

8

prefazione di
Emma Marcegaglia

ottavo rapporto
**generare
classe dirigente**

Tra istruzione e lavoro,
un passaggio da ricostruire

ISBN: 978-88-6856-014-0

© 2014 LUISS University Press - Pola s.r.l. a socio unico
Viale Pola, 12 - 00198 Roma
Tel.: 06/85225229
Fax: 06/85225236
www.luissuniversitypress.it
e-mail: lup@luiss.it

Prima edizione: maggio 2014

Stampa: Rubbettino Print

Viale Rosario Rubbettino, 8 - 88049 Soveria Mannelli (Cz)
www.rubbettino.it

Tutti i diritti sono riservati.

L'elaborazione dei testi, anche se curati con scrupolosa attenzione, non può comportare specifiche responsabilità per involontari errori, inesattezze; pertanto, l'utente è tenuto a controllare l'esattezza e la completezza del materiale utilizzato. L'Editore non si assume alcuna responsabilità per danni diretti o indiretti.

8

prefazione di
Emma Marcegaglia

ottavo rapporto
**generare
classe dirigente**

Tra istruzione e lavoro,
un passaggio da ricostruire

Responsabili del Progetto

Pietro Fiorentino, Direttore Fondirigenti

Giovanni Lo Storto, Direttore Generale LUISS Guido Carli

Gruppo di lavoro che ha curato il Rapporto

Nadio Delai, Ermeneia (Coordinatore scientifico)

Stefano Manzocchi, Università LUISS Guido Carli (Coordinatore scientifico)

Giulia Assirelli, Università di Trento

Giulio Azzolini, Università Sapienza di Roma

Carlo Barone, Università di Trento

Luisa Corazza, Università degli studi del Molise

Maria Grazia Galantino, Università Sapienza di Roma

Giuseppina Gianfreda, Università della Toscana

Salvatore Iaconesi, Università Sapienza di Roma

Simonetta Manzini, Fondazione ISTUD

Antonio Nastri, Fondazione ISTUD

Giorgio Neglia, Fondirigenti

Luca Quaratino, Fondazione ISTUD

Gianfranco Rebori, Università LIUC Carlo Cattaneo

Giovanna Vallanti, Università LUISS Guido Carli

presentazione

Con l'8° Rapporto "Generare classe dirigente" Fondirigenti e LUISS inaugurano una nuova fase della loro collaborazione. Questa edizione è la prima di un nuovo ciclo volto ad approfondire anno per anno un tema specifico, una policy "da classe dirigente".

In concomitanza con l'avvio del semestre di presidenza italiana dell'Unione Europea abbiamo deciso di iniziare questo percorso dai giovani e dal loro travagliato passaggio dall'education alla vita attiva. Un tema sul quale la classe dirigente deve assumersi precise responsabilità e agire con senso del dovere.

Molti numeri e statistiche, purtroppo sempre meno confortanti, fotografano impietosamente il crescente disagio dei giovani nella transizione verso il lavoro; ma nel Rapporto, pur dandone conto, abbiamo inteso andare oltre, cercando *in primis* di ascoltare le loro ragioni, speranze e aspettative, ma anche quelle dei genitori e dei docenti con indagini ad hoc sui social media, nonché sui quotidiani nazionali e esteri.

Siccome non si tratta di un problema solo italiano, ma nel nostro Paese la situazione è - se possibile - ancora più difficile, il campo d'indagine si è allargato anche ricorrendo a confronti sul campo con la situazione dei nostri principali competitor (Francia, Inghilterra e Germania).

In questo delicato compito di ricostruzione di un quadro complicato e frastagliato abbiamo potuto contare sulla preziosa collaborazione e il supporto della Fondazione Giovanni Agnelli, della Fondazione Istud e della Università LIUC di Castellanza.

Stanti i problemi (noti) e le aspettative (meno note) dei giovani e della loro transizione alla vita attiva, nel Rapporto ci si è interrogati sulle possibili azioni da intraprendere per segnare una soluzione di continuità allo stallo attuale che rischia di segnare 'il fallimento' di un'intera classe dirigente.

Bisogna avere una visione di sistema e agire, sia sul lato dell'education puntando su autonomia, responsabilità, efficienza e qualità, sia sul fronte del mercato del lavoro, rafforzando o meglio "costruendo" il network di servizi di informazione, orientamento e supporto rivolti ai giovani, invertendo finalmente il tradizionale sbilanciamento delle politiche (e delle risorse) verso le cosiddette politiche passive a favore di quelle attive.

È però necessario non trincerarsi dietro “nuove” richieste di riforma della scuola, dei servizi per l’impiego e così via, ma agire nel concreto delle organizzazioni, ponendo attenzione alle esigenze dei giovani, attraverso un’assunzione di responsabilità da parte della classe dirigente. È questo lo spirito che guiderà la nostra azione nel proseguo delle attività di ricerca e formazione rivolte ai giovani con le quali ci auguriamo di poter contribuire alla “ricostruzione” del passaggio tra istruzione e lavoro.

In particolare, come Fondirigenti intendiamo creare occasioni concrete di formazione per i giovani, coinvolgendo direttamente manager e imprenditori in queste attività, utilizzando e valorizzando il grande patrimonio di informazioni e contenuti frutto delle attività di ricerca e elaborazione svolto in questi anni.

Con questo impegno per il futuro, auguro a tutti una buona lettura dell’8° Rapporto “Generare Classe Dirigente”.

Renato Cuselli
Presidente Fondirigenti

ringraziamenti

Si ringraziano la Fondazione Agnelli, la Fondazione Istud e l'Università LIUC di Castellanza e per i contributi al Rapporto contenuti nei capitoli 2, 3 e 4 della parte seconda del volume.

Si ringraziano altresì gli Istituti Tecnici coinvolti e i relativi studenti, docenti e genitori che hanno compilato, con pazienza, i questionari appositamente predisposti per l'indagine, i cui risultati sono contenuti nel capitolo 1 della Parte prima. Un grazie particolare va ai dirigenti scolastici che hanno aggiunto al loro quotidiano lavoro anche quello derivante dalla somministrazione dei questionari suddetti:

- Istituto Tecnico "Carlo Antonio Pilati", Cles (Trento);
- Istituto di Istruzione Superiore "Leonardo da Vinci", Arzignano (Vicenza);
- Istituto Tecnico Tecnologico Statale "Alessandro Volta", Perugia;
- Istituto di Istruzione Superiore "Celestino Rosatelli", Rieti;
- Istituto Tecnico "Galileo Galilei", Salerno.

Prefazione di Emma Marcegaglia	13
Considerazioni introduttive e di sintesi	
<i>di Nadio Delai e Stefano Manzocchi</i>	17
Parte prima	
Quattro paradigmi per affrontare il passaggio alla vita attiva	
Capitolo 1	
L'analisi dei punti di vista di giovani, docenti e genitori	
<i>di Nadio Delai</i>	39
Il valore di un apprendimento "appropriato" e non "rimandato"	39
L'importanza della motivazione e non solo della valutazione	51
Gli ancora deboli processi di giunzione	63
L'esigenza di una relazionalità più stretta tra politiche e servizi	76
Una necessaria "liberazione" di energie	82
Capitolo 2	
L'interpretazione delle "conversazioni" sui social media	
<i>di Salvatore Iaconesi</i>	87
Il rischio di non considerare l'importanza dell'apprendimento	90
L'incerto equilibrio tra motivazione e valutazione	92
La debolezza degli strumenti di accompagnamento al lavoro	100
L'esigenza di migliorare la collaborazione tra i soggetti collettivi	106

Capitolo 3

Apprendimento, motivazione e "sistemi di giunzione" in Francia, Germania e Regno Unito

<i>di Nadio Delai, Maria Grazia Galantino e Giorgio Neglia</i>	113
I risultati dei seminari-Paese	114
Il riscontro dei temi sulla stampa internazionale	120

Capitolo 4

Le difficoltà dei giovani: Italia ed Europa a confronto

<i>di Giulio Azzolini e Giorgio Neglia</i>	155
Un crescente e prolungato disagio	155
Il labirinto del passaggio al lavoro	159
Una lettura per paradigmi formativi e di primo inserimento	170

Parte seconda

Una visione di sistema

Capitolo 1

Più autonomia e più responsabilità: evitare un ritorno al centralismo nella scuola per favorire crescita e occupazione giovanile

<i>di Stefano Manzocchi e Giovanna Vallanti</i>	189
L'importanza di investire su un cambiamento strutturale di medio periodo	189
Più autonomia, responsabilità e concorrenza come fattori di performance del sistema educativo	192
Il posizionamento attuale del Paese	194
Dove potrebbe andare l'Italia	203
I benefici economici attesi dalle riforme	205

Capitolo 2

Le strategie educative delle classi dirigenti italiane

<i>di Carlo Barone e Giulia Assirelli</i>	209
Diversi modi di guardare alle classi dirigenti	209
Imprenditori, dirigenti e professionisti di fronte alle scelte scolastiche	212
Le tre strategie adottate	214
Una chiave interpretativa di insieme	227

Capitolo 3

Giovani, mondo del lavoro e mobilità internazionale

<i>a cura dei ricercatori della Fondazione ISTUD</i>	231
Giovani universitari più aperti e informati, ma senza progetti di lungo termine	232
Una divaricazione tra attese dei giovani ed esigenze dei manager	237
Una mobilità internazionale più per necessità che per scelta	240

Capitolo 4

Il rischio di uno scarico di responsabilità tra istituzioni e aziende

di Gianfranco Rebora

245

L'opacità del rapporto tra la formazione e il lavoro

245

La laurea paga ancora, ma il primo inserimento è difficile

247

Il valore delle competenze "trasversali"

249

Il talento non basta, serve la "robustezza"

252

Capitolo 5

Le diverse componenti delle politiche del lavoro e lo sbilanciamento

verso quelle passive

a cura del CeLEG-LUISS

255

Una pluralità di soggetti e di risorse da riportare a sistema

255

Le diverse componenti delle politiche: Servizi, Misure e Supporto

257

Uno scollamento da ricomporre

263

Allegati

Allegato 1

le diverse metodologie utilizzate

267

Allegato 2

alcune tabelle di dettaglio dell'indagine sugli studenti

285

Il profilo degli autori

313

L'eredità più pesante della crisi finanziaria del 2008, e delle recessioni che ne sono seguite, è la dissipazione di risorse umane e materiali cui si assiste in primo luogo in Europa. Dal dopoguerra l'integrazione economica, e poi monetaria, ha costretto al confronto le società europee anche più introverse, ha stimolato gli agenti economici non protetti ad espandere i loro orizzonti operativi, ha messo a nudo i guasti di politiche nazionali chiuse ed autoreferenziali. Ma il nostro Continente con le sue istituzioni si è trovato impreparato di fronte alla recente crisi finanziaria, alla stagnazione nei Paesi Med, ed alla polarizzazione produttiva che la moneta unica favorisce. Imprese, impianti produttivi, risorse umane sono usciti dal circuito economico e sono rapidamente divenuti "obsoleti". La difficoltà che le economie europee hanno dimostrato nell'adeguarsi al Mondo Nuovo che la globalizzazione, prima, e la crisi, poi, disvelavano ha elevato i costi sociali ad un livello spesso inaccettabile per Paesi avanzati. Dal 2008 ad oggi, sono svaniti in Europa quasi sette milioni di posti di lavoro. Le povertà sono aumentate in termini assoluti e relativi con l'allargarsi della forbice socio-economica. Il divario tra generazioni si è fatto in media più ampio. Ma quel che è peggio, forse, è che la mappa dell'esclusione sociale si è andata polarizzando: la frattura tra le due Europe, il centro e la periferia, è sempre più netta sia che si tratti della quota di famiglie senza occupati, sia delle schiere dei giovani inattivi (quelli con l'etichetta NEET, "Not in Employment nor Education nor Training"). Tra le faglie di disuguaglianza ed esclusione che l'Italia deve colmare, forse le più gravi sono quella tra generazioni e quella tra territori. E le chiavi di volta devono essere ancora il lavoro, e ancor prima la formazione. Per quanto riguarda l'istruzione siamo davvero troppo indietro rispetto agli obiettivi della strategia Europa-2020. In Sicilia più di un quarto dei giovani lascia la scuola con al più la licenza media, mentre circa il 23 per cento lo fa in Sardegna, Puglia e Campania. Si tratta di un impegno di lunga lena, nel corso del quale deviazioni o distrazioni non sono più ammesse.

Giunto all'ottava edizione, il Rapporto sulle Classi Dirigenti che la LUISS contribuisce a promuovere e curare, ha scelto quest'anno come tema di riflessione quello del passaggio da ricostruire tra istruzione e vita lavorativa dei giovani. Si tratta per la nostra

Università del “core business”, votati come siamo non solo ad offrire una formazione universitaria e post-graduate di eccellenza, ma anche a stabilire connessioni virtuose tra i nostri studenti ed il mondo del lavoro con partenariati e collaborazioni che coinvolgono il meglio delle aziende italiane e straniere. In questa stagione che vive il nostro Paese, di sfide epocali ma anche di energie ritrovate, ci è sembrato importante allargare lo sguardo sui numerosi aspetti e connessioni che la relazione tra istruzione e lavoro presenta. Come sempre, il Rapporto si caratterizza per la presenza di approcci disciplinari e metodi di ricerca diversi, che spaziano dall'economia alla sociologia.

I messaggi fondamentali che emergono mi sembrano almeno tre. Primo, che siamo di fronte ad un tema di rilevanza primaria per il futuro economico e sociale dell'Italia, e dell'Europa intera. Secondo, che occorre avere il coraggio di affrontare i nodi della relazione tra istruzione e lavoro con spirito innovativo e senza troppo riguardo per le incrostazioni ed i tabù del passato. Ed infine, che l'approccio a questa fondamentale questione dev'essere “sistemico”, tener conto cioè non solo della qualità, dell'impegno, della valutazione dei risultati, ma anche della motivazione degli attori, delle connessioni tra i diversi soggetti privati o istituzionali coinvolti, delle opportune “giunzioni” tra le diverse fasi del processo.

Per quanto concerne l'importanza del tema, le analisi condotte mostrano come siano assai rilevanti i benefici ottenibili da riforme scolastiche che vadano nella direzione auspicata per la più generale riforma della nostra Pubblica Amministrazione. Ciò richiederebbe di adottare tre principi, quello di una autonomia (non burocratica) delle scuole; quello della trasparenza dei risultati dell'apprendimento e delle responsabilità che discendono dalla valutazione degli stessi (in un termine, più “accountability”); e quello di forme anche innovative di confronto e competizione da realizzare tra i diversi istituti scolastici. Una volta entrate pienamente a regime queste riforme, le conseguenze economiche sul reddito pro-capite stimate nel Rapporto si collocherebbero tra i 1.500 ed i 2.500 euro, quando tutte le generazioni di lavoratori attivi avessero beneficiato della migliore qualità dell'istruzione. Nel lungo termine, il contributo alla riduzione della disoccupazione giovanile in Italia sarebbe dell'ordine di circa 4-5 punti percentuali.

Naturalmente, le riforme avrebbero un costo che tuttavia appare sostenibile rispetto ai benefici attesi. Il Rapporto lo valuta nell'ordine dei 2-3 miliardi di Euro, ovvero lo 0,1-0,2% del PIL italiano. Un investimento quanto mai opportuno per la nostra economia e la nostra società, che potrebbe essere utilmente sostenuto dai Fondi strutturali che l'Unione Europea mette a disposizione e che noi siamo stati sempre poco abili nell'utilizzare. Con la adeguata integrazione di altre riforme oggi in cantiere in Italia, da quella del mercato del lavoro a quella delle politiche attive del lavoro, a quella dei centri per l'impiego che da noi funzionano male ed altrove bene, si potrebbe col tempo ribaltare quell'acronimo triste, da NEET a MEET (“More in Employment nor Education nor Training”): più qualità e più risultati per i giovani tra istruzione e lavoro.

Senza investimenti cospicui nel sapere, nell'innovazione e nei talenti, e senza un ripensamento del modello ispiratore dell'organizzazione delle nostre aziende, delle professioni, e della Pubblica Amministrazione, l'Italia non potrà cogliere le opportunità

che presenta l'economia della conoscenza. Si tratta del principale motore di sviluppo economico e sociale per i Paesi già avanzati, con effetti rilevanti sulla produttività del lavoro e per il destino delle nuove generazioni e del loro capitale immateriale: alla LUISS lo insegniamo e lo pratichiamo, da ultimo nel nostro incubatore d'impresa EnLabs. Le ricette per rivitalizzare l'economia italiana sono diverse sul mercato delle idee, ma su alcuni punti sembrano concordare: riconsiderare il ruolo ed il perimetro della presenza pubblica nell'economia; intercettare la domanda e gli investimenti esteri come vettori di crescita; investire in asset immateriali ed in processi organizzativi al passo coi tempi, nel pubblico come nel privato. Si tratta di sfide connesse, che si vincono o perdono insieme. Nell'agenda dello Stato e delle imprese, più investimenti in capitale immateriale devono salire e rimanere in alto.

Tra istruzione e lavoro dei giovani, vi sono ponti da ricostruire. Ma con architetture e materiali nuovi, senza ripetere le stanche liturgie del passato, senza riprodurre una formazione che serva più a chi la offre che non a chi la riceve, senza perpetuare inutili procedure e burocrazie che si autoperpetuano e non sono al passo coi tempi. Serve una visione intergenerazionale seria, perché semplicemente non possiamo permetterci di consegnare così tanti giovani all'inattività, né in termini economici né in termini politici. Un nuovo sentiero che parta dall'ascolto dei docenti, delle famiglie, delle imprese, e soprattutto di ragazze e ragazzi: ma senza gli schemi del passato, e senza paura del futuro.

Emma Marcegaglia
Presidente LUISS Guido Carli

considerazioni introduttive e di sintesi

di Nadio Delai e Stefano Manzocchi

Un cambiamento di approccio

L'oggetto dei precedenti Rapporti era costituito dall'analisi delle debolezze della classe dirigente (ovviamente non solo di quella politica) e sul progressivo impoverimento dei processi di formazione, selezione e ricambio della medesima.

In particolare negli ultimi due anni si è posto l'accento sull'esercizio (difficile) della rappresentanza, ribadendo l'esigenza di presidiare la sovranità "in alto" cioè quella che si esercita in tutte le sedi istituzionali nazionali, ma anche e soprattutto internazionali come pure la sovranità "in basso" e cioè quella che si declina nei singoli territori, dove nasce e si forma sul campo la nuova classe dirigente attraverso il confronto con i problemi reali del proprio territorio.

Quest'anno si è deciso di adottare una prospettiva diversa, passando da un'analisi *sulla* classe dirigente ad un'analisi *da* classe dirigente, con riferimento questa volta ad uno specifico tema di rilievo per la nostra convivenza collettiva. In altre parole si è passati da una logica che si potrebbe definire di *politics* ad una logica di *policy*: questo nella consapevolezza che la saldatura tra rappresentati e rappresentanti ha bisogno di entrambi gli approcci, mentre oggi si corre il rischio di marginalizzare il secondo in favore del primo. Anche perché il Paese Reale deve affrontare gli impegni quotidiani che sono richiesti dalla mutazione in corso che la crisi ha in parte indotto e in grande parte accelerato.

Il tema scelto per questo 8° Rapporto/2014 è quello relativo al passaggio dei giovani alla vita adulta che di per sé coinvolge i modelli formativi, i processi di giunzione tra formazione e lavoro, le imprese e i relativi sistemi di rappresentanza, le istituzioni ma anche la cultura collettiva che in questa problematica è immersa, a partire da studenti, docenti, genitori, imprenditori, istituzioni, media.

Affrontare il tema dell'ingresso dei giovani nel lavoro (e più in generale nella vita adulta) significa tuttavia trovarsi in un certo senso "imbrigliati" all'interno di due limitazioni, entrambe di peso:

- la prima è che si è davanti ad un tema attualissimo (e non solo in Italia), acuito dagli effetti di una crisi lunga e profonda che ha contribuito a restringere ancora di

- più le opportunità di inserimento dei giovani oltre che a cambiare le modalità con cui questo avveniva in passato;
- la seconda è che si tratta di un argomento su cui ci si è esercitati ormai da lungo tempo e in tutte le sedi, nazionali e internazionali, ma con alterni e per lo più non soddisfacenti risultati, oltre che con la constatazione - specie per il nostro Paese - che il "parlato" è stato nettamente più abbondante rispetto all'"attuato".

Il punto perciò era (ed è) quello di sfuggire, almeno per un po', dalle due limitazioni caratterizzate in un modo o nell'altro dall'"eccesso": sia per l'entità del problema (assai rilevante) sia per il già detto (sin troppo abbondante).

In verità si aveva (e si ha) la sensazione che sfuggire all'imbrigliatura sul tema richieda un'operazione di semplificazione dell'analisi, senza alcuna pretesa di dare interpretazioni di tipo globale e con l'intento di andare - almeno in parte - controcorrente.

Per questo sono stati individuati quattro Paradigmi di fondo (due più legati alla formazione e due più orientati all'inserimento nel lavoro), attorno ai quali ruotano specificamente i Capitoli della Parte prima.

Anche se la Parte seconda, che risulta basata su una lettura volutamente non "obbligatoria" rispetto ai paradigmi suddetti, finisce per convergere in molti casi verso di essi.

I paradigmi individuati sono i seguenti:

- 1) **L'esigenza di riportare l'attenzione sull'apprendimento "appropriato" per ogni specifico livello educativo:** con ciò si intende sottolineare la necessità di superare il meccanismo di rimando continuato dei livelli di apprendimento ai cicli formativi successivi da parte del ciclo immediatamente precedente, non essendo stato quest'ultimo in grado di raggiungere gli obiettivi previsti. La conseguenza è quella di attenuare via via la portata culturale degli studi effettuati, con una tendenza parallela a prolungare (impropriamente) la durata della formazione;
- 2) **L'esigenza di riportare l'attenzione sulla "motivazione" oltre che sulla "valutazione":** questo perché è aumentata significativamente nel corso degli ultimi anni la prassi di una valutazione prevalentemente di tipo formale (predisposizione degli obiettivi e dei relativi piani formativi, stesura dei documenti intermedi di valutazione, preparazione delle relazioni finali, attribuzione dei crediti, ecc.) piuttosto che una valutazione dell'apprendimento vero e proprio. E quando ciò avviene, come ad esempio nella periodica analisi OCSE-PISA, si origina un dibattito pubblico piuttosto limitato e di circostanza rispetto a quello che anima l'opinione pubblica ad esempio in Francia, in Germania o nel Regno Unito¹. Senza contare le resistenze esplicite che chiaramente emergono rispetto allo sforzo di valutare i risultati dell'apprendimento, poste in atto dall'INVALSI e dall'ANVUR, come ha evidenziato anche la cronaca di questa tarda primavera 2014.
Al contrario resta ancora assai debole l'attenzione per l'impegno a monte, quello cioè che dovrebbe essere dedicato alla motivazione "attiva" degli studenti sia nel

1. Cfr. a tale proposito quanto emerso nel paragrafo 3.2 della Parte prima.

momento della scelta del canale formativo sia durante la frequenza del medesimo: con il pericolo di uno squilibrio tra un approccio valutativo formale che è cresciuto nel tempo (ma che deve fare i conti con la resistenza di fondo del sistema educativo italiano nel farsi misurare) e un impegno non corrispondente sul fronte della motivazione ad apprendere da parte dei giovani;

- 3) **L'esigenza di riportare l'attenzione sui "processi di giunzione"**: si tenga presente che essi rappresentano ancora oggi la parte più fragile ed incompiuta del percorso complessivo che va dalla formazione al lavoro, come del resto mostrano i provvedimenti adottati negli ultimi due anni (ivi compreso il *Jobs Act* dell'attuale Governo). In realtà bisogna tener presente che le giunzioni sono molteplici e che possono riguardare, in una visione più ampia:
- i rapporti formazione/formazione, con le scelte da fare o da riconsiderare in corso d'opera;
 - i rapporti formazione/lavoro, con la necessità di avvicinare già durante il corso di studi le realtà aziendali e organizzative che si dovranno poi affrontare con il successivo inserimento;
 - i rapporti delicati del periodo intermedio, quando si è usciti dalla dimensione formativa ma non si è ancora pienamente inseriti in quella lavorativa, con tutte le necessità di riorientamento delle attese, dell'apprendimento attraverso le esperienze di lavoro anche saltuarie, di ricerca delle opportunità professionali più stabili, e così via;
 - i rapporti lavoro/lavoro, quando si deve cambiare attività professionale, con le relative attività connesse di orientamento, qualificazione, formazione, *flexecurity*, ecc.;
- 4) **L'esigenza di riportare l'attenzione sulla "relazionalità" che dovrebbe intercorrere tra i diversi soggetti coinvolti a livello di base (giovani, genitori, docenti, imprenditori, orientatori, ecc.) come pure tra i soggetti collettivi, siano essi istituzionali (come il MIUR, il Ministero del Lavoro, le Regioni, gli Uffici del Lavoro, le Agenzie di collocamento, le scuole e le università, ecc.) o non istituzionali (come le associazioni di rappresentanza economica, il sindacato, ecc.)**. Il risultato è che ognuno tende a "giocare per sé" e per i propri progetti e sperimentazioni, rendendo così particolarmente difficili e spesso confusi i processi di giunzione tra la formazione e il lavoro, di cui invece avrebbero bisogno i giovani e le loro famiglie oltre che le stesse imprese.

I paradigmi suddetti hanno dunque costituito un comune punto di riferimento interpretativo per tutta la predisposizione della Parte prima del Rapporto: dall'indagine condotta su studenti, genitori e docenti all'analisi semantica delle "conversazioni" ricavate dai *social media*, dallo svolgimento dei seminari-Paese, in cui si è discusso della presenza o meno nel dibattito pubblico e nelle politiche, dei problemi evocati dai paradigmi citati all'analisi stampa riferita a tre grandi quotidiani di informazione di altrettanti Paesi (Francia, Germania e Regno Unito), sino al confronto sui temi-chiave che debbono affrontare oggi i giovani nel passaggio alla vita attiva, tenendo conto della realtà italiana rapportata a quella europea.

Se nella Parte prima si è voluto in un certo senso semplificare, impostando il tema del Rapporto attraverso l'individuazione dei quattro paradigmi, nella Parte seconda si è inteso invece adottare una logica meno vincolata rispetto a questi ultimi, anche se le analisi hanno finito col convergere (e spesso in maniera significativa) sui paradigmi suddetti. Inoltre si è voluto tentare una riflessione (e una conseguente simulazione) di tipo più strutturale e di medio periodo, riguardante proprio la scuola secondaria, considerata come un ambito su cui immaginare un investimento di tipo riformistico rivolto a sostenere lo sviluppo reale del Paese.

I risultati emersi dall'analisi basata sui paradigmi

L'esperienza maturata sul campo a confronto con i dati oggettivi mostra come l'apprendimento "rimandato" agli ordini scolastici successivi sia generato da una serie di meccanismi inappropriati. Nella tavola 1, ad esempio, si vede come il 60,4% degli studenti del IV e del V anno degli Istituti Tecnici Industriali analizzati riconoscano di aver avuto dei debiti formativi (oggi denominati "carenze") nell'attuale corso di studi frequentato. E se poi si estende la visione, comprendendo l'intero corso degli studi effettuati sino ad oggi, tali studenti ammettono che²:

- sono stati promossi anche se non erano effettivamente preparati: nel 10,7% dei casi per ciò che li riguarda direttamente, ma con una proporzione otto volte più consistente qualora essi guardino ad amici e compagni (si sa peraltro che il peggio è quasi sempre degli altri ...);
- sono stati promossi, sperando di recuperare nella classe successiva: nel 13,0% dei casi, ma con una proporzione sei volte maggiore qualora si guardi ad amici e compagni;
- e soprattutto hanno recuperato solo parzialmente i debiti formativi contratti nel 17,4% dei casi come esperienza diretta, ma quattro volte di più per quanto riguarda le esperienze altrui;
- ed infine riconoscono di essere stati valutati al di sopra di quanto avessero effettivamente meritato: e questo avviene, secondo le dichiarazioni degli intervistati, nel 20,5% dei casi per quanto ha riguardato la scuola elementare frequentata e nel 14,2% per ciò che concerne la scuola media inferiore.

Ma è altrettanto vero che raggiungere un buon livello di apprendimento e soprattutto un apprendimento "appropriato" rispetto al corso di studi richiede di mettere al centro effettivamente i processi di motivazione degli studenti. Del resto l'esperienza diretta delle persone (non solo dei giovani ma anche degli adulti) non può che confermare in linea di massima i dati che seguono (cfr. sempre tavola 1):

- a) gli studenti intervistati registrano in grande maggioranza (nel 75,7% dei casi) il fatto che si dà poca importanza alla motivazione e troppa importanza alle interrogazioni, alle prove scritte, ai voti e così via e aggiungono che se si è ben motivati anche i risultati della valutazione migliorano (84,9%): su quest'ultima affermazione in particolare si realizza una convergenza quasi totale di giudizio da parte dei docenti (82,1%) e ancor più da parte dei genitori (95,0%);
- b) naturalmente il ruolo fondamentale, agli effetti della motivazione degli studenti, fa capo agli insegnanti, tanto da far dire ai giovani intervistati "i docenti, specie alcuni, sono bravi e mi fanno venir voglia di studiare" (46,7%) e ancora "quando si hanno buoni insegnanti ci si impegna di più e si affrontano meglio le materie difficili" (89,5%);

2. Cfr. Capitolo 1/Parte prima.

Tab. 1 - I fattori che indeboliscono la relazione tra la formazione e il lavoro¹ (val.%)

Fenomeni		Dati		
L'apprendimento "rimandato" ai cicli formativi successivi				
Studenti che riconoscono di aver avuto dei debiti formativi (oggi "carenze") nell'attuale corso di studi frequentato		60,4		
Studenti che, nel corso degli studi effettuati sino ad oggi, sono stati promossi anche se ammettono di non essere stati preparati:		10,7		
Studenti che, nel corso degli studi effettuati sino ad oggi, sono stati promossi, sperando di recuperare nella classe successiva:		13,0		
Studenti che hanno recuperato solo parzialmente i debiti formativi		17,4		
Studenti che ammettono di essere stati valutati al di sopra di quanto avessero meritato:				
- nella scuola elementare		20,5		
- nella scuola media inferiore		14,2		
La mancata centralità della motivazione degli studenti		Studenti	Docenti	Genitori
"Si dà poca importanza alla motivazione degli studenti e troppa importanza alle interrogazioni, alle prove scritte, ai voti, ecc."		75,7	55,8	63,0
"Se si è ben motivati anche i risultati delle interrogazioni, delle prove scritte, ecc. migliorano"		84,9	82,1	95,0
"Gli studenti che si rivelano bravi sono criticati e/o presi in giro da parte dei compagni di classe"		34,1	38,8	28,9
"Gli studenti effettivamente bravi finiscono col dare fastidio agli altri e possono subire anche atti di discriminazione da parte dei compagni di classe"		26,7	35,8	9,1
"Gli insegnanti, specie alcuni, sono bravi e mi fanno venir voglia di studiare"		46,7	77,3	80,6
"Avere alle spalle una famiglia che si interessa al mio futuro mi aiuta ad avere una motivazione ulteriore per impegnarmi nello studio"		77,3	98,6	93,6
Il processo di giunzione tra la formazione e il lavoro riferito alla famiglia e al gruppo dei pari				
Le preoccupazioni rispetto al passaggio al lavoro				
Molto + Abbastanza preoccupati		39,2	60,9	48,9
Talvolta preoccupati e talvolta fiduciosi		35,2	20,6	27,0
Abbastanza + Decisamente fiduciosi		16,9	10,2	12,3
I soggetti ritenuti fondamentali per l'informazione e l'orientamento:				
I genitori		1° (69,9)		
Gli amici		2° (57,2)		
Internet		3° (33,1)		
I compagni di corso		4° (23,3)		

segue

segue "Tab. 1 - I fattori che indeboliscono la relazione tra la formazione e il lavoro" (val.%)

Fenomeni	Dati		
Gli insegnanti	5° (17,9)		
I parenti	6° (16,8)		
Il sostegno della famiglia per la futura vita di lavoro ²			
“Conto sull’aiuto della mia famiglia per trovare una collocazione lavorativa”	60,3	87,9	48,1
“Conto sull’aiuto della mia famiglia finché non troverò un lavoro stabile, vivendo con i genitori e ricevendo qualche aiuto economico”	43,4	85,8	48,0
“Penso di lavorare nell’azienda familiare”	37,0	44,1	23,3
Il valore sempre più relativo del titolo di studio legalmente riconosciuto ²			
“Nel mondo del lavoro conta sempre di più quello che c’è dietro il titolo di studio in termini di preparazione e di serietà, al di là del valore legale”	68,8	79,8	81,6
“Forse è giunto il momento di abolire il valore legale del titolo di studio, selezionando le persone in base alle loro effettive conoscenze e capacità”	62,5	56,3	60,9

Cfr. capitolo 1/Parte prima.

Giudizi "molto + abbastanza d'accordo".

Fonte: FonDirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

- c) ma la motivazione si scontra talvolta col contesto di classe, visto che 1/3 o più degli studenti (e una percentuale ancora più alta dei docenti) ammette che coloro che si rivelano bravi sono criticati e/o presi in giro da parte dei compagni; mentre una proporzione lievemente minore ma pur sempre consistente di studenti e di docenti (rispettivamente il 26,7% e il 35,8%) ammette che i giovani effettivamente bravi finiscono col "dare fastidio agli altri" e possono subire anche atti di discriminazione da parte dei compagni di classe;
- d) è anche importante sottolineare, in termini di motivazione, come gli studenti rilevino che "i loro insegnanti, specie alcuni, sono bravi e fanno venir voglia di studiare" (46,7%);
- e) infine avere alle spalle delle famiglie che si interessano al futuro dei propri figli sostiene ulteriormente la motivazione di questi ultimi, come ricorda il 77,3% degli studenti intervistati (consenso che supera il 90% nel caso dei docenti e dei genitori rispetto allo stesso tema). Ma non bisogna nascondersi che i rapporti scuola/famiglia sono pur sempre problematici: un ruolo di effettivo equilibrio, svolto dagli adulti, che sappia mediare le ragioni degli insegnanti e le ragioni degli studenti viene ammesso dal 60,2% dei giovani (e da una percentuale analoga da parte dei genitori); ma l'accordo scende al 42,9% per i docenti, mentre gli stessi sono più propensi ad ammettere (nel 33,4% dei casi) che la famiglia tende per lo più a svolgere un ruolo di difesa e di protezione sempre e comunque dei figli, anche se questi hanno più torti che ragioni.

Quanto ai processi di giunzione tra la formazione e il lavoro, riferiti sempre ai giovani che frequentano il IV e il V anno degli Istituti Tecnici Industriali, non si possono che registrare i seguenti fenomeni (cfr. sempre tavola 1):

- a) un livello di preoccupazione rispetto al passaggio al lavoro che coinvolge il 39,2% degli studenti (che si dichiarano “molto e/o abbastanza preoccupati”), ma tale percentuale sale al 60,9% per i docenti e al 48,9% per i genitori; a ciò si aggiunga un altro 35,2% dei giovani che sono “talvolta preoccupati e talvolta fiduciosi”, come è abbastanza comprensibile; ma quello che vale la pena di sottolineare è che la componente di studenti sostanzialmente fiduciosa rispetto al futuro lavoro tocca appena il 16,9% (e quello dei docenti scende addirittura al 10,2% e quello dei genitori al 12,3%);
- b) una forte concentrazione, per tutto ciò che riguarda informazione e orientamento nei confronti del lavoro, sul soggetto famiglia che occupa di gran lunga la prima posizione (col 69,9% di addensamento di risposte), seguito dal gruppo dei pari (2° posto, col 57,2%) e quindi da Internet (3° posto, col 33,1%); ma in realtà i genitori andrebbero integrati anche con i parenti (6° posto, col 16,8%) e con gli amici di famiglia (8° posto, col 12,4%); mentre il gruppo dei pari dovrebbe anche comprendere, oltre gli amici, i compagni di corso (4° posto, col 23,3%); gli esperti invece scendono drasticamente al 9° posto, con un 8,5% appena di addensamento di risposte;
- c) va poi da sé che chi è sostanzialmente fiducioso conta sull’aiuto della propria famiglia, la quale può garantire in più modi i processi di giunzione per l’inserimento nel lavoro dei figli, fornendo non solo un aiuto specifico in tal senso (60,3%) ma anche la permanenza all’interno della stessa famiglia (43,4%) o addirittura l’inserimento nell’azienda familiare (37,0%);
- d) infine è anche interessante rilevare la presenza di un’elevata consapevolezza rispetto al titolo di studio formale: infatti il 68,8% degli studenti (ma con percentuali più elevate per i docenti e per i genitori) riconoscono come “nel mondo del lavoro conti sempre di più quello che c’è dietro il titolo di studio in termini di preparazione e di serietà”; e una percentuale analoga degli studenti (62,5%) ammette che “è giunto il momento di abolire il valore legale del titolo di studio, selezionando le persone in base alle loro effettive conoscenze e capacità” (il consenso dei docenti e dei genitori non risulta affatto diverso).

Alle indagini condotte direttamente tramite questionario su studenti, docenti e genitori si è affiancata un’analisi semantica delle “conversazioni” tenutesi sui maggiori social network e che fanno capo alle categorie appena richiamate (oltre che a quella dei professionisti)³.

L’utilizzo dei quattro paradigmi come “esche”, dirette ad individuare argomenti e a sollecitare commenti ha evidenziato:

3. Cfr. capitolo 2/Parte prima.

- una sostanziale non consapevolezza del problema del “rimando” dell’apprendimento ai livelli scolastici successivi, ma in compenso una chiara consapevolezza del rischio di una permanenza ad oltranza all’interno del sistema educativo che si accompagna alle difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro;
- una modesta attenzione dell’argomento valutazione/motivazione, accompagnata tuttavia dal timore esplicito di non essere giudicati in maniera adeguata e soprattutto di non essere compresi sul piano delle proprie aspirazioni personali;
- ed infine una elevata attenzione per quanto riguarda i temi delle giunzioni, con una critica pronunciata delle esperienze avute sul piano degli stage e dei tirocini, accompagnata dalla percezione di una mancanza di collaborazione tra i diversi soggetti collettivi (pubblici e privati) che dovrebbero presidiare il passaggio dei giovani alla vita attiva.

Va infine ricordato che l’analisi basata sui quattro paradigmi è stata “testata” anche a livello internazionale, utilizzando due strumenti: quello di tre seminari nazionali specificamente organizzati sul tema con testimoni privilegiati di particolare valore e quello di un’analisi stampa di alcuni giornali di opinione, con riferimento in entrambi i casi ai tre Paesi a noi prossimi (Francia, Germania e Regno Unito). In tutti i casi e al di là di quanto illustrato in dettaglio nello specifico capitolo⁴, si può rilevare nel complesso delle tre realtà considerate:

- un’attenzione pronunciata e una reazione attiva rispetto alla qualificazione dell’“apprendimento”, a seguito dello shock subito grazie ai test OCSE-PISA come pure una preoccupazione rinnovata per i processi di selezione sociale che la formazione non riesce a compensare;
- una percezione altrettanto acuta del tema della “motivazione” che risulta declinato in maniera specifica da ogni singolo Paese e che spesso è collegata ai processi ancora inadeguati dell’orientamento scolastico e della selezione precoce, i quali finiscono col proiettarsi ulteriormente (e in maniera amplificata) sulle opportunità di ingresso nel mondo del lavoro (con carenze significative sul piano delle *life skills*, che ogni sistema nazionale ammette, vicino alla constatazione che esiste degli aspetti oggi un’evidente “tensione” tra le aspettative (elevate) maturate dai giovani e le opportunità (più modeste) che offre il mercato del lavoro);
- una presenza di processi di giunzione certamente più articolati e consolidati in tutti e tre i Paesi rispetto all’Italia e pur tuttavia con un livello esplicito di insoddisfazione che la crisi attuale non può che acuire, fermo restando che la Germania risulta essere sempre ben strutturata sul tema della formazione orientata al futuro lavoro come su un sistema di giunzioni ormai testato che arriva a tener in anticipo delle aspirazioni, delle capacità e delle competenze che i giovani hanno e/o devono acquisire e quindi giocare sul mercato del lavoro;

4. Cfr. capitolo 3/Parte prima.

- ed infine una "relazionalità" tra soggetti collettivi che presidiano il passaggio alla vita attiva dei giovani, la quale soffre di una certa frammentazione e di una non facile collaborazione tra i differenti protagonisti, almeno per quanto riguarda la Francia e il Regno Unito; mentre la Germania, essendo più strutturata e presentando una lunga tradizione di collaborazione tra sistema formativo e sistema delle imprese, sembra funzionare meglio, anche perché meno colpita dai fenomeni di inoccupazione rispetto agli altri due Paesi considerati e ancor più rispetto al nostro Paese.

Una visione di sistema che mette al centro le esigenze di revisione del modello formativo

Nella Parte seconda del Rapporto si è dunque adottata una logica non legata a priori ai quattro paradigmi che sono stati posti alla base della Parte prima. Al contrario si è partiti da una riflessione di tipo più strutturale e di medio periodo riguardante la scuola secondaria, considerata come un ambito su cui immaginare un investimento riformistico orientato allo sviluppo per il Paese.

Il ragionamento ruota attorno ai benefici economici ottenibili a livello nazionale qualora si riuscisse a trasformare l'attuale modalità "povera" di relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti individuali ed istituzionali in una modalità di relazioni maggiormente evolute⁵.

Ciò richiederebbe di adottare tre principi di fondo: quello di una Autonomia (non burocratica) degli istituti formativi secondari; quello della Trasparenza dei risultati dell'apprendimento e delle Responsabilità che discendono dalla valutazione degli stessi (in un termine oggi consueto, Accountability); e quello di una Competizione da realizzare tra i diversi istituti scolastici secondari.

L'analisi condotta nel Primo Capitolo della Parte seconda mostra come i benefici connessi a riforme che adottino quei tre principi di fondo siano assai significativi (si veda la tavola 2). Una volta entrate pienamente a regime, le riforme della scuola secondaria produrrebbero un miglior apprendimento, con la conseguenza che il Pil pro-capite italiano crescerebbe ad un ritmo maggiore di 0,4-0,5 punti percentuali annui rispetto allo *status quo*. Questo avrebbe un effetto sul reddito pro-capite stimato in media tra i 1.500 ed i 2.500 euro nelle nostre simulazioni, una volta che le riforme fossero "a regime" dopo un periodo di transizione di circa vent'anni e con tutte le generazioni di lavoratori attivi che avessero beneficiato della migliore qualità dell'istruzione. In termini di Pil, questi benefici cumulati nel tempo sarebbero dell'ordine di 2/3 volte il nostro prodotto nazionale. Inoltre, le riforme della scuola auspiccate potrebbero dare a lungo termine un contributo alla riduzione della disoccupazione giovanile in Italia dell'ordine di circa 4-5 punti percentuali.

Naturalmente, le riforme avrebbero un costo che tuttavia appare sostenibile rispetto ai benefici attesi. Per dare un ordine di grandezza, si è guardato alla recente esperienza della Germania, che ha riformato il proprio sistema scolastico in maniera tale da associare all'autonomia più trasparenza e più accountability. Considerando l'andamento della spesa per l'istruzione primaria e secondaria in Germania nei primi anni del 2000, ovvero negli anni delle riforme, il costo di implementare delle riforme del sistema scolastico italiano auspiccate nel presente Rapporto può essere stimato nell'ordine dei 2-3 miliardi di Euro, ovvero lo 0,1-0,2% del Pil italiano. In particolare, nel 2003 e 2004 nel sistema scolastico tedesco sono stati sviluppati - pur nel rispetto dell'autonomia - standard qualitativi nazionali per la scuola primaria (per la matematica e il tedesco) e

5. Cfr. capitolo 1/Parte seconda.

per la scuola secondaria (per il tedesco, la matematica, la lingua straniera e le scienze). L'esistenza di standard comuni - che descrivono in dettaglio il grado di conoscenza che ciascun studente tedesco deve possedere in ciascuna disciplina e sulla base dei quali gli studenti e scuole sono periodicamente valutati - consente di confrontare la performance delle scuole nei 16 Länder tedeschi su basi omogenee ed in maniera coerente. Tali standard sono obbligatori per tutti i 16 stati tedeschi: autonomia alle scuole nel realizzarli, dunque, ma trasparenza e responsabilità dei dirigenti rispetto ai risultati.

Tab. 2 - L'impatto economico di più Accountability ed Autonomia nella scuola secondaria italiana

Tipologia di intervento	Impatto delle riforme in termini di:					
	Crescita del Pil pro capite (dati in PPA)	Pil (dati in miliardi di Euro)	Aumento del Pil pro capite (dati in Euro)	Probabilità di frequentare una scuola (dati in%)	Probabilità di essere NEET(a) (dati in%)	Disoccupazione giovanile (dati in%)
Maggiore Accountability (a parità di Autonomia)	0,38	3.000 (2 volte il Pil 2013)	1.500-2.000	24	-15	-4
Maggiore Autonomia & Accountability (al livello dei Paesi europei più virtuosi)	0,54	4.000 (quasi 3 volte il Pil 2013)	2.000-2.500	34	-21	-5

(a) NEET è l'acronimo inglese di "Not (engaged) in Education, Employment or Training".

Fonte: Rapporto GCD

A questa analisi di tipo strutturale e di medio periodo, se ne sono aggiunte altre che affrontano vari aspetti specifici delle tensioni esistenti tra la formazione e il lavoro. Anzi-tutto, si è voluto esplorare un aspetto che riguarda specificamente la ricerca del "buon" Apprendimento (in questo caso a livello universitario), messa in atto da alcuni segmenti di classe dirigente che più dovrebbero apprezzare la qualità dei processi didattici per l'inserimento professionale dei loro figli.

Sulla base di un questionario realizzato dall'Istat, sono state effettuate delle analisi ad hoc, le quali mostrano a tale proposito, che⁶:

- le nostre classi dirigenti sono in media meno istruite rispetto agli altri Paesi;
- i figli dei rappresentanti della classe dirigente non si differenziano in media né per la scelta dei corsi di laurea più forti dal punto di vista degli sbocchi occupazionali, né per la qualità delle Università che scelgono; mentre vi sono segnali che guardano

6. Cfr. capitolo 2/Parte seconda.

invece a percorsi formativi più internazionali (Erasmus, percorsi bi-nazionali, studio all'estero) e i figli dei professionisti godono di una "rete di protezione" che li guida nella scelta della laurea (di solito, la stessa del padre);

- maggiore trasparenza sulla qualità dei corsi di laurea e sulla loro capacità di condurre ad un buon impiego permetterebbe da una parte alle classi dirigenti di definire una vera strategia di formazione, che oggi sembra mancare e dall'altra di facilitare la competizione tra Atenei che premierebbe le Università migliori, grazie alle scelte che perseguirebbero gli studenti e le loro famiglie.

Il risultato è che la scarsa trasparenza rende ancor più difficile anche per le classi dirigenti l'apprendimento "appropriato" mentre favorisce meccanismi surrettizi di tipo "familistico" con la conseguenza di generare disuguaglianze maggiori sul piano del merito e della mobilità sociale.

Successivamente si è ragionato attorno alle motivazioni e alle attese dei giovani che devono inserirsi nella vita attiva, ma anche confrontarsi con le motivazioni e le attese delle imprese⁷.

Emergono a tale proposito una serie di evidenti sfasature:

- tra le competenze possedute effettivamente dai giovani laureati e quelle richieste dal management delle imprese;
- tra le competenze tecnico-professionali che sono state acquisite e le competenze di tipo relazionale, che risultano essenziali per poter generare una vita aziendale proficua sia per i giovani sia per l'azienda ospitante;
- ma anche tra competenze tecnico-professionali e competenze culturali di ordine più generale, particolarmente necessarie oggi per poter affrontare un passaggio alla vita attiva difficile e spesso ben diverso da quello atteso;
- ed infine una divaricazione di tipo generazionale per ciò che concerne il valore attribuito al lavoro, la capacità di non pensare solo alla dimensione del presente ma anche a quella del proprio futuro a medio termine e l'investimento di energie personali per esplorare adeguatamente le proprie prospettive professionali.

In sintesi è rilevabile, anche se indirettamente, la presenza di un non adeguata attenzione da parte del sistema educativo nei confronti delle motivazioni dei giovani come pure dell'apprendimento di quelle competenze che siano in grado di sostenere un inserimento denso di incognite come quello odierno.

Ma i temi appena ricordati vengono ulteriormente affrontati in un'altra analisi dedicata sempre all'inserimento professionale, la quale mette in rilievo⁸:

- da un lato, l'esistenza di una certa opacità del rapporto che intercorre tra la formazione e il lavoro, una sorta di terra di nessuno, specie in presenza di una crisi

7. Cfr. capitolo 3/Parte seconda.

8. Cfr. capitolo 4/Parte seconda.

- come quella odierna che spiazza le attese e le motivazioni dei giovani e “congela” le aperture delle imprese verso l’inserimento lavorativo di questi ultimi;
- dall’altro, l’importanza delle competenze trasversali (*generic skills*) che le aziende sembrano ricercare, ma non trovano facilmente (neanche nei giovani laureati che pure si vivono come “talenti”);
 - ed infine, una conseguente fragilità dei giovani che stentano ad assumere una visione progettuale del proprio futuro di fronte alle incertezze attuali di una rappresentazione professionale ancora legata a competizione e talenti, frutto del ciclo economico-culturale che abbiamo vissuto nell’ultimo quindicennio pre-crisi, competizione e talenti che però non bastano oggi per varcare la soglia di una collocazione più stabile e soddisfacente.

Nell’insieme dunque viene ribadita la debolezza dell’apprendimento (povero sotto il profilo delle competenze trasversali e di quelle di cultura generale) e in parallelo l’inadeguatezza dei sistemi di giunzione che diventano ancora più “opachi”, stante le caratteristiche di una crisi che nega e/o confonde le precedenti certezze e corrode le motivazioni legate ad una prospettiva di (ininterrotta) continuità dello sviluppo.

Viene così sottolineata l’esigenza di acquisire una maggiore “robustezza” personale di fronte all’incertezza che pervade il passaggio alla vita attiva e che sollecita un sostegno culturale e formativo il quale va ben al di là della sola preparazione tecnica e professionale.

Servirebbe a questo punto ribadire come una maggiore robustezza dovrebbe caratterizzare anche l’intero circuito Motivazione/Apprendimento/Sistemi di giunzione, salvo rendersi conto di aver effettuato, come Paese, un investimento elevato in formazione (da parte dello Stato e delle famiglie), ma senza che tutto ciò si trasformi in una adeguata performance di sistema (come si auspica nel capitolo 1/parte seconda).

Infine in tema di sistemi di giunzione e di relazionalità evoluta tra i soggetti delle politiche e dei servizi non si può non considerare il marcato squilibrio esistente tra politiche attive e politiche passive, in favore delle seconde. Queste ultime assorbono l’82% delle risorse pubbliche complessive, di cui a sua volta il 95% è destinato agli ammortizzatori sociali⁹. È evidente come anche il passaggio al lavoro dei giovani abbia bisogno di avvalersi di un rafforzamento deciso delle politiche attive che sappia far convergere risorse, competenze e soggetti in modo da realizzare un accompagnamento appropriato e promozionale dei giovani sin dal momento in cui essi sono presenti all’interno delle strutture formative.

Serve, in altri termini, trasformare l’attuale disordinata (e poco equa) modalità di ingresso dei giovani nel lavoro in un insieme solido e coordinato di politiche attive (orientamento, formazione, collocamento, riqualificazione, ecc.) unitamente a qualche intelligente politica passiva di sostegno, così da avvicinarsi gradualmente ad un sistema di vera e propria *flexecurity*.

9. Cfr. capitolo 5/Parte seconda.

Un pensiero da ristrutturare rispetto al mainstream

Il lungo (e variegato) percorso di analisi del tema, antico e contemporaneamente attualissimo, dell'ingresso nella vita adulta dei giovani richiede per certi aspetti una sorta di *reverse thinking*, applicato ai vari argomenti specifici via via trattati.

La tavola 3 ne coglie alcuni che l'analisi delle opinioni dei protagonisti di base (studenti, docenti e genitori) ha evidenziato e che sono stati variamente ripresi in maniera trasversale nell'ambito dei capitoli presenti sia nella Parte prima sia nella Parte seconda del Rapporto.

Innanzitutto per quanto riguarda l'apprendimento "appropriato" non c'è dubbio che servano (cfr. anche le opinioni illustrate nella prima sezione della tavola 1):

- 1) *un ricentraggio dell'apprendimento sui livelli educativi corrispondenti, senza forme di rimando improprio a quelli successivi*, su cui via via si ribaltano le inappropriately accumulate che diventano gradualmente "patrimonio negativo" non solo del singolo studente ma anche dell'intero Paese che si ritrova delle persone meno preparate su cui peraltro si sono comunque investite delle risorse collettive. Non basta la permanenza nelle strutture formative per compensare il mancato raggiungimento degli obiettivi di apprendimento precedenti né basta aumentare la dose di severità nei giudizi, bensì è importante intrecciare motivazione, valutazione e maggiore personalizzazione delle risposte formative (anche per rispondere in maniera più efficace non solo alla parte debole degli studenti, ma anche alla parte più dotata di essi, qualora si voglia investire risorse in maniera efficiente per l'individuo come per la collettività);
- 2) *un ripensamento dell'ansia da adeguatezza rispetto alle (presunte) richieste del mercato del lavoro*, anche perché queste ultime variano e varieranno con rapidità: serve piuttosto una maggior cultura generale che sia in grado di "aprire la mente" per comprendere le trasformazioni che si andranno a vivere nel momento del passaggio alla vita attiva, unitamente ad un affinamento delle "competenze trasversali" (*life skills*) che risultano centrali per un inserimento nella vita di lavoro che resterà probabilmente difficile ancora a lungo;
- 3) *un'operazione di semplificazione rispetto alla frammentazione disciplinare, cresciuta via via negli anni e in ogni livello scolastico (dalle elementari all'università)*, frammentazione spesso più utile allo sviluppo del numero delle cattedre che non all'apprendimento "appropriato" da parte degli studenti.
- 4) *lo sviluppo di una cultura della valutazione davvero condivisa che si costruisce nel tempo, collegando in modo efficace autonomia e responsabilità dei dirigenti, trasparenza dei risultati, ed una forma virtuosa di competizione tra istituzioni scolastiche ed universitarie*. Questo non significa né uniformare all'interno i vari percorsi formativi secondo le linee di un *mainstream* ormai spesso in crisi; né adottare solo forme di valutazione automatiche e talvolta acritiche. Significa invece costruire con pazienza ma anche con rigore un sentiero di valutazione e di responsabilità che non si presti facilmente a critiche continue e spesso partigiane, ma neppure ad

operazioni gattopardesche del tipo “valutiamo pure tanto non se ne terrà conto”. Per realizzare questo occorre tempo, come insegna il caso inglese, ma occorre soprattutto evitare un susseguirsi anche contraddittorio delle norme e delle procedure, una transizione continua da una modello all'altro. In questo senso, un ritorno al centralismo nella scuola e nell'Università sarebbe oggi un errore esiziale.

In tema di motivazione c'è bisogno a sua volta:

- 1) *di un riequilibrio esplicito della valutazione in favore della motivazione degli studenti se si vuole che la prima assuma un significato vero e condiviso*: serve anche in tal caso un “pensiero rovesciato”, dopo l'ubriacatura (di parole e di documenti) in tema di valutazione, per ritornare a dare senso meno solo formale e più sostanziale ai processi formativi;
- 2) *di un trasferimento delle paure che investono le famiglie italiane quando dall'accordo più che condiviso sul merito in linea di principio si passa all'applicazione concreta che interessa la propria persona, i propri figli, la propria categoria*: il sistema educativo vive nell'ansia di essere misurato, preferendo rinchiudersi in difesa in una sorta di livellamento indistinto (e protetto) di tipo medio, col pericolo di diventare mediocre;
- 3) *di una ripresa del tema relativo all'abolizione del valore legale del titolo di studio che implica lo spostamento dell'asse formativo e di quello dell'inserimento professionale verso la logica delle competenze e delle esperienze comunque acquisite e maturate*: molti altri Paesi vivono senza il valore legale del titolo di studio, ma con forme diverse di valutazione e di certificazione dei risultati che rendono più fluido il rapporto tra formazione e lavoro e tra sistemi di personale di tipo pubblico e sistemi di personale di tipo privato.

In tema di processi di giunzione una necessaria semplificazione deve fare dire che “ogni lavoro è meglio del non lavoro” e perciò le esperienze in tal senso devono cominciare al più presto, anche perché - come afferma il 70% degli intervistati (studenti, docenti e genitori) - “rimandare troppo a lungo l'ingresso nella vita attiva costituisce comunque un rischio, poiché è difficile inserirsi più passano gli anni ed aumentano le esigenze e le attese”. Di conseguenza:

- 1) *bisognerebbe facilitare l'inserimento nel lavoro molto prima rispetto ad oggi* (cfr. seconda e terza sezione della tavola 3), facendo rispettare i giusti tempi di percorrenza, rendendoli però flessibili a seconda si tratti di studenti a pieno tempo o di lavoratori-studenti (e a tale proposito anche il sistema delle tasse universitarie dovrebbe essere utilizzato come una leva di premio/penalizzazione);
- 2) *ma l'equità deve anche farci ricordare che - come ricordano gli intervistati di cui sopra - “non è giusto richiedere flessibilità ai giovani che entrano nel mondo del lavoro, senza che diventino flessibili in parallelo anche i sistemi di collocamento, di formazione, di protezione sociale e gli stessi sistemi di giunzione”* (cfr. quarta sezione della tavola 3);

- 3) e soprattutto il *“pensiero rovesciato”* implica che non è più rimandabile la costruzione lucida e trasparente di un vero *“sistema di giunzioni”*: esso deve collegare il sistema formativo, da un lato e il sistema lavorativo, dall'altro con una propria organizzazione, un proprio personale e delle proprie risorse (forse assumendo una dimensione più privata che pubblica, stante le ben note inapproprietezze dei Servizi per l'Impiego): non si può rimandarsi reciprocamente le responsabilità tra scuola e azienda e non si può nemmeno accontentarsi delle tante e spesso anche pregevoli (ma inevitabilmente frammentate) esperienze maturate nel campo dell'orientamento, degli stage, dei tirocini, delle esperienze di alternanza scuola/lavoro e quant'altro.

A sua volta in tema di relazionalità tra soggetti non ci si può accontentare della situazione esistente, poiché:

- 1) *c'è relazionalità “povera” innanzitutto tra i soggetti istituzionali che hanno a che fare col tema dell'inserimento nella vita adulta dei giovani* (MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni, Camere di Commercio, aziende, associazioni di categoria, ecc.) che rappresentano altrettante componenti dell'attuale (e insufficiente) sistema di giunzioni, con la conseguenza di cadere nella trappola delle rispettive competenze, della concorrenza delle medesime (tra Stato e Regioni, con tutta la confusione del caso), della competizione o addirittura della non conoscenza delle rispettive iniziative. Ma altrettanto avviene per i soggetti privati (e associativi) e per l'ancora debole convergenza tra soggetti pubblici e soggetti privati: il risultato è che il giovane si trova davanti ad un vero e proprio labirinto di soggetti, di competenze, di progetti in cui è inevitabile perdersi, mentre è proprio sulla costruzione di un sistema di giunzioni centrato sulla domanda (i giovani) e non sull'offerta (i servizi) che è assolutamente necessario puntare;
- 2) *ma c'è relazionalità “povera” anche tra i protagonisti di base in cui spesso vince l'ansia e la paura del futuro*: a cominciare dagli adulti che tendono a proiettare sui giovani tali sentimenti, moltiplicando, a titolo compensativo, le tante (talvolta troppe) forme di protezione dei figli, invece che promuovere l'iniziativa degli stessi e incitarli a trovare autonomamente la propria strada, come osservano in proposito 2/3 o più dei giovani, dei docenti e dei genitori quando affermano che “non bisogna stare troppo a lungo all'interno della famiglia di origine, perché questo non aiuta a diventare adulti e ad affrontare la vita con le relative difficoltà” (cfr. quarta sezione della tavola 3);
- 3) *come pure c'è una relazionalità “povera” che può interessare direttamente i giovani, troppo centrati sui rapporti di tipo “virtuale” rispetto a quelli di tipo “reale” basati sull'incontro tra pari*: la conseguenza è che la relazionalità reale si materializza come un tema improvviso quando si devono affrontare i colloqui di selezione (siano essi per l'ammissione all'università o per l'inserimento nel lavoro), magari accompagnati dai genitori come non di rado succede: in realtà serve promuovere molte più occasioni di partecipazione attiva nell'ambito delle associazioni giovanili perché - come

ricordano gli stessi studenti intervistati - "bisogna sviluppare la partecipazione dei giovani alle attività associative, perché questo rappresenta un buon allenamento sul piano delle relazioni con le altre persone e quindi anche sul piano del futuro lavoro" (cfr. quarta sezione della tavola 3).

In conclusione le riflessioni appena riportate devono farci rivalutare la necessità di un vero e proprio *reverse thinking*, nel senso che non è utile tanto rinforzare ciò che già quanto piuttosto risulta più utile dare di meno o dare diversamente:

- non serve, ad esempio, offrire percorsi più lunghi per apprendere quello che non si è appreso al momento giusto, bensì servono modalità maggiormente "appropriate" di preparazione, adottando anche politiche e investimento di risorse sul "prima" della formazione cioè sulla fascia prescolare piuttosto che sul "dopo", quando i giochi sono ormai fatti: tale argomento è stato, tra l'altro, sollevato e discusso a fondo durante il seminario condotto con i testimoni privilegiati della Germania ed è stato successivamente ribadito anche dall'analisi stampa effettuata specificamente su questo Paese);
- non serve aggiungere stage a stage, tirocinio a tirocinio, alternanza ad alternanza quanto piuttosto è importante riportare a sistema l'enorme frammentazione che di per sé non potrà che restare sempre parziale e insoddisfacente, come del resto è apparso anche in maniera abbastanza chiara dall'analisi semantica condotta sulle "conversazioni" tenutesi sui social network¹⁰;
- non serve (attenzione!) aggiungere nuovi soggetti al già affollato proscenio di protagonisti dell'offerta, bensì ripensare il basic necessario per offrire ai giovani non più un labirinto, bensì una modalità ricomposta di opportunità, di informazioni, di orientamento, di *counselling* che sappiano mettere in gioco in maniera maggiormente personalizzata desideri, aspirazioni, talenti ed opportunità di impiego come sottolineano i giovani stessi quando affermano che "bisogna saper individuare i propri desideri professionali, peraltro non sempre coincidenti con quelli dei genitori o degli insegnanti, salvo dover tener conto del possesso delle capacità necessarie e delle opportunità che il mercato del lavoro offre" (cfr. seconda sezione della tavola 3).

Forse i ragionamenti sin qui condotti ci hanno portato lontano, ma non ancora abbastanza. Quello che importa è sì cambiare la direzione del pensiero e quindi salire di livello, collegando i punti separati di un pensiero rivisitato e individuando un disegno che abbia anche un peso specifico di riforma di sistema.

10. Cfr. capitolo 2/Parte prima.

Tab. 3 - Costruire un sistema di “giunzioni” a forte carica relazionale (val.%)

Fenomeni	Dati		
	Studenti	Docenti	Genitori
Una formazione non troppo finalizzata (1)			
Bisogna raggiungere una buona preparazione di tipo generale e non solo di tipo tecnico, allo scopo di aprire la mente e di essere più pronti ad affrontare i cambiamenti professionali, il cambiamento dell'impresa e il cambiamento dei luoghi dove si andrà a lavorare	70,5	80,4	89,3
Bisogna sapere che sempre di più sarà importante l'aggiornamento e la formazione continua lungo tutta la vita lavorativa	69,0	85,8	85,3
Bisogna acquisire anche quelle competenze e abilità di “relazione” le quali aiutano ad inserirsi meglio nel lavoro e a collaborare proficuamente con altre persone	71,8	86,1	88,3
Più orientamento, più stage e più tirocini (2)			
Bisogna sviluppare meglio un sistema di <u>informazione</u> e di <u>orientamento</u> che aiuti i giovani a fare scelte più giuste che tengano conto sia delle loro vocazioni sia delle loro capacità sia di quanto dovranno affrontare nel mondo del lavoro	84,0	79,5	89,6
Bisogna far avvicinare di più la scuola al mondo del lavoro attraverso <u>visite aziendali</u> , <u>stage</u> , <u>tirocini</u> ben fatti	81,1	81,5	88,0
Bisogna anche dare l'opportunità agli studenti di svolgere periodi di <u>lavoro estivo</u> , allo scopo di potersi avvicinare anche in tal modo alla realtà del lavoro e di guadagnare qualcosa per le proprie personali necessità	72,2	84,6	86,7
Bisogna che i giovani sappiano individuare i loro personali “desideri professionali”, peraltro non sempre coincidenti con quelli dei loro genitori o insegnanti, salvo dover tener conto del possesso delle capacità necessarie e delle opportunità che il mercato del lavoro offre	71,8	83,6	90,8
Percorsi formativi non inutilmente lunghi (1)			
Bisogna accorciare e non prolungare i vari tipi di studi e in particolare l'università (con i 3 + 2 anni di corso che in realtà diventano 4 + 3, per i ritardi spesso accumulati): è meglio inserirsi prima possibile nel mondo del lavoro e non perdere inutilmente anni all'università, magari da fuori-corso	64,5	46,2	72,4
Rimandare troppo a lungo l'ingresso nella vita attiva da parte dei giovani è comunque un rischio perché è difficile inserirsi più passano gli anni ed aumentano le esigenze e le attese e perciò bisognerebbe facilitare l'inserimento nel lavoro molto prima rispetto ad oggi	69,7	66,1	74,3

segue

segue "Tab. 3 - Costruire un sistema di "giunzioni" a forte carica relazionale (val.%)"

Fenomeni	Dati		
Più relazionalità a tutti i livelli (2)			
Bisognerebbe promuovere attivamente la partecipazione dei giovani ad attività associative, perché questo rappresenta un buon “allenamento” sul piano delle relazioni con le altre persone (e perciò anche sul piano del futuro lavoro)	69,7	73,3	77,9
Bisogna che i soggetti che possono promuovere le iniziative di giunzione (MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni, Aziende, Associazioni di categoria, ecc.) collaborino maggiormente tra loro, rendendo più facile ai giovani l’accesso alle informazioni, all’orientamento, alle esperienze di lavoro, all’inserimento nella vita attiva	70,6	84,3	88,0
Non è giusto chiedere la “flessibilità” ai giovani che entrano nel mondo del lavoro, senza che diventino flessibili anche i sistemi di collocamento, i sistemi formativi e il sistema pensionistico	61,0	74,7	81,1
Bisogna che i giovani non stiano troppo a lungo all’interno della loro famiglia di origine, perché questo non aiuta a diventare adulti e ad affrontare la vita con le relative difficoltà	63,2	63,9	74,8

(1) Cfr. tabella 32, Capitolo 1/Parte prima (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo")

(2) Cfr. tabella 31, Capitolo 1/Parte prima (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo")

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

parte prima
quattro paradigmi per affrontare il passaggio
alla vita attiva

l'analisi dei punti di vista di giovani, docenti e genitori*

di Nadio Delai**

Il valore di un apprendimento "appropriato" e non "rimandato"

I fenomeni dell'apprendimento "rimandato"

Il mancato raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti per lo specifico livello formativo frequentato (e quindi di un apprendimento definibile come inappropriato) è desumibile in via sintetica attraverso le dichiarazioni fornite dagli studenti del IV e V anno degli Istituti Tecnici Industriali intervistati:

Fenomeni	Studenti
"Ho avuto dei debiti formativi nell'attuale corso di studi" (tab. 3)	60,4
"Si può essere promossi anche se non si è preparati", come è successo all'intervistato (tab. 4)	10,7
"Si può essere promossi, sperando di recuperare nella classe successiva", come è successo all'intervistato (tab. 4)	13,0
"Si possono recuperare solo parzialmente i debiti formativi", come è successo all'intervistato (tab. 4)	17,4

Questi primi indicatori danno un'idea immediata del fenomeno del "rimando" (peraltro teorico) dell'apprendimento sia pure sotto forme diverse: prima si possono accumulare dei debiti formativi (o "carenze" come oggi vengono chiamati), successivamente si può essere promossi sperando di recuperare nella classe successiva, ma nella sostanza si riesce a farlo in maniera solo parziale.

Se poi si ripercorre (in breve) la "storia" del proprio apprendimento personale da parte degli studenti si può rilevare come:

* Cfr. per gli aspetti metodologici dell'indagine il capitolo 1 degli Allegati. Mentre alcune tabelle di incrocio opportunamente selezionate esplicitano ulteriormente, rispetto a quelle di distribuzione semplice, i fenomeni più direttamente connessi con i quattro paradigmi che stanno alla base anche dell'indagine su studenti, docenti e genitori: in proposito cfr. il capitolo 2 degli Allegati.

** Presidente Ermeneia - Studi & Strategie di Sistema, di Roma.

- a) sul piano delle conoscenze (tab. 1) l'apprendimento modesto e/o scarso riguarda, per ammissione degli stessi studenti, il 31,6% di essi, anche se la valutazione espressa dai docenti è ovviamente più consistente (43,2%); mentre sul piano della maturità personale le valutazioni corrispondenti siano migliori: 14,5% per gli studenti e 32,3% per gli insegnanti;

Tab. 1 - Valutazione del livello di apprendimento raggiunto nell'attuale corso di studi, sul piano delle conoscenze e sul piano della maturità personale (val. %)

Livello di apprendimento	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Sul piano delle conoscenze					
Un livello di apprendimento molto buono	11,6	10,4	12,7	0,7	28,3
Un livello di apprendimento abb. buono	42,8	47,0	38,7	53,3	59,7
Un livello di apprendimento modesto	28,1	28,6	27,6	40,9	7,3
Un livello di apprendimento del tutto scarso/insufficiente	3,5	3,6	3,3	2,3	-
Non saprei dare un giudizio	14,0	10,4	17,7	2,8	4,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	554	277	277	135	70
Sul piano della maturità personale					
Un livello di apprendimento molto buono	27,8	21,4	34,3	3,7	29,4
Un livello di apprendimento abb. buono	39,5	42,7	36,2	58,8	49,9
Un livello di apprendimento modesto	12,6	16,1	9,1	29,8	14,4
Un livello di apprendimento del tutto scarso/insufficiente	1,9	1,6	2,2	2,5	1,6
Non saprei dare un giudizio	18,2	18,2	18,2	5,2	4,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	554	277	277	135	70

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

- b) per quanto riguarda l'appropriatezza delle valutazioni ricevute nel corso degli studi (tab. 2) esiste in una parte degli studenti la percezione di essere stati giudicati meglio di quanto in effetti si meritassero: e questo sarebbe avvenuto nel 20,5% dei casi nella scuola elementare, nel 14,2% nella scuola media e solo nel 7,0% dei casi nell'attuale

scuola secondaria superiore; naturalmente i giudizi dei docenti risultano decisamente più severi rispetto a quelli espressi dagli studenti (e ciò avviene particolarmente per l'attuale scuola secondaria superiore in cui si è effettuata l'indagine);

- c) ovviamente i cosiddetti "debiti formativi" (tab. 3) si accompagnano non di rado a esperienze di qualche bocciatura maturata nel corso degli studi, di qualche cambiamento di indirizzo di studio o addirittura di istituto frequentato.

Si è davanti dunque a una serie di fenomeni che hanno a che fare con un processo di apprendimento che può risultare faticoso e di conseguenza diventare "inappropriato", visto che viene in un modo o nell'altro spostato ai livelli scolastici successivi: essendo ad esempio promossi anche se non si è preparati (nel 10,7% dei casi), recuperando solo in parte i debiti formativi suddetti (17,4%) oppure essendo promossi alla classe successiva, con la speranza di recuperare quello che non si è raggiunto nella classe precedente (13,0%), come evidenzia la tabella 4.

Si tenga poi presente che i docenti hanno risposto alle domande del questionario di loro competenza, tenendo presenti sempre gli studenti che frequentano tutte le classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui essi insegnano. Mentre i genitori rispondono con riferimento ai propri figli che frequentano lo stesso Istituto Tecnico in cui è stata effettuata l'indagine sugli studenti e sui docenti.

Tab. 2 - Appropriatezza della valutazione ricevuta nella scuola elementare, nella scuola media inferiore e nella scuola secondaria superiore (val. %)

Valutazioni ricevute	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Nella scuola elementare					
Ritengo di essere stato valutato molto al di sopra di quanto effettivamente meritassi	7,4	6,7	8,3	3,0	6,9
Ritengo di essere stato valutato un po' al di sopra di quanto effettivamente meritassi	13,1	14,0	12,2	20,3	22,8
Ritengo di essere stato valutato in maniera corrispondente a quanto meritassi effettivamente	69,1	68,1	69,9	28,5	57,9
Ritengo di essere stato valutato un po' al di sotto di quanto effettivamente meritassi	8,0	9,5	6,3	-	12,4
Ritengo di essere stato valutato molto al di sotto di quanto effettivamente meritassi	2,4	1,7	3,3	48,2	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	490	258	232	135	63

segue

segue "Tab. 2 - Appropriately della valutazione ricevuta nella scuola elementare, nella scuola media inferiore e nella scuola secondaria superiore (val. %)"

Valutazioni ricevute	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Nella scuola media inferiore					
Ritengo di essere stato valutato molto al di sopra di quanto effettivamente meritassi	2,4	2,2	2,6	5,8	6,6
Ritengo di essere stato valutato un po' al di sopra di quanto effettivamente meritassi	11,8	12,8	10,7	34,5	15,5
Ritengo di essere stato valutato in maniera corrispondente a quanto meritassi effettivamente	63,6	63,3	64,0	24,2	56,0
Ritengo di essere stato valutato un po' al di sotto di quanto effettivamente meritassi	20,4	20,0	20,8	-	21,9
Ritengo di essere stato valutato molto al di sotto di quanto effettivamente meritassi	1,8	1,7	1,9	35,5	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	495	260	236	135	64
Nella scuola secondaria superiore					
Ritengo di essere stato valutato molto al di sopra di quanto effettivamente meritassi	1,6	0,6	2,6	2,3	3,4
Ritengo di essere stato valutato un po' al di sopra di quanto effettivamente meritassi	5,4	4,6	6,2	29,4	1,7
Ritengo di essere stato valutato in maniera corrispondente a quanto meritassi effettivamente	62,4	60,7	64,1	65,3	89,2
Ritengo di essere stato valutato un po' al di sotto di quanto effettivamente meritassi	26,3	31,2	21,2	0,8	5,7
Ritengo di essere stato valutato molto al di sotto di quanto effettivamente meritassi	4,3	2,9	5,9	2,2	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	485	250	235	135	65

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 3 - Esperienze di “debiti formativi”, di eventuali bocciature o di cambiamento di indirizzo o di Istituto, con riferimento alla Scuola secondaria superiore (val. %)

Tipologia di esperienze	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Ho avuto dei “debiti formativi” (chiamati “carenze”) nel corso degli studi presso il mio attuale istituto	60,4	59,8	61,0	99,3	49,0
Ho avuto esperienze di bocciatura durante il corso degli studi presso il mio attuale istituto	20,8	18,5	23,1	97,0	11,2
Ho cambiato tipo di indirizzo rispetto a quello precedente, ma sempre restando nel mio attuale Istituto	9,2	5,9	12,6	78,7	6,3
Ho cambiato tipo di indirizzo rispetto a quello precedente e anche tipo di Istituto	11,8	11,8	11,9	76,3	8,4
Ho cambiato tipo di Istituto rispetto al precedente, ma ho mantenuto lo stesso o un analogo indirizzo di studi	8,5	4,3	12,8	33,8	3,1

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto “Generare Classe Dirigente”/2014

Tab. 4 - Esperienze avute direttamente o esperienze avute dagli amici sul piano di una inappropriata valutazione rispetto alla preparazione effettiva raggiunta, nel corso degli studi effettuati sino a oggi (val. %)

Esperienze di inappropriata valutazione	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Essere promossi anche se non si è preparati					
È successo a me	10,7	11,0	10,4	81,1	1,7
È successo ad altri	82,4	83,2	81,5	13,2	52,6
Essere promossi, sperando di recuperare nella classe successiva)					
È successo a me	13,0	10,1	16,0	83,2	4,7
È successo ad altri	74,8	78,7	70,9	13,9	62,1
Recupero solo parziale dei “debiti formativi”) (val. %)					
È successo a me	17,4	18,1	16,8	85,4	9,4
È successo ad altri	60,6	58,5	62,8	13,0	43,1

segue

segue "Tab. 4 - Esperienze avute direttamente o esperienze avute dagli amici sul piano di una inappropriata valutazione rispetto alla preparazione effettiva raggiunta, nel corso degli studi effettuati sino a oggi (val. %)"

Esperienze di inappropriata valutazione	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Promozione agli esami finali del ciclo di studi, sperando in un recupero nel ciclo di studi successivo					
È successo a me	3,0	2,6	3,4	55,6	1,7
È successo ad altri	55,5	60,3	50,6	16,1	52,8

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Il valore ribadito del merito come principio, ma in sofferenza nella vita scolastica quotidiana

Se si considera (tab. 5) l'interazione tra gli studenti all'interno della propria classe si può constatare come esista un clima mediamente positivo nei confronti del merito, stante il fatto che i valori riferiti alla prima di ciascuna delle alternative proposte trovano un assenso compreso tra 2/3 e 3/4 degli intervistati (con un'intensità che questa volta trova corrispondenza tra studenti, docenti e genitori)¹.

A tale proposito va anche ricordato che l'indagine si è svolta all'interno di Istituti Tecnici Industriali decisamente ben gestiti rispetto alla media e con un buon "clima" di lavoro e di impegno come è stato possibile rilevare direttamente sul campo.

Ma proprio per quest'ultima ragione non si devono trascurare nemmeno le prese di distanza rilevate rispetto al merito: da 1/4 a 1/3 circa degli intervistati (siano essi studenti, docenti o genitori) si riconosce infatti che:

- il successo scolastico individuale è visto abbastanza male dai compagni di classe (con valori che si aggirano attorno al 26%-28%);
- gli studenti che si rivelano bravi sono sostanzialmente criticati e/o presi in giro (con valori un po' superiori, dal 29% al 39%);
- e infine, gli studenti effettivamente bravi finiscono col dare fastidio agli altri e possono subire anche atti di discriminazione da parte dei compagni di classe (con valori decisamente più elevati, sino a toccare il 35,8% nel caso dei docenti).

Esiste dunque anche negli Istituti migliori una certa riserva di fatto nei confronti del merito che si troverebbe così a vivere in una situazione di "sofferenza" relativa.

1. Fatta salva la prima delle alternative esposte nella tabella 5, in cui si registra una sorta di "pareggio" delle percentuali riferite ai due giudizi polari: c'è sempre - e bisogna tenerlo presente - una certa ambivalenza da parte degli studenti, visto che si vorrebbero buoni risultati, ma senza fare troppa fatica.

Se tuttavia si passa dalla rilevazione dei comportamenti dichiarati in classe rispetto al merito, al valore ribadito del medesimo in linea di principio, emerge una certa quota di ambivalenza. Infatti dalla tabella 6 si può rilevare come i giudizi che esprimono l'accordo (molto + abbastanza):

- a) sono particolarmente elevati, nel senso che superano l'80% (nel caso dei genitori) qualora si affermi che "il merito dovrebbe essere coerentemente applicato in tutti gli ordini di studi e successivamente sul lavoro") (cfr. 1° item della tabella 6);

Tab. 5 - Atteggiamento dei compagni di corso attuali nei confronti del Merito (val. %)

Alternative	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Prima alternativa					
Il merito effettivo delle persone è abbastanza apprezzato ed anzi c'è un clima di positiva competizione	45,4	44,0	46,8	54,1	75,7
Il merito non è granché apprezzato e si preferisce trovare il modo di superare le prove studiando il meno possibile	54,6	56,0	53,2	45,9	24,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	529	265	263	127	65
Seconda alternativa					
Il successo scolastico individuale è un obiettivo perseguito all'interno della classe come un dato positivo	71,9	72,1	71,7	73,4	73,1
Il successo scolastico individuale è visto abbastanza male dagli studenti della mia classe	28,1	27,9	28,3	26,6	26,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	521	258	262	124	62
Terza alternativa					
Gli studenti che si rivelano bravi sono abbastanza stimati e imitati dagli altri, in una sorta di rincorsa che tende a mostrare la propria capacità di fornire buone prestazioni	65,9	65,1	66,8	61,2	71,1
Gli studenti che si rivelano bravi sono sostanzialmente criticati e/o presi in giro da parte dei compagni di classe	34,1	34,9	33,2	38,8	28,9

segue

segue "Tab. 5 - Atteggiamento dei compagni di corso attuali nei confronti del Merito (val. %)"

Alternative	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	495	248	246	119	61
<i>Quarta alternativa</i>					
Gli studenti che si rivelano particolarmente bravi sono citati non solo dagli insegnanti ma anche dagli stessi studenti come esempi da imitare	73,3	68,6	78,0	64,2	90,9
Gli studenti effettivamente bravi finiscono col dare fastidio agli altri e possono subire anche atti di discriminazione da parte dei compagni di classe	26,7	31,4	22,0	35,8	9,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	491	248	243	109	63

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 6 - Atteggiamento personale nei confronti del Merito (val. %)

Atteggiamenti	Studenti			Docenti (1)	Genitori (1)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Bisognerebbe che il Merito fosse coerentemente applicato in tutti gli ordini di studi e successivamente sul lavoro: non si può affermare in linea di principio il Merito e poi far vincere le appartenenze e gli appoggi da parte di ciascuno					
Molto d'accordo	44,7	42,2	47,0	78,9	61,3
Abbastanza d'accordo	37,3	35,4	39,2	16,8	34,3
Molto + Abb. d'accordo	82,0	77,6	86,2	95,7	95,6
Poco + Per nulla d'accordo	7,5	9,9	5,2	0,8	-
Applicare effettivamente il Merito significa accettare come studenti le conseguenze che ne derivano sul piano personale					
Molto d'accordo	25,5	23,4	27,6	49,9	42,4
Abbastanza d'accordo	47,7	45,4	50,0	39,5	45,6
Molto + Abb. d'accordo	73,2	68,8	77,6	89,4	88,0
Poco + Per nulla d'accordo	17,3	20,3	14,4	4,9	7,6

segue

segue "Tab. 6 - Atteggiamento personale nei confronti del Merito (val. %)"

Atteggiamenti	Studenti			Docenti (1)	Genitori (1)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Applicare effettivamente il Merito significa come famiglie accettare le conseguenze che derivano per quanto riguarda i propri figli (per esempio ricevere voti più bassi o addirittura essere bocciati)					
Molto d'accordo	24,5	25,0	24,0	65,0	47,1
Abbastanza d'accordo	38,8	37,5	40,0	30,0	42,9
Molto + Abb. d'accordo	63,3	62,5	64,0	95,0	90,0
Poco + Per nulla d'accordo	25,3	26,6	24,1	1,5	2,9
Applicare effettivamente il Merito significa far accettare anche ai docenti dei processi di effettiva selezione e differenziazione delle loro retribuzioni					
Molto d'accordo	25,2	25,5	24,9	50,5	39,6
Abbastanza d'accordo	36,6	36,5	36,7	27,1	43,1
Molto + Abbastanza d'accordo	61,8	62,0	61,6	77,6	82,7
Poco + Per nulla d'accordo	24,4	25,0	23,8	20,4	9,7
Applicare effettivamente il Merito significa accettare un giusto e trasparente livello di competizione tra le scuole e/o tra le università, misurando i risultati ottenuti e dandone comunicazione pubblica nazionale					
Molto d'accordo	20,2	17,2	23,2	43,9	38,5
Abbastanza d'accordo	37,7	41,2	34,3	33,7	41,9
Molto + Abb. d'accordo	57,9	58,4	57,5	77,6	80,4
Poco + Per nulla d'accordo	27,2	27,0	27,3	16,9	16,5
Applicare effettivamente il Merito significa anche per le aziende applicare criteri di maggiore trasparenza e oggettività nella selezione e nella promozione dei propri dirigenti e dipendenti					
Molto d'accordo	32,0	29,7	34,3	62,2	49,4
Abbastanza d'accordo	37,8	39,5	35,9	30,1	35,9
Molto + Abb. d'accordo	69,8	69,2	70,2	92,3	85,3
Poco + Per nulla d'accordo	18,3	19,3	17,4	4,9	8,9
Applicare effettivamente il Merito significa anche per la Pubblica Amministrazione applicare criteri di maggiore trasparenza e oggettività nella selezione e nella promozione dei propri dirigenti e dipendenti					
Molto d'accordo	33,9	33,8	34,0	71,6	54,8
Abbastanza d'accordo	34,5	32,3	36,7	22,4	33,2
Molto + Abb. d'accordo	68,4	66,1	70,7	94,0	88,0
Poco + Per nulla d'accordo	17,4	19,3	15,5	4,0	4,4

(1) In questo caso sia i docenti che i genitori sono stati richiesti di esprimere la loro personale opinione, indipendentemente da quanto pensano gli studenti e i figli.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

- b) ma quando si passa alle conseguenze che questo comporta sul piano pratico, le percentuali tendano a contrarsi tendenzialmente per tutti e tre i panel considerati: sia quando si sottolinea che allora “bisogna accettare come studenti le conseguenze che ne derivano sul piano personale” oppure che “bisogna come famiglia accettare le conseguenze per quanto riguarda i propri figli, in termini di voti più bassi o di bocciature” (cfr. 2° e 3° item della tabella 6);
- c) qualora si consideri poi che applicare il merito significa anche “far accettare ai docenti dei processi di effettiva selezione e differenziazione delle retribuzioni” oppure che “serve accettare un giusto e trasparente livello di competizione tra le scuole e/o tra le università, comunicando pubblicamente i risultati”, allora le percentuali di massimo e/o di medio accordo tendano a contrarsi per tutti (e particolarmente per gli studenti²);
- d) infine le valutazioni di accordo salgano ulteriormente qualora si affermi, sempre in linea di principio, che applicare effettivamente il merito significa anche coinvolgere su questo tema le aziende come pure la Pubblica Amministrazione, nel senso di una maggiore trasparenza e oggettività nella selezione e nella promozione dei propri dirigenti e collaboratori.

L'orientamento favorevole nei confronti dell'abolizione del valore legale del titolo di studio

Se il merito è favorevolmente considerato (sia pure con qualche maggiore riserva quando si ipotizzi di esserne toccati direttamente), può essere utile verificare quale sia oggi l'atteggiamento nei confronti del valore legale del titolo di studio.

Si tratta di un tema-feticcio che ha attraversato i decenni, seguendo le ideologie e il *mood* della cultura collettiva. Si era decisamente contro l'abolizione del valore legale negli anni del '68, si è stati invece prevalentemente a favore (almeno a parole) negli anni dell'ideologia iperliberista, mentre - forse un po' sorprendentemente - si è ancora oggi a favore, pur in presenza di una crisi economica lunga e profonda.

Evidentemente ci si comincia a rendere conto che in un contesto “avaro” di occupazione (Pubblica Amministrazione compresa) e con un mutamento profondo dell'economia e della competizione tra Paesi e tra Aree geoeconomiche sarebbe bene valorizzare maggiormente la sostanza dell'apprendimento rispetto alla sua certificazione puramente formale.

E in tale direzione si muovono infatti le opinioni degli intervistati che forniscono il loro accordo (molto + abbastanza) circa le affermazioni presenti nella successiva tabella 7. Da 2/3 o più degli intervistati arriva un consenso elevato e coerente per quanto riguarda:

- la constatazione che nel mondo del lavoro conta sempre di più quello che c'è dietro il titolo in termini di preparazione e di serietà;

2. È interessante mettere a confronto tali opinioni con quanto viene riportato rispettivamente nel Capitolo 1 e nel Capitolo 2 della Parte seconda del presente Rapporto.

- mentre sarebbe giunto il tempo in cui i criteri di selezione delle persone anche nell'ambito del lavoro pubblico tenessero conto della preparazione e della serietà più che del titolo conseguito;
- e ancora che il "pezzo di carta" di una volta non significa nulla se sotto non esiste la capacità e il merito;
- e infine che forse è giunto il momento di abolire il valore legale del titolo di studio, penando a selezionare le persone proprio tenendo conto delle effettive conoscenze e capacità possedute (si noti che in tal caso si supera il 60% per tutte le categorie intervistate).

Tab. 7 - Giudizi forniti sul tema del valore legale del titolo di studio (val. %)

Giudizi	Studenti			Docenti (1)	Genitori (1)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Nel mondo del lavoro conta sempre di più quello che c'è dietro il titolo in termini di preparazione e serietà, al di là del valore legale					
Molto d'accordo	31,7	30,7	32,6	44,7	25,9
Abbastanza d'accordo	37,1	36,0	38,5	35,1	55,7
Molto + Abb. d'accordo	68,8	66,7	71,1	79,8	81,6
Poco + Per niente d'accordo	23,7	26,0	21,2	16,9	12,6
Sarebbe ora che i criteri di selezione anche nell'ambito del lavoro pubblico tenessero conto di questo modo di vedere le cose					
Molto d'accordo	27,1	27,1	27,1	42,5	42,4
Abbastanza d'accordo	47,3	45,8	48,8	38,4	47,1
Molto + Abb. d'accordo	74,4	72,9	75,9	80,9	89,5
Poco + Per niente d'accordo	14,6	15,6	13,6	13,1	4,5
Il "pezzo di carta" di una volta non significa più nulla se sotto non c'è capacità e merito					
Molto d'accordo	37,6	34,9	40,3	46,3	48,2
Abbastanza d'accordo	30,0	32,3	27,6	35,3	31,2
Molto + Abb. d'accordo	67,6	67,2	67,9	81,6	79,4
Poco + Per niente d'accordo	24,8	25,0	24,6	15,7	17,5
Non importa come e dove sia stato conseguito il titolo di studio, poiché quello che conta è averlo, visto che il valore legale comunque oggi esiste ancora					
Molto d'accordo	9,3	7,8	10,8	5,5	7,3
Abbastanza d'accordo	28,1	30,2	26,0	9,0	36,1
Molto + Abb. d'accordo	37,4	38,0	36,8	14,5	43,4
Poco + Per niente d'accordo	52,5	52,6	52,4	82,8	49,0

segue

segue "Tab. 7 - Giudizi forniti sul tema del valore legale del titolo di studio (val. %)"

Giudizi	Studenti			Docenti (1)	Genitori (1)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Forse è giunto il momento di abolire il valore legale del titolo di studio, selezionando successivamente le persone in base alle effettive conoscenze e capacità possedute					
Molto d'accordo	31,1	30,7	31,5	23,7	28,8
Abbastanza d'accordo	31,4	32,4	30,4	32,6	32,1
Molto + Abb. d'accordo	62,5	63,1	61,9	56,3	60,9
Poco + Per niente d'accordo	27,8	28,6	27,1	38,0	34,4

(1) In questo caso sia i docenti che i genitori sono stati richiesti di esprimere la loro personale opinione, indipendentemente da quanto pensano gli studenti e i figli.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Esiste purtuttavia un'eccezione nel senso che la parte complementare (all'incirca il 38% degli studenti e una percentuale superiore, pari al 44%, dei genitori) sono ancora affezionati al valore legale, concepito probabilmente in termini di "difesa sociale minima"³.

3. Cfr. a tale proposito i paragrafi 2.3 e 2.4 della Parte seconda, in cui si richiamano i meccanismi di "rincorsa verso l'alto" dei titoli di studio ottenibili, i fenomeni di *ascription* alternativi all'istruzione e basati sulle relazioni parentali e amicali, nonché i fenomeni di iscrizione dei figli del ceto medio-alto in scuole ed università presenti all'estero: il tutto come conseguenza di un sistema formativo estremamente restio nel farsi valutare sul piano della qualità reale delle prestazioni fornite.

L'importanza della motivazione e non solo della valutazione

Una valutazione complessivamente soddisfacente delle esperienze scolastiche avute a tutt'oggi

Tra i paradigmi posti sotto osservazione nel presente Rapporto la seconda posizione, dopo quella relativa all'apprendimento "rimandato", è occupata da quello della "motivazione appropriata": o meglio del necessario recupero di centralità della motivazione degli studenti rispetto alla valutazione dei medesimi, oltre che degli istituti scolastici e universitari di appartenenza. Questo non vuol dire che non sia importante tutto ciò che si è intrapreso nel campo specifico della valutazione quanto piuttosto che è fondamentale ricordare come uno sforzo straordinario vada posto innanzitutto sui processi ex-ante rispetto all'apprendimento, per poter poi raccogliere ex-post dei buoni risultati sul piano dell'apprendimento stesso. Non si può, in altre parole, costruire una macchina troppo "pesante" sul piano della valutazione (obiettivi, piani formativi, documenti intermedi, relazioni finali, attribuzione dei crediti) se poi si finisce per trascurare il fatto che se non si riesce a motivare adeguatamente gli studenti.

Naturalmente tale affermazione non vuole assumere un tono provocatorio in quanto valutazione e competizione restano obiettivi fondamentali. Ma se si è costretti nei fatti ad accettare una presenza di debiti formativi non onorati o comunque di un apprendimento inappropriato non c'è valutazione che possa compensare tale handicap.

Si ricorda tutto questo anche e proprio tenendo conto dei vari fenomeni di insuccesso formativo e/o di difficile inserimento lavorativo dei giovani, stante i valori consistenti che presentano sia la dispersione scolastica e universitaria sia l'ammontare rilevante dei cosiddetti NEET (e cioè dei giovani *Not engaged in Education, Employment or Training*)⁴.

Allo scopo di rilevare qualche segnale più o meno esplicito del livello di motivazione degli studenti e dei relativi fattori di sostegno sono state poste alcune specifiche domande, tra cui quella relativa alla valutazione delle esperienze scolastiche avute nelle elementari, nelle scuole medie inferiori e nella scuola secondaria superiore, nonché quella volta a raccogliere un giudizio complessivo sull'attuale corso di studi.

Per quanto riguarda il primo aspetto (tab. 8) si può rilevare innanzitutto che i rispondenti sono relativamente meno rispetto al totale intervistati, specialmente se si tratta di dare dei giudizi sulle esperienze nelle scuole elementari e nella scuola media inferiore. E le valutazioni positive sia pure accompagnate da un giudizio di impegno personale significativo, salgono ulteriormente qualora ci si riferisce all'attuale corso di studi seguito: la relativa percentuale tocca infatti l'80,7% e risulta più pronunciata per quanto riguarda gli Istituti tecnici del Nord rispetto a quelli del Centro-Sud.

4. Si confronti quanto richiamato in proposito nel Capitolo 4/Parte prima del presente Rapporto, che mette a confronto la situazione italiana con quella europea a tale proposito.

Tuttavia, considerato che si intende cogliere ogni segnale che possa far capire meglio il livello di motivazione degli studenti (sia in positivo che in negativo), non si possono trascurare le percentuali complementari rispetto a quelle appena ricordate:

- nella scuola elementare come nella scuola media il 17% circa dei rispondenti afferma che spesso “ci si è annoiati, poiché si procedeva con troppa lentezza e con troppe ripetizioni delle spiegazioni da parte degli insegnanti”: questo confermerebbe che la parte più dinamica e sveglia dei giovani corre il rischio di non sfruttare appieno le proprie potenzialità proprio per una caduta di tipo motivazionale rispetto al livello troppo basso dell’insegnamento;
- mentre esiste una componente pari a circa il 7-9%, sempre con riferimento alle esperienze avute nella scuola elementare e nella scuola media inferiore, che dichiara di aver avuto un’esperienza negativa per molte ragioni e quindi si colloca esattamente all’estremo opposto del caso precedente, avendo corso il rischio di maturare delle pre-condizioni per diventare *drop-outs* (fortunatamente rientrate).

Qualora invece si prenda in considerazione l’attuale corso di studi la componente di intervistati che dichiara “di sentirsi spesso annoiata” scende drasticamente attorno al 6% circa, mentre raddoppia (13,3%, rispetto ai casi precedenti) la quota di studenti che registra l’attuale corso di studi come un’esperienza negativa.

Il risultato di insieme sembra essere tuttavia particolarmente buono (con l’80,7% degli studenti che dichiara come “nell’insieme l’attuale esperienza formativa sia positiva, utile, anche se richiede molto impegno “(non si dimentichi che sono stati presi in considerazione delle realtà scolastiche particolarmente ben gestite e con un buon clima interno).

Se si passa poi al secondo aspetto, quello legato cioè alla soddisfazione o meno di insieme rispetto all’attuale corso di studi (tab. 9), non si può che ottenere delle conferme rispetto a quanto sin qui ricordato, visto che:

- il 70,4% degli studenti si dichiara “molto e/o abbastanza soddisfatto” (in maniera più pronunciata al Nord rispetto al Centro-Sud);
- mentre la parte rimanente (e cioè il 29,6%) viene a collocarsi nell’area dell’insoddisfazione, ovviamente con un’accentuazione nel Centro-Sud;
- e anche gli stessi genitori esprimono una soddisfazione elevata, anzi più elevata che non quella degli studenti (89,0% contro 70,4%).

Tab. 8 - Valutazione complessiva delle esperienze scolastiche avute nelle elementari, nelle medie inferiori e nella scuola secondaria superiore (val. %)

Esperienze scolastiche	Studenti			Genitori
	Totale	Nord	Centro-Sud	
Esperienza alle elementari				
Nell'insieme è stata un'esperienza positiva, utile ma anche abbastanza o talvolta molto impegnativa	14,0	11,5	17,1	34,7
Nell'insieme è stata un'esperienza positiva, utile e non particolarmente impegnativa	61,1	65,5	55,7	60,3
Nell'insieme è stata un'esperienza in cui spesso mi sono annoiato, perché si procedeva con troppa lentezza e con troppe ripetizioni delle spiegazioni da parte degli insegnanti	16,4	14,4	18,9	3,5
Nell'insieme è stata un'esperienza negativa per tante ragioni	8,5	8,6	8,3	1,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	367	201	166	63
Esperienza nella scuola media inferiore				
Nell'insieme è stata un'esperienza positiva, utile ma anche abbastanza o talvolta molto impegnativa	23,0	16,3	30,7	28,6
Nell'insieme è stata un'esperienza positiva, utile e non particolarmente impegnativa	52,1	55,6	48,0	56,1
Nell'insieme è stata un'esperienza in cui spesso mi sono annoiato, perché si procedeva con troppa lentezza e con troppe ripetizioni delle spiegazioni da parte degli insegnanti	17,3	18,5	16,0	5,7
Nell'insieme è stata un'esperienza negativa per tante ragioni	7,6	9,6	5,3	9,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	367	195	172	51
Esperienza nella scuola secondaria superiore (sino ad oggi)				
Nell'insieme è stata un'esperienza positiva, utile ma anche abbastanza o talvolta molto impegnativa	70,1	74,5	65,1	66,2
Nell'insieme è stata un'esperienza positiva, utile e non particolarmente impegnativa	10,6	8,7	12,7	27,0
Nell'insieme è stata un'esperienza in cui spesso mi sono annoiato, perché si procedeva con troppa lentezza e con troppe ripetizioni delle spiegazioni da parte degli insegnanti	6,0	4,7	7,5	3,4
Nell'insieme è stata un'esperienza negativa per tante ragioni	13,3	12,1	14,7	3,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	408	215	193	64

Fonte: FonDirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 9 - Livello di soddisfazione dell'attuale corso di studi (val. %)

Livello di soddisfazione	Studenti			Genitori
	Totale	Nord	Centro-Sud	
Sono molto soddisfatto	15,0	14,4	15,7	37,4
Sono abbastanza soddisfatto	55,4	61,1	49,4	51,6
Sono poco soddisfatto	20,6	17,6	23,7	7,8
Non sono per niente soddisfatto	4,1	2,1	6,2	1,6
Non sono per niente soddisfatto anche perché ritengo di aver sbagliato indirizzo	4,9	4,8	5,0	1,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	528	270	259	68

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Un giudizio sostanzialmente positivo sugli insegnanti e di interesse per le materie

Davanti a una situazione complessivamente di buona motivazione può risultare utile chiedere quali possano essere i fattori che hanno giocato in tal senso (tab. 10).

Come si vede tali fattori sono riportabili:

- innanzitutto a una valutazione molto elevata degli insegnanti attuali che sono considerati di buona qualità (89,5%) sia al Nord che al Centro-Sud;
- quindi alla soddisfazione per il corso di studi scelto e al buon clima di classe (all'incirca il 75% degli intervistati);
- e infine, all'intreccio tra un impegno (dichiarato almeno) negli studi e un'attenzione prestata allo studente da parte della propria famiglia che lo seguirebbe bene e/o abbastanza bene (tra il 75% e il 78% dei casi).

È evidente che queste valutazioni confermano quanto si è appena ricordato a proposito della tabella 9: esiste perciò 1 studente su 4 che presumibilmente non si trova nelle condizioni di coloro che risultano motivati. Anche se bisogna riconoscere che gli insegnanti ritenuti di buon livello va ben al di là del 75-78% appena ricordato.

Tab. 10 - Giudizio su alcuni aspetti specifici di soddisfazione/non soddisfazione rispetto all'attuale corso di studi (val. %)

Aspetti specifici di soddisfazione	Studenti			Genitori
	Totale	Nord	Centro-Sud	
Ho avuto/Ho dei buoni insegnanti	89,5	89,7	89,4	94,3
Mi sono trovato/Mi trovo a mio agio rispetto al corso di studi che ho scelto	75,3	77,9	72,6	78,0
Ho goduto/Godo di un buon clima di classe	74,8	74,3	75,3	80,5
Frequento un corso di studi che si trova in un Istituto abbastanza vicino a casa e quindi non sono costretto a pendolarismi troppi faticosi	52,8	61,4	44,0	62,2
Mi sono impegnata/Mi impegno negli studi	75,8	80,0	71,5	92,0
La mia famiglia mi ha seguito/mi segue bene e/o abbastanza bene	77,8	74,4	81,2	93,9
Altro	41,0	42,3	40,0	50,0

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

E a proposito di docenti la tabella 11 compie un ulteriore passo avanti che consente di comprendere ancora meglio la valutazione elevata. Infatti:

- nella scuola elementare gli insegnanti ritenuti dagli attuali studenti "molto + abbastanza bravi" toccano l'83,2%, mentre il rimanente 16,8% viene catalogato negli insegnanti "modesti" oppure "modesti e/o scadenti";
- mentre nella scuola media inferiore e nell'attuale corso di studi a livello secondario superiore le valutazioni tendono a coincidere e cioè si collocano attorno al 73-74% di valutazioni positive contro il 26% circa di valutazioni modeste e/o negative;
- e inoltre i giudizi dei genitori risultano essere ancora più positivi rispetto a quelli espressi dagli studenti.

Tutto ciò porta a un maggior equilibrio delle valutazioni sulla scuola italiana, ricordando che la realtà non è poi così negativa come spesso appare nell'ambito dei media, i quali tendono a dar conto più delle notizie negative che di quelle positive. E ciò sarebbe anche confermato da quanto contenuto nella successiva tabella 12, riferita alla possibilità che gli intervistati abbiano avuto uno o più insegnanti di particolare valore, in quanto erano ben preparati e contemporaneamente capaci di trasmettere entusiasmo e motivazioni ai propri studenti, pur essendo pronti ad applicare precisi criteri di merito. Ebbene solo il 16-17% ammette che nella scuola elementare come pure nella scuola media non ha avuto proprio nessun insegnante con le qualità appena ricordate, mentre la parte maggioritaria ammette di averne avuti addirittura due o più di due.

Tab. 11 - Giudizio sugli insegnanti avuti nella scuola elementare, nella scuola media inferiore e nella scuola secondaria superiore (val. %)

Giudizi	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Insegnanti della scuola elementare					
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti molto bravi	49,6	53,4	45,2	9,3	56,6
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti abbastanza bravi	33,6	33,1	34,1	27,9	33,1
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti molto + abbastanza bravi	83,2	86,5	79,3	37,2	89,7
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti un po' modesti + decisamente modesti e/o scadenti	16,8	13,5	20,7	2,5	10,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	435	235	200	135	58
Insegnanti della scuola media inferiore					
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti molto bravi	29,9	25,0	35,9	1,7	38,0
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti abbastanza bravi	42,7	45,7	39,1	30,0	44,6
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti molto + abbastanza bravi	72,6	70,7	75	31,7	82,6
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti un po' modesti + decisamente modesti e/o scadenti	27,4	29,3	25	20,0	17,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	421	231	190	135	61
Insegnanti della scuola secondaria superiore					
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti molto bravi	27,2	19,7	36,0	12,7	56,1
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti abbastanza bravi	46,6	52,9	39,2	63,1	38,0
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti molto + abbastanza bravi	73,8	72,6	75,2	75,8	94,1
Credo di aver avuto nell'insieme degli insegnanti un po' modesti + decisamente modesti e/o scadenti	26,2	27,4	24,8	8,5	5,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	418	227	191	135	66

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 12 - Sì è avuto o meno qualche insegnante di particolare valore nella scuola elementare, nella scuola media inferiore e nella scuola secondaria superiore (val. %)

Insegnanti di particolare valore	Studenti			Genitori
	Totale	Nord	Centro-Sud	
Nella scuola elementare				
Si, almeno un insegnante	32,8	31,9	33,9	33,8
Si, almeno 2 insegnanti	26,1	29,6	21,9	44,3
Si, 3 o più insegnanti	23,9	24,3	23,4	8,7
No, nessun insegnante	17,2	14,2	20,8	13,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	450	244	206	68
Nella scuola media inferiore				
Si, almeno un insegnante	31,6	34,3	28,4	27,3
Si, almeno 2 insegnanti	35,4	33,7	37,2	36,4
Si, 3 o più insegnanti	16,8	14,5	19,6	31,8
No, nessun insegnante	16,2	17,5	14,8	4,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	447	239	207	65
Nella scuola secondaria superiore				
Si, almeno un insegnante	26,4	24,9	28,1	11,4
Si, almeno 2 insegnanti	35,0	39,0	30,5	25,5
Si, 3 o più insegnanti	29,6	27,2	32,2	58,5
No, nessun insegnante	9,0	8,9	9,2	4,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	470	244	226	68

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Per quanto concerne in particolare la scuola secondaria superiore attualmente frequentata la valutazione positiva cresce ulteriormente, lasciando una quota modesta (il 9%) di intervistati che ritengono di non aver avuto nel corso degli attuali studi alcun insegnante di valore: questa situazione va comunque legata alle caratteristiche di fondo degli Istituti Tecnici Industriali in cui si è svolta l'indagine, i quali si collocano

nella fascia alta e/o medio-alta dal punto di vista della qualità della gestione, come si è anche ricordato in precedenza. In ogni caso sembra evidente che aver avuto nel corso della carriera scolastica docenti di buon livello “segna” positivamente gli studenti non solo sul piano delle conoscenze, ma anche su quello specifico della motivazione nei confronti dello studio.

Infine si è anche chiesto quale sia l’interesse da parte degli intervistati per le materie del corso che attualmente frequentano, distinguendo tra materie scientifico-professionali e materie umanistiche. I risultati sono contenuti nella tabella 13, la quale peraltro evidenzia come una quota non banale di intervistati (il 17-20%) non sa bene cosa rispondere. Ma quello che emerge nell’insieme:

- è che c’è un interesse tutto sommato elevato da parte del 71,4% degli intervistati per le materie scientifico-professionali, pur tenendo conto che ci si trova all’interno di un istituto tecnico industriale e quindi tale giudizio risulta abbastanza naturale;
- ed esiste (purtroppo) un interesse un po’ più basso nei confronti delle materie umanistiche, le quali tuttavia vengono giudicate comunque interessanti dal 45,5% degli studenti: e questo dovrebbe far riflettere, particolarmente oggi, sull’esigenza di curare altrettanto bene la formazione non professionale rispetto a quella strettamente professionale, viste le difficoltà che i giovani avranno nell’inserimento lavorativo, per il quale bisogna essere particolarmente solidi e attrezzati proprio dal punto di vista culturale (come del resto sarà ulteriormente sottolineato nel Capitolo 1.4).

Tab. 13 - Interesse per le materie scientifiche e professionali, da un lato e per le materie umanistiche, dall’altro nell’attuale corso di studi (val. %)

Livello di interesse	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Materie scientifiche e professionali					
Provo molto interesse	31,4	29,7	33,2	13,4	45,9
Provo abbastanza interesse	40,0	47,8	32,1	69,3	41,9
Provo poco interesse	9,7	9,4	9,9	9,2	4,4
Non provo alcun interesse	1,7	1,6	1,9	0,8	-
Non saprei rispondere	17,2	11,5	22,9	7,3	7,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	554	277	277	135	70

segue

segue "Tab. 13 - Interesse per le materie scientifiche e professionali, da un lato e per le materie umanistiche, dall'altro nell'attuale corso di studi (val. %)"

Livello di interesse	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Materie umanistiche					
Provo molto interesse	14,6	14,1	15,2	0,7	15,5
Provo abbastanza interesse	30,9	29,1	32,5	28,2	34,5
Provo poco interesse	21,5	24,0	19,1	56,9	33,5
Non provo alcun interesse	10,6	14,1	7,2	4,9	2,9
Non saprei rispondere	22,4	18,7	26,0	9,3	13,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	554	277	277	135	70

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Il valore elevato (ma poco considerato) della motivazione degli studenti

La centralità della motivazione non ha bisogno di commenti qualora si consideri la prima sezione della tabella 14, la quale mette in evidenza come:

- il 75,7% degli intervistati ribadisca lo squilibrio esistente tra impegno nel sostenere la motivazione dei giovani e importanza della parte valutativa (genitori e docenti sono molto più "prudenti" in proposito, ma questo non depone di per sé in maniera del tutto positiva ...);
- così come l'89,5% ricorda che avere buoni insegnanti significa impegnarsi di più e affrontare meglio anche le materie difficili; e inoltre se i docenti sono bravi "fanno venir voglia di studiare" (46,7%);
- la conseguenza è che se si è ben motivati anche i risultati delle interrogazioni, delle prove scritte e delle altre attività di valutazione finiscono col migliorare: l'84,9% di consensi a tale proposito non fa che confermare l'intreccio virtuoso che può venirsi a creare tra la presenza di una buona motivazione allo studio e l'ottenimento di buoni risultati dalla valutazione;
- ci sono poi da considerare anche le motivazioni al negativo, come quelle legate alle difficile prospettive di lavoro che si aprono per i giovani, le quali non costituiscono certo una spinta positiva rispetto allo studio, anche se più di 8 studenti su 10 (81,2%) riconoscono che "essere comunque ben preparati per affrontare il futuro lavoro o l'università rappresenta una condizione importante";
- ma è altrettanto significativo che il 77,7% riconosca come sia altrettanto necessario conoscere e comprendere di più quello che succede al di fuori della scuola (nell'e-

- conomia, nelle aziende, nella società, ecc.), perché questo aiuterebbe a impegnarsi di più e meglio: e ciò fa riflettere sul tipo di curriculum di cui oggi si avrebbe bisogno anche nell'ambito tecnico-professionale, con un maggior peso dato alle componenti culturali di tipo generale;
- infine avere alle spalle una famiglia che si interessa al futuro dei propri ragazzi come pure avere dei compagni di classe e degli amici adeguati costituiscono altrettanti fattori importanti per far venire voglia di studiare e di far meglio (circa 76-77% di consensi).

A proposito di famiglia la tabella 15 si occupa un tema delicato: quello di un giusto e difficile equilibrio tra le ragioni degli studenti e le ragioni degli insegnanti, con la mediazione della famiglia.

Come si vede la maggioranza relativa degli studenti (il 60,2%) spezza una lancia in favore di un ruolo prevalente di equilibrio tra i due tipi di ragioni (e questo senza differenze sostanziali tra il Nord e il Centro-Sud): ma questo non trova una condivisione di opinioni altrettanto solida da parte degli insegnanti che sono di questa opinione solo nel 42,9% dei casi.

Un ulteriore 25,0% di studenti ritiene poi che il sostegno da parte della famiglia vada prevalentemente agli insegnanti anche quando gli studenti hanno più ragioni che torti: ed è questa l'opinione dei genitori (37,2%), ma non certo dei docenti (16,8%).

Tab. 14 - Motivazioni personali positive e fattori che le sostengono, rispetto alla frequenza dell'attuale corso di studi (val. %)

Motivazioni/Fattori positivi	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
La centralità della motivazione					
Si dà poca importanza alla motivazione degli studenti e troppa importanza alle interrogazioni, alle prove scritte, ai voti, ecc.	75,7	79,3	72,1	55,8	63,0
Quando si hanno buoni insegnanti ci si impegna di più e si affrontano meglio anche le materie difficili	89,5	88,8	90,4	86,5	98,4
Gli insegnanti, specie alcuni, sono bravi e mi fanno venir voglia di studiare	46,7	38,6	55,1	77,3	80,6
Se si è ben motivati anche i risultati delle interrogazioni, delle prove scritte, ecc. migliorano	84,9	85,9	83,8	82,1	95,0
Quando mi alzo la mattina vado a scuola per lo più volentieri	37,2	26,5	48,1	63,2	79,5

segue

segue "Tab. 14 - Motivazioni personali positive e fattori che le sostengono, rispetto alla frequenza dell'attuale corso di studi (val. %)"

Motivazioni/Fattori positivi	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
L'esigenza di una solida preparazione					
Le prospettive future di lavoro di cui oggi si parla non aiutano certo ad avere una buona motivazione per studiare	68,5	65,2	71,7	68,5	43,9
Tuttavia sappiamo che è meglio essere comunque ben preparati per affrontare meglio il futuro (sia del lavoro sia dell'università, se si pensa di iscriversi a quest'ultima)	81,2	81,5	80,9	65,1	96,8
È anche vero che conoscere e comprendere di più quello che succede al di fuori della scuola (ad esempio nell'economia, nelle aziende, nella società, ecc.) aiuterebbe a impegnarsi di più e meglio	77,7	75,7	79,9	87,0	90,6
Il valore del contesto relazionale					
Così come avere alle spalle una famiglia che davvero si interessa al mio futuro mi aiuta ad avere una motivazione ulteriore per impegnarti anche nello studio	77,3	77,6	76,9	98,6	93,6
Anche avere dei compagni di classe e degli amici di un tipo piuttosto che di un altro può contribuire ad avere più o meno voglia di studiare: essi infatti ti possono aiutare a far meglio ma anche aiutarti a far peggio...	75,6	76,1	75,1	95,8	95,1

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Il sostegno comunque dato agli studenti, sia che abbiano ragione sia che abbiano torto, viene ammesso da questi ultimi solo nell'8,0% dei casi, ma al contrario è stimato quattro volte tanto (33,4%) da parte dei docenti!

Come si vede il tema resta sostanzialmente "caldo" e investe un problema oggi non adeguatamente risolto per una serie di ragioni che qui non è il caso di ricordare: ma è evidente che una posizione di maggiore equilibrio aiuterebbe a sviluppare ulteriormente delle buone motivazioni da parte degli studenti nei confronti della loro formazione.

Tab. 15 - Ruolo esercitato dalla famiglia rispetto alla scuola attualmente frequentata (prevalente sostegno agli studenti oppure agli insegnanti) (val. %)

Ruolo della famiglia	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Un ruolo prevalentemente di difesa e di protezione sempre e comunque nei tuoi confronti, anche quando tu hai più torti che ragioni	8,0	8,3	7,7	33,4	4,6
Un ruolo prevalente di sostegno rispetto alle decisioni degli insegnanti nei tuoi confronti, anche quando tu hai più ragioni che torti	25,0	25,0	24,9	16,8	37,2
Un ruolo prevalentemente di equilibrio tra le ragioni degli insegnanti e le tue ragioni	60,2	58,4	62,2	42,9	58,2
Un ruolo sostanzialmente di assenza e/o di disinteresse	6,8	8,3	5,2	6,9	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	508	260	249	122	67

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Gli ancora deboli processi di giunzione

Il lavoro costituisce un pensiero centrale per gli studenti

Il terzo paradigma considerato dal presente Rapporto è quello che riguarda i “processi di giunzione”, oggi ancora troppo frammentati e quantitativamente limitati per aiutare in maniera appropriata il passaggio al lavoro dei giovani (tanto più che risulta ulteriormente difficile affrontare una domanda di lavoro molto “prudente”, specie nei confronti delle giovani generazioni).

A tale proposito il primo passo è quello di comprendere meglio quale posto occupi il futuro lavoro nelle aspettative degli studenti.

Come si vede dalle tabelle che seguono:

- a) essi, almeno nelle dichiarazioni fornite, penserebbero al lavoro molto e/o abbastanza spesso nella quasi totalità (93,1%) e quindi più di quanto lo ritengano i genitori (82,7%) e molto di più di quanto ipotizzino i docenti (27,1%), come evidenzia la successiva tabella 16;
- b) peraltro coloro che dichiarano di pensare spesso o abbastanza spesso al lavoro (tab. 17) ne hanno per lo più un’idea ben precisa (il 40,9% degli studenti, percentuale che davanti alle attuali condizioni del mercato del lavoro non è poi così male) e in ogni caso sembrerebbero molto più orientati rispetto sia ai genitori (21,5%) sia ai docenti (10,1%); la successiva quota, in ordine di importanza e cioè il 35,0% degli studenti, ha invece un’idea molto generica e da precisare nel tempo come del resto pensano anche i genitori e i docenti (rispettivamente, 40,6% e 49,5%), mentre un ulteriore 15,7%, per oggi almeno, sembra legato a obiettivi immediati come il reddito, la sicurezza, la carriera o il prestigio (idee non molto lontane da quelle dei genitori: 19,6% oppure degli insegnanti: 21,3%); infine c’è una quota limitata di studenti (6,5%) per i quali il lavoro costituisce un argomento che crea preoccupazione e quindi si desume venga rimosso, ipotesi quest’ultima che è molto più percepita da parte dei genitori e dei docenti (18,3% nel primo caso e 17,2% nel secondo caso);
- c) gli studenti che, al contrario del caso precedente, ragionano raramente o quasi mai sulla vita di lavoro (tab. 18) lo fanno soprattutto rimandando la decisione al futuro, anche perché “c’è ancora tempo per pensarci” o perché non hanno urgenza, in quanto la famiglia non mette loro fretta a tale proposito (salvo altre motivazioni aggiuntive, più legate al caso o al destino o rimandate a dopo la laurea);
- d) tuttavia quando gli studenti immaginano la loro futura vita professionale (tab. 19) tendono a vedersi collocati nel 28,3% dei casi in un lavoro prevalentemente dipendente (privato o pubblico), nel 31,9% dei casi in un lavoro da imprenditore o comunque di tipo libero-professionale, mentre nel 27,2% dei casi tendono a rimandare nel tempo affermando che la scelta “dipenderà dalle occasioni che troveranno” (percentuale quest’ultima che si somma in realtà alle due successive, relative a coloro che non hanno idee precise o elementi sufficienti per rispondere alla domanda posta nel questionario);

- e) infine la scelta post-diploma (tab. 20) si orienta verso l'attività di lavoro (53,8%), seguita dal proseguimento degli studi (39,1%), suddiviso tra un 20,6% di coloro che pensano di iscriversi all'università per laurearsi prima possibile, un 16,8% che si iscriverebbe all'università ma vorrebbe contemporaneamente svolgere anche un'attività lavorativa e un 1,7% che ipotizza di seguire un corso di formazione post-diploma.

Tab. 16 - Presenza o meno nei pensieri degli studenti della futura vita di lavoro (val. %)

La presenza del lavoro nei pensieri	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Ci penso spesso	58,1	53,2	63,0	8,6	40,9
Ci penso abbastanza spesso	35,0	38,2	31,8	18,5	41,8
Ci penso ma raramente	5,9	7,5	4,3	51,2	14,4
Praticamente non ci penso mai o quasi mai	1,0	1,1	0,9	12,7	2,9
In fondo ci sono differenze significative, poiché c'è chi ci pensa effettivamente e chi non ci pensa per nulla	-	-	-	9,0	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	533	268	265	131	69

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 17 - Maggiore o minore concretezza nel possibile lavoro futuro da parte di coloro che ci pensano spesso e/o abbastanza spesso (val. %)

Idee circa il futuro lavoro	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Ho un'idea ben precisa (di una professione, di un'attività, di un mestiere)	40,9	42,2	39,7	10,1	21,5
Ho un'idea ancora molto generica e da precisare col tempo	35,0	31,7	38,3	49,5	40,6
Mi va bene qualsiasi cosa, purché possa ottenere finalmente un reddito minimo	7,0	7,5	6,5	15,6	10,9
Mi va bene qualsiasi cosa, purché sia sicura e duratura (con riferimento al reddito, alla sede lavorativa, alla stabilità del datore di lavoro)	4,9	4,3	5,5	1,9	1,6

segue

segue “Tab. 17 - Maggiore o minore concretezza nel possibile lavoro futuro da parte di coloro che ci pensano spesso e/o abbastanza spesso (val. %)”

Idee circa il futuro lavoro	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Mi va bene qualsiasi cosa purché si possa crescere rapidamente (in termini di soldi, di carriera, di prestigio, ecc.)	3,8	5,6	1,9	3,8	7,1
È un argomento che mi crea delle preoccupazioni per le difficoltà che penso di dover affrontare nel trovare lavoro	6,5	6,8	6,2	17,2	18,3
Altro	1,9	1,9	1,9	1,9	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	468	232	236	60	70

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: FonDirigenti, Rapporto “Generare Classe Dirigente”/2014

Tab. 18 - Ragioni principali di coloro che pensano raramente o mai/quasi mai alla futura vita di lavoro (val. %)

Ragionamenti	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Ci penserò dopo aver finito l'attuale corso di studi	60,2	61,0	59,6	77,5	56,9
C'è ancora tempo per pensarci	26,8	29,3	25,0	-	31,7
Non ho urgenza, perché la mia famiglia non mi mette fretta a tale proposito	20,9	24,4	18,3	12,9	-
È un argomento che preferisco lasciare al caso o al destino	17,3	14,6	19,2	26,5	18,4
Ci penserò dopo aver finito l'università	13,5	12,2	14,4	8,0	4,6
Le condizioni della mia famiglia sono buone e posso aspettare a decidere	7,0	4,9	8,7	5,2	4,6
Altro	7,6	4,9	9,6	1,0	4,6
Non ho elementi sufficienti per rispondere a questa domanda	-	-	-	9,8	-
v.a.	139	59	80	87	24

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: FonDirigenti, Rapporto “Generare Classe Dirigente”/2014

Tab. 19 - Orientamento verso possibile alternative circa la futura vita professionale (val. %)

Tipo di lavoro	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Sono orientato verso un lavoro dipendente in imprese di tipo privato	16,2	22,2	9,7	11,4	22,0
Sono orientato verso un lavoro dipendente, possibilmente di tipo pubblico	12,1	8,2	16,4	9,6	9,7
Sono orientato verso un lavoro autonomo di tipo libero-professionale	18,8	19,3	18,1	3,7	7,1
Sono orientato verso un lavoro da imprenditore	13,1	12,3	14,0	27,2	2,6
Dipende dalle occasioni che avrò	27,2	27,5	26,8	18,7	28,8
Non ho un'idea precisa al momento	9,4	7,6	11,4	29,4	12,3
Non ho elementi sufficienti per rispondere a questa domanda	2,3	2,3	2,3	-	16,2
Altro	0,9	0,6	1,3	-	1,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	475	247	229	135	70

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 20 - Orientamento verso il lavoro o verso la prosecuzione degli studi una volta superato l'esame di maturità (val. %)

Studio o lavoro	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Penso di cercare un lavoro	36,5	33,9	39,3	53,3	38,4
Penso di iscrivermi all'università e di laurearmi al più presto	20,6	18,7	22,5	4,2	24,6
Penso di iscrivermi all'università e, se possibile, di lavorare contemporaneamente	16,8	19,9	13,6	1,7	10,3
Penso che lavorerò nell'azienda e/o nello studio di famiglia	9,8	12,9	6,6	5,0	4,7
Penso che farò una mia azienda o avvierò un lavoro autonomo tutto mio	4,1	2,9	5,4	-	1,7

segue

segue "Tab. 20 - Orientamento verso il lavoro o verso la prosecuzione degli studi una volta superato l'esame di maturità (val. %)"

Studio o lavoro	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Penso che lavorerò nell'ambito dell'azienda e/o nello studio di parenti e/o amici o conoscenti di famiglia	3,4	2,3	4,4	6,2	4,7
Penso che, una volta superata la maturità, aspetterò un po' prima di decidere, perché oggi è difficile scegliere cosa fare	7,1	7,6	6,6	8,2	12,5
Penso di frequentare un altro corso di formazione post-diploma	1,7	1,8	1,6	0,7	3,1
Non ho elementi sufficienti per rispondere a questa domanda	-	-	-	20,7	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	489	247	242	135	66

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: FonDirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Gli strumenti di informazione e di orientamento si polarizzano sulla famiglia

A proposito di futuro lavorativo oltre che di passaggio vero e proprio alla vita professionale bisogna considerare la centralità dei "processi di giunzione" ovvero il terzo paradigma affrontato nel presente Rapporto.

Cosa succede dunque quando gli studenti del IV e del V anno vogliono informarsi sui passi futuri da compiere per entrare nella vita attiva o per proseguire gli studi?

Nella tabella 21 sono elencati, in ordine decrescente, i soggetti e/o gli strumenti di informazione con i quali gli intervistati maggiormente si relazionano. In concreto si può cogliere immediatamente una centralità del ruolo della famiglia in senso stretto e in senso allargato, visto che:

- i genitori rappresentano i soggetti con cui in primo luogo si parla e dai quali si cerca di avere informazioni circa il futuro lavoro (1° posto, col 69,9% di addensamento di risposte), a cui però si affiancano altri parenti al di là dei genitori (5° posto, col 16,8%), nonché qualche amico/amica di famiglia (6° posto, col 12,4% di addensamento di risposte);
- seguono poi in ordine di importanza il gruppo dei pari e cioè gli amici (2° posto, col 57,2% di addensamento di risposte e i compagni di corso (3° posto, col 23,3% di addensamento di risposte);

- infine vengono menzionati gli insegnanti (4° posto, col 17,9% di addensamento di risposte), mentre gli esperti presenti in eventuali centri di informazione ad hoc sono collocati al 7° posto, con l'8,5% di addensamento di risposte.

Appaiono essere invece importanti Internet e gli amici nell'ambito dei social *network* che risultano oggi molto più "gettonati": in particolare il primo (col realtivo 33,1% di addensamento di risposte si colloca al 3° posto in assoluto), mentre giornali, riviste e trasmissioni radio-tv non vanno al di là del 12,4%.

In sintesi si potrebbe dire che le informazioni e i consigli in tema di "processi di giunzione" vengono sostanzialmente a strutturarsi su tre poli: i genitori innanzitutto, gli amici e i compagni di corso e quindi Internet.

Va detto che i docenti hanno una percezione abbastanza realistica di soggetti e di strumenti rispetto a quanto pensano e/o fanno gli studenti: infatti collocano i genitori, gli amici e Internet su posizioni abbastanza analoghe a quelle dei giovani, mentre tendono a sopravvalutare di gran lunga se stessi in questo tipo di funzione.

I genitori sono in una posizione analoga e cioè sopravvalutano se stessi e percepiscono comunque il gruppo dei pari come un soggetto importante, ma meno di quanto sia nei fatti, mentre sono spinti a sopravvalutare il ruolo degli insegnanti e a sottovalutare invece il ruolo di Internet.

Ma quanto si possono dichiarare o meno soddisfatti gli studenti del IV e V anno degli istituti tecnici per quanto riguarda le informazioni che possono trovare sulla loro futura attività di lavoro o di studio?

La tabella 22:

- sconta un 15% circa di rispondenti che probabilmente non si interessano al tema e quindi non sanno dare alcuna valutazione in proposito;
- ma in compenso mette in luce un 48,3% di studenti che si dichiara molto e/o abbastanza soddisfatto, contrapposto a un 36,5% che invece si colloca sulla dimensione opposta della non soddisfazione.

Tali valutazioni tendono a coincidere abbastanza tra gli intervistati del Nord, da un lato e del Centro-Sud del Paese, dall'altro, mentre docenti e genitori danno giudizi molto più positivi rispetto agli studenti. Questo probabilmente sta a significare che la percezione reale del problema delle "giunzioni" non è poi così sentito da parte della componente adulta che entra in relazione con gli studenti (oppure non è immaginato come in realtà potrebbe/dovrebbe essere un articolato "sistema di giunzioni").

Tab. 21 - Soggetti con cui si parla e strumenti di informazione che si consultano per quanto riguarda la futura attività di lavoro e/o di studio (val. %)

Soggetti e strumenti	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
I genitori	69,9	67,2	72,6	63,5	79,3
Gli amici	57,2	60,8	53,7	49,7	34,5
I compagni di corso	23,3	23,1	23,4	15,3	19,7
Gli insegnanti	17,9	11,3	24,6	47,0	37,4
Altri parenti al di là dei genitori	16,8	14,0	19,7	10,1	8,6
Qualche amico/amica di famiglia	12,4	10,8	14,0	9,0	6,2
Esperti presenti in eventuali centri di informazione	8,5	8,1	8,9	8,0	10,2
Persone nell'ambito di qualche Associazione che frequento	6,9	7,5	6,3	0,7	-
Amici nell'ambito dei social <i>network</i>	5,6	4,8	6,3	4,3	4,6
Altri	2,9	2,2	3,7	0,9	5,7
Mi informo attraverso Internet	33,1	32,8	33,4	31,0	22,1
Mi informo su giornali, riviste o ascoltando trasmissioni radio-tv	12,9	11,3	14,6	4,9	1,4
Non ne parlo con nessuno né mi informo in maniera particolare	7,4	8,6	6,3	8,0	-
Non saprei rispondere a questa domanda	-	-	-	8,2	2,7
v.a.	536	268	268	129	68

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 22 - Livello di soddisfazione circa le informazioni che riguardano la futura attività di lavoro e/o di studio degli studenti (val. %)

Livello di soddisfazione	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Nell'insieme mi dichiaro molto soddisfatto	6,7	5,2	8,3	22,2	13,6
Nell'insieme mi dichiaro abbastanza soddisfatto	41,6	40,6	42,6	58,9	40,1
Nell'insieme mi dichiaro non molto soddisfatto	29,0	28,1	29,8	6,9	19,3
Nell'insieme mi dichiaro del tutto insoddisfatto	7,5	11,5	3,6	-	11,0
Non saprei dare una risposta	15,2	14,6	15,7	12,0	16,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	554	277	277	135	70

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Le preoccupazioni per l'inserimento lavorativo attenuate dalla protezione familiare

A valle di tutte le domande sin qui poste agli studenti (oltre che ai docenti e ai genitori) si è inteso individuare, in sintesi, il livello di preoccupazione quando si pensa al futuro lavorativo (tab. 23).

In proposito si può rilevare:

- una preoccupazione pronunciata o comunque abbastanza pronunciata da parte del 39,2% degli studenti intervistati, con un'accentuazione, come è abbastanza ovvio, per quelli del Centro-Sud rispetto a quelli del Nord: ma soprattutto con un livello di preoccupazione decisamente più consistente per quanto riguarda i genitori (48,9%) e soprattutto i docenti (60,9%): con ciò viene sottolineata la presenza di un'ansia più marcata da parte degli adulti, forse perché si rendono meglio conto delle difficoltà del mercato del lavoro e forse perché proiettano anche sui giovani la loro personale preoccupazione;
- un livello di fiducia presente, anche se molto più modesto, negli studenti (16,9%) che risulta - come è comprensibile - relativamente più alto nel Nord rispetto al Centro-Sud, ma più modesto per i genitori e soprattutto per i docenti;
- una posizione intermedia (e alternante) poiché un 35,2% di studenti si sente talvolta preoccupato e talvolta fiducioso come è giusto che sia alla loro età: e quindi finiscono per essere nell'insieme più equilibrati rispetto alle persone adulte con cui entrano in relazione;
- la presenza di una quota consistente di studenti che contano sull'aiuto della loro famiglia per tanti aspetti: per trovare una collocazione lavorativa (60,3%), ma anche

per vivere nella stessa famiglia, ricevendo qualche aiuto economico (43,4%) o ancora potendo godere di un appartamento di proprietà messo a disposizione dai genitori o tramite il pagamento dell'affitto del medesimo (44,4%), a cui si aggiunge anche l'ipotesi eventuale di un lavoro nell'azienda familiare o di parenti (37,0% e 26,9%, rispettivamente), (cfr. tab. 24, parte prima);

- e) naturalmente questo significa che l'altra parte di studenti (all'incirca il 40%) dovrà contare maggiormente su se stesso e cioè su una buona preparazione scolastica oltre che sulla volontà e l'ambizione personale (65,9%), sul sapere esattamente cosa si intende fare (60,1%), sull'ipotesi di mettersi in proprio (53,5%) come pure sulla disponibilità a muoversi in Italia o all'estero (circa 48%), (tab. 24, seconda parte);
- f) quello che è tuttavia chiaro è che un 42,2% di studenti esplicitamente afferma che "intende cercare la propria strada in via autonoma, non potendo contare sull'aiuto della famiglia di origine": il che rende ovviamente più fragile (ma forse più motivata) questa componente rispetto al restante 57,8% (cfr. sempre tabella 24, seconda parte);
- g) per converso chi si sente molto e/o abbastanza preoccupato quando pensa alla sua futura vita di lavoro non può che registrare le difficoltà oggettive di trovare un impiego (83,9%), la probabilità di dover passare per una fase di precarietà del rapporto di lavoro (77,8%), l'incertezza del posto di lavoro rispetto alla sicurezza e alla continuità anche una volta che si sia assunti a tempo indeterminato (73,2%); ma presenta anche preoccupazioni legate alla mancata corrispondenza tra la preparazione ricevuta e le mansioni che si andranno effettivamente a svolgere (71,7%) unitamente al livello retributivo che si stima come non sufficientemente adeguato (71,3%): il risultato è che gli studenti intervistati dichiarano che "sarà stancante riuscire a trovare una propria collocazione lavorativa" (tab. 25).

Va anche notato che genitori e docenti ancora una volta esplicitano preoccupazioni mediamente più elevate rispetto agli studenti per quanto riguarda l'inserimento nella futura vita di lavoro da parte di questi ultimi.

Tab. 23 - Preoccupazione e/o fiducia quando si pensa al futuro lavorativo (val. %)

Preoccupazione/Fiducia	Studenti			Docenti*	Genitori*
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Mi sento molto preoccupato	18,8	16,1	21,5	34,1	28,2
Mi sento abbastanza preoccupato	20,4	19,8	21,0	26,8	20,7
Mi sento talvolta preoccupato e talvolta fiducioso	35,2	38,6	31,8	20,6	27,0
Mi sento abbastanza fiducioso	14,5	18,2	10,8	8,7	12,3
Mi sento decisamente fiducioso	2,4	1,6	3,3	1,5	-
Non saprei dare una risposta	8,7	5,7	11,6	8,3	11,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	554	277	277	135	70

(*) Punto di vista personale e non quello ritenuto essere dei figli o degli studenti.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 24 - Le ragioni per cui ci si sente decisamente e/o abbastanza fiduciosi quando si pensa alla futura vita di lavoro (val. %)

Ragioni	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
La possibilità di utilizzare il sostegno della famiglia					
Conto sull'aiuto della mia famiglia nel trovare una collocazione lavorativa	60,3	60,7	60,0	87,9	48,1
Conto sull'aiuto della mia famiglia finché non trovo un lavoro stabile, vivendo con i miei genitori e ricevendo qualche aiuto economico	43,4	43,3	43,4	85,8	48,0
Conto sull'aiuto della mia famiglia finché non trovo un lavoro stabile, sapendo di poter godere di un appartamento in proprietà (mia o della mia famiglia) oppure di poter essere aiutato per il pagamento dell'affitto	44,4	44,3	44,5	54,7	22,8
Penso di lavorare nell'azienda familiare	37,0	45,9	29,9	44,1	23,3
Penso di lavorare in un'azienda di parenti o di amici di famiglia	26,9	28,1	26,0	76,8	18,3

segue

segue "Tab. 24 - Le ragioni per cui ci si sente decisamente e/o abbastanza fiduciosi quando si pensa alla futura vita di lavoro (val. %)"

Ragioni	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
La necessità di contare su se stessi					
Conto su una buona preparazione scolastica e sulla mia volontà e ambizione personale	65,9	65,0	66,7	13,2	75,0
Conto su un'idea precisa che ho per il mio inserimento professionale	60,1	53,3	65,3	16,7	70,7
Conto prima o dopo di mettermi in proprio	53,5	53,6	53,5	16,7	37,6
Sono pronto a muovermi al fine di trovare una collocazione lavorativa anche fuori dalla mia realtà locale, ma in Italia	47,6	39,0	54,1	22,7	52,4
Sono pronto a muovermi al fine di trovare una collocazione lavorativa anche fuori dalla mia realtà locale, andando all'estero	48,7	33,3	60,7	26,5	53,1
Intendo cercare la mia strada autonomamente, non potendo contare sull'aiuto della mia famiglia	42,2	39,3	44,4	13,7	18,3

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 25 - Le ragioni in base alle quali ci si sente molto e/o abbastanza preoccupati quando si pensa alla futura vita di lavoro (val. %)

Ragioni	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Oggi mi sembra difficile trovare lavoro	83,9	84,0	83,8	87,2	84,2
Se si trova lavoro, spesso è di tipo precario	77,8	82,1	73,8	93,7	90,8
Non c'è più un lavoro che dà la sicurezza e la continuità, una volta inseriti nell'azienda o in un'altra organizzazione	73,2	71,6	74,6	92,1	79,4
Mi pesa soprattutto l'incertezza del futuro	71,9	69,5	74,2	93,3	90,8
Non è facile trovare una corrispondenza tra la preparazione ricevuta e quello che si può effettivamente fare all'interno di un'azienda o di una organizzazione di altro tipo	71,7	72,2	71,2	64,7	84,5
Le retribuzioni non sono abbastanza adeguate	71,3	66,7	76,0	83,1	63,1
Sarà stancante riuscire a trovare una propria collocazione lavorativa	59,2	61,7	56,8	58,4	52,4

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

La preoccupazione più marcata dei genitori per il futuro lavorativo dei figli

A proposito di preoccupazioni può essere anche interessante mettere a confronto le posizioni dei tre protagonisti (studenti, famiglie, docenti) che compongono la relazione fondamentale messa sotto osservazione. In proposito si può verificare come:

- gli studenti ritengano che nella maggioranza dei casi (49,3%) le preoccupazioni si presentino con la stessa intensità per i genitori e per se stessi: il che non sembrerebbe vero qualora si considerino i dati della tabella 26, secondo i quali le ansie parentali sono almeno il doppio (52,7% contro 23,0% degli studenti) e per il docenti addirittura tre volte tanto (74,2% contro 23,0, sempre degli studenti);
- e ancora i giovani ritengano in maggioranza relativa (43,1%) che ai docenti il loro futuro professionale non interessi più di tanto: il che a sua volta non sembra vero qualora si tenga presente quanto esposto nella tabella 27, secondo la quale gli insegnanti avvertirebbero invece una preoccupazione pari a più di tre volte rispetto a quella stimata dagli studenti (e i genitori valutano in maniera elevata anche tale preoccupazione negli stessi docenti);
- infine si è anche voluto portare lo sguardo in là nel tempo, chiedendo agli intervistati una previsione circa la futura posizione sociale dei giovani rispetto a quella dei genitori (tab. 28): il risultato si presenta all'insegna di una prevalente continuità, almeno nell'opinione degli studenti (58,9%), mentre per genitori e docenti la stima è ben diversa, in quanto i primi sperano in una mobilità sociale ascendente dei figli rispetto a loro (nel 48,7% dei casi), mentre i secondi ritengono invece che prevarrà una mobilità discendente pronunciata (nel 51,0% dei casi).

Tab. 26 - Atteggiamenti della famiglia circa il futuro professionale degli studenti (val. %)

Atteggiamenti	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Sono più preoccupati i miei genitori di quanto lo sia io	23,0	24,7	21,2	74,2	52,7
Siamo preoccupati entrambi nello stesso modo	49,3	46,5	52,4	23,2	39,6
Sono più preoccupato io dei miei genitori	23,2	23,6	22,7	0,9	6,3
Ai miei genitori la cosa non interessa più di tanto	4,5	5,2	3,7	1,7	1,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	497	251	246	104	67

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 27 - Atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del futuro professionale degli studenti (val. %)

Atteggiamenti	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Sono più preoccupati i miei insegnanti di quanto lo sia io	8,3	9,5	7,0	30,4	19,4
Siamo preoccupati entrambi più o meno con la stessa intensità	19,9	16,8	23,1	53,7	34,4
Sono più preoccupato io dei miei insegnanti	28,7	21,8	35,9	12,0	24,2
Ai miei insegnanti la cosa non interessa più di tanto	43,1	51,9	34,0	3,9	22,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	510	258	252	104	66

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 28 - Posizione sociale che si ritiene di poter avere nella vita futura rispetto a quella dei genitori (val. %)

Posizione sociale	Studenti			Docenti	Genitori*
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Penso che avrò un lavoro e una posizione sociale migliore dei genitori	27,3	21,7	33,1	10,4	48,7
Penso che avrò un lavoro e una posizione sociale sostanzialmente simile a quella dei genitori	58,9	65,0	52,7	38,6	36,1
Penso che avrò un lavoro e una posizione sociale tendenzialmente inferiore a quella dei genitori	13,8	13,3	14,2	51,0	15,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	507	260	247	123	57

(*) Punto di vista personale e non quello ritenuto essere dei figli.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

L'esigenza di una relazionalità più stretta tra politiche e servizi

Gli effetti della crisi si fanno più sensibili, ma cresce la consapevolezza del mutamento necessario degli atteggiamenti

La distribuzione delle preoccupazioni tra studenti, docenti e genitori ha mostrato nel precedente paragrafo la sua articolazione (e i relativi intrecci di opinioni) rispetto alle prospettive future dell'inserimento lavorativo e della mobilità sociale dei giovani.

Ma cosa succede se l'attenzione viene spostata sul presente e cioè sull'impatto della crisi nei confronti degli studenti (sul piano dei consumi, delle spese per uscire con gli amici, delle spese per il cellulare o per il computer, ecc.)? La tabella 29 è abbastanza esplicita in proposito:

- il 54,6% dei giovani afferma di aver avvertito la crisi in maniera molto e/o abbastanza significativa, ma tale percezione sale al 68,6% nel caso degli studenti del Centro-Sud, mentre per quelli del Nord si limita al 41,5%;
- anche i genitori dichiarano che la crisi ha cominciato a intaccare i comportamenti quotidiani di spesa dei propri figli (nel 60,9% dei casi), mentre più prudenti appaiono gli insegnanti che ritengono invece che l'attuale situazione economica sia stata avvertita in maniera molto e/o abbastanza significativa solo nel 39,9% dei casi (percentuale questa peraltro non certo marginale).

Tab. 29 - Influenza della crisi in corso sulla vita personale degli studenti (riduzione dei consumi, delle spese per uscire con gli amici, delle spese per il cellulare o per il computer, ecc.) (val. %)

Impatto della crisi	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Ho avvertito la crisi in maniera molto significativa	14,8	13,1	16,5	9,6	25,2
Ho avvertito la crisi in maniera abbastanza significativa	39,8	28,4	52,0	30,3	35,7
Ho avvertito la crisi appena un po'	35,4	44,3	26,0	47,6	28,9
Non ho avvertito la crisi praticamente per nulla o quasi	10,0	14,2	5,5	12,5	10,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
v.a.	514	264	250	127	67

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tutto questo fa ritenere che oggi i giovani si trovino in una situazione a cavallo del “prima” e del “dopo”: nel senso che essi hanno maturato comportamenti e attese sostanzialmente in crescita durante il periodo pre-crisi, ma hanno incominciato anche ad avvertire dopo quasi 6 anni di crisi il cambiamento (necessario) dei comportamenti e delle attese.

C'è da chiedersi se questa trasformazione sia stata solo subita o anche (almeno in parte) metabolizzata negli atteggiamenti, e in parte almeno, nei comportamenti.

È quanto si è provato a misurare con un'apposita domanda i cui risultati sono esposti nella successiva tabella 30. Essi mostrerebbero degli evidenti segnali di metabolizzazione, quanto meno sul piano delle dichiarazioni fornite, visto che:

- a) almeno 2/3 degli studenti (e più di 3/4 rispetto alla prima affermazione) concordano con quanto proposto e cioè:
 - il 78,3% ritiene che il mondo non possa svilupparsi secondo una logica di crescita perenne, poiché le crisi economiche ci sono sempre state e quindi vanno affrontate con responsabilità e soprattutto con soluzioni nuove;
 - il 65,1% concorda col fatto che ogni generazione deve affrontare la discontinuità e non solo la continuità con il passato, secondo modalità che sono inevitabilmente diverse e che sfidano ogni volta le nostre capacità e i nostri progetti;
 - e infine, il 64,8% condivide l'idea che l'attuale crisi provocherà grandi cambiamenti e cioè una vera e propria “mutazione” sia nell'economia sia nella società sia nelle relazioni tra le persone;
- b) non emergono poi sostanziali differenze tra gli studenti del Nord e quelli del Centro-Sud, anche se esiste una quota compresa tra il 13,0% e 16,0% di intervistati che non sanno dare una risposta precisa rispetto alle affermazioni sottoposte a giudizio;
- c) e infine i genitori esprimono livelli di accordo più elevati rispetto a quelli dichiarati dagli studenti per ognuna delle affermazioni esposte nella tabella 30, mentre i docenti mostrano qualche prudenza in più, specie di fronte al tema della grande “mutazione” necessaria.

Tab. 30 - Valutazione di insieme circa l'attuale crisi economica e le relative modalità di uscita (val. %)

Affermazioni	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
L'attuale situazione economica ci ricorda come il mondo non possa avere una perenne crescita, poiché le crisi economiche ci sono sempre state e vanno affrontate con responsabilità e con soluzioni nuove per la nostra convivenza					
Molto d'accordo	39,2	40,7	37,8	37,5	56,2
Abbastanza d'accordo	39,1	37,5	40,7	39,0	25,4
Molto + Abb. d'accordo	78,3	78,2	78,5	76,5	81,6
Poco + Per nulla d'accordo	8,3	8,8	7,7	13,6	8,4

segue

segue "Tab. 30 - Valutazione di insieme circa l'attuale crisi economica e le relative modalità di uscita (val. %)"

Affermazioni	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
L'attuale situazione economica ci ricorda inoltre che a ogni generazione compete di affrontare la discontinuità delle condizioni e non solo la continuità con il passato, secondo modalità che possono e debbono essere diverse e che "sfidano" ogni volta le nostre capacità e i nostri progetti					
Molto d'accordo	17,9	20,8	14,9	33,3	41,4
Abbastanza d'accordo	47,2	43,8	50,8	48,8	40,5
Molto + Abb. d'accordo	65,1	64,6	65,7	82,1	81,9
Poco + Per nulla d'accordo	18,9	19,8	18,0	6,0	8,1
L'attuale crisi finirà col provocare grandi cambiamenti (cioè una vera e propria "mutazione") sia nell'economia sia nella società e nella relazione tra le persone					
Molto d'accordo	28,1	25,0	31,2	19,8	36,1
Abbastanza d'accordo	36,7	40,1	33,2	44,3	33,6
Molto + Abb. d'accordo	64,8	65,1	64,4	64,1	79,7
Poco + Per nulla d'accordo	18,4	16,7	20,1	21,3	18,8

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Una maggiore "relazionalità" tra strumenti, ambiti culturali/formativi e soggetti collettivi

In questo caso si è trasformato in una domanda articolata il quarto paradigma adottato per l'analisi del passaggio formazione/lavoro dei giovani, mettendo perciò l'accento sulla necessaria "relazionalità" tra politiche e servizi, tra soggetti pubblici e soggetti privati, tra protagonisti della formazione e protagonisti del lavoro, tra cultura professionale e cultura generale. Le opinioni raccolte sono state raggruppate in sottosezioni all'interno della tabella 31. In sintesi si può affermare che il livello di accordo risulta significativamente elevato per gli studenti (collocandosi per lo più attorno al 70,0-80,0% e senza sostanziali differenze tra intervistati del Nord e del Centro-Sud), ma è ancora più consistente per i genitori (soprattutto) e per gli insegnanti (quasi sempre).

I dati sembrano dunque inviare i seguenti messaggi:

- a) gli strumenti di giunzione noti vanno senz'altro rafforzati e cioè:
 - serve sviluppare un sistema di informazione e di orientamento che tenga conto però contemporaneamente delle vocazioni, ma anche delle capacità (talenti) come pure delle condizioni di occupabilità nel mondo del lavoro: anche perché molte volte si finisce con fare scelte legate - se va bene - solamente alle vocazioni ma molto meno alle capacità (talenti) e tenendo poco conto delle

condizioni reali del mercato del lavoro (84,0% di accordo per gli studenti, ma 89,6% per i genitori);

- serve avvicinare di più la scuola al lavoro usando largamente le visite aziendali, gli stage, i tirocini e così via, anche se le opinioni dei giovani raccolte a tale proposito attraverso l'analisi semantica dei social *network* appare essere abbastanza critica⁵ (81,1% di accordo per gli studenti, ma 88,0% per i genitori);
- serve far crescere un'ampia offerta di lavori estivi, allo scopo di poter avvicinare gli studenti anche attraverso questa modalità alla realtà lavorativa, permettendo loro di guadagnare inoltre qualcosa per le proprie personali necessità (72,2% di consenso per gli studenti che sale all'86,7% per i genitori e all'84,6% per gli insegnanti);

b) la cultura di impresa comunemente concettualizzata come promozione dell'imprenditorialità va integrata sul piano delle "competenze trasversali", come è stato più volte ribadito anche nel presente Rapporto⁶:

- serve perciò favorire e coltivare le eventuali spinte verso il lavoro autonomo e/o la neo-imprenditorialità (71,3% di accordo che sale all'83,8% per i genitori, ma resta al 67,5% per i docenti);
- ma serve anche fornire competenze specificamente legate all'inserimento come lavoratore dipendente, spiegando bene la logica dell'organizzazione, le regole formali e non formali di convivenza all'interno dell'impresa e così i comportamenti più utili per potersi meglio inserire e cioè, per l'appunto, competenze di tipo trasversale (72,5% di accordo per gli studenti, che sale all'85,1% per i genitori e all'83,8% per i docenti);

c) andrebbe sviluppata una significativa convergenza che deve diventare "relazionalità fluida a tutti i livelli" e cioè:

- a livello culturale, visto che bisogna pensare a una buona preparazione che non sia solo di tipo tecnico (specie nel caso degli istituti industriali), ma anche di cultura generale, al di là di quanto oggi il mercato del lavoro e le singole aziende possano effettivamente chiedere (o ritenere di dover chiedere), anche perché le esigenze continuano a cambiare ed è necessario soprattutto avere una capacità di "tenuta" nei confronti di opportunità di lavoro che sono e saranno molto diverse rispetto alle attese maturate dai giovani (65,5% di accordo per gli studenti, che sale all'87,9% per i genitori e all'87,5% per gli insegnanti); ma servirebbe anche ridurre (nel caso specifico degli istituti tecnici) la frammentazione eccessiva delle materie scientifiche che oggi sono troppo frammentate in insegnamenti separati e non adeguatamente messi in relazione tra loro (58,7% di accordo per gli studenti, ma 69,9% per i genitori, mentre ovviamente gli insegnanti sono più restii: 53,2%);
- a livello della partecipazione dei giovani ad attività associative, poiché esse rappresentano un buon ambito di allenamento sul piano delle relazioni con altre persone che servono alla formazione dei giovani ma servono anche a un

5. Cfr. Capitolo 2/Parte prima.

6. Cfr. in particolare il Capitolo 3 e il Capitolo 4 della Parte seconda.

migliore inserimento nell'ambito del lavoro (69,7% di accordo per gli studenti che diventa 77,9% per i genitori e 73,3% per i docenti);

- a livello di collaborazione stretta tra i diversi soggetti che promuovono politiche e servizi (dal Ministero del Lavoro al MIUR, dalle Regioni agli Uffici di collocamento pubblici e privati alle Associazioni di categoria, ecc.), poiché è necessario pervenire a un vero e proprio "sistema di giunzioni" che sia relativamente facile da interpretare da parte dei giovani, senza eccessive sovrapposizioni e tale da razionalizzare le risorse investite dai vari soggetti (70,6% di accordo per gli studenti, che diventa 88,0% per i genitori e 84,3% per i docenti);
- ma anche a livello delle specifiche politiche di flessibilità che oggi si propongono ai giovani nel momento in cui entrano nel mondo del lavoro, superando l'attuale situazione in cui stentano a diventare flessibili anche i sistemi di collocamento, i sistemi formativi e il sistema pensionistico (61,0% di accordo per gli studenti, che diventa 81,1% per i genitori e 74,7% per i docenti).

Tab. 31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)

Tipologie di “giunzioni”	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Più orientamento, più stage e più tirocini					
Bisogna sviluppare meglio un sistema di informazione e di orientamento che aiuti i giovani a fare scelte più giuste che tengano conto sia delle loro vocazioni sia delle loro capacità sia di quanto dovranno affrontare nel mondo del lavoro	84,0	83,9	83,9	79,5	89,6
Bisogna far avvicinare di più la scuola al mondo del lavoro attraverso visite aziendali, stage, tirocini ben fatti	81,1	80,2	82,0	81,5	88,0
Bisogna anche dare l’opportunità agli studenti di svolgere periodi di lavoro estivo, allo scopo di potersi avvicinare anche in tal modo alla realtà del lavoro e di guadagnare qualcosa per le proprie personali necessità	72,2	73,4	71,0	84,6	86,7
Più cultura d’impresa e più cultura del lavoro					
Bisogna dare ai giovani un po’ di competenze specificamente legate all’inserimento professionale, come ad esempio la conoscenza dei principi organizzativi, dei contratti di lavoro, delle regole e dei comportamenti da tenere all’interno dell’impresa	72,5	72,9	72,1	83,8	85,1

segue

segue "Tab. 31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Tipologie di "giunzioni"	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro- Sud		
Bisogna dare ai giovani una più solida cultura di impresa, per favorire la loro eventuale spinta imprenditoriale o la scelta di un lavoro autonomo	71,3	71,9	70,7	67,5	83,8
Più relazionalità a tutti i livelli					
Bisogna fornire una buona preparazione non solo tecnica, ma anche di cultura generale ai giovani, al di là di quanto oggi possono chiedere le aziende e il mercato del lavoro (visto che si potrà cambiare anche più volte lavoro e impresa e bisogna essere preparati a tutto questo)	65,5	63,1	68,0	87,5	87,9
Bisognerebbe ridurre la frammentazione delle materie scientifiche all'interno degli Istituti Tecnici, visto che ci sono troppi insegnamenti separati con altrettanti insegnanti: quello che serve è una buona cultura scientifica complessiva e integrata	58,7	54,2	63,3	53,2	69,9
Bisognerebbe promuovere attivamente la partecipazione dei giovani ad attività associative, perché questo rappresenta un buon "allenamento" sul piano delle relazioni con le altre persone (e perciò anche sul piano del futuro lavoro)	69,7	67,2	72,1	73,3	77,9
Bisogna che i soggetti che possono promuovere le iniziative di giunzione (MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni, Aziende, Associazioni di categoria, ecc.) collaborino maggiormente tra loro, rendendo più facile ai giovani l'accesso alle informazioni, all'orientamento, alle esperienze di lavoro, all'inserimento nella vita attiva	70,6	71,9	69,3	84,3	88,0
Non è giusto chiedere la "flessibilità" ai giovani che entrano nel mondo del lavoro, senza che diventino flessibili anche i sistemi di collocamento, i sistemi formativi e il sistema pensionistico	61,0	63,6	58,6	74,7	81,1

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Una necessaria “liberazione” di energie

A conclusione del presente capitolo che ha ripercorso i quattro paradigmi di analisi fondamentali (l'apprendimento “rimandato” anziché “appropriato”, la sottovalutazione della motivazione rispetto alla valutazione degli studenti, la debolezza dei processi di giunzione, l'esigenza di una relazionalità stretta tra politiche e servizi) attraverso le opinioni degli studenti, dei docenti e dei genitori intervistati, si riportano alcune valutazioni un po' più dirette (e forse non sempre da *mainstream*) basate, come del resto è avvenuto anche per le altre domande, sugli specifici incontri avuti con studenti e docenti presso gli istituti industriali.

Nella tabella 32 sono state individuate tre linee di riflessione/proposta e cioè:

- a) evitare percorsi formativi inutilmente lunghi: non bisogna dimenticare che col tempo si è finito col mettere in piedi una serie di attività formative che tendono a far permanere all'interno delle strutture, anche quando non è di per sé necessario, i giovani al di là di un'età nella quale negli altri Paesi simili al nostro si è già sul mercato del lavoro. E proprio per questo è utile tener presente le reazioni dei tre soggetti intervistati. Essi infatti:
- concordano (per almeno 2/3 degli intervistati) sul fatto che bisognerebbe accorciare e non prolungare i vari tipi di studi e in particolare l'università che col sistema 3+2 ha finito per aumentare la permanenza all'interno dell'istituzione, mentre si ritiene che sia meglio inserirsi il prima possibile nell'attività di lavoro e non sciupare inutilmente gli anni all'interno di quest'ultima, magari da fuori corso? (64,5% di accordo, più elevato per gli studenti del Centro-Sud: 66,6%, ma soprattutto per i genitori: 72,4%); ovviamente l'accordo dei docenti è molto più basso (46,2%) costituendo le istituzioni formative il loro luogo privilegiato dal punto di vista dell'occupazione;
 - e così in parallelo si conviene che rimandare troppo a lungo l'ingresso nella vita attiva costituisce un rischio perché è difficile inserirsi via via che passano gli anni ed aumentano le esigenze e le attese da parte dei giovani: di conseguenza bisognerebbe facilitare l'inserimento molto prima rispetto a oggi (69,7% di accordo che sale al 71,3% per gli studenti del Nord e al 74,3% per i genitori, mentre si attesa più prudentemente su un 66,1% per i docenti);
- b) evitare una formazione troppo finalizzata: infatti in questi anni di forte centralità del pensiero economico si è finito talvolta per cadere nell'eccesso di finalizzazione della formazione scolastica rispetto alle (presunte) richieste del mercato del lavoro, ma questo ormai non è più opportuno in presenza non solo dell'attuale crisi economica ma soprattutto di ciò che sta già avvenendo (e avverrà ancora di più in futuro) in termini di continuo mutamento della tipologia di lavori, con la necessità perciò di essere flessibili e pronti a convertirsi più volte. Di conseguenza:

7. In tal caso bisognerebbe eventualmente stipulare “patti di formazione” diversi a seconda che si tratti di studenti frequentanti o di studenti lavoratori.

- si sottolinea come sia importante raggiungere una buona preparazione di tipo generale e non solo di tipo tecnico (e questo con riferimento proprio agli istituti tecnici industriali in cui si è effettuata l'indagine), allo scopo di aprire la mente e di essere più pronti ad affrontare i cambiamenti professionali e quelli dell'impresa (70,5% di accordo da parte degli studenti, che sale all'89,3% per i genitori e all'80,4% per i docenti);
 - tra il resto si ricorda anche che è importante tener presente la possibilità/necessità di aggiornarsi e di formarsi in continuazione lungo tutta la vita lavorativa, proprio per le ragioni richiamate nel punto precedente (69,0% di consenso per gli studenti che sale all'85,3% per i genitori e all'85,8% per i docenti);
 - e infine si conviene sul fatto che bisogna acquisire anche competenze e abilità di "relazione", in quanto esse aiutano a inserirsi meglio nel lavoro e a collaborare proficuamente con altre persone, mettendo così al centro nuovamente quelle abilità che sono state ricordate anche nel paragrafo precedente e che sono definibili come "competenze trasversali" (71,8% di consenso da parte degli studenti che sale all'88,3% per i genitori e all'86,1% per i docenti);
- c) evitare di restare all'interno di un sistema di relazioni personali troppo ristretto: non c'è dubbio che oggi i giovani permangono a lungo (sin troppo) nella famiglia di origine, in parte con buone ragioni in parte col timore di confrontarsi con la realtà esterna; e questo è vero tanto più nelle situazioni in cui la famiglia - come si è visto nel capitolo precedente - fornisce almeno nel 60% dei casi una copertura relativamente tranquillizzante per poter esplorare le opportunità di lavoro. E proprio per questo:
- si ribadisce che i giovani non possono stare troppo a lungo all'interno della loro famiglia di origine, poiché ciò non aiuta a diventare adulti e ad affrontare la vita con le relative difficoltà (63,2% di accordo da parte degli studenti che sale al 69,6% in particolare per i giovani del Centro-Sud e che aumenta ancora sino al 74,8% per i genitori);
 - e a tale proposito si sottolinea anche come le difficoltà di inserimento nel lavoro o di trovare casa da parte dei giovani esistono certamente, ma non basta la sola protezione familiare per risolvere tutti i problemi, poiché bisogna saper rischiare di più se si vuole conquistare un proprio futuro autonomo (69,9% di consenso da parte degli studenti che sale all'83,8% dei genitori e all'82,7% dei docenti);
 - si ricorda poi l'importanza che i giovani sappiano individuare i loro personali "desideri professionali", i quali peraltro non sono necessariamente coincidenti con quelli dei loro genitori o dei loro insegnanti che nel bene o nel male ragionano in base alla loro esperienza passata, la quale è probabilmente molto lontana da quella che attende i giovani in futuro (71,8% di consenso da parte degli studenti che sale al 90,8% e all'83,6% per i docenti);
 - e infine si riconosce come i giovani dovrebbero partecipare di più ad attività associative poiché questo abitua ad intrattenere buone relazioni con le altre persone e questo serve molto per poter inserirsi meglio nella realtà del lavoro (69,8% di consenso da parte degli studenti che sale all'85,1% per i genitori e al 74,5% per i docenti).

Ecco perché il presente capitolo ha evocato una necessaria “liberazione” di energie che oggi possono rimanere “comprese” a causa di percorsi formativi impropriamente allungati, sostenuti anche da una permanenza “troppo protetta” all’interno della propria famiglia di origine oppure a causa di una formazione eccessivamente ristretta attorno agli aspetti tecnico-professionali e non allargata a dimensioni di più ampio respiro culturale come in realtà oggi servirebbe.

Tab. 32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi “Molto + Abbastanza d’accordo”) (val. %)

Affermazioni	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Percorsi formativi non inutilmente lunghi					
Bisogna accorciare e non prolungare i vari tipi di studi e in particolare l'università (con i 3 + 2 anni di corso che in realtà diventano 4 + 3, per i ritardi spesso accumulati): è meglio inserirsi prima possibile nel mondo del lavoro e non perdere inutilmente anni all'università, magari da fuori-corso	64,5	62,4	66,6	46,2	72,4
Rimandare troppo a lungo l'ingresso nella vita attiva da parte dei giovani è comunque un rischio perché è difficile inserirsi più passano gli anni ed aumentano le esigenze e le attese e perciò bisognerebbe facilitare l'inserimento nel lavoro molto prima rispetto a oggi	69,7	71,3	68,0	66,1	74,3
Una formazione non troppo finalizzata					
Bisogna raggiungere una buona preparazione di tipo generale e non solo di tipo tecnico, allo scopo di aprire la mente e di essere più pronti ad affrontare i cambiamenti professionali, il cambiamento dell'impresa e il cambiamento dei luoghi dove si andrà a lavorare	70,5	70,3	70,7	80,4	89,3
Bisogna sapere che sempre di più sarà importante l'aggiornamento e la formazione continua lungo tutta la vita lavorativa	69,0	69,8	68,2	85,8	85,3
Bisogna acquisire anche quelle competenze e abilità di "relazione" le quali aiutano a inserirsi meglio nel lavoro e a collaborare proficuamente con altre persone	71,8	70,8	72,9	86,1	88,3

segue

segue "Tab. 32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Affermazioni	Studenti			Docenti (1)	Genitori (2)
	Totale	Nord	Centro-Sud		
Un sistema di relazioni personali non eccessivamente ristretto					
Bisogna che i giovani non stiano troppo a lungo all'interno della loro famiglia di origine, perché questo non aiuta a diventare adulti e ad affrontare la vita con le relative difficoltà	63,2	56,7	69,6	63,9	74,8
Le difficoltà di inserirsi nel lavoro, di trovare casa, ecc. da parte dei giovani tuttavia esistono, ma non basta la sola "protezione" dei genitori per risolvere tutti i problemi (c'è bisogno di rischiare di più se si vuole conquistare un proprio, autonomo futuro)	69,9	72,0	67,9	82,7	83,8
Bisogna che i giovani sappiano individuare i loro personali "desideri professionali", peraltro non sempre coincidenti con quelli dei loro genitori o insegnanti (salvo dover tener conto del possesso delle capacità necessarie e delle opportunità che il mercato del lavoro offre)	71,8	73,9	69,6	83,6	90,8
Bisogna che i giovani partecipino di più ad attività associative, perché questo abitua ad intrattenere buone relazioni con gli altri e ciò serve anche per inserirsi meglio nel lavoro	69,8	69,7	70,0	74,5	85,1

(1) Le opinioni si riferiscono agli studenti presenti nelle classi dell'Istituto Tecnico Industriale in cui i docenti insegnano.

(2) Le opinioni si riferiscono ai figli che frequentano gli Istituti Tecnici Industriali in cui si è effettuata l'indagine.

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

L'interpretazione delle "conversazioni" sui social media

di Salvatore Iaconesi*

Nel precedente capitolo sono stati analizzati i quattro paradigmi di riferimento: L'apprendimento "appropriato" per ogni livello educativo; L'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione; L'attenzione sui processi di "giunzione"; L'attenzione sulla relazionalità tra i soggetti collettivi, istituzionali e non. Ciò è avvenuto attraverso l'analisi delle opinioni e dei giudizi raccolti tramite un apposito questionario, somministrato a studenti (del IV e V anno), a genitori e ad insegnanti di cinque Istituti Tecnici situati in altrettante realtà italiane: Trento, Vicenza, Perugia, Rieti e Salerno.

Nel presente Capitolo si prosegue l'analisi dei suddetti paradigmi, ma utilizzando questa volta uno strumento diverso: quello dell'analisi del linguaggio naturale, a partire dall'analisi semantica delle "conversazioni" che hanno avuto luogo sui maggiori social *network* (Facebook, Twitter, Instagram, Google+) su iniziativa dei giovani, dei genitori e degli insegnanti, a cui si sono aggiunti professionisti e altri soggetti ritenuti utili, tenendo conto degli argomenti affrontati.

Il prelievo delle suddette conversazioni presenti sul web è stato effettuato nel periodo gennaio 2013-febbraio 2014, giungendo a considerare (dopo le operazioni di "pulizia") 1.015.694 di contenuti, generati a loro volta da 283.111 utenti che hanno dialogato nell'ambito dei social *network* prima richiamati¹. L'analisi dei contenuti ha tenuto essenzialmente presente i quattro paradigmi più sopra ricordati, ma si è articolata anche per temi ulteriori, al fine di poter "agganciare" delle conversazioni di contorno ritenute comunque utili. La ricostruzione di insieme dei temi è contenuta nello schema seguente e ha dato origine a una trattazione per ciascuno di essi nei paragrafi che seguono.

1. Cfr. per una illustrazione di dettaglio della metodologia impiegata il Capitolo 1 degli Allegati.

Temi delle “conversazioni”, raggruppate per Paradigmi di riferimento

<i>Primo Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sull'apprendimento “appropriato” per ogni livello educativo</i>	
A1	Pericolo del rimando continuato dell'apprendimento ai livelli educativi successivi
<i>Secondo Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione</i>	
A2	Pericolo di un eccesso di valutazione formale rispetto alla motivazione reale degli studenti
A3	Presenza o meno di una valutazione efficace dell'apprendimento
A4	Certificazione delle competenze comunque acquisite
A5	Promozione dei giovani con alto potenziale
<i>Terzo Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sui processi di “giunzione”</i>	
A6	La debolezza degli strumenti di accompagnamento dalla formazione al lavoro, dalla formazione alla formazione, dal lavoro alla formazione, dal lavoro al lavoro (sistemi di “giunzione”)
<i>Quarto Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra i soggetti collettivi, istituzionali e non</i>	
A7	Il pericolo di giocare ognuno per sé nel caso delle istituzioni
A8	Il pericolo di giocare ognuno per sé nel caso dei soggetti collettivi non istituzionali
A9	Il pericolo di giocare ognuno per sé nel caso delle istituzioni rispetto ai soggetti collettivi non istituzionali

Andare a pesca di conversazioni che hanno luogo nei *social network* significa misurarsi con una realtà orizzontale e frammentata che può diventare, metaforicamente parlando, anche immediata e sintetica in alcuni casi.

L'applicazione dei quattro paradigmi quali “esche” per individuare argomenti e commenti affrontati da parte di giovani, genitori, docenti e da altri soggetti, ha messo in evidenza, in particolare da parte dei primi:

- una sostanziale non consapevolezza del problema del “rimando continuato” dell'apprendimento ai livelli scolastico-universitari successivi (consapevolezza che, viceversa, è emersa chiaramente nell'indagine commentata nel Capitolo 1);
- ma in compenso viene percepito l'altro aspetto del problema e cioè il rischio di una “permanenza a oltranza” all'interno del sistema educativo che si accompagna alle difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro;
- una limitata attenzione per quanto riguarda la valutazione dell'apprendimento raggiunto, ma una particolare sensibilità, anzi un timore esplicito: quello di non essere giudicati in maniera adeguata e di non essere compresi sul piano delle aspirazioni personali;
- una fortissima attenzione per il tema degli strumenti di accompagnamento dalla formazione al lavoro, con una critica abbastanza pronunciata delle esperienze di stage e di tirocinio (le quali però vengono comunque indicate come parte importante dei “processi di giunzione” nell'indagine su giovani, genitori e docenti, presentata nel primo capitolo);

- e infine la percezione di una sconnessione tra i soggetti istituzionali che dovrebbero presidiare al meglio il passaggio dei giovani alla vita attiva (la “relazionalità” tra i protagonisti collettivi, pubblici e privati, resta un tema-chiave anche nelle opinioni emerse nell’ambito del primo capitolo).

In tutti i casi l’analisi di tipo semantico va scorsa nei singoli paragrafi che seguono, adottando una logica (inevitabilmente) orizzontale e quindi non troppo strutturata, coerente peraltro con le modalità di conversazione brevi e frammentate, proprie dei *social network*.

Le figure sintetizzano, tema per tema, la numerosità e la pertinenza delle conversazioni rispetto agli argomenti proposti, nonché la risonanza emozionale presente nei contenuti che sono stati presi in considerazione.

Il rischio di non considerare l'importanza dell'apprendimento

A1: "Pericolo del rimando continuato dell'apprendimento ai livelli educativi successivi"

Questo tema non è stato molto trattato sui social *network* nel periodo di analisi. I risultati sono quindi di modesta rilevanza.

Forse l'elemento più interessante che è stato raccolto è originato dal messaggio: "La maledizione di 1 terra bella maledetta. I migliori giovani scappano riempiendo le università del nord. Qui comanda la mafia" (condiviso 12 volte, ha generato una conversazione di 196 commenti). Da questo si è sviluppata una interessante discussione che ha visto l'evidenza della permanenza "ad oltranza" nel sistema educativo.

In generale vi è una percezione dal molto negativo al leggermente negativo, collegata alla permanenza nel sistema educativo, senza sbocco sul mondo del lavoro.

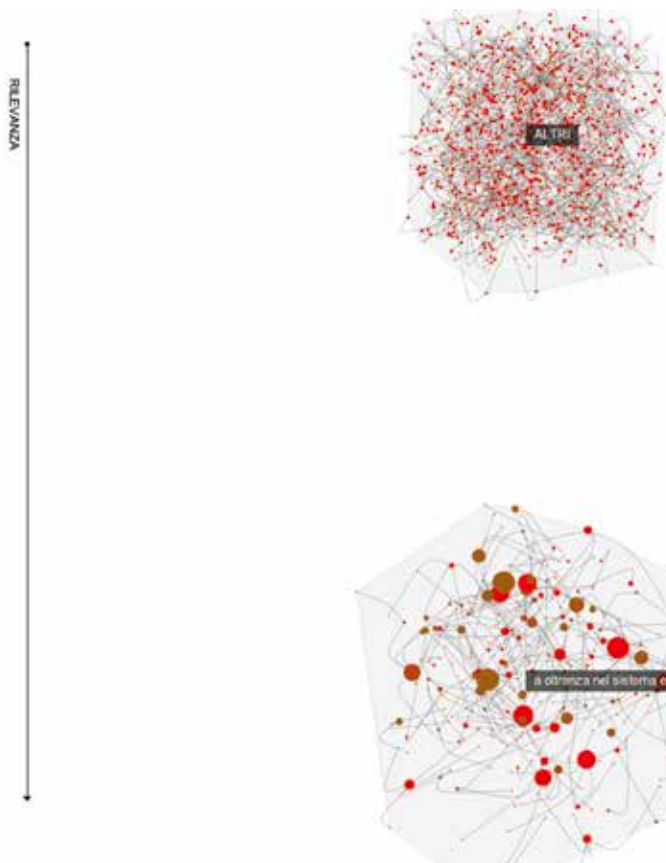


Fig. 1 - Rappresentazione delle conversazioni relative al "Pericolo del rimando continuato dell'apprendimento ai livelli educativi successivi" (Primo paradigma: esigenza di riportare l'attenzione sull'apprendimento "appropriato" per ogni livello educativo)

Diagramma delle conversazioni
Fonte: Fondigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

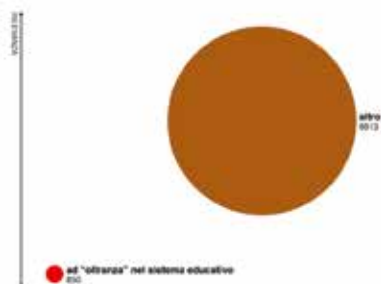
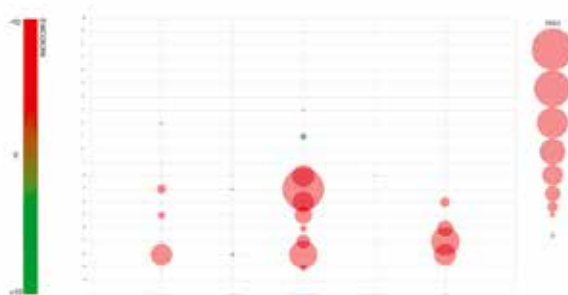


Grafico della rilevanza
Fonte: Fondigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Distribuzione Emozionale
Fonte: Fondigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A1
Pericolo del rimando continuato ai livelli educativi successivi

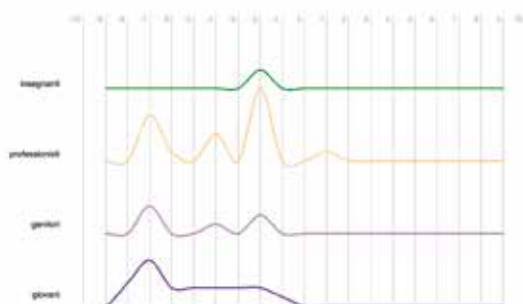


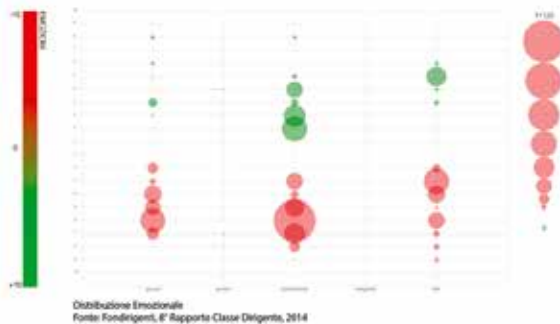
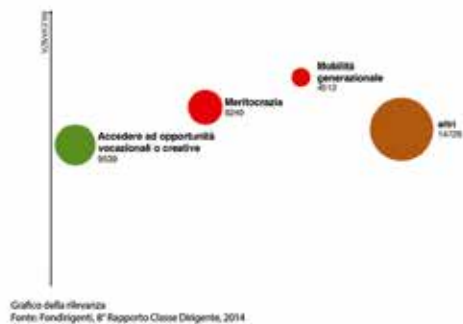
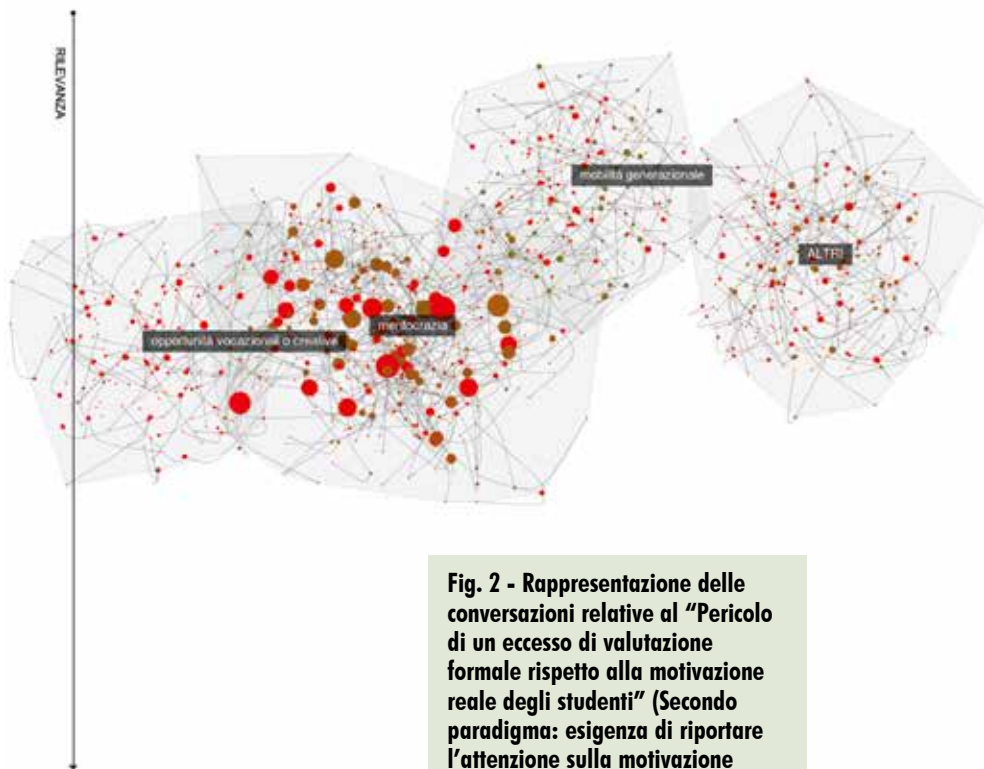
Diagramma delle frequenze emozionali
Fonte: Fondigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A2: "Pericolo di un eccesso di valutazione formale rispetto alla motivazione reale degli studenti"

Mediamente negativa e leggermente positiva, in modo omogeneo attraverso i tipi di soggetti osservati.

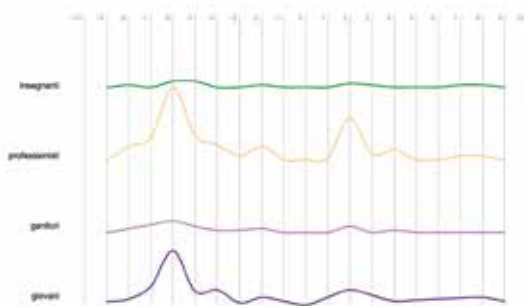
Gli aspetti positivi derivano principalmente dalla possibilità di accedere a opportunità in base non a percorsi esclusivamente formativi, ma anche vocazionali o di creatività e imprenditorialità personale (ad esempio come nel caso del messaggio "Attualità #laspezia - Giovani e lavoro, passioni che diventano opportunità" che ha avuto notevole risonanza grazie al lancio di un articolo su un giornale locale e alle conseguenti 212 condivisioni dirette, che hanno suscitato circa duemila conversazioni, e delle conversazioni online sui modi di accedere alle opportunità).

Gli aspetti di percezione più negativa derivano da considerazioni più dirette, come nel caso della possibile revisione della riforma Fornero, per attuare nuove forme di valutazione meritocratica e creare maggiore mobilità generazionale.



A2

Pericolo di un eccesso di valutazione formale rispetto alla motivazione reale degli studenti



A3: "Presenza o meno di una valutazione efficace dell'apprendimento"

Il numero di insegnanti (verde) e genitori (lilla) che si esprimono su questo tema è estremamente limitato.

Dal punto di vista degli studenti è ben rappresentata una percezione dal mediamente negativo al decisamente negativo che riguarda la paura di non essere giudicati in maniera adeguata, e dall'ansia di essere immersi in un sistema educativo che non è in grado di comprendere le aspirazioni e le capacità, e di eseguire le necessarie personalizzazioni.

Dal punto di vista dei professionisti la valutazione è ancora più negativa. Alle preoccupazioni già viste si aggiungono quelle più pratiche, secondo cui il sistema educativo potrebbe non essere in grado di valutare, secondo i canoni dell'azienda, gli skill degli studenti (cit.: "La meritocrazia è un miraggio per i giovani italiani; l'ascensore sociale in Italia è fermo. Le facoltà scientifiche hanno pochi studenti", condiviso 14 volte ha generato una conversazione di 240 elementi).

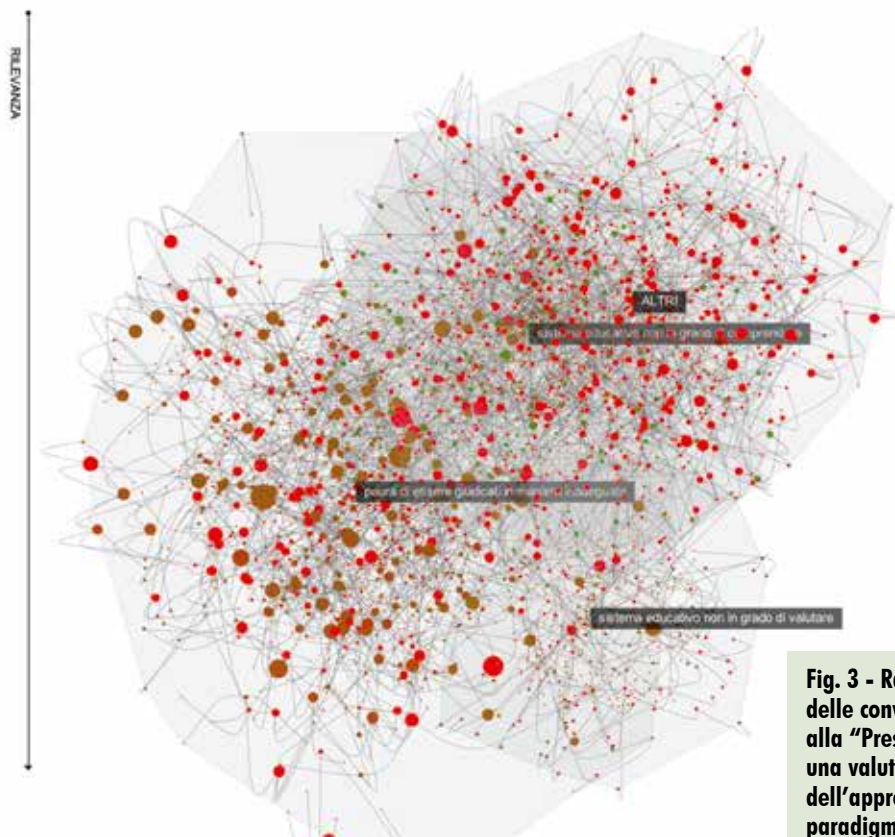


Diagramma delle connessioni
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

Fig. 3 - Rappresentazione delle conversazioni relative alla "Presenza o meno di una valutazione efficace dell'apprendimento" (Secondo paradigma: esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione)

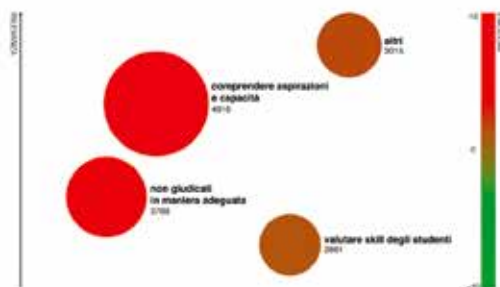
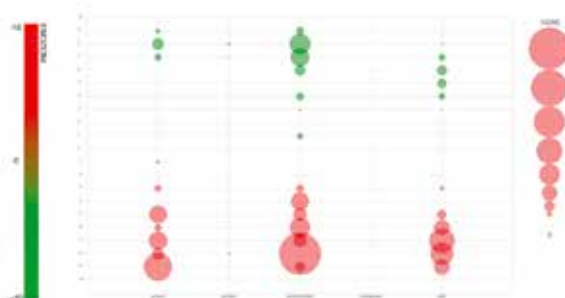


Grafico della rilevanza
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Distribuzione Emozionale
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A3
Presenza o meno di una
valutazione efficace
dell'apprendimento

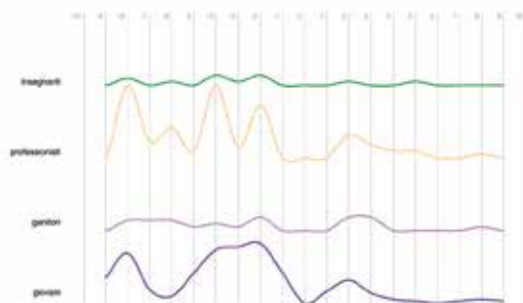


Diagramma delle frequenze emozionali
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A4: "Certificazione delle competenze comunque acquisite"

Molto simile e correlato alla dimensione precedente. Agisce, sui social *network*, secondo le stesse logiche.

Unica variazione degna di nota: la maggior moderazione delle espressioni positive, decretata dal fatto che non vengono quasi mai rilevate discussioni dirette in tal senso, ma solo indirette, sotto forma di manifestazioni di opportunità cui accedere previa certificazione delle competenze, anche in maniera informale (startup, finanziamenti, concorsi, gare di idee, ed altri).

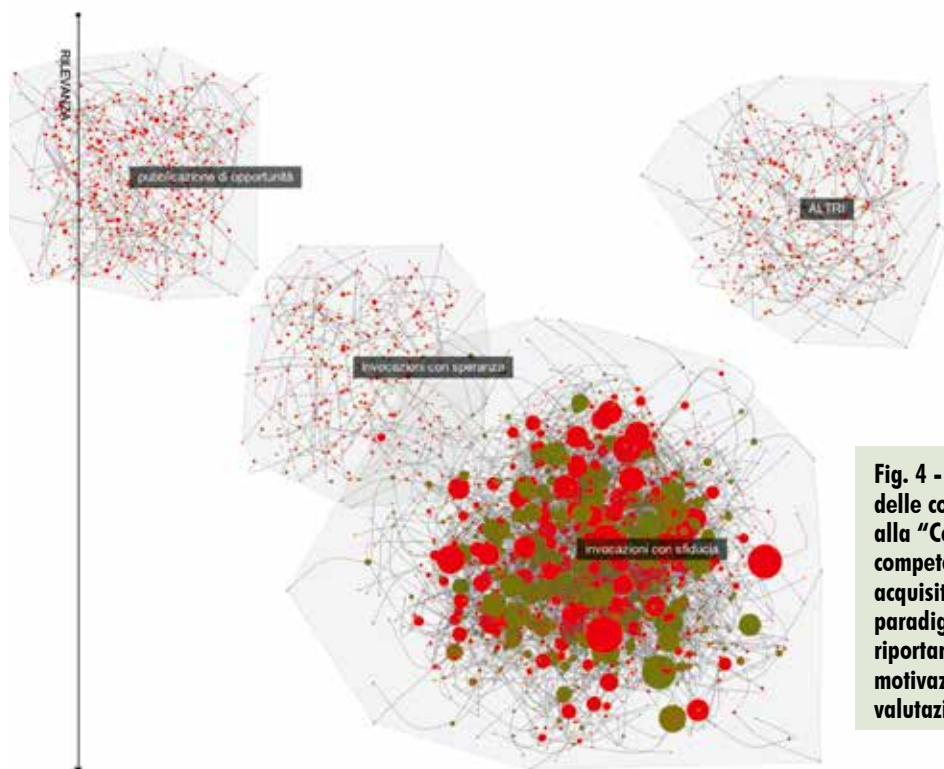


Fig. 4 - Rappresentazione delle conversazioni relative alla "Certificazione delle competenze comunque acquisite" (Secondo paradigma: esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione)

Diagramma delle conversazioni
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

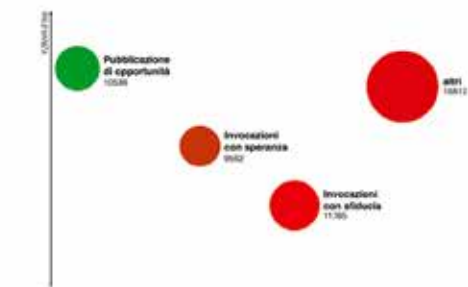
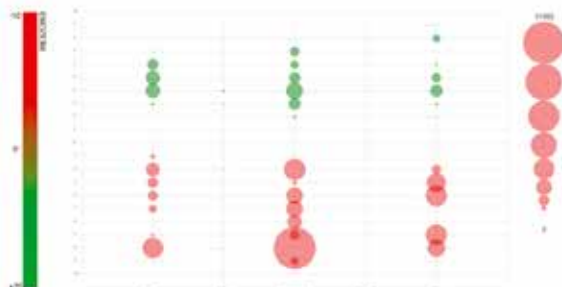


Grafico della rilevanza
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Distribuzione Emotivale
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A4
Certificazione delle competenze comunque acquisite

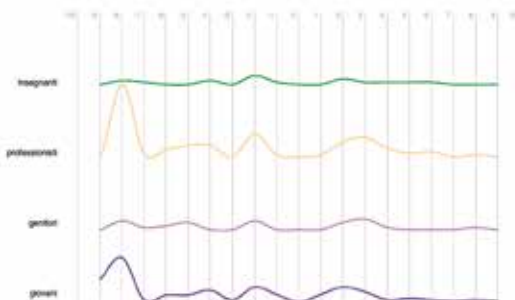


Diagramma delle frequenze emozionali
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A5: "Promozione dei giovani con alto potenziale"

Gli elementi di percezione positiva sono decretati dalle opportunità pubblicate sui social network da professionisti, studenti e insegnanti (oltre 950 opportunità differenti, pubblicate nel periodo osservato, tra stage, corsi, mentoring, accelerazione e incubazione d'impresa).

Altra componente positiva, più moderata, è descritta dalle molte invocazioni speranzose di molti professionisti e studenti, e da qualche genitore (è di questi ultimi giorni, ad esempio, il "@matteorenzi lo credo in te. Metticela tutta, soprattutto per noi giovani. #lavoltabuona #italiacambiaverso", condiviso migliaia di volte a partire da un contenuto pubblicato su Twitter).

La dimensione decisamente negativa è decretata principalmente dalle invocazioni sfiduciate a politici e istituzioni, ad esempio nel caso del Ministro Carrozza, già menzionato (cit.: "Nessun politico si interessa realmente ai giovani. Carrozza l'ha fatto! #carrozzaalmiur", che ha generato, nelle sue molte varianti, circa 950 conversazioni di una media di 4 utenti l'una, e una serie di discussioni conseguenti, di difficile tracciabilità). Questa dimensione è caratterizzata da un alto livello di covarianza con la dimensione A9 (l'"ognun per sé" tra istituzioni e soggetti collettivi).

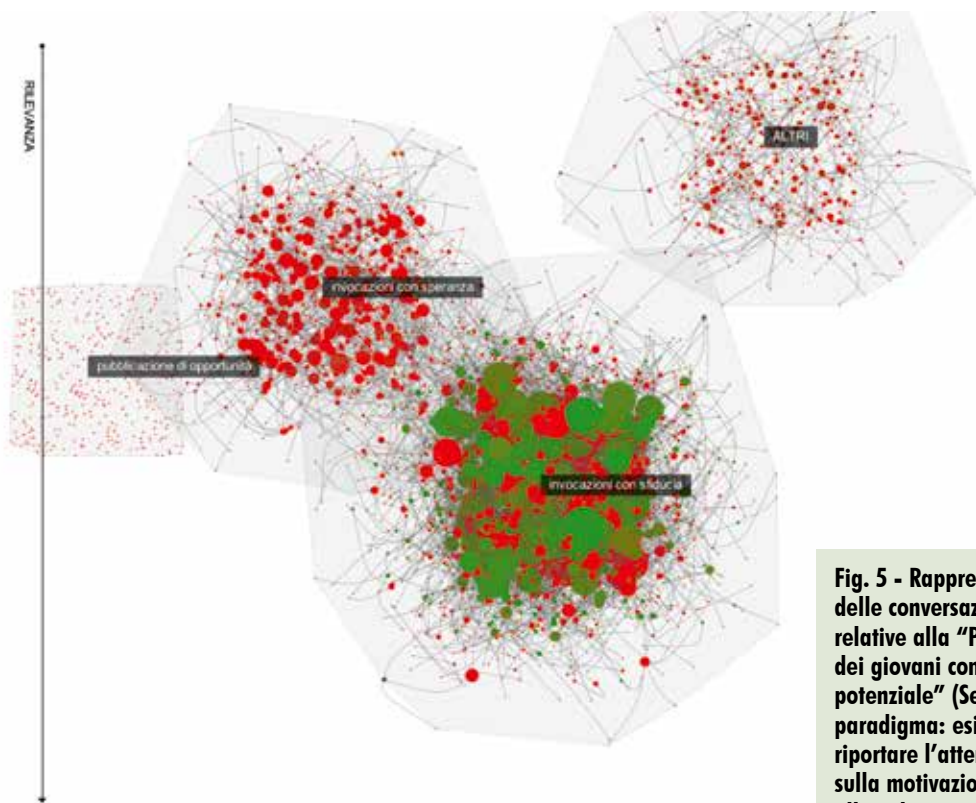


Fig. 5 - Rappresentazione delle conversazioni relative alla "Promozione dei giovani con alto potenziale" (Secondo paradigma: esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione)

Diagramma delle conversazioni
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

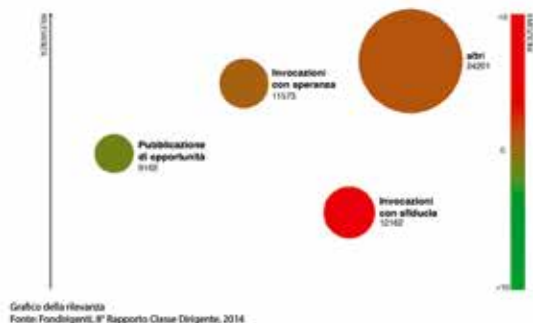
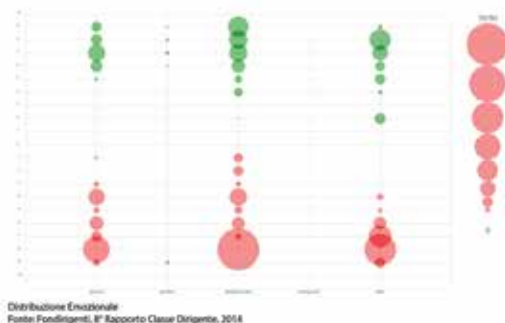


Grafico della rilevanza
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Distribuzione Emotiva
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A5
Promozione dei giovani con alto potenziale

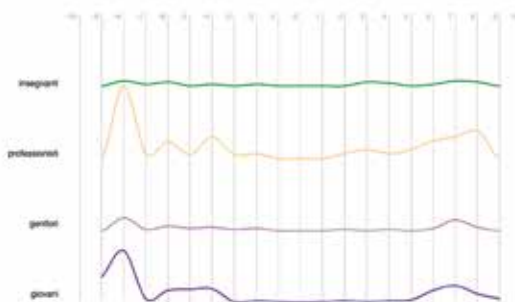


Diagramma delle frequenze emotionali
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

La debolezza degli strumenti di accompagnamento al lavoro

A6: "La debolezza degli strumenti di accompagnamento dalla formazione al lavoro, dalla formazione alla formazione, dal lavoro alla formazione, dal lavoro al lavoro" (processi di giunzione)

Territorio complesso, in cui si manifesta una maggiore varietà di opinioni e percezioni. Da un lato ci sono le percezioni più positive, dedicate a quelle associazioni che comunicano le loro azioni riuscendo a raccogliere adesioni e consensi (es.: "In Puglia promuoviamo il progetto NIDI per agevolare l'autoimpiego di giovani e donne", che ha raggiunto una estesa adesione tramite Twitter, nonostante il territorio limitato cui fa riferimento: 326 condivisioni e una serie di discussioni indirette che sfiora le duemila unità).

L'enorme variabilità delle percezioni negative è invece decretata dalla varietà di opinioni ed espressioni collegate alla politica, in merito alla presenza di condizioni per far sorgere processi virtuosi di trasferimento dal mondo della formazione a quello del lavoro (ad esempio citando la discussione partita dal messaggio "Un Paese che dimostra di non saper investire nei giovani, non ha proprio un futuro", condiviso 74 volte, ha generato conversazioni per 2768 unità).

Gli aspetti controversi registrati per quanto riguarda gli stage e i tirocini sono del tutto evidenti.

I social *network* infatti sono molto utilizzati da quelle organizzazioni e associazioni che propongono (direttamente o come servizio per terzi) tirocini e stage di ogni genere.

Molte associazioni utilizzano i social *network* per aprire discussioni di "visione" sul ruolo di tirocini e stage. Ad esempio, il post "Un tirocinio ha senso se ti lascia qualche cosa. Se ti cambia la vita. Bisogna responsabilizzare chi li offre" pubblicato dall'associazione ProgettoRena ha suscitato un notevole dibattito, anche molto critico (180 condivisioni, 1845 elementi di conversazione diretta generati). Questo è un caso molto comune: tante affermazioni ideologiche vengono, da un lato, aggredite da critiche furiose ("senza parlare dei PIP, sei mesi di paghetta delle regioni e poi perdiamoci di vista... bell'inserimento!", condiviso 62 volte, ha generato 637 elementi di conversazione, tra cui 253 solo di giovani) e, dall'altro lato, vengono evidenziate secondo i casi di esperienze positive ("in questo senso, il denaro passa davvero in secondo piano se la tua esperienza ti ha segnato!", condiviso 48 volte, ha generato 297 elementi di conversazione, anche molto dissonanti tra loro, tra critici e favorevoli all'affermazione).

Molti i report informativi disponibili sia attraverso i profili pubblici di associazioni e organizzazioni, sia attraverso la condivisione attiva di giovani e professionisti ("Come è organizzato il tirocinio specifico di medicina generale nelle varie regioni, attraverso un'indagine di...", seguito da un link di approfondimento e condiviso 382 volte con una conversazione generata di 596 elementi, è un formato molto usato; altro formato molto utilizzato è quello della pillola di informazione come in "maggiore probabilità di occupazione, a parità di condizioni, per chi fa un tirocinio durante gli studi (+14%)", condiviso 749 volte, a generare 2496 elementi di conversazione).

Sono molto presenti le critiche aspre su quei tirocini che, dal punto di vista di associazioni e giovani, non preparano attivamente alla vita lavorativa: "se tirocinio in ospedale non fosse solo osservazionale, ma attivo e insegnasse la parte ambulatoriale ospedaliera sarebbe utile" (condiviso 42 volte, genera 311 elementi di conversazione). Questo tipo di scambi è molto frammentario, ma molto diffuso (tante conversazioni, ma poco coinvolgimento, con poche battute di scambio ognuna).

Le associazioni si fanno spesso portavoce di storie, per posizionarsi e comunicare: "Università, tirocinio in ufficio e infine... falegname! La storia del #lavoro di Lodovico, in barba al pessimismo" (460 condivisioni, 642 elementi di conversazione); "La straordinaria storia di un neolaureato in psicologia e delle sue 1.000 ore di tirocinio non retribuito" (515 condivisioni, 714 elementi di conversazione).

I giovani dimostrano molta ironia e disillusione nei confronti di tirocini e stage. Ad esempio non è raro assistere a discussioni del tipo "Cioè, offrono un tirocinio di 2 mesi al Toys"R"Us per vendere giocattoli. Capito, UN CAVOLO DI TIROCINIO PER VENDERE GIOCATTOLI!" seguite da "@andypower_83 Mesi fa ho visto un annuncio di uno stage di 3 mesi per un negozio di scarpe a Nichelino. Almeno Toys R Us è internazionale", e poi molto seguite, apprezzate e ricondivise (816 condivisioni totali, per 4842 elementi di conversazione generati).

Molto tipica è la disillusione: "Tirocinio Formativo Attivo. Una gigantesca presa per il sedere" (68 condivisioni, 189 elementi conversazione); "ultimo giorno di tirocinio.. E per fortuna" (51 condivisioni, 166 elementi conversazione); "Grandioso 18 mesi di #tirocinio non valgono niente per il #concorso mi sembra di aver perso solo tempo:|" (48 condivisioni, 159 elementi conversazione); "ci sono rimasta male, allora che senso ha fare i tirocini?" (58 condivisioni, 152 elementi conversazione); "Sto vivendo il #tirocinio più inutile della storia dei tirocini, rivotiglio la medicina interna. #infermieristica #depressione #università" (38 condivisioni, 113 elementi conversazione).

Ma anche la fiducia trova spazio. Messaggi come "Lo stage (anzi, #tirocinio extracurricolare) può essere #opportunità anche se gratis" (46 condivisioni, 194 elementi di conversazione) sono molto apprezzati e condivisi. Anche nel formato "quando il #tirocinio ti insegna molto più che i #libri" (147 condivisioni, 163 elementi di conversazione).

In molti casi il tirocinio non è visto come utile ai fini della preparazione al mondo del lavoro (o come entrata nel medesimo), ma come necessità burocratica: "Finito tirocinio! Ora solo esami..tanti esami.." (13 condivisioni, 164 elementi conversazione); "ecco...il tirocinio non ha il giusto significato, temo!" (15 condivisioni, 196 elementi conversazione); "mi sa... Ovviamente stare qui a far nulla (o i cavoli miei) non ha senso" (13 condivisioni, 191 elementi conversazione).

In molti riportano le difficoltà, specie nel combinare studio, tirocinio e lavoro retribuito: "Per una che, come me, lavora, studia, fa il tirocinio e prepara la tesi, il weekend non esiste più #Tesi #Laurea #Laureando #Tirocinante ♥" (12 condivisioni, 49 elementi conversazione); "beh no, sono contenta del mio corso di laurea, ma è pesante destreggiarsi tra tirocinio, lezioni, studio ed esami..." (11 condivisioni, 51 elementi conversazione); "Oggi faccio tirocinio con tutta l'influenza" (9 condivisioni, 28 elementi conversazione).

Molti non si sentono preparati (“#rilievi #tirocinio #delirio”, con fotografia, 18 condivisioni, 35 elementi conversazione).

Molti disperano e dichiarano di non vedere sbocchi: “mamma mi ha proposto di tornare visto che la situazione non si sblocca...” (19 condivisioni, 47 elementi conversazione).

Pochi dimostrano una visione del percorso che li potrebbe portare dallo stage/tirocinio al lavoro retribuito: “TIROCINIO--> CONTRATTO UNICO INSERIMENTO--> TEMPO DETERMINATO--> TEMPO INDETERMINATO” (6 condivisioni, che generano 239 elementi di conversazione molto aspra).

In ogni caso, moltissimi giovani usano i social *network* per “celebrare” il loro primo/ultimo giorno di tirocinio (“primo giorno di tirocinio andato!”, con 254 condivisioni e 16 elementi di conversazione, praticamente una sorta di annuncio, con molti apprezzamenti e quasi nessuna risposta) e per farne una sorta di diario.

Molto comune (ma comunque sostanzialmente inferiore alle espressioni critiche e ironiche) è anche l’esprimersi dei giovani con speranza e fiducia: “In viaggio verso Treviso per il colloquio #speranza #tirocinio #speriamobene #sicresce #sidiventagrandi” (19 condivisioni, 1 elemento di discussione generato).

Non sono state reperite molte espressioni da parte dei genitori in tema di tirocini. Quelle poche di cui si ha disponibilità sono di tipo molto pragmatico e di “buon senso”: “penso che vada sensibilizzato il tirocinante è lui che sa cosa vuole dalla vita non l’azienda:)” (47 condivisioni, 52 elementi di conversazione).

Questo approccio è assai condiviso anche dai professionisti, che vi aggiungono una vena critica (“vanno aboliti quelli gratuiti, i tirocini vanno pagati”, 86 condivisioni, 218 elementi conversazione; “l’ultima frontiera in fatto di sfruttamento degli #ingegneri (disoccupati) in italia: il “tirocinio curricolare””, 49 condivisioni, 157 elementi conversazione).

Dal punto di vista dell’espressione sulla disponibilità di lavoro retribuito, le associazioni e organizzazioni (comprese quelle collettive, come i sindacati) usano abbondantemente i social *network* per pubblicizzare offerte e disponibilità, per esporre il proprio orientamento politico, per comunicare in domini molto specifici (ad esempio in materia di startup), e per pubblicare ogni sorta di statistiche e conteggi (ad esempio ha goduto di estremo successo il post “UNIVR - I laureati dell’Università di Verona i primi a trovare lavoro. Tasso occupazione pari al 61%”, condiviso 1472 volte, ha generato 3851 elementi di conversazione).

I giovani si esprimono sostanzialmente in modo critico.

Dalla polemica con il mondo dell’imprenditoria, che sentono come “nemico” dedito a preservare il proprio tornaconto (“il fatto che abbassare le tasse agli imprenditori non abbia MAI creato occupazione immagino sia ininfluenza, giusto?” con 58 condivisioni e 464 elementi di conversazione generati).

Alla critica di “sistema” (“fai i 18, a 21 invecchi, poi arrivi ai 30, passi i 40, vai in meno-pausa, a 60 finisci di lavorare e curi i 6 nipotini e 10 anni dopo muori”, 32 condivisioni, 152 elementi conversazione).

Alla disillusione (“se dopo cinque anni di liceo dovessi finire davvero a lavorare da McDonald’s credo che reagirei male” con 30 condivisioni e 68 elementi di conversazione).

Al discorso sui "vecchi" sempre molto presente e rappresentato ("diminuite anche l'età pensionabile se è possibile? Credo ci siano troppi 60enni a lavorare e troppi ragazzi a spasso", (61 condivisioni, 74 elementi conversazione).

In materia di lavoro i professionisti discutono principalmente di politica, quasi sempre prendendo spunto dalle notizie del giorno o del periodo.

Altra cosa molto comune per i professionisti (ma in misura assolutamente minoritaria rispetto alla discussione politica) è il pubblicizzare iniziative di formazione e opportunità, promosse da loro stessi e da terzi: "Un atelier creativo che mette a disposizione strumenti e competenze nell'ambito della sartoria e..." (316 condivisioni, 64 elementi conversazione).

Comunissimo (al pari della discussione politica) è la discussione sulle startup (sia in positivo che in negativo, secondo il fenomeno che vede l'inizio della percezione di una possibile "bolla") e sulla diminuzione del carico fiscale, burocratico e amministrativo, come opportunità di rilancio dell'occupazione.

Si fanno esempi statunitensi o, quantomeno, esteri: "Il Venture capital negli USA è una delle forme di investimento che ha più impatto sul sistema Paese e sull'occupazione" (24 condivisioni, 528 elementi conversazione).

"Creare occupazione=sgravare le imprese" (412 condivisioni, 1743 elementi conversazione).

"Ok, sono le aziende in difficoltà, che aiutate e messe in condizione di reggere la concorrenza, favorirebbero l'occupazione" (12 condivisioni, 56 elementi conversazione).

"Sindacati intimidatori e l'occupazione diminuisce e gli stipendi costano sempre di più alle imprese, danno sempre meno ai lavoratori" (37 condivisioni, 376 elementi conversazione).

"Se la crescita della occupazione è davvero la priorità, allora gli incentivi vanno indirizzati lì. Abbassare costi alle imprese che assumono" (56 condivisioni, 95 elementi conversazione).

Numerose anche le dichiarazioni sull'educazione e sulla meritocrazia: "Infatti per far crescere l'occupazione bisogna far crescere la scuola...tutti operai o tutti intelligenti?" (42 condivisioni, 52 elementi conversazione); "Disoccupati non dovrebbero chiedere raccomandazioni alla politica, ma strumenti che favoriscano #occupazione. Raccomandato brucia #carriera" (43 condivisioni, 12 elementi conversazione).

Molta attenzione anche sul trovare il primo lavoro, e sul trovare lavoro in generale.

Molto diffusa l'aspettativa di condizioni inique di lavoro: "Hai la #laurea? Il tuo primo stipendio sarà di mille euro" (questo messaggio è stato condiviso 467 volte e ha generato 1774 elementi di conversazione).

O con scarse speranze: "E io conosco anche gente che si è laureata con 110 e lode e non è ancora riuscita a trovare lavoro" (77 condivisioni, 139 elementi conversazione);

"E chi non riesce a trovare lavoro da un anno e ha finito anche i risparmi cosa deve fare per vivere?" (13 condivisioni, 67 elementi conversazione); "Ma perché trovare lavoro è così difficile? Mercoledì mi laureo in Psicologia e mi daranno il benvenuto nel mondo dei disoccupati..." (12 condivisioni, 43 elementi conversazione); "Come faccio a

trovare un lavoro se non ho esperienza e non me la fate neanche fare? Esaurimento in vista" (21 condivisioni, 24 elementi conversazione); "Caro presidente, sn una ragazza di 27anni stanca di nn trovare lavoro e vedermi sbattere le porte in faccia. Volete fare qualcosa?" (27 condivisioni, 126 elementi conversazione).

Molto diffusa la sensazione di "essere presi in giro": "Per aiutare i giovani a trovare #lavoro proporrei di dar fuoco alle aziende che pubblicano annunci finti. Oh, bisogna essere proattivi qua!" (92 condivisioni, 14 elementi conversazione).

Popolari in misura minore, ma pur sempre rilevante, i moti di fiducia e speranza: "Come si fa a trovare la propria strada senza provare tutto? Per esempio trovo d'ispirazione il lavoro su una nave, ma come potevo provarlo?" (8 condivisioni, 18 elementi conversazione); "Io cerco di crearmelo, il lavoro. Penso che non tocchi ad altri trovare il lavoro per me. Ci si deve dar da fare" (38 condivisioni, 14 elementi conversazione).

Twittato più di mille volte: "Il lavoro non mi piace, non piace a nessuno, ma a me piace quello che c'è nel lavoro: la possibilità di trovare se stessi. Joseph Conrad" (1482 condivisioni, 87 elementi conversazione).

Molto comuni le preoccupazioni dei giovani genitori: "pensa che io ho due bambini piccoli e per questo ho difficoltà a trovare lavoro hai molto su cui lavorare" (82 condivisioni, 274 elementi conversazione); "sono disperato non riesco a trovare lavoro da due anni con famiglia a volte mi viene la voglia di farla finita prego tutti i giorni" (13 condivisioni, 28 elementi conversazione).

I professionisti trattano l'argomento principalmente seguendo il flusso delle notizie: "Hai la #laurea? Il tuo primo stipendio sarà di mille euro" (molto condiviso, a seguito di un articolo sul Corriere della Sera, v. elemento già citato); "Laureati, il primo stipendio 1000 euro Ingresso "lento" nel mondo del lavoro" (stesso articolo, molto discusso sui social network, v. elemento già citato); "Agrigento, 26enne disoccupato si suicida con la moglie in attesa del primo figlio" (discusso moltissimo sui social network, con tante accuse e propositività praticamente nulla, con 2642 condivisioni e 5152 elementi di conversazione generati).

Particolare interessante: sono molto rappresentati i professionisti che hanno perso il lavoro.

Messaggi come "Ma come si fa a trovare lavoro a 43 anni se sei in mobilità? Accetto suggerimenti e/o proposte.....!!!!" (48 condivisioni, 274 elementi di conversazione) sono molto comuni, discussi e generatori di solidarietà.

Molte le richieste di aiuto, come questa: "salve mi chiamo giuseppe vitale o perso il lavoro 6 anni fa e non riesco a trovare uno nuovo chiedo a tutti amici se mi aiutate a trovarlo" (11 condivisioni, 68 elementi conversazione).

L'ironia è sempre presente: "Mamma diceva sempre: '#disoccupato è chi il disoccupato fa' - l'Italia spiegata da #ForrestGump. #disoccupazione #inoccupazione #lavoro" (63 condivisioni, 13 elementi conversazione).

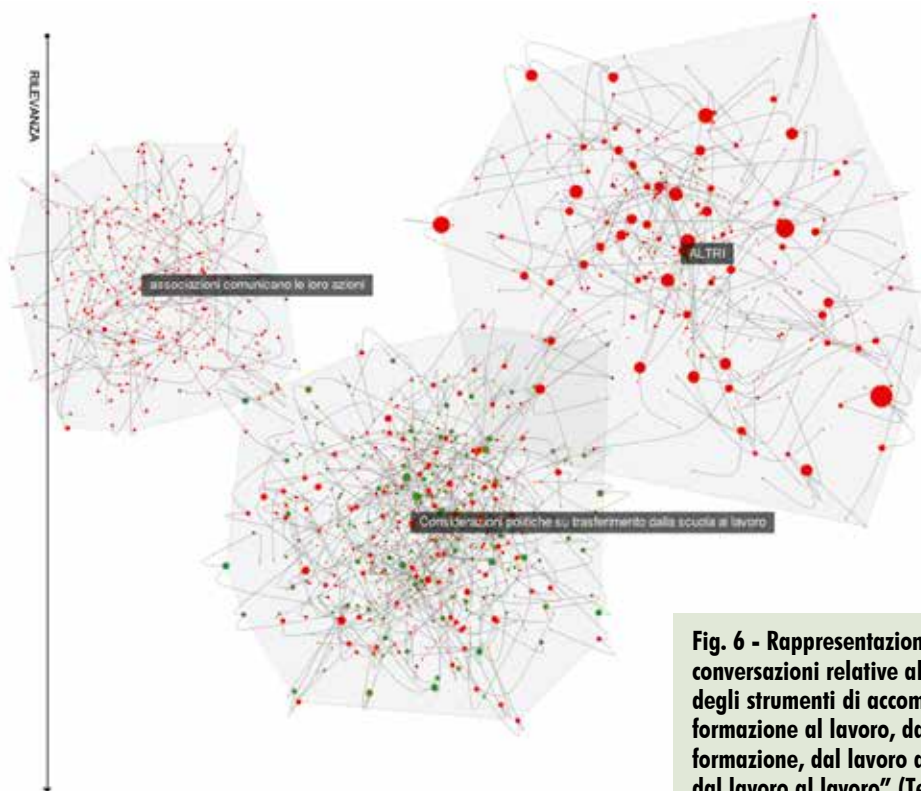


Fig. 6 - Rappresentazione delle conversazioni relative alla "Debolezza degli strumenti di accompagnamento dalla formazione al lavoro, dalla formazione alla formazione, dal lavoro alla formazione, dal lavoro al lavoro" (Terzo paradigma: "esigenza di riportare l'attenzione sui processi di "giunzione")

Diagramma delle conversazioni
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014

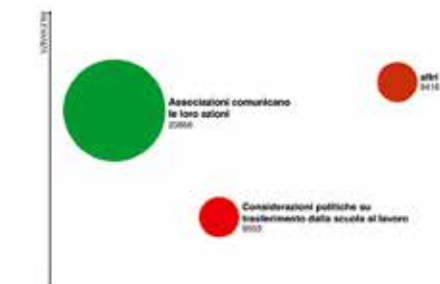
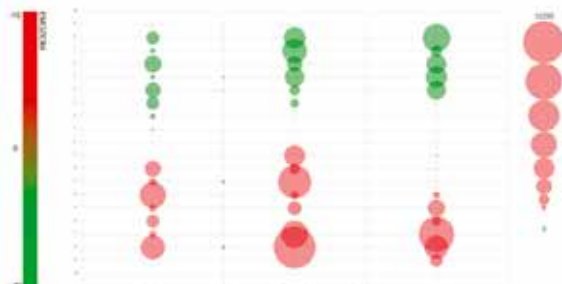


Grafico della rilevanza
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Distribuzione Emozionale
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A6
La debolezza eventuale degli strumenti di accompagnamento dalla formazione al lavoro, dalla formazione alla formazione, dal lavoro alla formazione, dal lavoro al lavoro

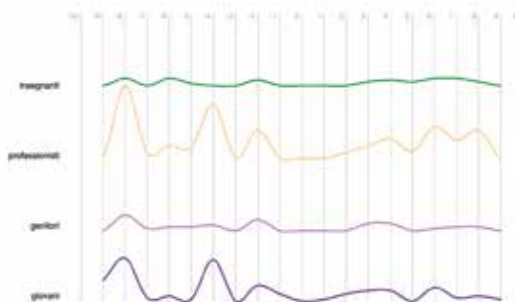


Diagramma delle frequenze emozionali
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014

L'esigenza di migliorare la collaborazione tra i soggetti collettivi

A7: "Il pericolo di giocare ognun per sé nel caso delle istituzioni"

È forse la dimensione caratterizzata dal maggior grado di sfiducia.

È derivata dal senso di sconnessione con le istituzioni, che sembrano, nella percezione delle persone, agire ognuna per conto proprio, senza progetto e, anzi, con opportunismo (cit.: "i politici fanno finta che noi giovani non esistiamo", condiviso da 296 giovani, ha generato conversazioni di 3875 unità).

Ha un forte grado di correlazione con la dimensione A9.

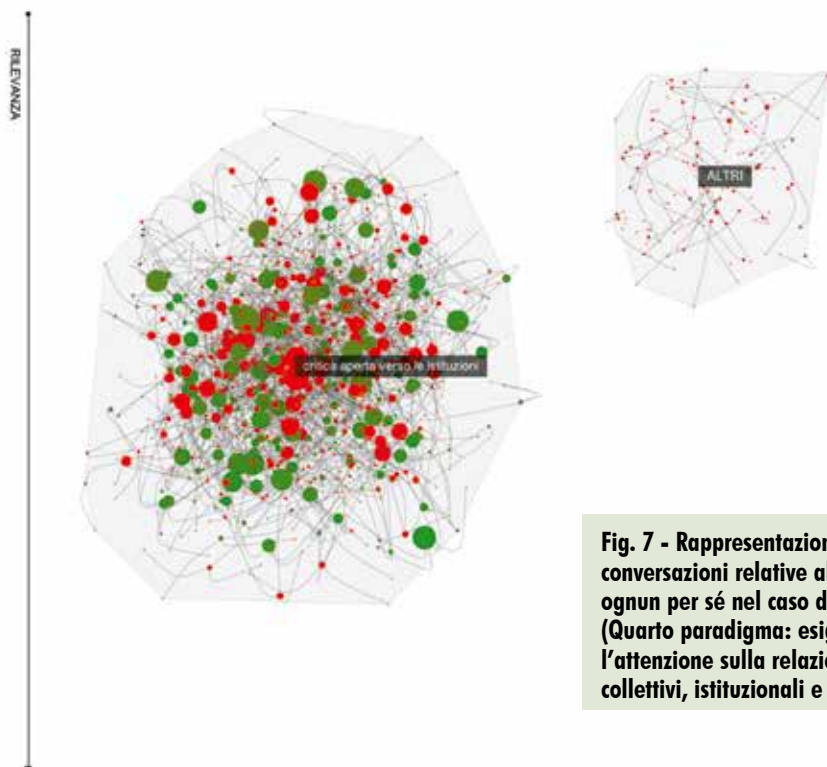
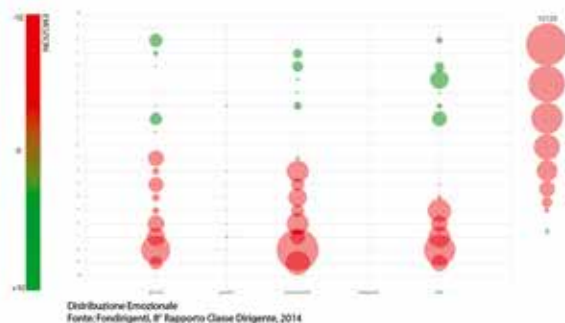
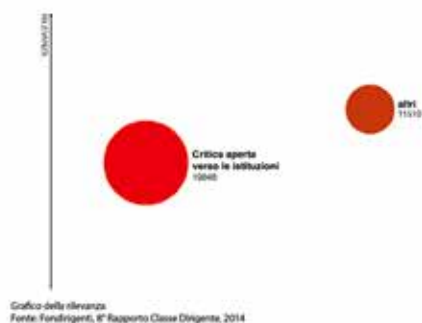
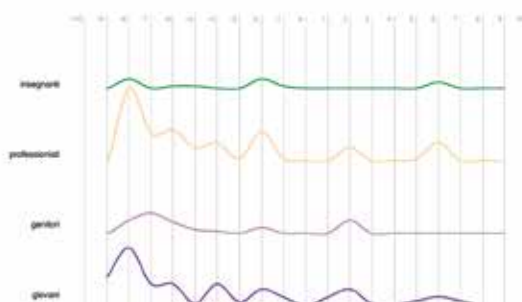


Fig. 7 - Rappresentazione delle conversazioni relative al "Pericolo di giocare ognuno per sé nel caso delle istituzioni" (Quarto paradigma: esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra i soggetti collettivi, istituzionali e non istituzionali)



A7

L'esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra le istituzioni e i soggetti collettivi. Pericolo di giocare ognuno per sé: le istituzioni tra loro



A8: "Il pericolo di giocare ognuno per sé nel caso dei soggetti collettivi"

Non sono presenti, tranne quasi per le sole forme di auto-rappresentazione, i soggetti collettivi classici, tra sindacati e rappresentanze.

Sono invece presenti in maniera fortemente rappresentante, nella percezione delle persone i soggetti collettivi generici (gli "studenti", le "persone", gli "imprenditori", e così via).

In questa dimensione lo scenario è migliore. Si sente come viva l'espressione di forme di solidarietà e reciprocità. Si fanno ringraziamenti, si stringono contatti e connessioni. È forse la forma più evidente della percezione dell'anti-politica: se da e verso le istituzioni vige l'insicurezza e la negatività, verso i propri pari vige la solidarietà e la partecipazione.

È la dimensione che ospita la più elevata presenza di esempi positivi, tra rivoluzioni, movimenti, casi di successo e paladini e virtuosi.

Anche gli esempi negativi trovano uno spazio. Ad esempio Grillo, in quanto "traditore" dei suoi pari: "Grillo sei solo un pagliaccio che approfitta dei suoi giovani e candidi elettori. Che piaga!!!" (condiviso 185 volte, ha generato 2965 elementi di conversazione). Questa è anche la dimensione maggiormente sfruttata dai comunicatori per lanciare le proprie iniziative.

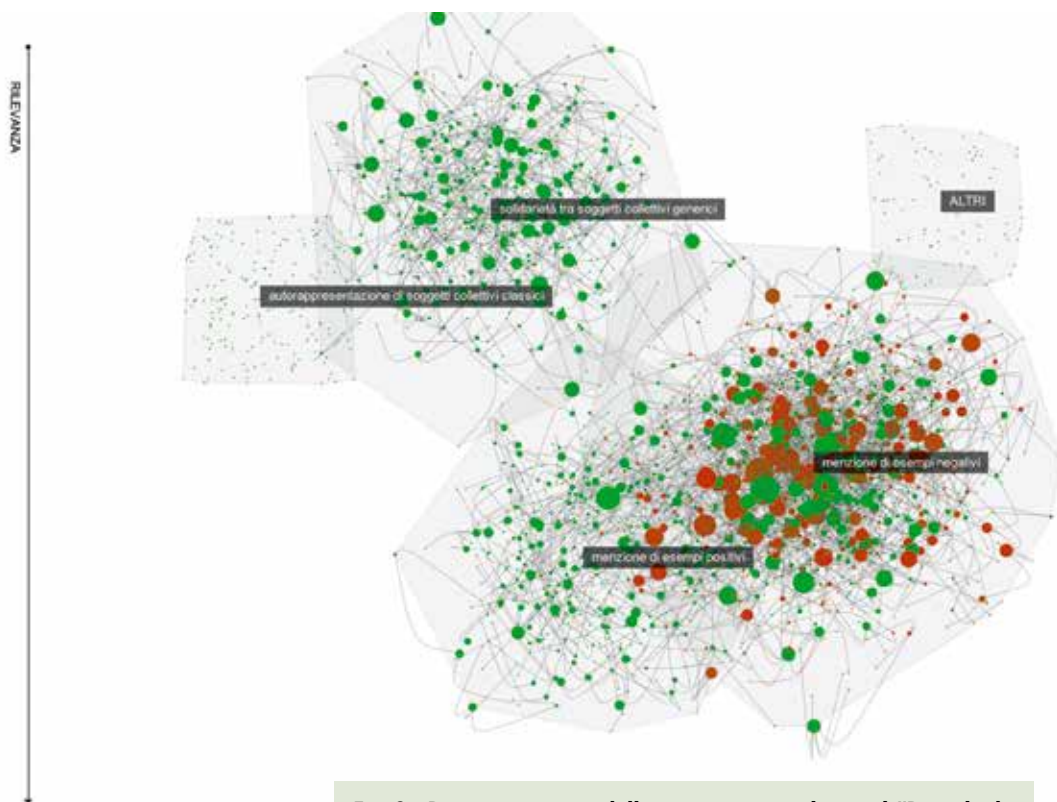
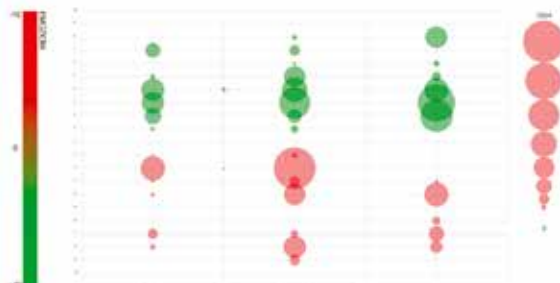


Fig. 8 - Rappresentazione delle conversazioni relative al “Pericolo di giocare ognuno per sé nel caso dei soggetti collettivi non istituzionali” (Quarto paradigma: esigenza di riportare l’attenzione sulla relazionalità tra i soggetti collettivi, istituzionali e non istituzionali)

Diagramma delle conversazioni
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Grafico della rilevanza
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Distribuzione Emocionale
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A8

L'esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra le istituzioni e i soggetti collettivi. Pericolo di giocare ognuno per sé: i soggetti collettivi tra loro

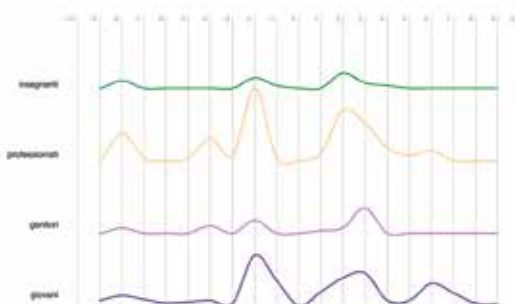


Diagramma delle frequenze emozionali
Fonte: Fondirigenti, 9° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A9: "Il pericolo di giocare ognun per sé nel caso delle istituzioni rispetto ai soggetti collettivi"

Come già visto più volte nel corso del documento, questo è il luogo del conflitto, e della maggiore negatività, soprattutto dal punto di vista dei giovani.

"L'Italia non merita i suoi giovani #nofuture" (326 condivisioni, 583 conversazioni generate direttamente, per un totale di 5249 elementi). È questo, forse, il messaggio che sintetizza meglio le posizioni negative espresse in questa dimensione. È stato ri-condiviso attraverso i diversi social media da tutte le categorie osservate. È l'espressione del sentimento della mancata comunicazione e relazione tra le istituzioni e le persone - in particolare i giovani -, seppur con la confusione derivante dal mancato riferimento ai soggetti collettivi formali (ad esempio i sindacati e le associazioni), rimpiazzati da quelli generici (i "giovani", non meglio specificati).

"#Basta con le #chiacchiere ora servono i #FATTI! #Crisi #giovani #famiglie #imprese #crisidigoverno #lavoro" (175 condivisioni, 2542 elementi di conversazione).

Nella sintesi dei social *network* si ragiona per slogan, per "pillole" pronte da condividere. E anche in maniera indecisa e confusa: se il lamento come sintomo del disagio è comune e molto diffuso, così lo sono anche i messaggi di azione (come quel "Caro Matteo, ecco le nostre priorità. Firmato: i giovani dirigenti italiani" ri-condiviso da tanti e tanti professionisti, per un totale di 136 condivisioni dirette e 1049 elementi di conversazione) e di speranza ("penso a tanti giovani che credono nella Politica: andate Avanti i grillo passano resta la passione creativa", condiviso 256 volte).

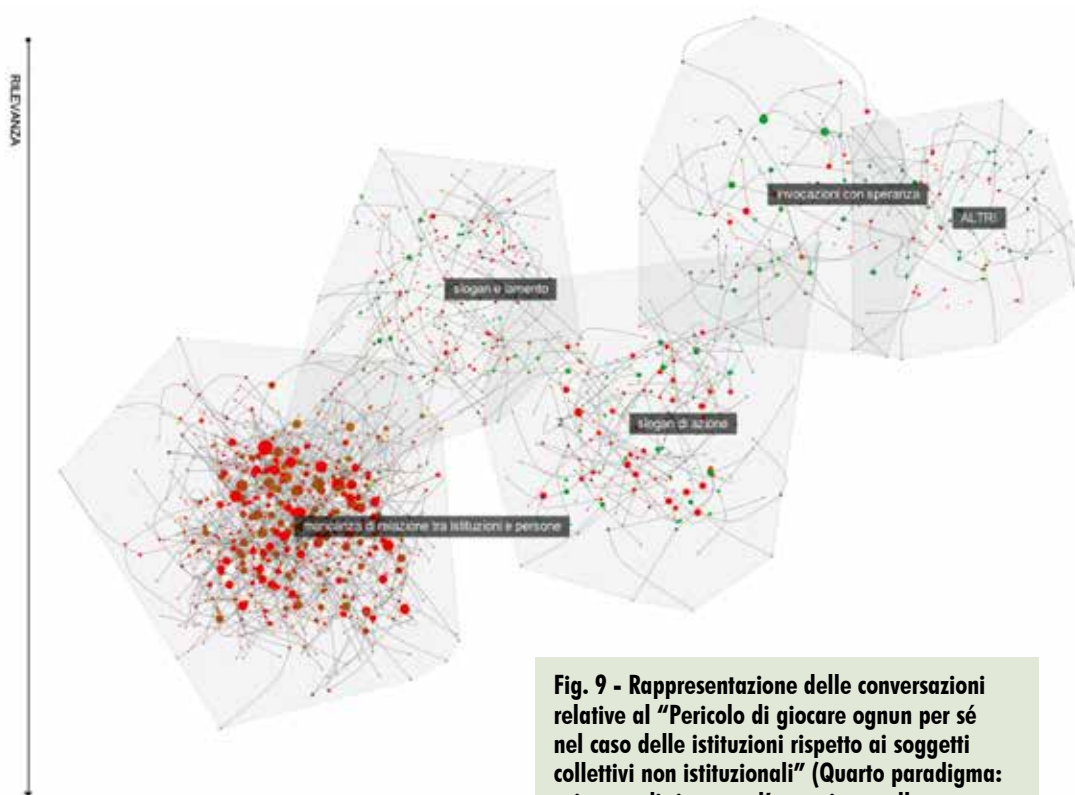
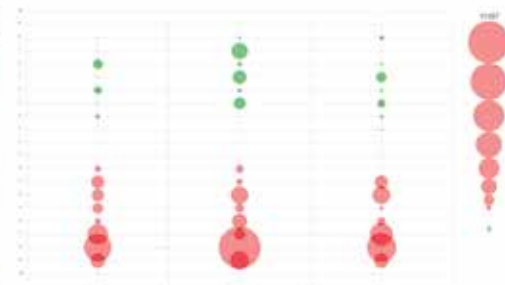


Diagramma delle conversazioni
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

Fig. 9 - Rappresentazione delle conversazioni relative al "Pericolo di giocare ognuno per sé nel caso delle istituzioni rispetto ai soggetti collettivi non istituzionali" (Quarto paradigma: esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra i soggetti collettivi, istituzionali e non istituzionali)



Grafico della rilevanza
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014



Distribuzione Emozionale
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

A9

L'esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra le istituzioni e i soggetti collettivi. Pericolo di giocare ognuno per sé: e ancor più le istituzioni con i soggetti collettivi

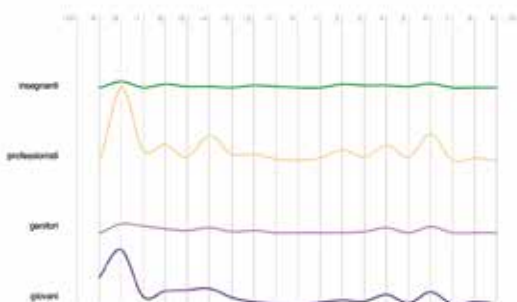


Diagramma delle frequenze emozionali
Fonte: Fondirigenti, 8° Rapporto Classe Dirigente, 2014

apprendimento, motivazione e “sistemi di giunzione” in Francia, Germania e Regno Unito

di Nadio Delai, Maria Grazia Galantino e Giorgio Neglia

La lettura dei fenomeni relativi al passaggio alla vita adulta da parte dei giovani, attraverso i quattro paradigmi ricordati nelle pagine precedenti è stata estesa a tre situazioni-Paese (Francia, Germania e Regno Unito).

A tale scopo si è proceduto battendo due strade parallele.

La prima è stata quella di organizzare tre seminari con la partecipazione di testimoni di particolare rilievo, appartenenti all'ambito aziendale, bancario-finanziario, accademico, politico-istituzionale e dei media per ciascuna realtà nazionale presa in esame¹.

In concreto si sono brevemente illustrati i quattro paradigmi che si ritiene possano costituire una modalità sintetica per analizzare il tema oggetto del Rapporto e quindi si sono poste tre domande di fondo:

- I problemi evocati dai paradigmi suddetti sono presenti nel dibattito corrente e/o nell'Agenda Pubblica del Paese e in caso affermativo con quale livello di importanza?
- Tali problemi hanno influenzato e/o influenzano le diverse politiche, a livello del governo, delle autorità locali, delle associazioni di rappresentanza economica e sindacale, del mondo della formazione?
- Esistono delle proposte particolarmente rilevanti e possibilmente non troppo scontate e tradizionali (tipicamente presenti nel *mainstream*) rispetto ai problemi suddetti, sui quali si dibatte, si fa innovazione normativa o ancora si promuovono sperimentazioni di base?

I risultati dei seminari sono stati sintetizzati nel paragrafo 3.1.

La seconda strada che si è battuta è stata quella di analizzare tre giornali quotidiani emblematici lungo un periodo di sei mesi (Le Monde, Frankfurter Allgemeine Zeitung e The Independent) allo scopo di registrare quanto nei media risultino presenti gli argomenti appena richiamati (cfr. paragrafo 3.2).

1. Per quanto riguarda il metodo utilizzato si veda il capitolo 1 degli Allegati.

I risultati dei seminari-Paese²

Il caso Francia³

Apprendimento, motivazione e valutazione

I temi dell'apprendimento appropriato e della motivazione sono centrali e di grande attualità nel dibattito francese. I risultati dei test PISA e le problematiche, crescenti, di inserimento nel mondo del lavoro da parte dei giovani hanno spinto media e politici francesi a interrogarsi con maggiore insistenza su questi temi, ritenuti vitali per il futuro del Paese.

La peculiare "sensibilità" francese all'*education* è un tratto culturale distintivo e fondativo della Repubblica. La scuola è, infatti, un elemento centrale del welfare d'oltralpe, un pilastro costituzionale per l'uguaglianza dei cittadini. Nonostante queste priorità, la situazione di questi ultimi anni vede crescere disuguaglianze e difficoltà di accesso al lavoro da parte di fasce sempre più ampie della popolazione.

Entrando nel merito delle questioni squisitamente educative, gli esperti presenti al focus segnalano l'inadeguatezza (una certa obsolescenza) delle "discipline" tradizionali nel preparare adeguatamente i giovani.

I programmi di insegnamento oscillano, infatti, tra un'eccessiva genericità (nel caso dei licei) e un'iper-specializzazione (scuole tecniche). In entrambi i casi, i programmi non sembrano focalizzarsi sulle competenze utili per il lavoro e, in particolare, non forniscono un adeguato livello di "*life skills*", fondamentali per affrontare la vita attiva. Si segnala inoltre, parimenti al caso italiano, una certa riottosità dei docenti alla valutazione del proprio operato e dell'efficacia degli insegnamenti, partendo da una chiara definizione degli obiettivi formativi.

Si segnala, infine, l'urgenza di ricorrere a una migliore valutazione delle attitudini dei giovani in modo tale da poterli adeguatamente orientare nella scelta del percorso formativo più idoneo alle loro qualità e aspirazioni.

Il combinato disposto di questi elementi, fa sì che il sistema educativo tenda, nel complesso, a non essere selettivo e non favorire la mobilità sociale. Chi può permettersi di frequentare le scuole "migliori" sin dall'infanzia, è destinato a migliori *performance* di apprendimento e, quindi, a potenziali maggiori occasioni di carriera nella vita lavorativa. In questo senso, la famiglia gioca un ruolo fondamentale nel determinare la qualità dell'apprendimento e la motivazione allo studio.

2. A cura di Nadio Delai (Ermeneia) e Giorgio Neglia (Fondirigenti).

3. Il seminario si è svolto presso Science Po, Parigi, il 6 febbraio 2014.

Hanno partecipato: Luigi Apollonio, *BNP Paribas*; Sophie de Branche, *COREP*; Mariasilvia Ciola, *LUISS*; Denis Eudoxe, *Institut de l'Entreprise*; Laura Lanzone, *Sciences Po*; Marc Lazar, *Sciences Po*; Aldo Liga, *Sciences Po*; Julia Lindbom, *Sciences Po*; Paolo Modugno, *Sciences Po*; Filippo Monteleone, *Association des Dirigeants Italiens en France*; Antoine Petat, *BNP Paribas*; Agnes van Zanten, *Sciences Po*; Nadio Delai, *Ermeneia* (Coordinatore).

Le scuole di eccellenza, come Science Po, cercano di sopperire a queste “debolezze” del sistema mediante programmi specifici di borse di studio per studenti meritevoli volte anche a favorire l’inserimento di immigrati e di persone meritevoli, ma svantaggiate.

Transizione e relazionalità

I sistemi di “giunzione” in Francia sembrano essere caratterizzati da una certa debolezza strutturale. Il ruolo dello Stato è forte, ma i risultati non sono confortanti. Lo Stato ha predisposto sistemi centralizzati di DB per facilitare la costruzione di una sorta di *repository* dei curricula formativi dei giovani, anche se lo stesso data base è gestito in modo “caotico” e con un risultato netto sicuramente non positivo, sia nell’agevolare la transizione ai livelli di istruzione superiore, sia nel garantire potenzialmente la transizione al lavoro.

C’è un problema di orientamento post-educativo. Se è vero che nelle istituzioni formative “di livello top” c’è un’attenzione crescente nel capire “cosa vogliono le imprese”, nel caso delle sedi formative “più ordinarie” questo elemento non è efficacemente presidiato e i giovani, una volta terminato il proprio corso di studi, si sentono sostanzialmente soli e impreparati ad affrontare le problematiche crescenti della vita reale.

Esistono dei programmi statali volti a favorire *internship* nelle imprese francesi all’estero, ma anche in questo caso i risultati non sono dei migliori. Più in generale, gli esperti di provenienza aziendale lamentano un crescente spaesamento dei giovani di fronte alla realtà delle imprese. “Si presentano da noi con esigenze e aspettative fuori controllo (anche dal punto di vista della retribuzione e del contratto di riferimento) e con un’idea “vaga” di quello che vogliono e possono fare per noi”.

Il mondo del lavoro, in generale, si interroga sulle modalità più opportune per “gestire le aspettative” delle giovani generazioni che sembrano disorientate e che vedono la realtà produttiva sempre più “lontana” dalle proprie aspirazioni.

Le imprese segnalano, in particolare, carenze nei giovani che si apprestano ad affrontare il mondo del lavoro sul fronte delle *life skills*. Per quanto riguarda le competenze tecnico-specialistiche, le aziende sembrano non essere particolarmente preoccupate dai *gap* che possono essere direttamente colmati attraverso una formazione interna a loro cura. Questo aspetto riflette la cultura della formazione che permea l’agire organizzativo di buona parte delle medie e grandi imprese francesi.

Apprendimento e motivazione

Il sistema tedesco “funziona”, ma anche in questa realtà alcune problematiche di fondo sono emerse durante il focus. Sul fronte dell’apprendimento, dopo lo “shock” dei test PISA del 2000 il governo tedesco si è rimboccato le maniche per invertire la tendenza e i risultati sono stati positivi.

Si è partiti “dalle fondamenta” e, quindi, dalla scuola dell’infanzia, ma su questo fronte il percorso non è ancora del tutto compiuto e bisogna fare ancora ulteriori sforzi, soprattutto per eliminare le disuguaglianze (crescenti) nell’accesso, per questo sono necessari maggiori investimenti.

Con riferimento alla formazione universitaria, si segnala un elevato tasso di abbandono, specie per quanto riguarda le facoltà tecnico-scientifiche. Elemento mitigato dal fatto che buona parte degli studenti non escono dal percorso di studi ma si iscrivono ad altre facoltà.

Inoltre, sempre sul versante universitario, si riscontra la tendenza delle università a maggiore vocazione “tecnica” (fondamentali nel “sistema duale” tedesco) a divenire nel tempo “più teoriche” e, quindi, più lontane dalle realtà produttive. Ciò a causa dei finanziamenti pubblici che premiano le università che realizzano maggiori studi e ricerche, elementi fondamentali anche nei *ranking* internazionali.

La motivazione è elevata. La società tedesca premia il merito. Chi decide di proseguire negli studi vede riconosciuti, anche in termini di retribuzione e qualità del lavoro, gli sforzi compiuti.

Il sistema formativo prepara efficacemente i giovani al mercato del lavoro agendo su due vie prioritarie: periodi di lavoro “obbligatorio” durante i percorsi formativi (partendo da quelli della scuola media); attenzione alla costruzione di un proprio “portfolio” di competenze da utilizzare durante gli studi e per l’ingresso alla vita attiva.

Su quest’ultimo fronte si segnala una particolare attenzione data - sin dall’età scolare - alla formazione dei giovani alla riflessione e costruzione di un proprio percorso di vita e lavoro, fornendo loro supporto e aiuto per riflettere sulle proprie aspirazioni, motivazioni e competenze. Questo porterà i giovani a essere maggiormente pronti nel momento del passaggio alla vita attiva.

4. Il seminario si è svolto presso la Fondazione Adenauer, Roma, il 10 marzo 2014. Hanno partecipato: Andrea Bachstein, *Süddeutsche Zeitung*; Tobias Bargmann, *DAAD*; Renato Caselli, *Fondirigenti*; Andrea Gavosto, *Fondazione Giovanni Agnelli*; Stefan Kempis, *Radio Vaticana*; Stefano Manzocchi, *LUISS*; Josef Nierling, *Porsche Consulting Italia*; Katja Christina Plate, *Fondazione Konrad Adenauer Italia*; Tatjana Schenke-Olivieri, *Ambasciata della Repubblica Federale di Germania in Italia*; Maurizio Sorcioni, *Italia Lavoro*; Bärbel Steffens, *ZfA*; Giovanna Vallanti, *LUISS*; Nadio Delai, *Ermeneia* (Coordinatore).

Transizione e relazionalità

La transizione è il punto forte del sistema tedesco. Oltre a essere agevolata da un sistema formativo che comprende strutturalmente l'alternanza tra scuola e lavoro, è realizzata attraverso un peso decisivo dato al curriculum formativo dei giovani dei quali viene valutata la preparazione e la motivazione in maniera approfondita. In questo senso, i CV tedeschi sono dei veri e propri dossier (che si iniziano a costruire - come detto - durante il periodo scolastico).

Nel complesso, il profilo dei giovani tedeschi che si affacciano al mondo del lavoro è marcatamente internazionale, con una maggiore connotazione specialistica per quello che riguarda le competenze possedute, nonché - dal punto di vista meramente anagrafico - caratterizzato da un'età media molto più bassa di quella dei giovani italiani. Si riscontra una diffusa cultura del tirocinio da parte delle imprese, favorita anche da una normativa molto più snella rispetto a quella italiana, con conseguenti minori vincoli sulle aziende che intendono ospitare e formare i giovani.

Sono state attivate, inoltre, iniziative specifiche per favorire l'imprenditorialità giovanile, nonché una serie di strumenti legislativi per favorire l'occupazione giovanile (*mini-jobs*). Altre iniziative governative sono state avviate per incentivare il lavoro femminile nelle professioni più tecnico-specialistiche, molto richieste dalle imprese tedesche.

Il caso Regno Unito⁵

Apprendimento e motivazione

Il problema dell'apprendimento appropriato si registra anche in Inghilterra, in particolare sul versante delle competenze relative alla matematica. Gli esperti presenti al focus, hanno a questo proposito ricordato gli allarmanti risultati degli ultimi test PISA, nei quali gli studenti britannici hanno ottenuto punteggi non soddisfacenti rispetto ai principali Paesi di nuova e vecchia industrializzazione.

I problemi di apprendimento nella matematica (si parla addirittura di "paura" per la scienza dei numeri) hanno impatti negativi sulle *performance* degli allievi nei successivi livelli di studio, specie per quanto riguarda le aree disciplinari dell'ICT, le scienze sociali e la fisica, ambiti vitali per la competitività del Paese. Per tornare a essere competitivi, pare opportuno "tornare ai fondamenti tradizionali" dell'*education*, tra i quali c'è un buon insegnamento della matematica, oltre che della lingua (inglese).

5. Il seminario si è svolto all'Imperial College, Londra, il 23 Gennaio 2014. Hanno partecipato: Chas Bishop, *National Space Centre/Space Academy*; Sir Brian Burridge, *Finmeccanica UK and University of Reading*; City Lits; Antonella Caruso, *ENI*; Jérôme Couturier, *Imperial College*; Paola Cuneo, *BIS-UKTI*; Mikki Draggo, *City And Guilds*; Dorothy Griffiths, *Imperial College*; Nelson Phillips, *Imperial College*; Jonathan Gosling, *Exeter University*; Mike Hulme, *Queenspark Community School Academy Trust*; Helene Klein, *Mace Group*; Mark Malcomson; Tom Shaw, Laing Orouke Giovanna Vallanti, *LUISS*; Emanuele Serafini, *Finmeccanica UK*; Nadio Delai, *Ermeneia* (Coordinatore),

Altro tratto distintivo del sistema educativo inglese (e dei sistemi di giunzione per la transizione al lavoro) è la forte competitività e selettività, già a partire dall'accesso ai percorsi che portano a formare le "élite". Si parte molto presto nella "corsa" verso le posizioni di vertice della società e dell'economia: sin dalle scuole primarie, iper-selettive, per poi mirare a frequentare la "giusta" *high school*, e garantirsi l'accesso ai limitati posti nelle università di Oxford e Cambridge, le uniche in grado di generare davvero elite, insieme a poche altre nel Paese (sono in totale 5 le "*top university*"). Il livello di "stress" di genitori e studenti è molto elevato e la mobilità sociale - visti gli elevati costi del sistema - molto bassa (ma questo è un tema politico, prima che formativo). Il problema è rappresentato dagli studenti che non riescono ad accedere alle università di eccellenza, che hanno quindi difficoltà nella transizione al mondo del lavoro, similmente a quanto avviene in Italia, pur con dati relativi alla disoccupazione molto inferiori rispetto ai nostri (in virtù di un sistema che tradizionalmente valorizza anche la formazione e le professioni tecniche). Un laureato in storia a Oxford lo si può tranquillamente ritrovare dopo qualche anno come *executive* in una grande azienda o nel mondo della finanza, ma un laureato in storia in un'università qualunque rischia di naufragare nel precariato.

Tra i punti di miglioramento segnalati, la necessità di contestualizzare maggiormente l'apprendimento, riscoprendo l'importanza della "vocazione professionale" dei ragazzi. In altri termini, bisogna rendere più "attraenti" i percorsi di formazione, anche quelli legati alle materie tecnico-scientifiche, come la matematica, rendendo evidenti ai ragazzi gli utilizzi pratici (nel mondo del lavoro) di quanto appreso. È poi urgente innovare le modalità d'insegnamento rendendole più vicine ai giovani e valorizzando i *social network*, quali modalità vicine al modo di comunicare (e apprendere) dei giovani. Sebbene l'Inghilterra ha nel proprio sistema di valutazione e certificazione delle competenze uno dei suoi punti di forza (con l'OFSTED), il problema della motivazione è presente in UK, specie per quanto riguarda le fasce di popolazione più svantaggiate. Per far fronte a queste difficoltà, si ricorre a specifici strumenti e progetti di informazione e orientamento (come il recente servizio governativo "*Generation Talent*") rivolti ai giovani. Ma questo non basta, secondo gli esperti presenti al focus, è necessario, inoltre, incentivare l'autoimprenditorialità puntando sullo sviluppo delle *soft skill* nelle quali i giovani britannici sono particolarmente carenti e che pure sono fondamentali per l'ingresso nel mondo del lavoro.

Transizione e relazionalità

I sistemi di "giunzione" in UK funzionano, abbastanza. Le "*internship*" sicuramente più dell'apprendistato, ma dipende dall'attrattività dei diversi settori. Così mentre le costruzioni non attirano, i servizi e la finanza hanno molto *appeal* tra i giovani (anche per i salari mediamente più elevati).

Le buone *performance* del sistema di transizione inglese sono state storicamente garantite dal naturale "sbocco" dei diplomati e laureati tecnici verso le aziende mecca-

niche. Oggi questo processo è più arduo a causa del declino manifatturiero della Gran Bretagna e della sua progressiva terziarizzazione.

È quindi necessario uno sforzo su più fronti per far fronte a queste crescenti difficoltà di inserimento. Sul fronte educativo e orientativo si è già detto, ma è opportuno anche un cambio di passo delle imprese che devono attrezzarsi per attrarre i migliori talenti, con un inevitabile riallineamento delle retribuzioni in ingresso tra i vari settori (oggi troppo sbilanciate a favore delle professioni finanziarie), ma anche riscoprendo le proprie funzioni formative con il ruolo dei senior in funzioni di *mentoring*. Quanto alle forme contrattuali, è necessario attivare una campagna informativa nei confronti dei genitori per convincerli che l'apprendistato non è una "cosa brutta", e che anzi in molti casi gli apprendisti finiscono per guadagnare più dei laureati.

In sintesi, i punti chiave e d'attenzione per il sistema UK:

- STRATEGIA: mettere in campo una vera e propria strategia nazionale per formare i nuovi leader, al di là del "club" di Oxford e Cambridge, tenendo conto del fatto che i leader devono "ispirare" innovazione e cambiamento.
- DIDATTICA: "arricchire" i programmi universitari per rendere gli studenti più vicini alla realtà delle imprese; valorizzare l'apprendimento "*on field*", il "*practical learning*" supportato da *mentorship*; sviluppare nuovi modelli di insegnamento, verso i social network e la *wiki-university*.
- INFORMAZIONE E ORIENTAMENTO: investire in informazione e orientamento, migliorando i "*career service*" messi a disposizione dalle scuole e dalle università, ma anche mettendo a sistema associazioni ed enti preposti.
- TRANSIZIONE: rendere "obbligatorio" un periodo di lavoro durante gli studi; migliorare le relazioni con le università da parte delle imprese; focalizzarsi sullo sviluppo dell'imprenditorialità (in UK è attiva un'autorità governativa per attrarre giovani talenti a fare impresa in Inghilterra).

Nell'ambito dello studio sulle dinamiche sociali e sulle *policy* riguardanti i temi dell'educazione e della transizione alla vita adulta, questa parte si propone di fornire approfondimenti e spunti di riflessione che provengono dall'analisi della stampa italiana ed internazionale. La scelta di rivolgere l'attenzione alle fonti giornalistiche deriva dall'esigenza di dare conto di un panorama più allargato rispetto al punto di vista "esperto" proprio della comunità di *policy*, degli operatori del settore o degli stessi protagonisti. Il dibattito mediatico, infatti, è di fondamentale importanza per conoscere come i significati e le interpretazioni di particolari problemi sociali vengono rappresentati, costruiti e diffusi nella sfera pubblica. Pur non necessariamente convergente con quella del sapere esperto, la narrazione mediatica dei problemi sociali e delle loro soluzioni ha propria autonomia e strutturazione, tanto da diventare agli occhi dei cittadini una rappresentazione "autorevole" del problema stesso.

Il dibattito giornalistico, inoltre, è essenziale al fine di comprendere se e come le proposte di *policy* riescono a raggiungere il pubblico più ampio, contribuendo a creare il clima di opinione sui temi di pubblico interesse. In società caratterizzate da una "sfera pubblica mediatizzata", infatti, è attraverso i media che i problemi, gli attori e le soluzioni di *policy* acquistano visibilità e diventano rilevanti nel dibattito pubblico. La trasposizione mediatica dei problemi e delle soluzioni di *policy*, pertanto, è un indicatore particolarmente utile ai fini della presente ricerca, per comprendere quali sono le questioni e le soluzioni che risultano più rilevanti agli occhi dei cittadini, ma verosimilmente anche quelle verso le quali gli attori di *policy* rivolgono la loro attenzione o, almeno, le proprie strategie di comunicazione.

In conformità con le scelte operate nell'ambito del presente Rapporto, l'attenzione si è rivolta, oltre che all'Italia, a tre Paesi europei di particolare interesse, quali la Francia, la Germania e la Gran Bretagna. Per ciascun Paese, sono stati analizzati gli articoli pubblicati nel semestre da ottobre 2013 a marzo 2014 su un quotidiano nazionale, selezionato in base a tipologia e diffusione. In particolare, l'analisi ha riguardato per la Francia, *Le Monde*, per la Germania, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, per la Gran Bretagna, *The Independent*, per l'Italia, *la Repubblica*. L'analisi del contenuto degli articoli selezionati si è avvalsa del metodo qualitativo, che ha consentito di dare conto della rilevanza del tema nella stampa nazionale e, nello stesso tempo, di enucleare e approfondire alcuni punti salienti del dibattito, in coerenza con gli obiettivi conoscitivi e con i paradigmi interpretativi che hanno guidato la ricerca nel suo complesso⁷.

6. A cura di Maria Grazia Galantino. Ricercatore t.d in Sociologia generale e membro del Collegio dei Docenti del Dottorato in Sociologia e Scienze Sociali Applicate presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche della Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi scientifici comprendono lo studio dei media e delle relazioni tra opinione pubblica e *policymaking*, con particolare riferimento alle politiche di sicurezza internazionale e interna, e i temi della valutazione in ambito universitario. Ha pubblicato monografie e numerosi saggi su volumi collettanei e su riviste scientifiche.
7. Per una descrizione dettagliata del metodo utilizzato nella ricerca e nell'analisi si rimanda alla *Nota metodologica* in appendice.

Il dibattito sulla stampa francese: correggere un sistema a due velocità

Il tema dell'educazione, nelle sue diverse declinazioni, è oggetto di particolare attenzione nel quotidiano francese *Le Monde*. Pur avendo interrotto la pubblicazione del supplemento mensile di approfondimento *Le Monde Éducation*, prima del periodo qui esaminato, la testata ha comunque dedicato un ampio spazio alle questioni legate all'educazione e ai processi di transizione sia nella versione a stampa sia nel sito web (dove *Éducation* è una delle principali sezioni). Nel periodo compreso tra ottobre 2013 e marzo 2014, la nostra rilevazione ha individuato 609 articoli sui temi legati all'educazione e al passaggio dei giovani alla vita attiva⁸. La maggior parte di essi sono stati rilevati all'interno della sezione *Éducation*, che include anche gli articoli apparsi all'interno di un supplemento settimanale intitolato "*Universités et grandes écoles*" (la cui pubblicazione è stata a sua volta sospesa a metà febbraio).

Ai fini della nostra analisi, sono stati selezionati 113 articoli attinenti ai quattro principali paradigmi di approfondimento oggetto del presente Rapporto. Com'è possibile osservare dalla tabella 1, la maggior parte di essi riguardano i temi dell'apprendimento (52 articoli pari al 46% del totale); a seguire, troviamo articoli che trattano dei processi di giunzione tra la formazione e il lavoro (37 pari al 32,7%) e articoli che, invece, affrontano questioni legate alle relazioni tra soggetti e istituzioni che rivestono un ruolo importante nel passaggio dei giovani alla vita adulta (14 articoli pari al 12,4% del totale). Meno numerosi, invece, gli articoli che trattano questioni in qualche modo riconducibili all'esigenza di motivare e sostenere i giovani nella scelta del proprio percorso formativo e di vita professionale.

Tab. 1 - Le Monde: Articoli analizzati per paradigma di riferimento

	Valori assoluti	Valori percentuali
Processi di apprendimento	52	46,0
Motivazione	10	8,8
Processi di giunzione	37	32,7
Relazioni tra soggetti ed istituzioni	14	12,4
Totale	113	100,0

Fonte: FonDirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Partendo dal tema dell'**apprendimento e della sua appropriatezza**, rileviamo che la discussione ne *Le Monde* ruota intorno all'esigenza di colmare il *gap* che si è andato delineando nel sistema formativo francese tra formazione di eccellenza e formazione

8. L'autrice ringrazia Bérly Caizzi per la collaborazione all'attività di rilevazione e selezione degli articoli.

di base⁹. Anche qui, come negli altri casi nazionali esaminati, è il rapporto PISA ad innescare la discussione: il quadro che emerge dai dati OCSE per la Francia è definito “allarmante”, è un vero e proprio “choc”¹⁰. In un’editoriale del 4 dicembre, se ne sintetizzano le ragioni: “Da un lato, i risultati della scuola francese sono mediocri [...] dall’altro, la Francia è tra i Paesi dove l’origine familiare e sociale degli studenti incide più pesantemente sul successo scolastico. In un decennio, il divario tra i migliori e peggiori studenti si è allargato: i primi, quelli socialmente più attrezzati, balzano verso l’alto; i secondi, in particolare i figli di immigrati, precipitano verso il basso”. Senza mezzi termini si conclude: “Ma l’indagine PISA non fa che confermare quello che già sapevamo da molto tempo. Decine di ricerche hanno messo in luce l’ampio divario tra la retorica della parità di opportunità e un “elitismo repubblicano”, che avvantaggia l’élite molto di più della Repubblica”¹¹.

Da più parti si auspica che lo “choc” PISA abbia in Francia lo stesso effetto sortito in Germania nel 2000: provocare un dibattito vivace e una presa di coscienza collettiva della necessità di riformare un sistema dal quale dipende il futuro del Paese¹². Le ipotesi per il cambiamento si concentrano in due settori, in particolare. Il primo è quello della secondaria inferiore (*collège*), considerato il livello dove più di altri si creano le disuguaglianze. Secondo il sociologo Pierre Merle: “La politica di diversificazione dei curricula nella scuola secondaria inferiore - con la moltiplicazione delle sezioni, delle opzioni - ha posto le strategie di scelta in capo ai genitori, e ha portato a una forte differenziazione sociale delle scelte stesse. Attualmente ci sono alcuni *collège* dove si concentrano studenti con difficoltà di apprendimento e di origine popolare, e altri dove invece ci sono quelli più preparati e di origine *aisée*”¹³. La soluzione da più parti prospettata - peraltro non del tutto nuova, anzi ciclicamente ricorrente nel dibattito francese - è quella dell’unificazione dei curricula, per consentire il superamento di filiere disciplinari rigidamente distinte e di qualificazioni con un diverso peso. Il secondo settore in cui si ritiene urgente innovare è quello delle “*prépas*”, le classi che preparano al concorso di accesso per le *Grandes écoles*. A detta di molti, esse appaiono poco adeguate alla contemporaneità, non fosse altro perché pretendono di selezionare le future *élite* *una tantum* e in un’età relativamente precoce, negando così ai giovani la

9. Mentre questo è certamente il tema centrale del dibattito e quello che abbiamo scelto di dare più spazio in questo lavoro, ci sono anche altri temi che il giornale francese affronta in merito ai processi di apprendimento. Tra questi vanno ricordati per rilevanza e visibilità nel dibattito: l’internazionalizzazione del sistema educativo; lo sviluppo dei MOOC e i cambiamenti indotti dal passaggio alla formazione on line; la necessità di riformare il tempo scuola; la difficile conciliazione tra uguaglianza e libertà religiosa.
10. Mattea Battaglia e Aurélie Collas, *Classement PISA: la France championne des inégalités scolaire*, Le Monde, 3 dicembre 2013.
11. *Ecole: la France entre déni et hypocrisie*, Le Monde, 4 dicembre 2013.
12. Maryline Baumann, *Ecole: une nécessaire prise de conscience*, Le Monde, 3 dicembre 2013; *Résultats PISA: ‘Notre élite est toujours excellente, c’est le reste de la classe qui ne suit pas’*, Le Monde, 3 dicembre 2013.
13. *Enquête PISA: ‘Loin de réduire les différences de niveau, notre collège les accroît’*, Le Monde, 4 dicembre 2013. Si veda anche Aurélie Collas, *‘Les collèges tendent à se spécialiser, ce qui ne fait que renforcer la ségrégation sociale’*, Le Monde, 4 dicembre 2013.

possibilità di costruire liberamente il proprio percorso formativo e di vita¹⁴. Lo stesso sistema di reclutamento delle *Grandes écoles* è messo altresì in discussione: il supplemento "*Universités/Grandes écoles*" del 5 febbraio dedica ben 12 pagine al concorso, per riflettere se il modello meritocratico che lo informa sia ancora oggi valido e, soprattutto, utile per selezionare non solo l'accesso alla carriera di dirigente pubblico, ma soprattutto alle *Grandes écoles*.

Il dibattito sulle disuguaglianze nell'istruzione si appunta, in particolare, sulle esclusioni di genere e su quelle sociali che, come già osservato, risultano profondamente intrecciate a quelle su base etnica. Rispetto alle prime, si osserva che nonostante ottengano i risultati migliori nell'istruzione secondaria, le donne continuano a essere sottorappresentate nella formazione universitaria di eccellenza, soprattutto nelle discipline scientifiche. Il problema è denunciato non soltanto per le sue conseguenze economiche ("ci si priva della metà dei cervelli") ma anche per le ricadute sulla qualità del lavoro ("nel lavoro di *équipe*, la molteplicità degli approcci e delle prospettive rende più competitivi")¹⁵.

In merito alla parziale sovrapposizione delle disuguaglianze su base sociale e su base etnica, gli articoli restano piuttosto vaghi, riflettendo così una ambiguità di fondo dell'ordinamento francese: il divieto di realizzare studi e statistiche su base etnica e religiosa in virtù del principio di uguaglianza, infatti, rende estremamente complessa l'implementazione di azioni e politiche pubbliche volte a ridurre le disuguaglianze. Nella stampa, quindi, da una parte c'è la consapevolezza diffusa - rafforzata dai dati PISA - che gli studenti con un *background* di immigrazione siano quelli che mediamente ottengono le *performance* peggiori. Dall'altra, è impossibile fornire dati certi in proposito. In un articolo molto ironico, la giornalista Maryline Baumard usa un escamotage originale per indagare sul livello di "apertura sociale" della più rinomata tra le *Grandes écoles*, l'*Ecole Polytechnique*. Passa in rassegna, infatti, i nomi degli iscritti alla scuola stessa per verificare fino a che punto la promessa, fatta dalla destra e dalla sinistra, di portare i figli di operai al "30% dei borsisti delle grandi scuole" non fosse solo "marketing politico". L'esito è sconcertante: "Nella lista l'occhio cerca a lungo, disperando un po', prima di fermarsi su un Ibrahim, un Omar, un Rami e un Ronh Haï... Tra le quattrocento matricole della lista, sono i soli rappresentanti visibili di ondate di immigrazione vissute dal Paese... anche con l'aggiunta di una Mounira tra le ragazze, i conti non tornano ancora per quel che riguarda i nomi che ci ricordano che la Francia è una terra d'immigrazione"¹⁶.

L'esperienza di *Sciences-Po*, uno dei vivai di formazione delle *élites* politiche francesi, è indicativa della difficoltà di avviare azioni positive. Allo scopo di integrare il reclutamento su base concorsuale con quello di studenti meritevoli, ma di bassa estrazione socio-economica, piuttosto che prevedere quote per livello di reddito o nazionalità l'Istituto di

14. Pierre-Cyrille Hautcoeur, *Adapter les 'prépas' au XXI^e siècle*, Le Monde, 13 gennaio 2014.

15. Maryline Baumard, *Les filles, osez les sciences!*, Le Monde, 3 marzo 2014.

16. Maryline Baumard, *Recherche Kevin à Polytechnique*, Le Monde, 9 ottobre 2013.

Parigi ha invece stipulato con i licei delle *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP) apposite convenzioni (denominate appunto *convention d'éducation prioritaire* - CEP) per il reclutamento. A tredici anni dalla loro istituzione, le convenzioni sono considerate un successo poiché hanno garantito una certa diversificazione, mostrando che inclusione sociale ed eccellenza accademica non sono necessariamente in antitesi. Tuttavia, come fa notare Marco Oberti, direttore del Dipartimento di Sociologia a *Science-Po*, in questo caso la diversificazione sociale è stata misurata soprattutto in termini di presenza di studenti dalle classi più povere: il meccanismo su base "territoriale", infatti, oltre a mantenere occultate le minoranze socioculturali, continua ad escludere i giovani di ceto medio-basso (*petites classes moyennes*) e quelli provenienti dalle aree rurali.

Come osservato a proposito dei *collège*, in Francia più che negli altri Paesi le scelte educative degli ultimi decenni, spesso orientate alla parcellizzazione delle discipline e alla valorizzazione di competenze specialistiche, cominciano a essere oggetto di discussione. Per ovviare all'iperspecializzazione, infatti, sempre più giovani intraprendono contemporaneamente due percorsi paralleli: uno di tipo formativo-professionale (*école*) e uno di tipo accademico (università). La ragione è ben espressa da una studentessa: "Prendo il meglio di entrambi: dalla formazione universitaria, le qualità della sintesi, della riflessione, del rigore; dalla scuola di management, i casi concreti, le presentazioni orali in una cornice informale"¹⁷. Anche le università si muovono verso una maggiore "ibridazione dei saperi", spesso proponendo doppiette apparentemente bizzarre, come "scienze e design", "matematica e biologia", "ingegneria e giornalismo" "farmacia e management". La logica di fondo è di fornire conoscenze teoriche generali in tandem con conoscenze e tecniche applicate a settori specifici, allo scopo di costruire profili professionali "polivalenti"¹⁸.

In chiave di valorizzazione della multidisciplinarietà e di rinnovata attenzione verso una cultura generale, non specialistica, è possibile leggere anche l'apertura da parte di numerose istituzioni universitarie (tra le quali spiccano le *Grandes écoles* di commercio) a candidati provenienti da scuole preparatorie di tipo umanistico, in precedenza destinati prevalentemente alla carriera di insegnanti¹⁹. Un articolo scritto da un corrispondente a Londra, inoltre, segnala come le competenze olistiche siano essenziali persino nel governo delle istituzioni e dei processi economici e finanziari: "Siamo alla ricerca del buon senso, del talento nel comunicare, del pensiero laterale e della curiosità, qualità generalmente associate a studi non scientifici", dichiara il responsabile di una banca intervistato. L'appello da parte degli esperti del mercato finanziario, osserva il giornalista, risuona "forte e chiaro": "dopo la crisi, le principali istituzioni del mercato finanziario europeo dovrebbero ampliare il reclutamento a laureati nelle discipline umanistiche, letteratura, filosofia, lingue straniere e arti. Il primato attribuito a una seria

17. Isabelle Rey-Lefebvre, *Les doubles diplômes grandes écoles et universités, un atout pour l'étudiant*, Le Monde, 26 marzo 2014.

18. Séverin Gravelleau, *Ingénieur et manager, un duo gagnant*, Le Monde, 10 ottobre 2013.

19. Nathalie Brafman, *Les écoles de commerce convoitent les khâgneux*, Le Monde, 12 marzo 2014.

preparazione culturale rispetto alla padronanza degli algoritmi è una rivoluzione senza precedenti. [] La crisi del 2008 ha mostrato i limiti del tropismo verso le scienze esatte. Nel ventennio glorioso della finanza folle, i 'geni della matematica' hanno preso per oro colato il pensiero unico delle capacità autocorrettive del mercato, del comportamento razionale degli operatori e dell'onnipotenza di modelli matematici di controllo del rischio"²⁰.

Proprio su interdisciplinarietà e acquisizione di competenze trasversali, quindi, si concentrano gli articoli che abbiamo classificato nel secondo paradigma di analisi: **l'esigenza di rafforzare la motivazione**. In un interessante articolo intervista, François Taddei, biologo fondatore del Centro di Ricerca Interdisciplinare, ci ricorda che ai progressi delle scienze esatte non sono corrisposti analoghi progressi nel campo della pedagogia: nonostante internet e i MOOC, le lezioni non sono molto diverse dal Medioevo e gli studenti vengono selezionati principalmente sulla base della loro capacità mnemonica! La chiave è, invece: apprendere ad apprendere. Illustrando alcuni progetti di ricerca basati sul gioco, si evidenzia come il contesto di apprendimento debba essere fatto di sfide e libertà: "Nel gioco, i livelli sono progressivi e ti permettono di imparare dai tuoi stessi errori. Nel sistema di istruzione, se l'apprendimento è troppo difficile, ti demotivi, se è troppo facile, ti annoi." Libertà, apertura verso punti di vista diversi, pluralismo sono le condizioni per sviluppare non soltanto l'intelligenza individuale ma anche quella collettiva. Certo, questo implica un diverso ruolo per i professori: "che non devono trasmettere saperi, ma servire da mentori, accompagnare gli studenti nel loro personale percorso ". Nella medesima direzione altri articoli discutono l'esigenza di curare il benessere degli studenti secondo un approccio che tenga conto della totalità dello sviluppo della persona. Ci si chiede - in un pezzo dalla divertentissima ironia - perché il bravo maestro deve "essere in grado di affrontare l'impopolarità, di proporre un allegro assortimento di sangue, sudore e lacrime"? Perché cercare di lavorare in un ambiente amichevole, è ancora considerata per un insegnante una velleità da demagoghi in cerca di facili consensi²¹? Una svolta in questo senso è necessaria: secondo Algan, economista di *Science-Po*, una delle questioni che PISA o studi simili non evidenziano è che gli studenti francesi sono più ansiosi della maggior parte dei loro coetanei. Il percorso di vita dei francesi è completamente sovradeterminato dalla scuola e dai voti: la "pagella" determina tutta la carriera futura - o giù di lì. Invece, la ricerca dimostra che le abilità sociali - comunicazione, empatia, sicurezza - sono più importanti di quelle cognitive nel determinare il successo professionale. La sicurezza in sé stessi è essenziale, e si costruisce. In conclusione, però, il male francese non è una fatalità. Le pratiche pedagogiche che promuovono un elitarismo feroce - elitismo scolastico che nutre l'elitismo delle aziende e dello Stato - possono essere modificate. Si possono rivedere le priorità disciplinari, riformare i metodi di valutazione, sviluppare metodi di apprendimento

20. Marc Roche, *Le renouveau des humanités*, Le Monde, 11 febbraio 2014.

21. Mara Goyet, *Peut-on être professeur et aimable?*, Le Monde, 29 ottobre 2013.

“orizzontale”. L'esempio di molti Paesi mostra che questo obiettivo non è irraggiungibile, anche se il suo orizzonte è lungo. A più breve termine, bisogna intervenire sulla formazione degli insegnanti. La Francia è l'unico Paese in Europa dove sono selezionati esclusivamente sulla base delle loro conoscenze accademiche”²².

Piuttosto rilevante all'interno del giornale francese è lo spazio riservato ai **processi di giunzione** sia tra i diversi cicli formativi sia tra il mondo della formazione e quello del lavoro. In Francia, l'orientamento degli studenti alla scelta della formazione universitaria è da tempo organizzata a livello centrale attraverso strumenti che mettono in relazione la domanda e l'offerta formativa. Recentemente, la Francia ha sviluppato un nuovo portale, *Admission post-bac*-APB (ammissione post-maturità), che consente agli studenti di inserire le proprie candidature e preferenze (fino a 36) e, successivamente, alle istituzioni di formazione universitaria di formulare le proprie offerte, sulla base dei voti di maturità e del *background* formativo dei candidati. Questi ultimi possono così esaminare le proposte loro pervenute ed effettuare la propria scelta²³. Come osserva un giornalista: “Eppure c'è qualche motivo di speranza. L'orientamento, una volta il più trascurato del sistema di istruzione è ormai presente in tutte le menti. Tutti hanno capito che gli errori negli studi e nella vita professionale, derivavano da scelte inizialmente sbagliate. APB dovrebbe risolvere il problema”²⁴. Il portale, infatti, contiene informazioni dettagliate su tutta l'offerta formativa disponibile, sulle filiere scientifiche, sui profili professionali. La principale innovazione prevista dal sistema consiste nella possibilità di modificare in certa misura le scelte iniziali (*droit à l'erreur*). Infatti, esistono diverse possibilità di passaggio (*passerelle*) da una facoltà all'altra e i giovani che si rendono conto di aver sbagliato percorso possono facilmente cambiare alla fine del primo semestre²⁵. Il momento della scelta, tuttavia, resta una fase molto delicata che spesso produce ansia nei giovani e nelle famiglie. Un po' perché, come dice Dubet, “il sistema educativo è troppo complesso, è diventato illeggibile e gli stessi insegnanti faticano ad avere una panoramica chiara”. Ma anche perché, come segnala una psichiatra infantile l'incertezza provoca una sorta di ribaltamento dei ruoli che è ancora più spiazzante: “In un mondo dove tutto si accelera, dove punti di riferimento scompaiono, i genitori hanno la sensazione di non riuscire a controllare più nulla e chiedono ai loro figli di rassicurarli. Per i giovani, questo non è il contesto ideale entro cui fare delle scelte”²⁶. Pur in un clima di grande sfiducia nel sistema educativo e verso le prospettive future dei giovani, esistono comunque diversi attori che si mobilitano allo scopo di promuovere opzioni e orientare le scelte. Tra questi i *Centre d'information et documentation*

22. Matteo Battaglia ed Emma Paoli, *Yann Algan: 'Nous apprenons mieux lorsque nous nous sentons confortés'*, Le Monde, 5 febbraio 2014.

23. Martin Rhodes, *Tout comprendre d'APB*, Le Monde, 11 febbraio 2014.

24. Jean-Claude Lewandowski, *Le choc à l'heure du choix*, Le Monde, 11 febbraio 2014.

25. Le blog de Jean-Claude Lewandowski, *Pour changer d'orientation, veuillez emprunter la passerelle*, Le Monde, 15 marzo 2014.

26. Jean-Claude Lewandowski, *Le choc à l'heure du choix*, Le Monde, 11 febbraio 2014.

*jeunesse*²⁷ ma anche il mondo delle imprese. Ad esempio, per ovviare al credito negativo presso i giovani delle professioni nel campo dell'industria metallurgica e reclutare potenziali specialisti, l'*Union des industries et métiers de la métallurgie* (UIMM) promuove iniziative come "camper nelle scuole", "porte aperte" "corsi e workshop nelle fabbriche e nelle scuole". Obiettivo: familiarizzare i giovani con il mondo dell'industria. Dal Ministero della Pubblica Istruzione il messaggio è: "Lasciare spazio ai gusti e alle capacità dei giovani, ma anche tenendo conto delle prospettive di lavoro e dei cambiamenti nel mondo del business". Un'altra priorità, si dice, è dare l'idea "che non tutto è perduto se si fallisce negli studi", "che siamo in grado di cambiare lavoro per tutta la vita". Questo dovrebbe servire a sdrammatizzare il momento della scelta, ma l'attuale situazione economica rende difficile che tale retorica diventi davvero persuasiva per i giovani.

Un altro tema "caldo" rispetto ai processi di transizione verso il lavoro è quello degli stage. Uno dei temi sul tappeto e oggetto di una proposta di legge, è l'aumento dei controlli per evitare che il tirocinio diventi esclusivamente una forma di lavoro a basso costo²⁸. Nello stesso tempo, vanno evitate misure che scoraggino le imprese dall'offrire tirocini che, per il 20% dei laureati, hanno rappresentato un'opportunità che si è trasformata in un posto di lavoro²⁹. La proposta del ministro all'Istruzione superiore, Geneviève Fioraso, è di anticipare i tempi per fare in modo che i tirocini non si attivino soltanto alla fine del percorso universitario ma fin dal primo anno. Ciò consentirebbe anche di evitare che l'eventuale scelta di cambiare il percorso intrapreso arrivi troppo tardi³⁰.

Un'altra misura volta a facilitare la transizione dall'educazione al lavoro è il rafforzamento dell'apprendistato (alternanza tra studi e lavoro), che oltre a socializzare i giovani al mondo del lavoro permette loro anche di finanziarsi gli studi. In particolare, si tenta di coinvolgere le PMI che fanno uso di questi contratti in misura molto ridotta. Le critiche, tuttavia, non mancano. In particolare, si denuncia la volontà politica di distogliere risorse dal sistema educativo in favore dell'apprendistato. Si contesta, in proposito, che potrebbe non avere senso privilegiare i percorsi professionali quando, invece, chi è in possesso di qualificazione universitaria ha più probabilità di trovare un'occupazione. Un problema che, come vedremo, è al centro delle discussioni sul sistema di formazione duale anche in Germania.

Sempre nella direzione di facilitare le giunzioni tra la formazione e il lavoro si segnalano i partenariati tra istituzioni formative e aziende. Queste ultime, infatti, cominciano a

27. Le blog de Jean-Claude Lewandowski, *A quoi pensent les jeunes au moment de l'orientation: le regard du CIDJ*, Le Monde, 3 marzo 2014.

28. Le blog de Jean-Claude Lewandowski, *Ne tirons pas (trop) sur les stages - et sur les entreprises qui en proposent*, Le Monde, 27 febbraio 2014.

29. Isabelle Rey-Lefebvre, *Une loi pour limiter les abus des stages en entreprise*, Le Monde, 18 febbraio 2014. Per una rassegna di testimonianze dei giovani si veda *Sans mes deux stages, je n'aurais jamais obtenu de CDI à 21 ans*, Le Monde, 19 febbraio 2014.

30. Nathalie Brafman, *Geneviève Fioraso: 'Il faut développer les stages dès les premières années de licence'*, Le Monde, 18 dicembre 2014.

coinvolgere anche le università - oltre alle grandi scuole - nel reclutamento dei giovani³¹ allo scopo di diversificare la provenienza accademica e le competenze disciplinari dei neo-assunti. Le università, dal canto loro, rafforzano i servizi di orientamento e inserimento al lavoro per gli studenti, anche lavorando in rete con attori esterni come l'*Association pour l'emploi des cadres*, le "*missions locales*" (sportelli di orientamento locale), i centri per l'impiego, le associazioni dei direttori delle risorse umane (DHR). Tali relazioni tra mondo delle imprese e istituzioni di formazione appaiono particolarmente dinamiche soprattutto nel settore della produzione di beni di lusso e in quello della cultura e dello spettacolo, due aree considerate strategiche per lo sviluppo dell'economia francese³². I partenariati costruiti in questi ambiti, infatti, spesso non si limitano a facilitare il reclutamento, ma prevedono anche investimenti diretti da parte delle imprese nelle scuole e negli istituti di formazione che formano le competenze necessarie alle aziende stesse³³. Va sottolineato, inoltre, che le partnership tra aziende e scuole/università oggetto degli articoli de *Le Monde* non sono limitate a questi ambiti strategici, ma riguardano anche altri settori, come la gastronomia, la moda, le tecnologie di avanguardia e le professioni giuridiche.

L'esigenza di rafforzare le relazioni tra gli attori e le istituzioni in campo, è segnalata in particolare con riferimento all'offerta formativa dei Master che, non diversamente da quanto avviene in Italia, si lamenta essere estremamente frammentata e instabile. La semplificazione drastica decisa dal governo francese a partire da quest'anno è tesa a rendere più "leggibili" i diplomi per i datori di lavoro e quindi facilitare l'inserimento professionale. Da questo punto di vista, la principale associazione imprenditoriale francese (MEDEF) reclama da tempo l'esigenza di instaurare un dialogo tra i rappresentanti del mondo economico e delle università, prima ancora di istituire un diploma di Master. Per i direttori delle risorse umane (DHR) l'esigenza è la "riconoscibilità" dei titoli di studio, impresa impossibile quando le denominazioni cambiano e spesso non dicono nulla sui contenuti dei curricula³⁴. Non diversamente, si auspica anche un maggiore coinvolgimento delle PMI nella definizione dell'offerta formativa delle scuole e dei percorsi di apprendistato per tenere maggiormente conto delle esigenze di aziende che reclutano un giovane su tre³⁵.

Meno consolidate sembrano le relazioni tra altri soggetti. Alcune collaborazioni interessanti riguardano le associazioni di promozione sociale e culturale e le scuole, per

31. Coralie Donas, *Le CAC 40 séduit par les facs*, Le Monde, 15 ottobre 2013.

32. Rispetto allo sviluppo delle competenze nell'industria del cinema si vedano, ad esempio: Marc Daniel, *Cinéma et spectacle vivant: du rêve à l'emploi*, Le Monde, 15 ottobre 2013; Coralie Donas, *Culture: nouveaux métiers, nouvelles tendances*, Le Monde, 4 dicembre 2013; Aurélie Djavadi, *Dans le sillage des frères Lumière, Lyon mise sur l'image*, Le Monde, 29 gennaio 2014.

33. Nicole Vulser, *Les maisons de luxe s'investissent dans les écoles de design*, Le Monde, 17 ottobre 2013; Geoffroy Deffrennes, *L'ESJ-Lille ouvre une formation en journalisme à la sortie du lycée*, Le Monde, 15 gennaio 2014.

34. Nathalie Brafman, *Le gouvernement «simplifie» l'offre des masters*, Le Monde, 21 gennaio 2014.

35. Aurélie Djavadi, *Les beaux atouts des petites entreprises*, Le Monde, 10 dicembre 2013.

rimediare alle carenze del sistema scolastico (dispersione scolastica³⁶, disuguaglianze) o per proporre percorsi e progetti di valorizzazione e scoperta del patrimonio culturale³⁷. Grandi assenti sembrano essere i genitori che, oltre a determinare un successo scolastico che appare in larga misura ascrivito, raramente vengono chiamati in causa come leva per favorire il miglioramento del sistema scolastico e formativo³⁸.

Il dibattito sulla stampa tedesca: la difficile conciliazione tra Masse und Exzellenz

L'analisi sul caso tedesco ha riguardato la *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, uno dei "quotidiani di qualità" più diffusi in Germania e considerato molto influente nel mondo politico, delle professioni e degli affari. La scelta di questo giornale, quindi, ha probabilmente portato ad amplificare quella che è una caratteristica peculiare del dibattito pubblico in Germania, ossia il focus specifico sui processi di transizione dalla formazione al lavoro. Un indicatore della centralità di tale paradigma nel giornale da noi analizzato può essere considerata, infatti, l'assenza di una sezione autonoma dedicata al tema dell'educazione e la presenza, invece, di una sottosezione intitolata *Campus*, collocata all'interno della sezione *Beruf & Chance*. Ma, più frequentemente di quanto avvenga nei quotidiani degli altri Paesi, la FAZ colloca articoli sull'educazione anche nella sezione principale del giornale, *Politik*. In totale sono stati rilevati 418 articoli che trattano di temi legati all'educazione, nella prospettiva del passaggio dei giovani alla vita adulta. Tra questi, 54 sono stati selezionati e sottoposti ad analisi qualitativa (tab. 2). Poco meno della metà, affrontano argomenti collegati all'apprendimento, mentre i restanti trattano dei processi di giunzione tra livelli formativi e/o formazione e lavoro e delle relazioni tra i diversi soggetti coinvolti. Soltanto 3 articoli trattano direttamente dell'esigenza di rafforzare la motivazione dei giovani.

Un premessa doverosa al dibattito tedesco riguarda l'assetto istituzionale che conferisce competenza esclusiva in materia di istruzione ai *Länder*, determinando un'ampia decentralizzazione ed autonomia del sistema scolastico, ma anche rilevanti differenziazioni interne. Il dibattito politico e in parte mediatico degli ultimi mesi si è concentrato proprio sul divieto di cooperazione tra governo federale e governi statali in materia di istruzione sancito dalla Costituzione, con l'obiettivo di rimodulare la separazione delle competenze e consentire alle scuole e alle università di accedere a fondi federali³⁹.

36. Su questo si veda, ad esempio, Matteo Battaglia, *'Incarnare le prof idéal', la méthode de Transapi pour remotiver des décrocheurs*, Le Monde, 8 gennaio 2014.

37. È il caso, ad esempio, degli *ateliers* pedagogici di Carcassonne: Maryline Baumard, *Ateliers pédagogiques 2.0 entre les murs de Carcassonne*, Le Monde, 29 novembre 2013.

38. Fanno eccezione, una intervista a un economista esperto di scuola che considera un maggior coinvolgimento dei genitori una "leva" per migliorar il sistema e ridurre le disuguaglianze (Maryline Baumard, *Education: 'L'implication des parents compte, elle peut être un levier d'action publique'*, Le Monde, 3 dicembre 2013; e un articolo che auspica un maggior protagonismo dei genitori nelle fasi di alfabetizzazione dei bambini (Matteo Battaglia, *A Montpellier, la lecture pour combler le fossé qui sépare les parents et l'école*, Le Monde, 4 gennaio 2014).

39. Si veda in proposito l'interessante articolo di Lisa Becker, *Würde der Bund investieren, würde der Bund gewinnen*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20 Novembre 2013.

Tab. 2 - Frankfurter Allgemeine Zeitung: articoli analizzati per paradigma di riferimento

	Valori assoluti	Valori percentuali
Processi di apprendimento	25	46,3
Motivazione	3	5,6
Processi di giunzione	15	27,8
Relazioni tra soggetti ed istituzioni	11	20,4
Totale	54	100,0

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

A proposito di **apprendimento**, va sottolineato che la valutazione comparativa PISA realizzata dall'OCSE ha dato un profondo impulso al dibattito sulle *policy* in tema di educazione e ha rappresentato il principale catalizzatore delle riforme degli ultimi anni, sia dal punto di vista della didattica e dei curricula (maggiore attenzione agli aspetti logici, rispetto a quelli mnemonici) sia rispetto alla struttura del sistema dell'educazione secondaria (in molti *Länder*, ad esempio, le secondarie inferiori *Hauptschule* sono state eliminate configurando una istruzione secondaria con due principali percorsi, *Gymnasium* e *Realschule* o altre denominazioni). Gli articoli che si occupano di questo tema appaiono soprattutto a ridosso della pubblicazione dei risultati PISA 2012, e tutti enfatizzano i notevoli progressi ottenuti dalla Germania sia in termini di maggiore equità del sistema (dopo lo shock causato dal primo rapporto che mostrava forti disuguaglianze determinate dall'origine sociale), sia in termini di *performance* degli studenti, i quali si posizionano al di sopra della media dei Paesi industrializzati in tutte le materie⁴⁰. Tuttavia, non mancano commenti che sottolineano come questi test non dicano "nulla sulla qualità delle scuole o addirittura dell'educazione": la strategia del *ranking* se è utile per fornire risposte puntuali a domande altrettanto specifiche in termini di *performance*, non può sostituire la ricerca in profondità in campo educativo né sostituirsi alle scelte e alla responsabilità della politica. In sintesi, in un articolo molto critico l'editorialista della FAZ conclude che "dovrebbe essere ormai chiaro a tutti che con le con analisi statistiche non si possono motivare le riforme del sistema educativo né migliorare la qualità dell'insegnamento"⁴¹.

Sempre in tema di apprendimento, un'altra importante questione al centro del dibattito riguarda la contrazione dei tempi dell'istruzione superiore e universitaria. Guidati dall'esigenza di competere a livello internazionale e dalle spinte a uniformare i percorsi universitari poste dal processo di Bologna, i *Gymnasium* tedeschi hanno ridotto la

40. *Test Höheres Niveau und ein wenig gerechter*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3 dicembre 2013; *Deutschland zeigt eine einmalige Entwicklung*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3 dicembre 2013.

41. Heike Schmoll, *Was Pisa wirklich misst*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3 dicembre 2013.

propria durata da 9 a 8 anni (si parla infatti di *G8*), mentre la maggior parte dei corsi di laurea hanno adottato un modello articolato in *Bachelor* e *Master*, simile al 3+2 vigente anche in Italia. La decisione politica in tale direzione è stata dettata ampiamente da necessità di tipo economico e dalla considerazione che, allo scopo di prolungare l'età lavorativa, l'anticipazione dell'ingresso nel mondo del lavoro poteva rappresentare una alternativa migliore rispetto alla posticipazione del pensionamento. Tuttavia, questo processo si è rivelato non privo di criticità che vengono ampiamente discusse nella stampa, soprattutto dopo che alcuni *Länder* (come la Bassa Sassonia, Hessen) hanno introdotto modifiche che di fatto prolungano i tempi scolastici. La questione è piuttosto controversa, perché se da una parte i sondaggi di opinione mostrano una netta preferenza dei tedeschi per un percorso più lungo, dall'altra i rappresentanti degli imprenditori mettono in guardia dal tornare a un modello che accentua le differenze di età tra i tedeschi e i giovani di altri Paesi alla prima occupazione. Nello stesso tempo, diversi esperti e imprenditori fanno notare come, in seguito alla riforma, la qualità dell'insegnamento abbia subito un calo e la scuola produca giovani meno maturi soprattutto dal punto di vista comportamentale e dello sviluppo delle competenze generali (*allgemeiner Kompetenzzuwachs*). Tra le altre cose, ad esempio, si lamenta che la diminuzione degli anni di scuola superiore abbia corrisposto a un calo di giovani impegnati in attività di volontariato sociale⁴².

Non meno discusso è il problema in ambito universitario, dove è diventato sempre più difficile laurearsi nei tempi previsti. Le principali critiche rivolte all'attuale modello si appuntano sul fatto che esso non concederebbe tempo sufficiente per uno studio accurato, per coltivare altri interessi culturali e sociali e, non ultimo, per svolgere piccoli lavori part time che, nella cultura tedesca, rappresentano un'esperienza imprescindibile per i giovani sia in funzione di socializzazione al mondo del lavoro sia in funzione di autonomizzazione rispetto alla famiglia di origine⁴³. Come in altri Paesi europei, tra i quali l'Italia, inoltre, il periodo di transizione tra i vecchi e i nuovi ordinamenti dei corsi di studio ha posto notevoli problemi in termini di parità di trattamento e la necessità, non sempre soddisfatta, di valutare le singole situazioni per evitare la decadenza degli esami già sostenuti, aumentando così di fatto il numero degli immatricolati che non chiudono il percorso accademico⁴⁴. Gli articoli su questo tema, inoltre, si soffermano anche sullo stigma sociale associato agli studenti che permangono nel sistema universitario oltre i tempi previsti (definiti come "*Bummelstudenten*") e sui problemi che questo determina dal punto di vista della motivazione e dell'autostima, facendo sì che una volta in ritardo (anche di uno o due semestri) diventi difficile portare a compimento gli studi⁴⁵.

42. Lisa Becker, *Betriebe beklagen Unreife von G8-Abiturienten*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23 marzo 2014.

43. Florian Vollmers, *Geht uns mehr Zeit für den Bachelor*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11 marzo 2014.

44. Felix Holtermann, *Letzte Chance für den Abschluss*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20 dicembre 2013.

45. Sarah Sommer, *Studieren ohne Ende*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27 novembre 2013.

Nel contempo, la stampa tedesca apre anche occasioni di dibattito rispetto al secondo dei paradigmi individuati nel presente Rapporto: il **rafforzamento della motivazione degli studenti come alternativa ad azioni concentrate esclusivamente sulla valutazione ex-post**.

L'idea di fondo è che di fronte a un sistema molto esigente dal punto di vista dei tempi e dei risultati si possa perdere di vista l'obiettivo finale dello studio. Sulla base del fatto che la motivazione rispetto all'obiettivo finale è quella che più di altre riesce a sostenere gli individui nei momenti di difficoltà, iniziative avviate in ambito universitario, ad esempio, tendono a rafforzare nei giovani la convinzione che esista una relazione tra lo studio e il raggiungimento delle proprie aspirazioni professionali e di vita⁴⁶. In questo quadro, si colloca anche lo sviluppo di attività di *tutoring* e, soprattutto, di *mentorship* previste dal processo di Bologna e che si rivelano di grande utilità per accompagnare i giovani nel percorso universitario rafforzando l'autostima e la percezione di sé da parte degli studenti, ma anche stabilendo interazioni e feedback più frequenti e continuativi tra docenti e studenti⁴⁷.

Proprio in funzione di rafforzare la motivazione e garantire percorsi individualizzati ai più capaci, in una università universalistica che potrebbe invece deprimere le eccellenze⁴⁸, si sono sviluppate diverse iniziative anche grazie a una più stretta relazione tra scuole superiori con le università. Ad esempio, si prova a individuare gli studenti eccellenti già all'ingresso dell'università (mentre spesso ci si accorge di tali studenti solo a conclusione del percorso) oppure a creare liste pubbliche di studenti eccellenti (che dalle esperienze americane mutuano anche il nome - "*Dean's list*") che possono non soltanto fornire ulteriore motivazione ma anche rappresentare una vetrina per i finanziatori di borse di studio o per i datori di lavoro. In molte sedi universitarie, gli studenti eccellenti hanno anche opportunità di seguire seminari, *workshops* e *training ad hoc* ma persino di prendere parte a eventi sociali come cene, party e proverbiali *Stammtisch*, insieme ai docenti. Chiaramente, come sottolinea uno dei presidi intervistati in proposito, questo sistema funziona senza creare spaccature o risentimenti tra gli studenti quando ci sono, contemporaneamente, programmi rivolti a quelli con maggiori difficoltà⁴⁹.

Come precedentemente osservato il **paradigma relativo alle giunzioni tra educazione e lavoro** è al centro del dibattito in Germania. Tuttavia, come si evince dalla tabella 2, ciò non si traduce necessariamente in un numero molto elevato di articoli specificamente

46. Julia Wittenhagen, *Gegen Durststrecken im Studium Motivationstrainer auf dem Campus*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30 dicembre 2013.

47. Magnus Klaue, *Studentische Hilfskräfte Vom Tutor zum Mentor*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2 gennaio 2014.

48. In questa direzione si sono mossi negli ultimi anni anche le *policy* e i finanziamenti per l'università e la ricerca, attraverso l'individuazione di poli di eccellenza che fruiscono di maggiori finanziamenti da parte dei governi federale e statale (*Exzellenzinitiative*). Per maggiori informazioni si veda <http://www.exzellenz-initiative.de/>. Gli effetti sul sistema di un doppio binario, dove Università e Istituti di ricerca *d'élite* sono collocati entro un sistema universitario di massa, sono essi stessi tuttavia oggetto di controversia e di dibattito.

49. Birgitta vom Lehn, *Extrawurst für Elitestudenten*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14 febbraio 2014.

dedicati a questo tema, in quanto il nesso tra educazione e lavoro è piuttosto una preoccupazione trasversale al dibattito nel suo complesso. Come peraltro è evidente nell'analisi dei temi fin qui affrontati, ogni scelta e decisione di *policy* in ambito educativo è valutata e discussa rispetto alla sua funzionalità per l'accesso al mondo del lavoro e il passaggio dei giovani alla vita adulta.

Nel sistema tedesco, la relazione tra questi due mondi è parte integrante di un sistema di formazione professionale basato sul connubio fra insegnamento teorico e applicazione pratica, in virtù di un "patto educativo" tra aziende e scuole professionali, all'interno di un quadro d'azione stabilito a livello tra Governo federale e associazioni degli imprenditori). Questo modello formativo, che consente l'acquisizione di competenze specifiche ma trasferibili in diversi settori professionali, è da sempre considerato il cavallo di battaglia del sistema di educazione professionale tedesca in virtù della sua capacità di favorire l'integrazione dei giovani nel mondo del lavoro. Per i datori di lavoro, infatti, i giovani con formazione e *training* di questo tipo sono particolarmente attraenti perché, avendo seguito curricula mirati a competenze utili nel lavoro, consentono di ridurre i costi della formazione interna. Nel contempo, possono già operare uno *screening* dei potenziali lavoratori durante il periodo di *training*. Di converso, il modello offre ai giovani l'opportunità di "mettere un piede dentro" le aziende, ed eventualmente di trasformare il rapporto di apprendistato con l'azienda in un rapporto lavorativo a tutti gli effetti.

Nonostante i tentativi di emulazione oggi in corso, a partire dai primi anni 2000 il *Duales Ausbildungssystem* ha mostrato notevoli difficoltà che pongono sul tappeto l'esigenza di ridiscutere ed eventualmente ricalibrare il sistema stesso. Il numero di apprendistati è infatti in declino sia per ragioni legate al mutamento della domanda e dell'offerta, sia per ragioni congiunturali⁵⁰. Da una parte, infatti, l'apprendistato è meno essenziale per una struttura occupazionale basata sul terziario piuttosto che sull'industria manifatturiera. Il numero delle posizioni di apprendistato disponibili presso le aziende, inoltre, tiene conto delle congiunture economiche, tanto che, con la crisi dei primi anni Duemila, l'accesso all'apprendistato era diventato sempre più difficile perché la domanda da parte dei giovani era superiore rispetto all'offerta di posti da parte delle aziende.

Non va trascurato, inoltre, che la crisi del sistema duale è probabilmente determinata anche da un *mutamento culturale in seno alla società tedesca* che appare più orientata del passato a valorizzare la formazione accademica rispetto a quella professionale. Non solo sempre più giovani meritevoli scelgono di accedere a percorsi di studio superiori, determinando l'abbassamento della qualificazione media di coloro che intraprendono percorsi professionali, ma nel 2011, per la prima volta nella storia della Germania Federale, il numero assoluto di studenti che hanno intrapreso un percorso universitario è stato pari a quello di coloro che hanno intrapreso un percorso di formazione duale.

50. Analoghe difficoltà di riscontrano anche in altri Paesi che si basano su un analogo modello, come ad esempio la Svizzera.

Le ragioni di tale spostamento verso la formazione accademica derivano dal fatto che i giovani ritengono che questa possa offrire migliori chance di occupazione e migliori prospettive in termini di carriera e di reddito. Aspettative che peraltro, risultano confermate dalle statistiche che mostrano che chi è in possesso di una laurea ha guadagni mediamente doppi rispetto a chi ha una qualificazione professionale: come sintetizza il giornalista a commento dei dati dell'*Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB)*: "l'educazione paga"⁵¹.

Peraltro, tali tendenze sono anche in parte il risultato delle *policy* tedesche in materia di educazione superiore che, in sintonia con le raccomandazioni interazionali, si sono da tempo orientate ad ampliare la percentuale di coloro che conseguono una qualifica di istruzione superiore e/o universitaria. Alcuni articoli che riportano i trend in corso mostrano che tale strategia sta riscuotendo un notevole successo non solo per quanto riguarda i giovani⁵², ma anche per quanto riguarda altre fasce di età. Di particolare interesse, è infatti l'iniziativa di consentire l'accesso all'università da parte di soggetti che non sono in possesso di diploma superiore, ma di qualificazioni acquisite nella formazione professionale (secondo la formula giornalistica *Master für Meister*)⁵³, sul modello della Open University britannica.

Pur se l'orientamento verso una maggiore diffusione delle qualificazioni accademiche appare sostanzialmente condiviso (e, nel contesto tedesco, una scelta razionale per i giovani), non mancano però osservazioni critiche che mettono in dubbio l'idea che perseguire l'universalizzazione dell'istruzione universitaria "a tutti i costi", rappresenti un obiettivo davvero strategico per l'economia del Paese. Ad accendere un dibattito⁵⁴ (che avrà ampia eco anche su altri organi di informazione) sulla "mania dell'accademizzazione" (*Akademisierungswahn*) della società tedesca, è proprio sulla FAZ il presidente della DIHK (*Deutschen Industrie- und Handelskammertages*), l'associazione tedesca delle Camere di commercio e dell'industria. Dal suo punto di vista, "le aule scoppiano mentre le aziende sono disperatamente alla ricerca di tirocinanti" tanto che, se non si mette fine a una "politica dell'accademizzazione a tutti i costi", i danni all'economia tedesca potrebbero essere enormi, anche perché l'accademia sforna talvolta profili non

51. Sven Astheimer, *Ein Studium bringt 2,3 Millionen Euro*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23 gennaio 2014.

Sulla propensione dei giovani verso la formazione accademica, si veda anche il recente studio di *Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)* e *Soziologischen Forschungsinstituts der Georg-August-Universität Göttingen (SOFI)*: Martin Baethge, Christian Kerst, Michael Leszczensky, Markus Wieck, *Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung*, Forum Hochschule, 3, 2014.

52. *Weniger Schulabbrecher - aber Ziel verfehlt*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 22 novembre 2013; *So viele Erstsemester wie selten an den Hochschulen*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26 novembre 2013.

53. *Mehr Erstsemester ohne Abitur*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 28 marzo 2014.

54. In proposito, Julian Nida-Rümelin, filosofo ed esponente di spicco della SPD, aveva posto già il problema dell'inflazione dello studio universitario in una intervista alla FAZ del settembre 2014, dichiarando: "Bildungsexpansion heißt mehr Bildung für mehr Menschen - das befürworte ich -, aber nicht Universitätsstudium für alle".

necessari al mercato del lavoro⁵⁵. Una certa diffidenza verso il processo di accademizzazione, è mostrata anche dal ceto medio che teme che il celebrato sistema duale possa essere sostituito dalla formazione puramente accademica, quando invece la Germania ha potuto mostrare la superiorità del proprio modello durante la crisi del 2008 che nell'Europa meridionale ha lasciato proprio i laureati senza lavoro⁵⁶.

Anche l'opportunità di aumentare il numero di persone che acquisiscono il dottorato di ricerca, livello più elevato di qualificazione accademica, appare oggetto di controversia. Da una parte, c'è la tendenza ad allargare il bacino dei dottori di ricerca consentendo anche alle *Fachhochschule* di attribuire questo tipo di qualificazione, o di accedere al dottorato anche senza precedenti qualificazioni accademiche⁵⁷. Dall'altra ci sono perplessità rispetto a un tipo di formazione costosa (per i singoli e per la società), ma tagliata esclusivamente per il mondo accademico e non per il mondo del lavoro. Una formula giornalistica sintetizza una questione che è all'ordine del giorno anche in Italia: "Qual è il problema? La formazione accademica - dottorati, abilitazioni - dura molti anni e ti prepara per nient'altro che per il mondo della scienza"⁵⁸. Considerato il ristretto e sempre decrescente numero di posizioni disponibili nell'accademia, dunque, l'espansione del numero di dottorandi è considerato suscettibile di determinare conseguenze di rilievo sul piano dell'occupabilità dei futuri dottori di ricerca, ma anche sul piano individuale, in termini di motivazione e frustrazione.

Nel dibattito sulla stampa tedesca, non di secondaria importanza sono i riferimenti ad altri processi di transizione dei giovani alla vita adulta. Particolarmente sentito è il tema dell'*autonomia abitativa dei giovani* che, peraltro in linea con la maggior parte dei Paesi europei, manifesta segnali poco incoraggianti⁵⁹. È interessante osservare, tuttavia, che nel dibattito tedesco questo tema non chiama tanto in causa determinanti di tipo culturale (come accade, ad esempio, in Italia) ma è declinato pragmaticamente come un problema principalmente di tipo economico, determinato in particolare dall'andamento del mercato degli affitti (in particolare nelle città sedi universitarie)⁶⁰ e della contrazione del sostegno economico per i giovani inquilini. Le soluzioni individuate per ovviare ai problemi abitativi provengono talvolta da iniziative delle stesse università che in alcuni casi offrono dormitori temporanei per coloro che sono in attesa di trovare una soluzione abitativa (*"Auffanglager" für Studenten*), ma sempre più spesso fanno ricorso a forme creative di condivisione e scambio a livello individuale (quali *Couch sharing*,

55. *Akademisierung um jeden Preis stoppen?*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3 febbraio 2014.

56. Jan Grossarth, *Müssen bald alle Menschen studieren?*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26 febbraio 2014.

57. Birgitta Vom Lehn, *Herr Prof. Dr. (FH)*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 28 marzo 2014; Deike Uhtenwoldt, *Die Wochenend-Doktoranden*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18 ottobre 2013.

58. Jan Grossarth, *Flucht vor den Fußnoten*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9 gennaio 2014.

59. Per una comparazione europea si vedano i dati della Eurofound's European Quality of Life Survey (EQLS) in *Social situation of young people in Europe* disponibile su <http://www.eurofound.europa.eu/>.

60. *Studenten in München leiden am meisten unter den Mieten*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20 marzo 2014.

Project Wohnen für Hilfe)⁶¹. Tuttavia, non mancano contributi al dibattito che sottolineano le conseguenze sul piano psicologico di quella che viene definita *“Nesthocker-Syndrom”* (Sindrome dell’essere aggrappati al nido) e come sia il percorso di studi sia l’ingresso nel mondo del lavoro possono essere a rischio se il legame con la casa dei genitori viene spezzato troppo tardi: “Come possono integrarsi nel mondo del lavoro se non hanno imparato nemmeno che il frigo non si riempie da solo né che i panni non si stendono ad asciugare da sé?”. Le conseguenze della permanenza prolungata nella famiglia di origine, però, sono rilevabili anche su un altro piano: la mancanza di privacy e di esperienze di vita tipiche della vita studentesca o dei giovani single che rappresentano tappe fondamentali dello sviluppo della personalità⁶².

Il dibattito sulla stampa britannica: quando valutazione (e paura) migliorano il sistema

Gli articoli pubblicati da *The Independent* sono stati selezionati principalmente attraverso una ricerca realizzata nella sezione *News* del sito web del quotidiano, con particolare riferimento alla sottosezione *Education* che raccoglie tutte le notizie pubblicate su questo tema. Il numero totale degli articoli risultati dalla ricerca nel periodo esaminato è pari a 632. Di questi 74 sono stati selezionati per l’analisi (tab. 3).

Tab. 3 - The Independent: Articoli analizzati per paradigma di riferimento

	Valori assoluti	Valori percentuali
Processi di apprendimento	50	67,6
Motivazione	6	8,1
Processi di giunzione	8	10,8
Relazioni tra soggetti ed istituzioni	10	13,5
Totale	74	100,0

Fonte: Fondirigenti, Rapporto “Generare Classe Dirigente”/2014

Come si evince dalla tabella, la stragrande maggioranza degli articoli del quotidiano si concentra sul **tema dell’apprendimento** e, in particolare, sul dibattito in corso in merito alle proposte di riforma del ministro conservatore Michael Gove. Queste sono solitamente sintetizzate nella stampa in tre principali linee d’azione: 1) esami più severi per gli studenti; 2) salari legati alle *performance* per gli insegnanti, 3) maggiore autonomia per le scuole private.

61. Sarah Sommer, Alexandra Jegers, *Hohe Mieten, knappe Zimmer Wohnungslos ins Studium*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29 ottobre 2013.

62. Nadine Bös, *Bei Mama ist’s am besten*, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 5 dicembre 2013.

I temi di discussione, le riflessioni e le critiche che trovano spazio nel quotidiano sono piuttosto diversificati, ma tutti ruotano intorno a due dei paradigmi centrali della nostra indagine: l'apprendimento e la valutazione. Come abbiamo visto nell'analisi degli altri casi nazionali, la stretta connessione tra apprendimento e strumenti di valutazione è una delle caratteristiche che accomuna il discorso pubblico nei diversi Paesi esaminati. Va sottolineato, tuttavia, che in nessun altro caso essa appare tanto forte non soltanto da rendere difficile isolare i due aspetti a livello analitico ma, addirittura, da impedire che altre possibili interpretazioni trovino voce ed emergano nel dibattito mediatico. In estrema sintesi, infatti, possiamo affermare che il frame che informa tutto il dibattito è: l'implementazione di nuovi strumenti di valutazione per gli studenti, gli insegnanti e le scuole come soluzione più efficace per migliorare i livelli di apprendimento, le *performance* degli studenti e quindi la qualità dell'educazione in Gran Bretagna.

In effetti, la riforma dell'educazione era uno dei temi portanti del programma del governo conservatore, ed è stato molto presente nei media già negli anni precedenti alla nostra ricognizione empirica. Tuttavia, diventa nuovamente oggetto di attenzione pubblica proprio nei mesi da noi esaminati perché, al pari di quanto accade in altri Paesi, la pubblicazione del rapporto PISA imprime un nuovo impeto al dibattito. Nel caso specifico, il mancato miglioramento degli indicatori di *performance* degli studenti rispetto alla rilevazione del 2009 (simbolicamente riassunto nella formula *stagnant performance*), viene usata dai fautori della riforma per rafforzare l'esigenza di ridefinire gli strumenti di valutazione del sistema educativo. Infatti, due sono le conseguenze che i membri del governo traggono dai dati PISA: la prima è che la responsabilità va attribuita alle riforme labouriste, la seconda che il modello da seguire è quello asiatico. Quest'ultima è di particolare interesse, perché a differenza di quanto accade in Italia e in Francia, i Paesi europei non rappresentano il *benchmark* per il sistema inglese che invece guarda all'estremo oriente, provando a emularne non soltanto i modelli e i tempi educativi, ma persino gli strumenti stessi per testare gli studenti. A tale scopo, il governo importa 60 insegnanti cinesi da distribuire in sessanta scuole selezionate.

Più in generale, come accade in altri ambiti di *policy*, l'uso di indicatori statistici nella comunicazione e nella retorica politica è solitamente funzionale a sostenere le preferenze di *policy* di chi li usa. Nel caso specifico, Harvey Goldstein, professore di statistica Sociale all'Università di Bristol, efficacemente sintetizza l'effetto PISA: "Ciò che è spesso denominato lo "shock PISA", e il conseguente "panico PISA" ha riempito gli ultimi comunicati stampa e politici di tutti gli schieramenti in molti Paesi hanno usato le "evidenze" di variazioni verso l'alto o il basso nelle graduatorie per giustificare i cambiamenti che comunque volevano fare ai propri curricula o sistemi di valutazione"⁶³.

Passando a esaminare nel dettaglio i temi discussi in merito ad apprendimento e valutazione, le proposte che trovano uno spazio più ampio, riguardano la valutazione degli studenti e, in particolare, l'inasprimento degli esami per ottenere il *General Certificate*

63. Richard Garner, *Literacy and numeracy report: What the academics said*, The Independent, Tuesday, 3 December 2013.

of Secondary Education (GCSE) (che certifica il livello di qualificazione generale, comunemente definita accademica, alla fine del percorso di istruzione obbligatoria tra i 14 e i 16) e di quelli per ottenere gli A-level (che certificano il livello di *Advanced learning* su cui si basa poi la selezione per l'accesso all'università). Il dibattito sui nuovi esami e sulla loro focalizzazione su due materie di base (inglese e matematica) si appunta su due ambiti di questioni: da una parte, gli effetti sul curriculum e la conseguente maggiore enfasi su alcune materie a scapito di altre, dall'altra gli effetti in termini di accesso all'istruzione universitaria e di mobilità sociale.

Per quanto riguarda la prima questione, la maggior parte degli articoli fanno riferimento ai cosiddetti "*soft subjects*" come teatro, recitazione, *media studies*, ecc. che rischiano di scomparire dai curriculum nella maggior parte delle scuole, oppure di far apparire le scuole che li insegnano come scuole di serie B. La ricentralizzazione delle prove di esame su inglese e matematica impatta però anche sugli "*hard subjects*". Un caso molto discusso è, infatti, quello delle Scienze che risulterebbero una materia svantaggiata proprio a causa della stretta relazione tra valutazione individuale degli studenti e valutazione delle scuole. I risultati del GCSE, infatti, concorrono a formare il *ranking* delle scuole, che è basato appunto sulla percentuale di studenti che ottengono una qualificazione tra A* e C in inglese (lingua e letteratura) e matematica. Diversi articoli sottolineano come molti insegnanti considerano meno importante migliorare la didattica nelle materie scientifiche dal momento che queste non concorrono a definire la qualità dell'insegnamento impartito e, quindi la qualità delle scuole. Il paventato effetto nel lungo periodo è una minore acquisizione di competenze tecnico scientifiche da parte degli studenti, oltre che una progressiva perdita di interesse in queste materie causata da una didattica noiosa (*dull*) e da scarsi incentivi a investire, in termini di impegno didattico e di risorse, sulla dimensione pratica e laboratoriale⁶⁴.

Un'altra materia su cui il nuovo sistema di valutazione potrebbe impattare negativamente sono le lingue straniere. Il tema delle scarse competenze linguistiche dei britannici è oggetto di un interessante dibattito nel quotidiano e si appunta sull'"*alarming shortage of people*" con competenze linguistiche, soprattutto tra il personale pubblico (incluso quello dei servizi e delle ambasciate). Se la causa dell'aggravarsi del problema è ricondotta alla decisione del governo labourista nel 2002 di eliminare l'insegnamento obbligatorio delle lingue, anche la strategia dell'attuale governo, orientata ad allargare lo spettro delle lingue insegnate con un focus particolare sul cinese⁶⁵, appare piuttosto controversa. Nel dibattito mediatico, infatti, se da una parte è data grande visibilità a istituzioni scolastiche che cominciano a impartire l'insegnamento del cinese fin dal livello primario⁶⁶, dall'altra si osserva che sarebbe più opportuno aumentare la qualità

64. Richard Garner, *Science is downgraded in primary schools as English and maths given priority, say inspectors*, The Independent, Thursday, 21 november 2013.

65. Richard Garner, *Ditch French and German lessons for Mandarin, says David Cameron as his visit to China draws to a close*, The Independent, Thursday, 5 december 2013.

66. Richard Garner, *Ni hao ma? Children as young as five set the pace with a love for Mandarin*, The Independent, Thursday, 26 december 2013.

dell'insegnamento delle lingue piuttosto che il numero delle lingue insegnate. Ancora una volta, il sistema di valutazione ha una influenza negativa in proposito: molti insegnanti, infatti, sono indotti a sconsigliare ai propri studenti di sostenere l'esame dell'A-level nelle lingue straniere, a causa della difficoltà di conseguire risultati ottimali rischiando, quindi, di peggiorare il posizionamento della scuola nel *ranking* nazionale⁶⁷.

Una riforma imperniata su un sistema di valutazione degli studenti più ristretto dal punto di vista tematico e più severo dal punto di vista dei test impartiti potrebbe avere, secondo quanto emerge negli articoli del quotidiano, anche un impatto sistemico, andando a investire **i percorsi di transizione dei giovani verso l'educazione superiore e il mondo del lavoro**. Alcuni esperti di politiche educative, infatti, sottolineano l'impatto di questo sistema nelle scelte successive degli studenti. A detta di Mary Curnock Cook, direttore di Ucas, organizzazione no-profit che occupa del *placement* degli studenti nelle università, la riforma dell'A-level può avere un "*detrimental effect*" sul numero di giovani appartenenti a famiglie povere che intraprendono un percorso accademico. Secondo i dati dalla stessa presentati, negli ultimi dieci anni la proporzione di studenti che scelgono percorsi di studio professionale (*vocational*) tra quelli delle scuole "statali" è aumentato in maniera esponenziale: "Sappiamo bene dei nuovi più duri e rigorosi esami di A-level ed essi possono essere desiderabili in sé. Ma non posso fare a meno di anticipare che la visione diffusa (*public understanding*) che gli A-Level stiano diventando più difficili non può che aumentare la propensione di coloro che hanno un *background* socio-economico basso a scegliere qualificazioni professionali (*vocational*)". Questa osservazione è di particolare interesse perché sottolinea come, a prescindere dalla difficoltà effettiva delle prove di esame, la strategia comunicazionale del governo orientata a dare estrema enfasi al tema della durezza (*tougher* è il termine comunemente utilizzato per descrivere le nuove prove) e del rigore, trovando ampia eco nei media e nel dibattito pubblico, crea una rappresentazione sociale del problema che effetti concreti sulle scelte individuali e, quindi, conseguenze in termini di auto-selezione dei giovani verso carriere professionali altamente qualificate. Non soltanto. Risulta alquanto problematico che tali scelte appaiano spesso slegate dalla motivazione e dalla vocazione dei singoli studenti in quanto lo stretto rapporto tra valutazione degli studenti e valutazione delle scuole fa sì che "alcune scuole spingono i giovani a fare scelte che consentono alle scuole di migliorare i propri indicatori di *performance* (ad esempio, sostenendo A-levels considerati più facili) piuttosto che fare la cosa migliore per i giovani stessi"⁶⁸.

Conseguenze di più ampio respiro e che chiamano in causa approcci alternativi al problema, emergono solo maniera sporadica negli articoli, ma sono nondimeno rilevanti ai fini della presente ricerca. Ad esempio, si menziona l'importanza di una valutazione

67. Lost in translation: Why British ambassadors are on the back foot.

68. Richard Garner, *A-level reforms threaten moves to persuade more disadvantaged students to go to university*, says Ucas chief, The Independent, Thursday, 28 november 2013

in itinere ad opera di insegnanti che conoscono a fondo gli studenti, le loro debolezze e i loro punti di forza, rispetto ad esami posti esclusivamente alla fine del percorso educativo e tenuti da esaminatori esterni. Esami di questo tipo, inoltre, disabitano gli studenti a lavorare in collaborazione con altri e su più progetti contemporaneamente, modalità di lavoro che invece sono tipiche del mondo professionale. Si sottolinea, infine, come un approccio di questo tipo valorizzi un apprendimento meccanico e mnemonico piuttosto che concettuale e critico: "Abbiamo bisogno di riflettere su ciò che davvero pensiamo sia importante nel nostro sistema educativo. L'enfasi sull'esame finale sfavorisce quegli studenti che imparano facendo e non semplicemente memorizzando nozioni. Ciò è semplicemente iniquo e così rischiamo che molti ragazzi siano lasciati indietro. Le scuole hanno bisogno di fornire sostegno e di essere in grado di adattarsi ai bisogni dei singoli individui, non di affidarsi al vecchio approccio unico e buono per tutti (*out-dated one size fits all approach*)".

Un esempio emblematico in questo contesto, è quello dei nuovi test fonetici per valutare le abilità nella lettura dei bambini di sei anni. I risultati poco soddisfacenti (1 su 3 non supera il test) del 2013 sollevano il dubbio se debba essere centrale la valutazione piuttosto che il rafforzamento della motivazione. Per assurdo, infatti, secondo gli insegnanti i bambini più bravi nella lettura ottengono spesso i risultati peggiori in test di questo tipo perché la loro attenzione si rivolge non alla pronuncia di particolari sillabe o gruppi di lettere, ma alla comprensione del significato della parola nella sua interezza. Un membro del sindacato degli insegnanti NUT (National Union of Teachers), in proposito ritiene che il test possa essere addirittura controproducente rispetto all'obiettivo di diffondere l'interesse e la motivazione per la lettura: "Incoraggiare il piacere della lettura nelle nostre scuole favorirebbe le competenze di lettura molto più di questo inutile test"⁶⁹.

Anche la valutazione degli insegnanti e l'introduzione di salari commisurati alle prestazioni incontra numerose reticenze, alle quali il giornale dedica ampio spazio. Ancora una volta, oggetto della controversia non è la valutazione degli insegnanti *tout court* ma il metodo per valutare, che sostanzialmente si basa sui risultati scolastici degli studenti. La logica alla base della proposta appare piuttosto semplicistica: misuriamo quanto apprendono gli studenti e da questi risultati deduciamo quanto bravo sia un insegnante. Se gli studenti apprendono di più o meglio quanto previsto nei programmi scolastici possiamo ritenere che gli insegnanti sono bravi e, di conseguenza, è opportuno premiarli attraverso una incentivazione economica. Tale logica scatena un fuoco di sbarramento dal corpo insegnante e soprattutto dai sindacati, che nell'ultimo anno hanno indetto numerosi e partecipati scioperi contro questa riforma. Una delle questioni più controverse riguarda il fatto che, in virtù di una strategia orientata a dare maggiore autonomia alle scuole, siano i dirigenti e i presidi a determinare i salari dei propri insegnanti. In linea di massima, una maggiore flessibilità dell'articolazione degli stipendi in relazione ai risultati è considerata utile per il sistema, ma molti attori sottolineano

69. Richard Garner, *Third of six-year-olds are struggling to read*, The Independent, Thursday, 3 October 2013.

come la realizzazione di questo obiettivo appaia particolarmente ardua da un punto di vista pratico. In un contesto economico di riduzione della spesa pubblica, il corollario di stipendi migliori per alcuni insegnanti - che secondo alcune fonti potrebbero arrivare fino a 70 mila sterline all'anno nel giro di pochi anni⁷⁰ - significa una riduzione degli stipendi o l'impossibilità di ottenere aumenti per altri. Ancora una volta la valutazione delle prestazioni, se encomiabile nella sostanza, appare vuota retorica se non accompagnata da strumenti ed investimenti volti a garantire una effettiva valorizzazione del personale e un'equa distribuzione delle risorse.

Non mancano, d'altro canto, coloro che attribuiscono le resistenze degli insegnanti a un atteggiamento diffuso, contrario all'innovazione o addirittura all'autorità, il quale ostacolerebbe il miglioramento del sistema educativo. Secondo un autorevole ispettore capo del sistema scolastico, ad esempio, esiste un risentimento pervasivo verso tutto ciò che è management [e] molti insegnanti semplicemente non accettano il fatto che la scuola non sia un collettivo ma una organizzazione con una gerarchia chiara e dei compiti distinti⁷¹. Certamente il clima non sembra essere quella di una riforma condivisa: il manager di un'importante scuola, invitato a parlare sulla riforma in un convegno, suggerisce che i manager dovrebbero instillare una cultura della paura negli insegnanti, della paura di sbagliare, di essere licenziati "if they don't behave in a way you want them to". Perché nessun vuole "poor performers" nelle proprie scuole⁷².

Una valutazione piuttosto dura del percorso intrapreso dal governo in tema di educazione proviene dalla CBI (Confederation of British Industry), una delle maggiori organizzazioni degli industriali britannici. In un articolo dal lapidario titolo "Michael Gove non è promosso con un solo voto A nella valutazione annuale della CBI"⁷³, si dà conto di un rapporto pubblicato dall'organizzazione imprenditoriale che sollecita una svolta orientata a produrre giovani più "rounded and grounded" piuttosto che semplicemente "spazzatura per esami" (*exam fodder*), sottolineando nel contempo come l'Ofsted (*Office for Standards in Education*), l'ente di controllo sugli standard educativi, dovrebbe cambiare i propri strumenti producendo "rapporti narrativi", che diano conto dell'"ethos della scuola" più che di singoli indicatori quantitativi. Secondo gli industriali, senza una svolta di questo tipo, i cambiamenti introdotti resterebbero soltanto interventi spot, non strategici ma semplicemente tattici, rischiando di non generare risultati utili all'economia, al mondo del business o agli stessi giovani. Il direttore generale della CBI, John Cridland, afferma che il mondo del business ha bisogno di ben altro rispetto a un sistema educativo dotato di maggior rigore: "Abbiamo bisogno di giovani rigorosi, ma anche completi e con i piedi per terra e che possiedano caratteristiche come la determinazione, l'ottimismo e l'intelligenza emotiva, delle quali avranno bisogno nella

70. Richard Garner, *Teachers could earn up to £70,000 under performance related pay proposals, says report*, The Independent Thursday, 2 January 2014.

71. Richard Garner, *Too many teachers have no respect for authority, warns chief schools inspector*,

72. Richard Garner, *'Fear is good' says head of independent school*, Tuesday 11 February 2014.

73. Richard Garner, *Michael Gove fails to gain a single A grade in end-of-year CBI assessment*, The Independent, Wednesday, 20 November 2013.

vita lavorativa [...] troppi giovani sono bocciati [e addirittura *falliscono*, come bene reso dal termine inglese *fail*] per via di un sistema che è concentrato principalmente nel superamento degli esami piuttosto che nell'educare (nurturing) la persona nella sua intelligenza". Successivamente, nella risposta ufficiale alle consultazioni del governo sulla riforma, la stessa CBI scrive: "L'attuale sistema rischia di trasformare le scuole in esami-fici che sfornano persone non sufficientemente preparate per la vita fuori dalla scuola"⁷⁴. Altri articoli si concentrano sul tema delle competenze che il sistema educativo dovrebbe formare per favorire il passaggio dei giovani al mondo del lavoro. In un interessante articolo si sostiene che la scuola vittoriana fosse molto più in linea con le esigenze del mercato del lavoro di quanto non lo sia quella di oggi. Riportando i risultati di una ricerca del *think tank Learndirect*, si osserva che le innovazioni curriculari degli ultimi 150 anni riflettono solo in parte le nuove competenze richieste dai datori di lavoro, e che permangono retaggi di materie vecchie e del tutto irrilevanti. Dal punto di vista di un esponente di rilievo di tale organizzazione: "Nel mondo degli affari di oggi, che è competitivo continuamente sotto pressione, i datori di lavoro hanno disperatamente bisogno di competenze di *problem solving* e di persone in grado di analizzare le informazioni e prendere decisioni. Più tempo va dedicato ad apprendere queste competenze che consentirebbero ai giovani di accedere ai lavori migliori nel futuro"⁷⁵. Secondo la ricerca, la maggiore autonomia nella formazione dei curricula garantita alle scuole private può rappresentare un'opportunità in questa direzione⁷⁶. In chiave positiva, il quotidiano riporta il caso di una scuola che prova a emulare il modello dell'azienda anche dal punto di vista degli aspetti esteriori. Si tratta di uno dei recentemente istituiti *University Technical College* che prepara gli studenti al mondo del lavoro anche attraverso innovazioni nell'abbigliamento (giacche e cravatte al posto delle uniformi), nella logistica (il collegio è diviso in *companies* invece che in *houses*), negli istituti di rappresentanza (*executive boards* invece di consigli d'istituto) e negli orari di lavoro. Ma più interessante è il modello di organizzazione del lavoro che, piuttosto che basarsi sulla competizione, adotta un modello cooperativo basato su gruppi di lavoro. Di grande importanza è lo stretto legame con importanti sponsor privati che garantiscono agli studenti percorsi di apprendistato all'interno delle proprie aziende⁷⁷. In realtà, l'istituzione dei nuovi college tecnici è considerata importante per imprimere una direzione più orientata al lavoro a un sistema che, di fatto, ha sempre snobbato le qualificazioni

74. Richard Garner, *Schools are becoming 'exam factories' which don't equip students for the world of work, claims CBI*, The Independent, 17 gennaio 2013.

75. Rob Williams, *School leavers 'less for ready for work than they were in 1851', research claims*, The Independent, Monday, 4 november 2013.

76. L'autonomia delle scuole private (*academies* e *free schools*) è, come dicevamo, il terzo pilastro della riforma Gove, che però abbiamo scelto di non analizzare nel dettaglio in questo lavoro perché meno centrale rispetto ai nostri interessi. Basti dire, in proposito, che è anch'esso un argomento molto controverso e dibattuto nella stampa, anche perché i recenti scandali di cui si sono rese protagoniste alcune scuole private d'élite, hanno rimesso in discussione la qualificazione e la competenza di insegnanti e amministratori di tutto il sistema scolastico privato, sollecitando quindi l'adozione di standard unici per tutti i tipi di scuole.

77. Richard Garner, *The school that really means business: UTC Reading is preparing pupils for the world of work*, The Independent, Sunday, 10 november 2013.

tecniche e professionali (*vocational*) lasciando a coloro che sceglievano questi percorsi al posto di quelli "accademici" soltanto i "resti" (*picking up the crumbs from the table*) in termini sia di risorse economiche sia di opportunità sociali e professionali⁷⁸.

Come evidenziato nella tabella 3, il caso britannico si caratterizza per la scarsa visibilità del ruolo dei genitori, e di quello di altri soggetti sociali non specialisti del settore, all'interno del dibattito sul sistema educativo e sui percorsi di transizione dei giovani verso l'età adulta. Tra gli articoli che toccano la questione, diversi fanno riferimento alla determinazione e agli sforzi fatti dalle famiglie per inserire i propri figli in scuole di prestigio. Anche qui il quadro non induce all'ottimismo: una ricerca del *King's College London* rivela che le pari opportunità di accesso sono minacciate dalla crescente disponibilità dei genitori più ricchi di usare le proprie risorse economiche, non soltanto per pagare le sempre più costose rette ma anche per comprare case in prossimità delle scuole scelte. Si solleva anche un problema morale, perché sempre più genitori - più frequentemente quelli della *upper-middle class* - sono disponibili a ricorrere ad *escamotage* di vari natura (come ad esempio, cominciare a frequentare i luoghi di culto per accedere alle migliori scuole confessionali o cambiare il proprio indirizzo di residenza con quello di un parente), che la ricerca definisce "*ethically dubious*" and "*possibly illegal*"⁷⁹.

Tra i casi di **relazionalità positiva tra il mondo della scuola ed altri soggetti**, è interessante il caso di una scuola statale che per ovviare alle difficoltà economiche determinate dal calo dei finanziamenti pubblici ha creato una rete di alunni, in linea con la tradizione delle università statunitensi o delle migliori scuole private britanniche. La scuola è considerata un esempio virtuoso non soltanto dal punto di vista delle capacità dei manager di adottare modelli privatistici di *fund raising* in ambito pubblico, ma anche dal punto di vista della creazione di reti sociali di sostegno che, pur non comprendendo personalità o imprenditori di spicco, sono in grado di innescare processi di miglioramento dal basso del sistema, soprattutto in termini di rafforzamento dei servizi e delle strutture per la didattica⁸⁰.

Il dibattito sulla stampa italiana: "nuovi analfabeti" in attesa che qualcosa cambi...

Le rappresentazioni dei temi di cui qui ci occupiamo sulla stampa italiana - e nello specifico su *la Repubblica* - risente di una presenza soltanto occasionale all'interno del più ampio dibattito pubblico, spesso generata da situazioni critiche o da veri e propri "allarmi" sulla condizione del nostro sistema scolastico-universitario o del mercato del lavoro. Nel semestre esaminato, il quotidiano presenta un totale di 177 articoli⁸¹. Come

78. Richard Garner, *Prince Andrew: 'We must give young people confidence in the workplace'*, The Independent, Sunday, 8 december 2013.

79. Richard Garner, *Well off parents resorting to 'ethically dubious' practices to get their children into good school*, The Independent, Wednesday, 18 december 2013

80. Richard Garner, *State grammar school takes lesson from independents - and tracks down alumni to fund improvements*, The Independent, Monday, 25 november 2013.

81. L'autrice ringrazia Maria Bova per la collaborazione alla rilevazione degli articoli.

si può osservare dalla tabella 4, tali articoli sono inseriti con una frequenza maggiore o nelle pagine di Cronaca (28,8%) o in specifici inserti del giornale come R2 (15,3%) o Affari&Finanza oppure Imprese&Mercati (13,3%). Degno di nota è comunque il numero di articoli che appaiono nella sezione di Prima Pagina del quotidiano (14%), anche se la struttura di quest'ultima è tale da includere un numero molto elevato di riferimenti ad articoli che vengono sviluppati nelle pagine interne.

Tra tutti gli articoli rilevati, ne sono stati selezionati e sottoposti ad analisi 46, i quali affrontavano in maniera più diretta argomenti riconducibili ai quattro paradigmi-chiave (tab. 5).

Tab. 4 - la Repubblica: Articoli rilevati per sezione del quotidiano

Sezione	Valori assoluti	Valori percentuali
Prima pagina	25	14,1
Politica	3	1,7
Cronaca	51	28,8
Cultura/spettacoli/viaggi	15	8,5
Economia	10	5,6
Commenti	6	3,4
R2	27	15,3
Affari&finanza/Imprese&mercati	23	13,0
Salute	9	5,1
Altri inserti	8	4,5
Totale	177	100,0

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. 5 - la Repubblica: Articoli analizzati per paradigma di riferimento

	Valori assoluti	Valori percentuali
Processi di apprendimento	20	43,5
Motivazione	9	19,6
Processi di giunzione	10	21,7
Relazioni tra soggetti ed istituzioni	7	15,2
Totale	46	100,0

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

In via preliminare va sottolineato che l'individuazione di alcuni temi centrali di discussione nel quotidiano italiano è stata meno agevole di quanto non sia stato per gli altri quotidiani europei. Come già osservato una delle caratteristiche del dibattito è la sua frammentarietà e occasionalità. Ciò fa sì che i temi toccati dal dibattito siano piuttosto numerosi, ma senza connessioni evidenti tra loro; molto spesso sono affrontati in uno o pochi articoli soltanto, pubblicati a ridosso di fatti di cronaca - o di veri e propri scandali - che coinvolgono i protagonisti del mondo dell'educazione (studenti e/o professori). Un esempio emblematico è quello di diversi articoli intorno al tema "sessualità e scuola" che prendono le mosse da noti fatti di cronaca (le cosiddette "baby squillo" o, altrove, i "porno ragazzini"). Oltre alla cronaca, un altro *trigger* degli articoli sui giovani sono i dati statistici, suscettibili evidentemente di esercitare uno speciale *appeal* sui lettori. Tuttavia, questi articoli-grimaldello non sono seguiti da altri che ne approfondiscono gli argomenti o che propongono soluzioni, lasciando così il dibattito alla fase della pura denuncia.

Un caso di questo tipo è individuabile già ad ottobre con un articolo che rilancia l'allarme dato dall'indagine Piac (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) realizzata in Italia dall'Isfol: meno del 30 per cento della popolazione italiana tra 16 e 65 anni possiede quei livelli di conoscenza che sono considerati «il minimo per vivere e lavorare nel XXI secolo». I dati mostrano, oltre a un netto divario tra Centro-Nord e Mezzogiorno, anche un deficit crescente all'avanzare dei livelli di istruzione. Unici dati positivi sono il miglioramento delle *performance* delle giovani donne - "solo fattore di mobilità" - e quello della generazione più anziana. Altra nota dolente sono i *Neet* nostrani che appaiono agli ultimi gradini nella comparazione internazionale per competenze medie⁸².

Per individuare altri articoli sulle **performance dei giovani studenti**, però, bisogna arrivare a dicembre e alla pubblicazione dei dati PISA. Tuttavia, a differenza del dibattito a tutto campo che questi hanno scatenato negli altri Paesi, qui si possono individuare nei giorni successivi soltanto tre articoli (di cui uno sulla *débâcle* della scuola francese⁸³). Il commento ai dati si concentra su questioni molto legate al dibattito interno: da una parte il divario Nord-Sud ("i quindicenni di Trento frequentano la seconda liceo mentre i quindicenni calabresi sono in terza media"⁸⁴), dall'altra alcuni risultati controintuitivi che consentono di ridimensionare i problemi esistenti: "L'OCSE promuove le classi-pollaio italiane e boccia il *tablet* che non serve a migliorare le *performance* degli alunni. Anche la presunta bravura delle ragazze rispetto ai compagni si scioglie di fronte all'evidenza dei numeri"⁸⁵. In sintesi, si presenta un quadro "niente male": "Sui risultati scolastici, che

82. Simonetta Fiori, *Italiani, un popolo di nuovi analfabeti Ultimi in classifica tra i Paesi sviluppati*, la Repubblica, 4 dicembre 2013.

83. Anais Ginori, *Francia, rivolta nelle scuole d'eccellenza*, la Repubblica, 10 dicembre 2013.

84. Corrado Zunino, *Geni in matematica a Nordest studenti del Sud indietro di due anni*, la Repubblica, 4 dicembre 2013.

85. Salvo Intravaia, *Scuola, crollano i falsi miti Classi pollaio e senza pc è qui che si impara di più*, la Repubblica, 6 dicembre 2013.

illustrano con aderenza la società dei giovani italiani, siamo ancora nella parte destra, medio-bassa, della classifica Ocse. Ma stiamo risalendo". Salvo poi accorgersi, un paio di mesi e qualche approfondimento più tardi, del "record di pigrizia degli studenti italiani" e del fatto che i risultati mediocri in matematica sono dovuti alla loro "demotivazione" o addirittura "scoraggiamento": secondo un preside intervistato: "i ragazzi italiani abbandonano quasi subito un problema difficile, ma è un atteggiamento tipico della scuola italiana, ancora troppo legata ad un modello di insegnamento di tipo trasmissivo piuttosto che ad una didattica per competenze"⁸⁶.

Ben pochi sono gli articoli che si occupano di fornire risposte o ipotesi per migliorare prestazioni e apprendimento. Tra le proposte in discussione, e in fase sperimentale, la riduzione a quattro anni della secondaria superiore per allinearla con gli standard europei. Osservazioni critiche sia per la possibile riduzione della qualità dell'insegnamento sia per l'esigenza - almeno in fase di sperimentazione - di selezionare gli studenti da inserire in percorsi ridotti, provengono non soltanto dalle associazioni sindacali (che temono un taglio di insegnanti), ma anche dalla stessa Confindustria⁸⁷. Il pedagogista Vertecchi, in proposito, avverte: i livelli scolastici sono interdipendenti e la riduzione di uno non può essere fatta senza ripensare l'intero sistema. Meglio sarebbe, dal suo punto di vista, lavorare sui tempi della scuola che in Italia sono ridotti e continuano a riproporre l'equivalenza tra orario scolastico e orario di lezione⁸⁸.

Tra gli altri articoli riconducibili all'apprendimento, spiccano per numerosità quelli dedicati alle tecnologie digitali. Ma anche qui, la cronaca predomina rispetto all'approfondimento. A ottobre, si comincia dando conto della retromarcia del governo rispetto al promesso passaggio agli e-book che non potrà realizzarsi nei tempi previsti per ovvie difficoltà legate sia agli editori, sia alla limitata diffusione della banda larga, sia soprattutto alla mancanza di risorse per sostenere la cosiddetta "rivoluzione digitale nella scuola"⁸⁹. Altri articoli presentano esperienze o cosiddette *best practices*, ma l'idea sottesa a tutti è che il "digital divide" sia uno dei principali responsabili delle difficoltà di inserimento professionale dei nostri giovani (un quarto delle imprese di Unioncamere ha difficoltà a reperire personale specializzato⁹⁰), ma anche delle difficoltà economiche delle PMI italiane. Accanto a queste le competenze linguistiche che, nonostante eccezioni date dai crescenti iscritti ai corsi di cinese e russo⁹¹, risultano ancora poco sviluppate rispetto alle esigenze del mercato.

86. Salvo Intravaia, *Scuola, il record di pigrizia degli studenti italiani 'Ecco perché hanno brutti voti'*, la Repubblica, 20 marzo 2014.

87. Salvo Intravaia, *La maturità si fa sprint arriva il liceo di 4 anni*, la Repubblica, 25 novembre 2013.

88. *Manca un progetto, è solo facciata*, la Repubblica 25 novembre 2013.

89. Riccardo Luna, *E-book a scuola, polemica sul rinvio i prof al ministro: Regalo agli editori*, la Repubblica, 3 ottobre 2013.

90. Stefano Carli, *Digitali per crescere: la sfida italiana è portare sul cloud le piccole imprese*, la Repubblica, 28 ottobre 2013.

91. Irene Maria Scalise, *Niente inglese, siamo italiani tutti a lezione di russo e cinese*, la Repubblica, 3 ottobre 2013.

Ancora una volta è un caso di cronaca (la formazione di una classe di soli stranieri in una scuola di Bologna⁹²) a offrire l'occasione per parlare della presenza di bambini stranieri nelle scuole⁹³. Il dibattito però resta circoscritto alla specifica situazione o si limita a discutere poche opzioni (classi miste-classi omogenee? quale è la percentuale ottimale di stranieri?) senza però intraprendere una discussione su come affrontare un problema che, al di là della specifica emergenza, rappresenterà la situazione fisiologica della scuola italiana. Ne parla, invece, Luca Serianni in un'intervista, che parte proprio dalle maggiori difficoltà di lettura e comprensione degli studenti stranieri, per sottolineare come tali difficoltà siano molto diffuse e si traducano in difficoltà nello scrivere. Avvertendo, però: "Il deficit principale non è l'ortografia, su cui la scuola insiste molto. Un problema ricorrente è la violazione della coerenza testuale, che è poi l'incapacità di argomentare gerarchizzando le questioni trattate"⁹⁴.

Pochi sono gli altri articoli che entrano nel merito dell'appropriatezza dell'apprendimento e delle competenze che la scuola dovrebbe formare. Tra questi, interessante l'intervista a Michael Barber, artefice della riforma Blair sull'istruzione⁹⁵ che, presentando il suo libro, propone quelle che - forzando un po' - possiamo sintetizzare in tre "ricette di base": life-long learning, misurazione costante dei risultati dell'apprendimento nelle scuole, valorizzazione delle competenze sociali e trasversali. In riferimento a queste ultime, dice: "La conoscenza, per imparare non solo 'cosa', ma pure 'come', che si tratti di letteratura, matematica, storia, filosofia, scienze, ovvero imparare a come usare quello che ha studiato. Poi deve sviluppare le sue capacità intrapersonali, cioè la deduzione, la logica, la creatività, ma anche a come usarle rapidamente e sotto pressione. Quindi deve sviluppare le capacità interpersonali, come collaborare con altri, il *team work* insomma, da applicare nell'ambito della scuola ma poi in futuro anche nella famiglia, nel lavoro e nella società. Infine deve apprendere una quarta capacità, quella che ti porta ad avere un insieme di valori etici, quanto mai necessari in un mondo multietnico, multireligioso, multirazziale"⁹⁶. Anche un altro articolo si chiede fino a che punto è possibile all'interno della scuola coltivare la libertà e l'emozionalità dei bambini. Evidentemente, lascia aperta la risposta e anzi mette in guardia - anche alla luce delle controverse esperienze britanniche di SEL (Social Emotional Learning) - dal rischio di produrre un'eccessiva normalizzazione e standardizzazione dell'emozionalità con il pretesto di formare competenze utili⁹⁷. In questa direzione, anche l'articolo di Roberto Esposito che è un accorato appello a favore della filosofia e delle discipline umanistiche: "L'intenzione di ridurre il rilievo della filosofia, schiacciandola ai margini dei programmi scolastici e universitari, è la punta di un attacco generalizzato al sapere

92. Ilaria Venturi, *Classe per soli stranieri, Bologna si divide*, la Repubblica, 5 novembre 2013.

93. Michele Smargiassi, *Bologna, nella classe dove sono tutti stranieri Vi spieghiamo perché non siamo razzisti*, la Repubblica, 6 novembre 2013.

94. Simonetta Fiori, *Lingua Madre*, la Repubblica, 26 febbraio 2014.

95. Interessante notare che, soltanto due settimane dopo questa intervista, la riforma *Labour* sull'educazione salirà sul banco degli imputati per i risultati dell'indagine PISA sugli studenti britannici.

96. Enrico Franceschini, *La scuola del futuro*, la Repubblica, 18 novembre 2013.

97. Maria Pia Veladiano, *La scuola delle emozioni*, la Repubblica, 20 gennaio 2013.

umanistico in Italia. Ma in essa c'è qualcosa di ancora più grave. Si vuole così occludere lo spazio dove si forma lo spirito critico. Indebolire ogni resistenza a un diffuso realismo in base a cui, qui o altrove, non c'è da prefigurare nulla di diverso da quello che abbiamo sotto gli occhi. Tale progetto è sbagliato"⁹⁸.

Gli insegnanti della scuola e la loro professionalità resta, a giudicare dagli articoli de *la Repubblica*, una delle ultime risorse che consente al sistema scolastico pubblico di mantenersi in piedi e fornire risultati accettabili. Per questa ragione è impensabile ogni tentativo di valutare la scuola - o gli stessi insegnanti - "senza o contro" di loro. Una maggiore attenzione alla valutazione ma in una prospettiva di coinvolgimento di tutti gli attori sembra essere la strada prospettata a margine dei dati della ricerca annuale sulla scuola promossa dalla Fondazione Giovanni Agnelli⁹⁹.

Ancora meno lusinghiera è la rappresentazione dell'università italiana nella stampa. I pochi articoli che non trattano di scandali o casi di corruzione¹⁰⁰, tendono a soffermarsi sulle novità introdotte dal sistema di valutazione nazionale. L'introduzione di un sistema di valutazione (obbligatoria, qui la novità) dei docenti da parte degli studenti, che in alcuni Atenei si traduce in variazioni stipendiali o in vincoli per la progressione di carriera¹⁰¹, è un'innovazione salutata positivamente dalla stampa. La situazione delle università, tuttavia, non è confortante: se nel 2013 il numero di laureati supera per la prima volta quello degli immatricolati non è soltanto merito della riforma del 3+2 - dicono gli studenti - ma anche di un evidente calo delle immatricolazioni, effetto della crescente sfiducia dei giovani verso l'istruzione universitaria¹⁰².

A livello universitario, quando si parla di motivazione si parla principalmente di orientamento. Ma, come fa notare il direttore generale della Luiss nell'unico articolo che tocca questo tema: "È necessario guidare tutto l'arco della formazione universitaria, dall'ingresso in ateneo fino al conseguimento delle migliori opportunità professionali per i neolaureati, grazie a un buon servizio di placement". L'orientamento così inteso crea anche lavoro, non aspetta che il posto fisso cali dall'alto"¹⁰³.

Ma "le colpe non sono tutte dei ragazzi" dice Mariapia Veladiano in uno dei rari articoli che, riprendendo la correlazione evidenziata dai dati PISA su *performance* e impegno, porta al centro il **tema della motivazione**. La quale, però, in Italia si traduce soltanto con motivazione degli insegnanti. Se, come dice lei, "i ragazzi non stanno sulla luna"

98. Roberto Esposito, *Quel pensiero critico che vogliono abolire da scuola e università*, *la Repubblica*, 15 febbraio 2014.

99. Simonetta Fiori, *La Fondazione Agnelli: valutare la scuola, non i professori*, *la Repubblica*, 19 febbraio 2014.

100. Si veda, ad esempio, Raffaele Simone, *La falla dell'università*, *la Repubblica*, 8 ottobre 2013.

101. Corrado Zunino, *Atenei, Venezia e Genova premiano i prof più bravi*, *la Repubblica*, 7 ottobre 2013; Corrado Zunino, *Nessuna tirannia dal basso: così cresce la qualità*, *la Repubblica*, 7 ottobre 2013.

102. Salvo Intravaia, *Sorpresa, più laureati che matricole l'università celebra il sorpasso È la prima volta dal dopoguerra*, *la Repubblica*, 3 gennaio 2014.

103. Andrea Rustichelli, *Dirigenti, solo il 27% giovani ma in Francia arrivano al 37%*, *la Repubblica*, 16 dicembre 2013.

il piacere di studiare non può costruirsi soltanto a scuola. E polemicamente chiude: "«Non voglio più vedere quaderni di scuola sul tavolo il giorno di Natale», ha detto un genitore pochi giorni fa. Solo che non lo ha detto a suo figlio dentro un parlar d'aiuto a programarsi il lavoro, a distribuirlo in modo da santificare feste e apprendimento insieme. Lo ha detto ai professori, appunto"¹⁰⁴.

Questa osservazione ci porta direttamente al tema della difficile **relazionalità tra genitori e figli e come questa incide sui processi di transizione alla vita adulta**. Il fatto che i genitori interpretino sempre più spesso il proprio unicamente come un ruolo di protezione nei confronti dei figli, che restano - ai loro occhi - sempre immaturi e bisognosi di sostegno è da tempo oggetto di numerosi studi. Che nel caso italiano ci sia una maggiore propensione dei giovani ad affidarsi al sostegno della famiglia e dei genitori a fornirlo in maniera incondizionata, è anche noto¹⁰⁵. Un passo avanti però nel dibattito ci sembra lo faccia il demografo Alessandro Rosina in un articolo che riflette su come, quello che con una vecchia etichetta si definisce "mammismo" incida sul modo in cui la società nel suo complesso guarda ai propri giovani: come "figli propri da proteggere o figli altrui impreparati e inesperti da tenere ai margini in attesa del proprio turno"¹⁰⁶. Una società dove i figli sono considerati un bene privato, dove i genitori si considerano (e peraltro sono) gli artefici del successo dei propri figli¹⁰⁷, è una società che, aldilà delle retoriche, rinuncia ad attribuire ai giovani un valore sociale e ad investire di conseguenza. Peraltro, la funzione di supporto della famiglia può apparire irrinunciabile in una situazione di crisi economica, di disoccupazione giovanile alle stelle e in assenza di altri ammortizzatori sociali.

Quali che siano le radici socio-culturali di un ritardo dei giovani italiani a entrare nella vita adulta, resta il fatto che gli strumenti presenti per favorire questo passaggio risultano, a detta di tutti gli attori e i commentatori, piuttosto deboli. Nel contempo, ben pochi si soffermano a valutare proposte risolutive.

Per favorire il **passaggio dall'istruzione al lavoro**, Tito Boeri in un editoriale propone la creazione di percorsi di studio sul modello delle "*Fachhochschule*" tedesche: ciò "andrebbe incontro alle richieste di molte imprese di avere qualificazioni intermedie

104. Mariapia Veladiano, *Ma le colpe non sono tutte dei ragazzi*, la Repubblica, 20 marzo 2014.

105. Un articolo sul rapporto Istat sulla Coesione sociale mette in evidenza come ai "bamboccioni" si aggiungano ora anche i "boomerang kids", quelli che a lasciare la casa dei genitori ci hanno provato ma senza farcela. V. Antonello Cassano, *Figli boomerang o bamboccioni in 500 mila a casa con mamma e papà*, la Repubblica, 11 febbraio 2014.

106. Alessandro Rosina, *Com'è dura emergere se sei giovane nel nostro Paese*, la Repubblica, 31 gennaio 2014.

107. Un ambito emblematico è quello dello sport. Da una parte, ci sono i rapporti che ci dicono che i nostri ragazzi sono i più "sdraiati" d'Europa (v. Corrado Zunino, *Che noia fare sport' ora i ragazzi italiani sono i più pigri d'Europa*, la Repubblica, 4 gennaio 2014), dall'altra c'è un investimento eccessivo da parte dei genitori in potenziali carriere sportive dei figli che pongono seri problemi nella relazione tra istruttori e ragazzi, pregiudicando spesso la stessa funzione formativa dello sport (v. Emilio Marrese, *Per forza*, la Repubblica, 24 ottobre 2013).

fra il diploma e la laurea magistrale e delle famiglie di vedere i propri figli cominciare ad acquisire professionalità e guadagnare qualcosa mentre stanno ancora completando il ciclo di studi¹⁰⁸.

Rispetto all'inserimento professionale, nel corso del semestre considerato si dà conto delle ipotesi che si vanno profilando per riformare la legge Fornero ma, considerato lo stato embrionale delle stesse, anche gli articoli che ne trattano restano piuttosto generici¹⁰⁹. Si segnalano, tuttavia, diverse iniziative tese a mettere in comunicazione i diversi attori. Come tale è presentato, ad esempio, il progetto "digitali per crescere" della Microsoft: "un incrocio tra una fiera e un forum: un grande calderone in cui i tre fattori principali dell'innovazione - le università, la prossima generazione di addetti e le imprese - avranno modo di interagire tra di loro. È così che nascono i movimenti culturali. Perché, al di là di hardware e software, piattaforme e applicazioni il problema dell'economia italiana è la mancanza di una cultura dell'innovazione. E il primo passo per innovare è riconoscere che quello che si fa, che magari si è sempre fatto, si potrebbe fare anche in altri modi, e che forse alcuni di questi altri modi sono anche migliori. Il resto poi, a poco a poco, viene da sé"¹¹⁰.

Per colmare il cosiddetto *skill mismatch* molte imprese cominciano a dialogare in maniera più stretta con le scuole. Sia attraverso l'organizzazione di visite e *workshop* per gli studenti delle superiori, sia con la creazione di vere e proprie scuole tecniche¹¹¹. Molto più presenti del passato, inoltre, le aziende private nel finanziamento di borse di studio e premi: si tratta di "un aiuto concreto per le famiglie [...] e una vetrina per gli sponsor, che fanno circolare il proprio marchio tra i giovanissimi, formando, in molti casi, il personale che andranno ad assumere"¹¹². Dall'associazione nazionale dei presidi, tuttavia, si avverte che la strategia deve essere quella della sussidiarietà: l'iniziativa privata non può essere un alibi per lo Stato. Ma le aziende non sono le sole a contribuire. I finanziamenti privati per la scuola provengono anche da fondazioni, associazioni, singoli cittadini e, ancora una volta, dai genitori. Sempre loro. Aspettando che il resto venga da sé.

108. Tito Boeri, *Il grande abisso tra scuola e lavoro*, la Repubblica, 18 marzo 2014.

109. Ci sono anche alcune proposte molto specifiche, che non riescono comunque a suscitare dibattito. Un esempio è l'intervento di alcuni economisti intitolato *Quattro semplici proposte per favorire le assunzioni di giovani e meno giovani* (11 novembre 2013), in cui si propongono 4 soluzioni normative di flessibilizzazione per favorire l'inserimento dei giovani: "una sorta di "maxi prova", che consenta nuove assunzioni con un periodo di prova discrezionale di 24 mesi; un apprendistato "semplificato" per i giovani, senza burocrazia, con una formazione condotta solo on the job; - un contratto di "reinserimento"; - una maggiore flessibilità in corso di rapporto".

110. Stefano Carli, *Digitali per crescere: la sfida italiana è portare sul cloud le piccole imprese*, la Repubblica, 28 ottobre 2013.

111. Filippo Santelli, *L'Italia attrae pochi manager di talento*, la Repubblica, 16 dicembre 2013; *Nero Giardini lancia in Triennale i giovani emergenti*, la Repubblica, 28 ottobre 2013.

112. Sara Ficocelli, *Queste iniziative non diventano un alibi lo Stato deve investire di più sull'istruzione*, la Repubblica, 17 ottobre 2013.

L'analisi degli articoli nella stampa internazionale e italiana presentata in queste pagine rivela come, pur con rilevanti differenze a livello nazionale, la transizione dei giovani alla vita adulta sia un tema rilevante nel dibattito politico e mediatico. Alla base c'è la preoccupazione diffusa che la contemporanea crisi economica possa produrre (o abbia già in parte prodotto) una *lost generation* di giovani. Il rischio che a risultare perdenti siano proprio i giovani, è dato proprio dal fatto che essi rappresentano una particolare categoria di *outsider* nel mondo del lavoro, priva di risorse considerate essenziali, come l'esperienza, la capacità di *lobby* e i *network* di conoscenze e supporto. Come rivelano le ricerche su questi temi, inoltre, ciò incide non soltanto sulla condizione attuale dei giovani, presenti in proporzione molto più ampia tra i disoccupati, nei lavori flessibili o di bassa qualità, ma rischia di avere un impatto di lungo periodo sia sulla carriera professionale (si pensi al cosiddetto "*scarring effect*") sia su altre scelte di vita, come la formazione di una famiglia o la partecipazione sociale.

Il modo in cui però si discute di questi temi nei quotidiani è molto diverso nei quattro Paesi esaminati¹¹³. Innanzitutto, la diversa numerosità degli articoli che ne trattano indica una diversa rilevanza all'interno del dibattito pubblico e, quindi, anche una diversa attenzione da parte dei quotidiani. Nel caso italiano, più che negli altri, tale attenzione appare episodica e spesso collegata a particolari eventi (fatti di cronaca, manifestazioni, o anche pubblicazioni di ricerche) in grado di suscitare "allarme".

Notevoli sono però anche le differenze nei contenuti del dibattito stesso (tab. 6). Cominciando dall'**apprendimento**, si vede che in Italia l'attenzione principale è posta sul *gap* Nord-Sud in fatto di competenze degli studenti e degli adulti. La denuncia di una situazione allarmante, però, non porta a discutere interventi migliorativi del sistema. La Francia e la Germania, pur partendo da situazioni molto diverse, sembrano invece impegnate in una discussione costante sulle criticità degli attuali sistemi educativi e sulle ipotesi per migliorarli. In Francia, al centro della discussione è la questione delle ineguaglianze e delle modalità per garantire maggiore "apertura sociale" alle scuole e alle università *d'élite*. In Germania, pur presenti, le disuguaglianze appaiono oggi meno profonde del passato. In una situazione di accesso sempre più allargato all'istruzione universitaria, qui ci si concentra su come creare eccellenza in un'università di massa. In Gran Bretagna, invece, il dibattito è dominato dalle riforme attualmente in corso. La strategia principale, o almeno quella più discussa nel quotidiano, sembra quella di rafforzare e rendere più severa la valutazione di studenti e insegnanti. L'aspetto più controverso è che la valutazione possa essere intesa semplicemente come controllo *top-down* e sia considerata in se stessa una garanzia di miglioramento del sistema.

113. Per quanto la nostra analisi non sia esaustiva di un dibattito certamente più ampio e complesso e che si sviluppa su una pluralità di organi di informazione in ciascun Paese, riteniamo che essa offra tuttavia uno spaccato interessante e sufficientemente indicativo delle principali tendenze in atto.

L'esigenza di ripartire dalla motivazione è una ricetta che, almeno a livello retorico, si propone in tutti i Paesi esaminati. Francia e Germania, però, sembrano quelli che più di altri hanno dato concretezza a questa ambizione, concentrandosi sui processi di orientamento e di *mentorship*.

Tab. 6 - Principali temi nei quotidiani analizzati per paradigma di riferimento

Giornali	Processi di apprendimento	Motivazione	Processi di giunzione	Relazioni tra soggetti e istituzioni
<i>Le Monde</i>	Gap migliori-peggiori → Consentire maggiore apertura sociale a scuole e università d' <i>élite</i> Maggiore interdisciplinarietà	Rafforzamento dei canali di orientamento Riconoscimento del diritto all'errore	Maggiori investimenti e controllo sulle attività di tirocinio Più apprendistato Partenariati aziende-scuole	Marginalità dei genitori
	Più studenti nei percorsi accademici → Valorizzare eccellenze nell'università di massa	Tutorship e mentorship nei percorsi formativi	Dal sistema duale all'accademizzazione	Riscoperta del supporto della famiglia
<i>The Independent</i>	<i>Performance</i> insoddisfacenti → Rafforzare valutazione studenti e insegnanti		Ampliamento di percorsi <i>vocational</i>	Ruolo dei privati a sostegno della scuola pubblica Marginalità dei genitori
<i>la Repubblica</i>	Gap Nord-Sud		Maggiore presenza/visibilità delle imprese nelle istituzioni formative	Ruolo dei privati a sostegno della scuola Ambivalenza del supporto della famiglia

L'attenzione verso i processi di giunzione tra formazione e lavoro appare molto diversificata. In Gran Bretagna si sperimentano scuole tecniche più in linea con le esigenze delle imprese. In Italia e in Francia si ridiscutono le normative sull'apprendistato nel tentativo di rendere la formazione più professionalizzante e meno accademica, sul modello del sistema duale tedesco. La Germania, dal canto suo, è di fronte a una situazione paradossale in cui le imprese faticano a individuare specifici profili professionali ma i giovani appaiono sempre meno interessati alla formazione professionale: l'accademizzazione della società e le sue conseguenze è uno dei nodi del dibattito in corso.

In tema di **relazioni tra gli attori e le istituzioni coinvolte nei processi di transizione dei giovani** emergono alcune caratteristiche comuni. In Italia, come in Gran Bretagna, emerge una maggiore dinamismo nelle relazioni tra pubblico e privato nel settore scolastico. Non ci si riferisce qui al tema del finanziamento della scuola privata, che in entrambi i Paesi resta un aspetto controverso del dibattito, ma piuttosto a forme di sostegno dal basso costruite tra attori privati - imprese, associazioni e singoli cittadini - e singole

istituzioni scolastiche. Di un certo interesse, anche l'esperienza francese che mira a coinvolgere le organizzazioni di rappresentanza dei datori di lavoro nel processo di razionalizzazione dell'offerta dei Master. Il ruolo dei genitori nei percorsi educativi e nel passaggio alla vita adulta, molto marginale in Francia e UK, è oggetto di discussione in Italia e in Germania. L'attenzione si appunta in particolare sulla difficoltà - crescente in entrambi i Paesi - di lasciare la casa dei genitori e i relativi *benefits*. Il *frame* è, però, molto diverso nei due casi: in Germania, la questione è posta pragmaticamente in termini di convenienza economica e di difficoltà dovute all'aumento degli affitti; in Italia, essa resta principalmente inquadrata come un problema culturale. Dei genitori, prima ancora che dei figli. Verso i quali esercitano un ruolo ambivalente: con la loro iper-protezione (e controllo) impediscono l'autonomizzazione e, nel contempo, garantiscono al Paese il principale ammortizzatore sociale. C'è bisogno di un profondo cambiamento culturale, si dice. Che poi è un modo per dire che non siamo disposti a cambiare nient'altro.

le difficoltà dei giovani: Italia ed Europa a confronto

di Giulio Azzolini e Giorgio Neglia

Un crescente e prolungato disagio

I giovani europei, oggi, soffrono di un disagio determinato: il disagio del passaggio dalla fase dell'istruzione e della formazione alla fase della vita lavorativa. E se è vero che prendersi cura del futuro dei giovani è il miglior modo per beneficiare tutta la società, allora affrontare tale disagio dovrebbe essere la priorità assoluta di una «classe dirigente adeguata», secondo l'espressione felice ma abusata di Raffaele Mattioli.

Il malessere giovanile rimanda a cause profonde, non più compendiabili nella formula del «disagio della civiltà» che Sigmund Freud aveva coniato nel 1929. Eppure l'Europa del 2014 non è più soltanto la «società del disagio» tratteggiata da Alain Ehrenberg solamente quattro anni fa. Perché la «*malaise*» di cui scrive il sociologo francese testimonia una condizione che, nei nostri giorni, appare estranea alla maggior parte del mondo giovanile. Se la «società del disagio», infatti, introduce un senso di insufficienza e inadeguatezza nella vita di ciascun individuo, imponendogli rigidi canoni di successo sociale e standard di efficienza professionale, il disagio giovanile contemporaneo ha piuttosto a che fare con la difficoltà di ottenere una posizione lavorativa soddisfacente, quando non di trovarla *tout court*.

La difficoltà d'ingresso nel mondo del lavoro e il disagio relativo nascondono tuttavia molti, svariati e intricati problemi (che verranno discussi comparativamente nel terzo paragrafo di questo capitolo). Una complessità spesso tradita dalle etichette con cui tanto la pubblicistica quanto la letteratura scientifica sono solite bollare le generazioni più giovani, in particolare quelle italiane.

Dove sono «sdraiati»¹ i giovani di oggi? Sul precipizio di un orizzonte privo di futuro e di un presente povero di passione. La risposta, d'altronde, non può essere consolatoria, perché la delicatezza della crisi attuale impone realismo. Le eccezioni naturalmente esistono, eppure non si può prescindere dai grandi numeri. Speculari a questi si sta-

1. Cfr. M. Serra, *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano 2013.

gliano, come cause piuttosto che come sintomi, tre condizioni molto pericolose, che rischiano di minare il benessere dell'Europa sul lungo periodo: la disoccupazione, il fenomeno Neet e la precarietà.

Rinviando al paragrafo successivo la trattazione delle tre ragioni fondamentali dell'attuale disagio giovanile, è ora necessario esaminare i vari modi in cui tale disagio si esprime. Due sono le principali forme di manifestazione: il rovesciamento delle aspettative sociali e la proiezione dell'insicurezza dei genitori sui figli. Altrettante sono le prospettive che ospitano tali atmosfere: l'impoverimento del ceto medio e il rischio di non tornare più ai livelli di crescita antecedenti la crisi. Uno, infine, è l'indicatore più preoccupante: la fuga all'estero (spesso con un biglietto di sola andata) di alcuni dei nostri migliori ragazzi.

Cominciamo dal rovesciamento delle aspettative sociali. Si tratta di un fenomeno che la crisi ha accentuato, eppure ha radici più lontane. L'«epoca delle passioni tristi»² non segna soltanto una crisi della modernità, ma anche e soprattutto la rottura della credenza teleologica che stava alla base delle società occidentali e si esprimeva nella speranza in apparenza inalterabile di un futuro migliore, di un domani luminoso e felice. Oggi, invece, l'idea di futuro porta con sé un segno opposto, ostile. D'altronde, è molto lunga la litania delle minacce che hanno fatto precipitare il futuro da un'estrema positività a una cupa e altrettanto estrema negatività. Tanto che, con una battuta del comico tedesco Karl Valentin, si può concludere: «il futuro non è più quello di una volta»!

Ma la società non è un corpo chiuso e astratto rispetto alla vita individuale dei singoli e a quella comunitaria delle famiglie. In questo caso, dunque, si tratta di comprendere come la sensazione di insicurezza venga proiettata dai genitori sui figli. Perché questa è la seconda manifestazione di un disagio che, naturalmente, incide sulla pratica quotidiana dell'educazione. Oggi si insegna sempre di più a temere il mondo. Alla trasmissione del desiderio si va sostituendo, così, un insegnamento "sotto minaccia", ossessionato dalla valutazione piuttosto che dalla cura nei confronti della motivazione allo studio e alla costruzione di libere identità. Per convincere i giovani a studiare, gli adulti - genitori o professori che siano - utilizzano discorsi dal sapore minaccioso: «se non ottieni il massimo dei voti, non troverai lavoro...». In altre parole, gli adulti cercano di rivestire i giovani di un'armatura contro il futuro. Ma quanto può durare un'educazione fondata sulla minaccia?

Passiamo, dunque, ai cambiamenti strutturali che sottostanno al nuovo clima appena descritto. In primo luogo, non si può più chiudere gli occhi di fronte all'impoverimento del ceto medio e alle sue conseguenze. Non si tratta soltanto di un dato economico, infatti, ma del rischio che tramonti l'epoca che ha segnato la condizione sociale e politica in Italia e in Europa a partire dagli anni Settanta.

2. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

Tab. 1 - Il disagio giovanile: atmosfere, prospettive, sintomi

Le atmosfere		Dati	
Sensazione di condizione di vita precaria (1):			
18-24 anni			68,7%
25-34 anni			61,0%
35-44 anni			54,1%
Fiducia interpersonale (2):		femmine	maschi
14-17 anni		20,6%	24,7%
18-19 anni		20,8%	22,9%
20-24 anni		15,4%	21,3%
25-34 anni		18,8%	21,1%
Iscrizione all'università per titolo di studio dei genitori (3)			
Almeno un genitore con laurea		84,4%	
Scuola secondaria superiore		63,7%	
Licenza media inferiore		44,3%	
Licenza elementare		33,1%	
Le prospettive		Dati	
Autoconsiderazione delle famiglie in ceto (4)		basso	basso alto
2006, prima della crisi		28,2%	28,2% 11,7%
2011, durante la crisi		41,6%	41,6% 7,7%
2014, oggi		51,5%	51,5% 7,1%
Aspettative di crescita del Pil (5)		2014	2015
Italia		0,6%	1,2%
Francia		1,0%	1,7%
Germania		1,8%	2,0%
Regno Unito		2,5%	2,4%
Unione Europea		1,5%	2,0%
Mondo		3,6%	3,9%
I sintomi		Dati	
laureati emigrati nel 2012: 14 mila;		laureati eccellenti all'estero nel 2012 (6): 5 mila	
Trovano lavoro all'estero a un anno dal titolo i laureati in (7)		sul totale dei laureati	
Ingegneria			24%
Lingue			17%
Economia			15%
Politico sociale			13%

(1) *Sole24ore*, 7 marzo 2014.

(2) Istat, *La soddisfazione dei cittadini per le condizioni di vita*, 20 novembre 2013.

(3) Almalaurea, *Le scelte dei diplomati - Indagine 2013*.

(4) Rilevazioni di Demos-Fondazione Unipolis per la Repubblica tra l'8 e il 15 gennaio 2014.

(5) Commissione europea, *European economic forecast*, 2/2014.

(6) *L'Espresso*, 3 marzo 2014.

(7) *Ibidem*.

Oggi il ceto medio ha smarrito l'autoconsiderazione e si sente sempre più vulnerabile. Certo, nel 2014 anche negli Stati Uniti la percentuale di coloro che si riconoscono nel ceto medio è scesa al 44% dal 53% del 2008 - così le indagini PEW Research Cente³. In Italia, però, il processo è stato più veloce e accentuato. Oggi la maggioranza degli italiani - secondo gli ultimi sondaggi Demos-Unipolis - crede di vivere ai gradini più bassi della scala sociale. Il "ceto medio", insomma, è una minoranza. Oltre il 50% della popolazione si considera «classe medio-bassa». E l'85% ritiene sia aumentata la distanza tra chi ha poco e chi molto. Che cosa resta? Un Paese disincantato, costretto a sperare che il ricambio della classe politica e dirigente non lasci dietro di sé solo le macerie di una rottamazione annunciata.

Il quinto elemento, infine, rappresenta l'indicatore più preoccupante del disagio odierno. La fuga all'estero, con biglietto di sola andata, per i migliori giovani italiani. Nel 2012 - secondo i dati Istat - più di 14 mila laureati hanno spostato la loro residenza al di là delle frontiere. Ma la novità più allarmante è che - secondo l'ultimo Rapporto Almalaurea⁴ - ogni anno lasciano l'Italia con un contratto di lavoro già firmato anche 5 mila laureati eccellenti: voti alti, tempistica perfetta e ottima padronanza dell'inglese. Inutile aggiungere che si tratta di uno spreco gravissimo per il sistema-Paese, che, dopo aver speso quasi 35 mila euro per la formazione di ciascuno, consegna la futura classe dirigente ai concorrenti stranieri. Sì, perché la stragrande maggioranza dei giovani, ripetiamo, non è intenzionata a tornare.

I giovani se ne vanno per diverse ragioni. Prima di tutto per la difficoltà di trovare lavoro in Italia, ma anche perché, quando ciò accada, gli stipendi sono comunque più bassi (circa la metà della media straniera) e le prospettive di carriera più incerte.

Di fronte a un quadro del genere, una «classe dirigente adeguata» ha il compito di rimboccarsi le maniche e reagire con realismo e determinazione. Per questo, l'8° *Rapporto Classe Dirigente* suggerisce alcuni paradigmi-chiave, modelli cognitivi immuni alla retorica del "politicamente corretto", per tentare di governare al meglio la difficile congiuntura attuale. Innanzitutto, emerge l'esigenza di riportare l'attenzione a ogni livello educativo sull'«apprendimento appropriato». In secondo luogo, si impone l'esigenza di valorizzare la «motivazione piuttosto che la valutazione». Terzo: si tratta di investire sui «processi di giunzione», i quali rappresentano la parte più fragile del percorso complessivo formazione/lavoro. E, infine, torna l'esigenza di migliorare la qualità di relazione tra soggetti e tra istituzioni.

3. PEW Research Center, *The Middle Class: Key Data Points*, 27 gennaio 2014.

4. Almalaurea, *XVI Rapporto sulla condizione dei laureati*, 10 marzo 2014.

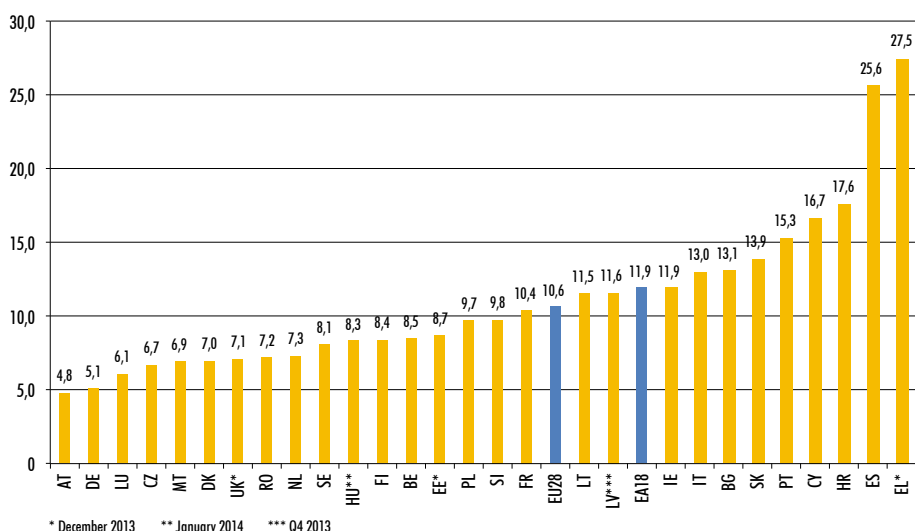
Il labirinto del passaggio al lavoro

Dopo aver esaminato brevemente il disagio dei giovani in Italia e in Europa, è il momento di affrontare le sue cause principali. In questo paragrafo ne individueremo tre (cui corrisponderanno altrettante sezioni): una disoccupazione crescente, il fenomeno Neet e una dilagante condizione di precariato. Le sfere coinvolte sono evidentemente due: istruzione e lavoro. Ambiti distinti e troppo spesso separati, nella teoria e nella pratica. Ciascuno afflitto da mali specifici ed entrambi vittime di mali comuni, di cui tratteremo nel paragrafo successivo, comparando l'esperienza italiana con quelle di Inghilterra, Francia e Germania.

Disoccupazione giovanile: numeri e cause

Gli elogi dell'*otium*, in tempi di crisi, lasciano il tempo che trovano. La nuda realtà è che la mancanza di lavoro, sia in termini complessivi sia con riferimento ai giovani, è un problema annoso e nondimeno urgente tanto in Italia quanto in Europa; la novità, dunque, sta nelle proporzioni. A febbraio 2014 il tasso complessivo di disoccupazione nell'Unione Europea a 28 si è attestato sulla quota del 10,6%. Una percentuale che sale notevolmente considerando la sola Eurozona (11,9%) e che si abbatte invece fin quasi alla metà negli Stati Uniti (6,7%). In termini assoluti, le ultime stime di Eurostat certificano la presenza di 25 milioni e 920 mila disoccupati nell'Unione, di cui quasi 19 milioni solamente nell'area Euro.

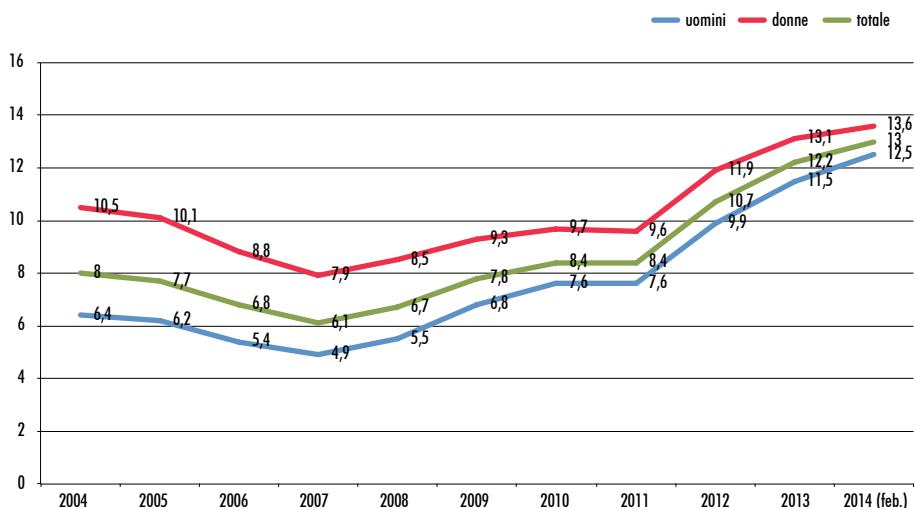
Fig. 1 - Tasso di disoccupazione in Europa a febbraio 2014



Fonte: EUROSTAT

Per quanto riguarda l'Italia, a febbraio 2014 il tasso complessivo di disoccupazione è pari al 13%. In termini assoluti, ciò significa che il numero di disoccupati - ultime rilevazioni Istat - è pari a 3 milioni e 307 mila.

Fig. 2 - Tasso di disoccupazione in Italia negli ultimi dieci anni



Fonte: ISTAT

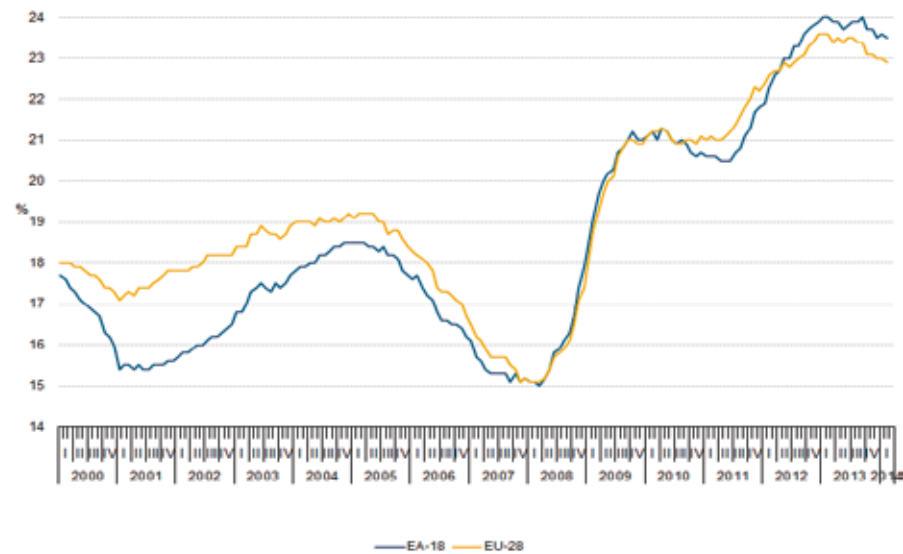
Ma, sullo sfondo di questo problema generale, merita una particolare attenzione la questione della disoccupazione giovanile. Le dimensioni inquietanti che essa è venuta assumendo la rendono una delle difficoltà più pericolose nella crisi europea che stiamo attraversando, al punto che nella primavera 2014 i leader continentali hanno deciso di organizzare a Roma un Consiglio Europeo interamente dedicato al tema.

Veniamo ai dati. A febbraio 2014, nell'Unione Europea i giovani disoccupati tra i 15 e i 24 anni sono 5 milioni e 392 mila, di cui quasi 3 milioni e mezzo soltanto nella zona euro. Rispetto al 2012, le cifre sono leggermente migliorate, ma alla lunga restano insostenibili. E se fanno paura i numeri, ancora di più impressionano le percentuali. A febbraio 2014, il tasso di disoccupazione giovanile è al 22,9% nella UE-28, mentre sale al 23,5% nella zona Euro. I tassi più bassi si registrano in Germania (7,7%) e in Austria (9,4%); i più alti in Grecia (58,3%, dato di dicembre '13), Spagna (53,6%) e Croazia (48,8%, dato di dicembre '13)⁵.

5. Eurostat, *News Release Euro Indicators*, 52/2014 - 1 aprile 2014.

Percentuali che testimoniano non solo un fattore di debolezza del Vecchio continente rispetto alle potenze emergenti, ma anche un indice crescente di disuguaglianza interna.

Fig. 3 - Tasso di disoccupazione giovanile in Europa 2000-2014



Fonte: EUROSTAT

E qual è la situazione della disoccupazione giovanile in Italia? In termini assoluti, a febbraio 2014, i disoccupati tra i 15 e i 24 anni sono 678 mila. La percentuale è del 42,3%, in diminuzione dello 0,1% rispetto al mese precedente e del 3,6% nel confronto tendenziale.

Tab. 2 - Giovani 15-24 anni per condizione (febbraio 2014, dati destagionalizzati)

	Valori assoluti (migliaia di unità)	Variazioni congiunturali		Variazioni tendenziali	
		assolute	percentuali	assolute	percentuali
Occupati	923	-13	-1,4	-107	-10,4
Disoccupati	678	-11	-1,6	27	4,2
Inattivi	4.393	20	0,5	46	1,1

Fonte: ISTAT, Febbraio 2014 - occupati e disoccupati, 1 aprile 2014

Tab. 3 - Giovani 15-24 anni: tassi di occupazione, disoccupazione, inattività e incidenza dei disoccupati sulla popolazione (febbraio 2014, dati destagionalizzati)

	Valori percentuali	Variazioni congiunturali in punti percentuali	Variazioni tendenziali in punti percentuali
Tasso di occupazione	15,4	-0,2	-1,7
Tasso di disoccupazione	42,3	-0,1	3,6
Incidenza dei disoccupati sulla popolazione	11,3	-0,2	0,5
Tasso di inattività	73,3	0,4	1,2

Fonte: ISTAT, Febbraio 2014 - occupati e disoccupati, 1 aprile 2014

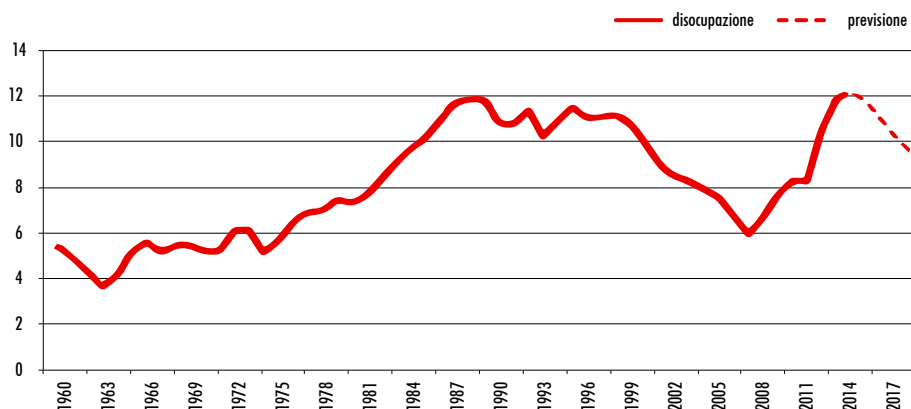
D'altronde, i problemi della disoccupazione giovanile non sono nuovi in Italia, dove essa ha raggiunto le "due cifre" nel 1985, rimanendoci fino al 2000 e toccando la vetta del 12% nel biennio 1988-'89.

Lo sconforto riguarda da tempo anche i laureati. Tuttavia, pur con un grado minore rispetto al resto d'Europa, anche nel nostro Paese un laureato è leggermente avvantaggiato rispetto a un diplomato nel trovare lavoro. Secondo l'ultimo Rapporto Alma-laurea⁶, il tasso di disoccupazione giovanile è salito più per i neodiplomati che per i neolaureati. Tuttavia, per questi ultimi il tasso di disoccupazione è aumentato del 4% per coloro che hanno conseguito una laurea triennale, mentre è aumentato del 2% per coloro che hanno ottenuto il titolo di laurea magistrale.

I numeri, insomma, sono allarmanti, ma meritano una spiegazione. Nel nostro Paese si sente spesso ripetere che 4 ragazzi su 10 sono disoccupati: è falso. Lo slogan è tanto scioccante quanto fuorviante, per due ordini di motivi.

6. Alma-laurea, XVI Rapporto sulla condizione dei laureati, 10 marzo 2014.

Fig. 4 - 58 anni di tasso di disoccupazione



Innanzitutto, il gruppo cui i dati si riferiscono (giovani tra i 15 e 24 anni) si compone di due sottocategorie molto diverse: gli adolescenti (15-19 anni), che spesso vanno ancora a scuola o altrimenti hanno basse qualifiche e, quindi, scarse possibilità di ottenere un impiego fisso, e i ventenni (20-24 anni), per i quali il problema è effettivamente più urgente. Coloro che appartengono a questa sottocategoria, infatti, hanno generalmente terminato il percorso di studi, sempre l'istruzione superiore e spesso anche l'università. Ma c'è un secondo motivo in base al quale affermare che 4 giovani italiani su 10 sono senza lavoro è una menzogna. La disoccupazione giovanile, infatti, si calcola sul totale della forza produttiva effettivamente partecipante al mercato del lavoro. E da quanto sottolineato sopra è evidente che, tra gli adolescenti, la partecipazione al mercato del lavoro è molto bassa (la media europea è del 10%). In Italia, 4 milioni e 393 mila giovani sono considerati inattivi, in quanto studenti a tempo pieno e Neet (circa 700 mila), e vengono perciò esclusi dalle statistiche.

Svelata la "trappola" statistica, se misuriamo l'incidenza reale dei disoccupati di 15-24 anni sulla popolazione in questa fascia di età, scopriamo che a febbraio 2014 il tasso di disoccupazione giovanile in Italia è pari all'11,3%, in aumento dello 0,5% su base annua. Conviene, in definitiva, guardare al tasso di occupazione dei giovani, che per i 15-24enni è comunque sceso ovunque e per ambo i sessi al 15,4% (cfr. sopra).

Ma, al di là del metodo di calcolo della disoccupazione giovanile (peraltro lo stesso che, elaborato dall'International Labour Office, si utilizza da vent'anni e vige in tutta Europa), resta un fatto che in tutta l'area dell'Unione il tasso di disoccupazione giovanile sia troppo elevato per non danneggiare la generazione attuale e quelle future. E, soprattutto,

resta impressionante l'aumento della disoccupazione complessiva e giovanile in Italia e in Europa.

Negli ultimi due decenni, la disoccupazione giovanile europea ha raddoppiato, quando non triplicato, il tasso di disoccupazione generale. In Italia, dal febbraio 2007 al febbraio 2014, si è passati dal 5,9% di disoccupazione complessiva al 13% e - con un incremento ancor più impressionante - dal 19,2% di disoccupazione giovanile al 42,3%.

Si tratta dunque di comprendere le ragioni per cui il tasso di disoccupazione giovanile sia aumentato così spaventosamente. E altresì è necessario analizzare le ragioni dei macroscopici divari tra i Paesi europei con il tasso di disoccupazione giovanile più alto e quelli con il tasso più basso. Ma per riuscirci bisogna partire da una domanda: la disoccupazione giovanile in Europa deriva da una mancanza di domanda di lavoro da parte delle imprese oppure dalla mancanza di competenze da parte dei giovani?

Ebbene, la risposta non può che essere complessa e deve chiamare in causa sia la sfera dell'istruzione e della formazione sia la sfera del lavoro sul tema delle competenze affrontate in altre sezioni del Rapporto.

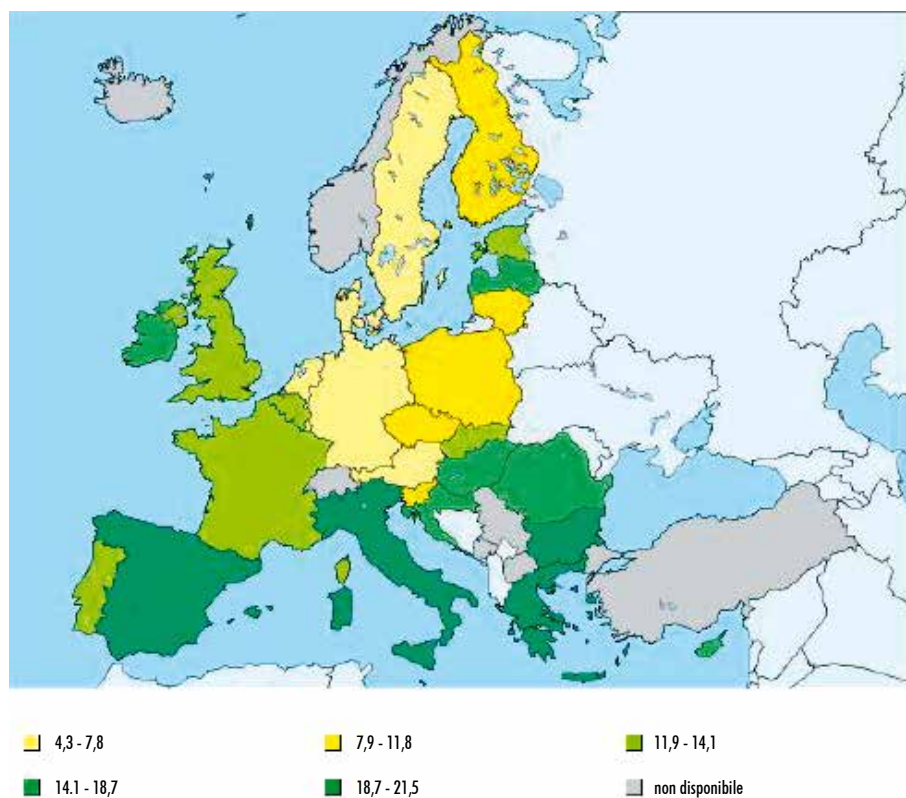
In conclusione, la disoccupazione giovanile è una grande sfida per i singoli Stati membri dell'Unione Europea. E per migliorare la situazione è indispensabile il concorso di tutti gli attori sociali: in primis dei governi, ma anche dei datori di lavoro, degli educatori, delle famiglie. Tutti i settori della classe dirigente devono incrementare lo sviluppo dei momenti di giunzione tra le due sfere e, per riuscirci, è essenziale migliorare la qualità di relazione tra soggetti e tra istituzioni.

NEET: numeri e cause

Uno spettro si aggira per l'Europa, lo spettro dei Neet. Acronimo di una formula divenuta tristemente famosa: *Not (engaged) in Employment, Education or Training*. I Neet, in altre parole, sono le persone che non studiano e non lavorano. Rappresentano l'esercito di riserva del capitalismo globale contemporaneo, ma un esercito debole perché, oltre a godere di una visibilità minima, è demotivato, quasi rassegnato.

Nel 2012, nell'Unione europea i giovani Neet tra i 15 e i 24 erano 7,5 milioni, cui si possono sommare i 6,5 milioni tra i 25 e i 29 anni (secondo gli ultimi dati Eurostat). I Paesi con il tasso di Neet più basso sono Austria (6,5%), Danimarca (6,6%) e Germania (7,1%). I Paesi con la quota più alta, invece, sono Bulgaria (21,5%), Grecia (20,3%), Spagna (18,8%) e Irlanda (18,7%).

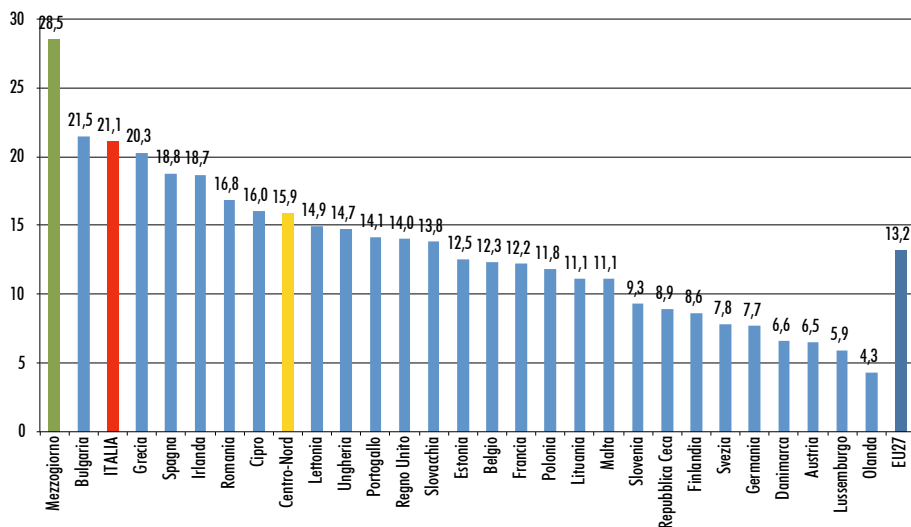
Fig. 5 - La mappa europea dei NEET (2012, %)



Valore minimo: 4,3 - Valore massimo 21,5

Fonte: EUROSTAT

Fig. 6 - La percentuale dei NEET in Europa



Fonte: EUROSTAT

I “bamboccioni”, dunque, sono la versione italiota di un fenomeno di portata continentale e che non manca di coinvolgere gli Stati Uniti. Ma all'Italia spetta un poco invidiabile secondo posto in Europa per tasso di Neet tra i 15-24enni: la percentuale del 21,1% fa sì che, nel 2012, siamo “battuti” solo dalla Bulgaria. E quel che è più grave è che esaminando le statistiche con maggiore attenzione, si scoprono due dati ancor più preoccupanti. Il primo deriva da un'analisi della serie storica: il tasso di Neet dal 2007 al 2012 è aumentato del 4,9% - incremento record in Europa. Il secondo dato ulteriormente allarmante è che, nel Mezzogiorno d'Italia (lo mostra il grafico nella presente pagina), i Neet superano il 28,5% della popolazione tra i 15 e i 24 anni: altro record negativo.

Che cosa si cela, però, dietro le cifre dei Neet? Ebbene, tenendo in considerazione che in Italia una consistente porzione di giovani termina gli studi universitari anche dopo i 24 anni, è più opportuno verificare il fenomeno Neet tra i 15-29enni.

Cerchiamo, dunque, di capire chi sono i Neet italiani. Prima di tutto, sono di sesso femminile. La percentuale di donne tra i 15-29enni Neet è del 26,1%, mentre la percentuale maschile è ferma al 21,8%. In secondo luogo, vivono nel Mezzogiorno. I record si raggiungono in Sicilia (37,7%), Campania (35,4%) e Calabria (33,8%). Ultima caratteristica: i Neet hanno un basso livello di istruzione rispetto agli altri lavoratori. Stabiliti quanti e quali siano i componenti di quell'esercito di giovani che non studia e non lavora, si tratta di abbozzare un'eziologia specifica. Le cause principali del fenomeno Neet sono cinque.

La prima causa è l'abbandono scolastico. Il tasso di Neet e quello relativo agli abbandoni scolastici, infatti, sono direttamente proporzionali.

La seconda causa è che in Italia la transizione dalla scuola al lavoro è lenta e difficile, anche per la mancanza o il cattivo funzionamento di sistemi di giunzione come l'apprendistato.

La terza causa riguarda propriamente la natura del mercato del lavoro italiano. Non bisogna dimenticare che il disagio di cui parlavamo nel primo paragrafo alimenta i Neet, tanto più inattivi quanto più scoraggiati. Senza tralasciare il lavoro nero, anch'esso direttamente proporzionale al tasso di crescita dei Neet.

La quarta causa è la bassa mobilità sociale. In Italia i figli di genitori che abbiano un basso livello di istruzione avranno maggiore probabilità di finire nell'agglomerato dei Neet.

La quinta e ultima causa, infine, è la mancanza di un adeguato livello di *welfare*. Basta ricordare che a livello europeo, i Paesi con il maggior tasso di Neet sono anche quelli dove i giovani rimangono per più tempo a casa insieme ai genitori.

A questo punto, dopo aver brevemente esaminato numero, identità e cause dei Neet, si tratta di guardare alle conseguenze dell'esclusione sociale dei giovani dal mondo del lavoro. Sul 2011, si calcola che la perdita economica dovuta al disimpegno dei Neet in Europa sia pari a 153 miliardi di euro, una stima prudente che corrisponde all'1,2% del Pil dell'Unione. In particolare, inoltre, i Paesi col maggior numero di Neet pagano mediamente un deficit potenziale del 2% di Pil. I Neet, infatti, non si limitano a non generare autonomamente reddito, ma sottraggono reddito disponibile per ulteriori consumi alle rispettive famiglie.

Esiste, infine, un'ulteriore conseguenza del fenomeno Neet, che dovrebbe stare particolarmente a cuore a una «classe dirigente adeguata». Si tratta di una conseguenza politica, che rischia di nuocere alla salute dell'ordinamento democratico. Se la quota di Neet dovesse incrementare, infatti, la rassegnazione potrebbe trasformarsi in rabbia. Il disagio, infatti, può generare anche reazione, non solo depressione.

Flessibilità del lavoro, precarietà della vita: numeri e cause

Il problema, a sentire i giovani, non è la flessibilità del lavoro, ma la precarietà della vita. La flessibilità è forse un regime necessario per poter competere nell'epoca della globalizzazione. Per questo, le condizioni di lavoro nei Paesi occidentali si sono modificate ampiamente negli ultimi due decenni: sono calati drasticamente i contratti a tempo indeterminato e sono aumentati a dismisura i contratti a tempo determinato. Una tendenza che non ha risparmiato l'Italia, a partire dal 2003.

Eppure la flessibilità ha implicato in molti casi costi umani troppo onerosi per individui, famiglie, comunità. Costi riassumibili nel termine "precarietà". Diventa precaria la vita di chi si trovi costretto a "subire" una lunga serie di contratti a tempo determinato, che durano pochi mesi, senza alcuna garanzia di poter stipulare un nuovo contratto prima della fine del legame in corso o subito dopo. Spesso subentra anche la rassegnazione rispetto alla speranza di ottenere un contratto di lavoro a tempo indeterminato. La sfida per una classe dirigente degna di questo nome, dunque, è allentare il legame

tra flessibilità del lavoro e precarietà della vita, evitando che l'elasticità in entrata e in uscita dal mondo del lavoro si trasformi in un'instabilità perenne. A questo punto, prima di analizzare le più recenti *policies* comunitarie e nazionali a riguardo, è necessario affrontare i numeri del precariato.

Tab. 4 - Assunzioni programmate dalle imprese nel 2013, per tipologia contrattuale e classe di età di preferenza dichiarata (valori assoluti e percentuali)

	Classi di età			
	15-29 anni	30 anni e oltre	Età non rilevante	Totale
	<i>Composizioni percentuali di colonna</i>			
Assunzioni non stagionali di cui:	70,5	68,6	60,0	65,2
- a tempo indeterminato	23,3	35,7	25,1	27,1
- apprendistato	16,2	-	1,7	5,7
- a tempo determinato (stagionali esclusi)	28,4	30,6	30,9	30,1
- per maternità/aspettativa	8,3	7,0	8,6	8,1
- per copertura picco produttivo	12,6	15,1	15,5	14,5
- acasuali/prova	7,6	8,5	6,8	7,4
- a chiamata e altre forme	2,5	2,4	2,4	2,4
Assunzioni stagionali	29,5	31,3	40,0	34,8
				563,0
Totale assunzioni (v.a.)	171.010	13.610	258.780	400

Fonte: Unioncamere - Ministero del lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2013

Nel quarto trimestre del 2013, i lavoratori italiani con contratto temporaneo sia in forma dipendente sia come collaborazione, ammontano al 16,1% del totale degli occupati (nel 2004 la percentuale era del 10,7%). Nella maggior parte dei casi si tratta di lavoratori dipendenti e di donne. In 10 anni la diffusione del contratto da dipendente a tempo indeterminato si è più che dimezzata.

Secondo gli ultimi dati Isfol, i lavoratori autonomi in Italia sono 3 milioni e 892 mila; i lavoratori a tempo determinato in Italia sono 1 milione e 334 mila; i co.co.co. sono 1 milione e 320 mila; i contratti d'inserimento sono 541.978, mentre i contratti di apprendistato sono solo 221.300.

Ma le rilevazioni portate avanti tra il 2011 e il 2012 indicano anche come la retribuzione media per un contratto a tempo determinato sia pari soltanto al 72% di quella di un contratto a tempo indeterminato, una quota che si abbassa al 62% nel caso dei collaboratori. In termini assoluti, si tratta di circa 15.760 euro netti all'anno (1.313 al mese)

per i dipendenti a tempo indeterminato; 11.340 euro circa all'anno (945 al mese) per i dipendenti a termine; 9.908 euro (825 al mese) per i collaboratori⁷.

La precarietà, infine, si fa sempre più pesante anche sulle spalle dei neolaureati. Secondo Almalaurea, i contratti a tempo indeterminato sono crollati del 15% per i laureati triennali, dell'8% per i laureati magistrali e del 5% per i cicli unici. Dati purtroppo non riequilibrati da un corrispettivo aumento dell'imprenditorialità giovanile, se è vero che negli ultimi dieci anni le *start-up* promosse da neolaureati sono appena 1.100.

Per i laureati, però, la possibilità di trovare finalmente una stabilità lavorativa e un aumento salariale aumenta dopo 5 anni dalla laurea⁸. Almeno per qualche giovane in Italia il disagio, che letteralmente significa "mancanza di spazio", sembra avere una data di scadenza. Il primo compito della classe dirigente nel 2014 dev'essere, dunque, restituire spazi di libertà ai giovani.

7. Isfol, *Lavoratori autonomi: identità e percorsi formativi*, 2013.

8. Almalaurea, *Condizione occupazionale dei laureati*, 2013.

Una lettura per paradigmi formativi e di primo inserimento





Che in Italia i giovani faticino a trovare lavoro è risaputo. Il problema, d'altronde, dura almeno da vent'anni. Periodo durante il quale, in Italia, un giovane di età inferiore ai quarant'anni ha avuto una probabilità di essere disoccupato 3,5 volte maggiore rispetto a un adulto⁹.

Un problema che d'altra parte riguarda, come il paragrafo precedente ha mostrato, l'Europa intera. Tuttavia per ciascun grande Paese europeo lo stesso problema della transizione scuola-lavoro conosce una declinazione diversa. Nelle pagine seguenti, perciò, confronteremo via via l'Italia con gli altri grandi partner e competitor continentali: Germania, Francia e Inghilterra.

Qualità e appropriatezza degli apprendimenti

Nella *knowledge economy* che caratterizza oggi il capitalismo globale, le competenze delle risorse umane sono, come noto, fattore determinante sia per la produttività aziendale sia, perlomeno sul piano normativo, per la remunerazione di ciascun lavoratore. Per questo motivo, preoccupano ancora di più le recenti indagini Ocse-Pisa (2012), che consegnano un'immagine impietosa della qualità degli apprendimenti nel nostro Paese. Le *performance* dei ragazzi italiani sono inferiori alla media Ocse, nonché a quella di Germania, Francia e Regno Unito, sia per *literacy* (lettura/scrittura, 490) sia per *numeracy* (capacità di calcolo, 485) sia per conoscenze scientifiche (494). Tuttavia, disaggregando il complesso dei risultati - che pure negli ultimi anni vanno migliorando - si notano forti disparità interne: se gli studenti del Nord si collocano infatti al di sopra della media Ocse, quelli del centro sono in linea con essa e quelli meridionali significativamente al di sotto.

Tab. 5 - Competenze a confronto¹⁰

	Matematica			Lettura			Scienze		
	2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012
Media Ocse	498	496	494	492	493	496	475	501	501
Germania 	504	513	514	495	497	508	516	520	524
Francia 	496	497	495	488	496	505	495	498	499
Regno Unito 	495	492	494	495	494	499	515	514	514
Italia 	462	483	485	469	486	490	475	489	494

Fonte: Rilevazioni Ocse-Pisa

9. McKinsey, *Studio ergo lavoro*, laddove la media europea è quantificata in 2 volte.

10. Oecd, *Education at a glance*, 2013.

Un secondo motivo di preoccupazione riguarda invece gli adulti del nostro Paese, che nei test Piac (Indagine sulle competenze degli adulti) registrano punteggi notevolmente inferiori alla media. Quasi il 30% degli adulti italiani, infatti, ha scarse competenze rispetto alla media dell'Unione europea in quanto a *literacy* (19%) e *numeracy* (24%). Ma, prima di indicare le cause di insuccesso nell'apprendimento di giovani e adulti italiani, è opportuno fare i conti con un terzo dato, ancor più pregnante nell'analisi della transizione scuola-lavoro: nel 2013 le imprese italiane hanno faticato a trovare il 13% delle figure necessarie (Excelsior), mentre in Europa nel 2012 il 27% dei datori di lavoro, non avendo reperito candidati abbastanza competenti, ha addirittura rinunciato ad assumere (dati McKinsey). E, benché sia paradossale, la percentuale cresce laddove il tasso di disoccupazione aumenta. Se dunque aumenta il numero di chi cerca lavoro, ma le imprese europee non riescono a ottenere le competenze di cui hanno bisogno, appare in tutta la sua rischiosa evidenza il problema della qualità dell'apprendimento. In Europa, del resto, sia i laureati (38%) sia i datori di lavoro (35%) ritengono che il percorso scolastico non prepari adeguatamente alla professione. Un'insoddisfazione che tocca le vette più alte nelle imprese italiane, le più insoddisfatte dei giovani neoassunti. Ennesimo paradosso per un Paese che, pur avendo il tasso di laureati più basso dell'Unione europea (21,7% nel 2012 per la fascia d'età 30-34 anni, con le donne che superano nettamente gli uomini), non riesce comunque ad assorbirli all'interno della sua capacità produttiva.

Tab. 6 - Il problema dell'apprendimento

Fenomeni	Dati		
<i>Competenze a confronto (Ocse Pisa 2012)</i>	<i>matematica</i>	<i>lettura</i>	<i>scienze</i>
Media Ocse	494	496	501
Germania	514	508	524
Francia	495	505	499
Regno Unito	494	499	514
Italia	485	490	494
<i>25-64enni che partecipano all'apprendimento permanente (1)</i>	<i>uomini</i>	<i>donne</i>	<i>totale</i>
Unione europea	8,4%	9,7%	9,0%
Germania	8,1%	7,8%	7,9%
Francia	5,4%	6,0%	5,7%
Regno Unito	14,3%	17,4%	15,8%
Italia	6,1%	7,0%	6,6%

segue

segue "Tab. 6 - Il problema dell'apprendimento"

Fenomeni	Dati		
	2006	2009	2011
<i>Mismatch tra offerta e domanda di lavoro giovanile (2)</i>			
Germania	12,3%	12,9%	18,5%
Francia	17,8%	19,4%	18,7%
Regno Unito	22,4%	20,1%	18,3%
Italia	6,1%	4,4%	5,8%
<i>Giovani convinti che gli studi post-diploma non abbiano aumentato le loro possibilità d'impiego (3)</i>			2011
Germania			47,0%
Francia			65,0%
Regno Unito			60,0%
Italia			63,0%
<i>Spesa pubblica per l'istruzione (4) (in% del Pil)</i>	<i>secondaria</i>	<i>terziaria</i>	<i>totale</i>
Germania	1,7%	0,9%	4,2%
Francia	2,4%	0,8%	6,1%
Regno Unito	2,3%	0,7%	6,5%
Italia	1,9%	0,4%	4,2%

(1) Istat, dati del 2014.

(2) International Labour Organization, *Global Employment Trends for Youth 2013*.

(3) McKinsey, *Studio ergo lavoro*, 2014.

(4) Eurostat, dati del 2014.

In che senso i giovani italiani non corrispondono alla domanda di lavoro delle aziende? Per tre motivi: talvolta, perché i giovani sono *overskilled* (dispongono, cioè, di una maggiore preparazione rispetto al posto vacante) e talvolta perché sono al contrario *underskilled*.

Ma il terzo motivo dell'inadeguatezza di competenze rispetto alle esigenze d'impresa non riguarda né la *literacy* né la *numeracy*, bensì la padronanza dell'inglese, l'etica lavorativa, l'intelligenza pratica, la facilità di lavorare in gruppo, nonché l'abilità a risolvere e analizzare i problemi.

Si tratta, a questo punto, di indicare le principali cause del cattivo apprendimento sia in termini assoluti sia in termini relativi alle esigenze d'impresa.

Quanto alla formazione dei giovani, va ricordato che in Italia la spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del Pil pro capite è tra le più basse d'Europa (4,2% come la Germania, cifra peggio distribuita e meno produttiva), in particolare a livello terziario (0,4%). Il nostro Paese registra anche una grave dispersione scolastica e - ripetiamo - il più basso tasso di laureati in Europa.

Per quanto riguarda l'insufficiente formazione degli adulti italiani, la ragione è molto semplice: la percentuale di coloro che seguono un aggiornamento permanente, in Italia, è ancora una volta inferiore agli altri Paesi dell'Unione (6,6% vs 9% nel 2012). La ragione dell'insoddisfazione delle imprese nei confronti dei neolaureati, invece, denuncia la difficile cooperazione tra istituti di formazione e mondo produttivo. Tuttavia una nota positiva - rivelata dagli ultimi dati Teco - c'è. I giovani italiani mostrano flessibilità rispetto ai contesti e capacità di adattamento ai mutamenti, *soft skills* non facilmente cartografabili nei test internazionali eppure molto rilevanti nelle concrete esperienze di lavoro.

La crisi motivazionale

Il secondo tema decisivo nell'analisi del passaggio tra educazione e lavoro consiste nella motivazione o, per meglio dire, nella demotivazione dei giovani italiani. Risultato di cause molteplici, di cui le principali sono state esaminate in precedenza. Ma la sfiducia è essa stessa causa di un apprendimento più lento e incerto, nonché di una stagnazione produttiva che in questa crisi abbiamo sperimentato direttamente.

Quali sono gli indicatori della sfiducia?

Il primo segnale della demotivazione giovanile si manifesta nel campo della matematica: negli ultimi tre anni in Italia la motivazione nello studio della matematica è caduta dello 0,02%, (Ocse Pisa 2012). Ma lo stesso calo riguarda la Francia e, ancora più accentuato, la Germania (-0,12).

Il secondo indicatore della demotivazione giovanile è il tasso di abbandono scolastico. Ancora una volta le cifre italiane (17,6%) superano l'Unione europea (12,7%) e, con essa, quelle dei maggiori competitor continentali: Germania (10,5%), Francia (11,6%), Regno Unito (13,5%).

Tab. 7 - Il problema della motivazione

Fenomeni	Dati
Motivazione allo studio della matematica (Ocse Pisa 2012)	
Germania	-0,12
Francia	-0,02
Italia	-0,02
Tasso di abbandono scolastico (1)	
Unione europea	12,7%
Germania	10,5%
Francia	11,6%
Regno Unito	13,5%
Italia	17,6%

segue

segue "Tab. 7 - Il problema della motivazione"

Fenomeni		Dati	
Tasso di completamento universitario (2)			2005
Germania			76,9%
Francia			64,0%
Regno Unito			80,0%
Italia			45,3%
Abbandoni universitari (3)			
dopo 9 anni			38,3%
dopo 5 anni			32,0%
dopo 3 anni			27,3%
dopo 2 anni			22,1%
dopo 1 anno			15,4%
Perché iscriversi al corso di laurea magistrale (4)			
per migliorare le opportunità di lavoro			40%
per convinzione che tale titolo sia necessario per trovare lavoro			22%
per non aver trovato alcun impiego			5%
per migliorare la propria situazione lavorativa (salario e mansione)			8%
per migliorare la propria formazione culturale			25%
18-34enni che restano in famiglia (5)	18-24	25-34	totale
Italia	90,6%	43,6%	61,2%
Nord-ovest	89,9%	37,0%	56,1%
Nord-est	90,1%	40,6%	58,8%
Centro	88,9%	43,0%	59,8%
Sud	93,6%	51,5%	68,3%
Isole	88,4%	46,5%	62,2%

(1) Istat.

(2) Anvur, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013, 2014*.

(3) AlmaLaurea, *Condizione occupazionale dei laureati 2013*.

(4) Anvur, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013, 2014*.

(5) Istat, *Rapporto sulla coesione sociale 2013*.

Il terzo segnale della demotivazione giovanile, infine, si manifesta nella difficoltà degli universitari a terminare il proprio percorso d'istruzione. A nove anni dall'immatricolazione, il tasso di completamento universitario in Europa ci vede ancora una volta ultimi in Europa, col 45,3% dietro a Regno Unito (80%), Germania (76,9%) e Francia (64%). Il quarto punto focale nell'analisi della demotivazione si esprime negli abbandoni universitari: dopo 9 anni abbandona il 38,3%, dopo 3 il 27,3%, dopo un anno il 15,4%. Insomma, quasi il 40% di coloro che iniziano un corso di laurea triennale non termina gli studi. E solo il 55% degli immatricolati consegue il titolo (la media europea è del 70%, mentre il Regno Unito è al 79%).

Quinto indicatore della demotivazione giovanile è il calo del numero degli immatricolati italiani, che negli ultimi dieci anni si è ridotto di 69 mila (-20,4%). Una diminuzione moderata per i giovani tra i 18 e i 22 anni (-7,6%), cospicua per gli studenti di oltre 23 anni (-76%).

Un sesto dato preoccupa ulteriormente: la qualità della motivazione. Il 40% di coloro che si scrivono al corso di laurea magistrale lo fa perché crede così di migliorare le opportunità di lavoro; il 22% lo ritiene necessario semplicemente per trovarlo; il 5% inizia la magistrale per ripiego, perché non ha alternativa. L'8% utilizza la specializzazione universitaria come strumento per migliorare la propria situazione lavorativa (in termini di salario e di mansione) e solo un quarto di coloro che si iscrivono a quel corso di studi lo fa per passione culturale (25%).

Il settimo dato inquieta anch'esso in proiezione futura. Il 90,6% dei giovani 18-24enni resta in famiglia e la percentuale resta spaventosa per i 25-34enni: 43,6%. È il sintomo più evidente della difficoltà odierna per oltre quattro giovani su dieci di costruirsi una vita autonoma.

Infine, la questione dell'orientamento. In Italia solo il 26% degli studenti ha ricevuto informazioni sufficienti riguardo ai percorsi di studio post-secondari (tanto che un terzo degli immatricolati abbandona o cambia corso di studio dopo il primo anno); ma la percentuale piomba al 19% per quanto riguarda le informazioni sul lavoro¹¹. Un dato assai pericoloso, eppure il problema dell'orientamento non è solo italiano, se è vero che anche in Germania i diplomati che hanno ottenuto informazioni sufficienti sui percorsi universitari e lavorativi corrispondono solo al 35% e al 36% degli interessati. Insomma, la classe dirigente deve restituire motivazione ai giovani, ma ormai può riuscirci solo tramite cambiamenti concreti, che la sfiducia dei giovani è tale da non permettere loro più di credere alle promesse.

11. McKinsey, *Studio ergo lavoro*.

I problemi di giunzione

A marzo 2014 l'Unione Europea ha imposto un ultimatum al nostro Paese: occorre presentare una serie di riforme strutturali, altrimenti scatterà una procedura d'infrazione. Che cosa ci si rimprovera? «Eccessivi squilibri macroeconomici». Ma quali responsabilità specifiche ci imputa Bruxelles? Un debito gigantesco, una scarsa competitività e una crescita insufficiente. Nell'elenco non poteva mancare, però, l'assenza di alternanza tra formazione e lavoro, problema storico del nostro Paese. Per cui, il terzo tema che dovrebbe affrontare la classe dirigente italiana nel passaggio *education-to-employment* riguarda l'«insostenibile leggerezza» delle giunzioni, in termini di sperimentazioni, organismi e politiche.

Eppur si muove qualcosa in Italia. Con la legge n. 35 del 2012 si è concesso il via libera alla costruzione di Poli tecnico professionali, volti a intrecciare filiera formativa e filiera produttiva, ma nel 2008 sono nati anche gli Istituti Tecnici Superiori, per proporre un'offerta educativa non universitaria ma di livello terziario, che perfezioni l'istruzione tecnica per rispondere alle domande di competenze da parte delle imprese. Infine, dal 2010, si è puntato anche al potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro per gli studenti che abbiano compiuto 15 anni.

Come mostra la tabella 4, nell'anno scolastico 2012/13, l'alternanza scuola-lavoro è stata utilizzata come metodologia didattica dal 45,6% delle scuole secondarie di secondo grado. Dei 3.177 istituti (su 6.972), il 44,4% sono professionali, il 34,2% tecnici e il 20% licei. In tutto sono stati realizzati 11.600 percorsi, dei quali il 67,1% negli istituti professionali, il 22% nei tecnici e solo il 7,8% nei licei. Il numero degli studenti che hanno partecipato a questo esperimento di «giunzione» sono 227.886, ovvero l'8,7% del totale per la scuola secondaria di secondo grado. Essi sono stati ricevuti da 77.991 soggetti che, nel 58,2%, erano imprese.

Sull'a.s. 2011-12 siamo già in grado di valutare gli esiti occupazionali. Lo sbocco universitario ha riguardato il 29% di coloro che hanno partecipato all'alternanza università: il 17,1% ha cominciato a lavorare, mentre il 10,2% è entrato nella fascia dei disoccupati¹². Ma i tentativi di giunzione degli ultimi anni non attengono solo all'istruzione secondaria (che, come detto, si attesta a un livello di stage del 46% circa). Secondo Almalaurea, fra il 2004 e il 2012 gli stage organizzati dall'università sono aumentati. Oggi 56 laureati su 100 concludono gli studi avendo sostenuto un periodo di stage (spesso in azienda). E, a un anno dalla conclusione degli studi, la probabilità di occupazione per i laureati con stage curriculari è del 14% superiore rispetto agli altri (una probabilità che sale di molto considerando i laureati magistrali).

12. Indire, *Alternanza Scuola-Lavoro. Binomio possibile?*, 2013.

Tab. 8 - Il problema delle giunzioni

Fenomeni		Dati		
Alternanza scuola/lavoro nel 2012/13 (1)				
Istituti di partecipanti	3.177 (45,6% sul totale), di cui 44,4% istituti professionali, 34,2% istituti tecnici e 20% licei			
Percorsi	11.600, di cui il 67,1% negli istituti professionali, il 22% negli istituti tecnici e il 7,8% nei licei			
Studenti	227.886 (8,7% sul totale degli studenti)			
Strutture ospitanti	77.991, di cui il 58,2% (45.365) sono imprese			
Esiti occupazionali a.s. 2011/12	università: 29%; lavoro: 17,1%; disoccupazione: 10,2%			
Esperienze di stage e/o apprendistato (2)				
Studenti di secondo grado: 46%	Studenti universitari: 56%			
Durata di stage e/o apprendistato	1-30 giorni	1-3 mesi	oltre 3 mesi	
Studenti di secondo grado	48%	39%	13%	
Studenti universitari	28%	40%	32%	
Modello di apprendistato tedesco				
Età e durata: dai 16 anni; 2-3 anni				
Natura e finalità: Contratto di lavoro per qualifica professionale nel sistema formativo “duale”				
Formazione: in azienda sotto controllo di un tutor e presso le <i>Berufsschule</i> . Contenuti: 1/3 di formazione generale e 2/3 di insegnamento tecnico e pratico <i>on the job</i>				
Standard ed esame finale: il regolamento ministeriale, organizzato per tipo di qualifica, stabilisce gli standard per la formazione in impresa e le modalità d’esame, intermedio e finale				
Modello di apprendistato francese (3)				
Età e durata: 16-25 anni; 1-3 anni				
Natura e finalità: Contratto di lavoro e formazione per acquisire: titolo di istruzione secondaria o terziaria in modalità alternativa al tempo pieno; titolo professionalizzante riconosciuto				
Formazione: minimo 400 ore l’anno (per legge), variabile a seconda del titolo da conseguire e impartita presso i Centri formazione per l’apprendistato. Contenuti: 2/3 di formazione generale e tecnica e 1/3 di insegnamento tecnico e pratico <i>on the job</i>				
Standard ed esame finale: I <i>référentiels</i> definiscono le attività e le competenze da acquisire. Gli Ispettorati vigilano sulla formazione e l’esame finali permette il conseguimento del titolo				
Modello di apprendistato inglese				
Età e durata: dai 16 anni; fino al raggiungimento degli obiettivi				
Natura e finalità: programma governativo per ottenere qualifiche di II, III o IV livello				

segue

segue "Tab. 8 - Il problema delle giunzioni"

Fenomeni	Dati
Formazione: il mix di formazione <i>on e off the job</i> è flessibile, definito dai <i>Sector Skills Councils</i> per le varie certificazioni (<i>pre-Apprenticeship, Apprenticeship e Advanced Apprenticeship</i>)	
Standard ed esame finale: Le società di certificazione monitorano l'acquisizione e verificano il raggiungimento delle competenze (<i>key skills</i>) rilasciando <i>technical certificates</i>	

(1) Indire, *Alternanza Scuola-Lavoro*.

(2) McKinsey, *Studio ergo lavoro*.

(3) Indire, *Alternanza Scuola-Lavoro*.

Tuttavia, perché i tassi di occupazione non risentono positivamente degli sforzi in termini di "giunzione" promossi negli ultimi anni? Parte della spiegazione attiene alla qualità degli stage e degli apprendistati italiani. Anzitutto in termini di durata. Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, il 48% degli stage dura un mese o meno, il 39% dura fra 1 e 3 mesi e solo il 13% supera i 3 mesi. Un dato che si può facilmente spiegare in termini di alternanza lavoro-scuola, che in quella fase educativa è predominante. Meno giustificabile è la durata degli stage universitari, laddove il 28% dura un mese o meno, il 40% dura tra 1 e 3 mesi e solo il 32% supera i 3 mesi.

Come funzionano, nel resto d'Europa, gli stage e le forme di apprendistato?

Partiamo dai primi. In Germania sono previsti due tipi di stage: il *praktikum* è lo stesso per gli studenti di scuola superiore e per quelli universitari, che desiderano integrare il loro percorso di studi con un'esperienza pratica in azienda. I laureati che, invece, aspirano a inserirsi in posizioni manageriali possono partecipare al *Trainee-Programm*, promosso da grandi multinazionali per una durata massima di due anni con la rotazione in più settori aziendali.

In Francia la durata degli stage, retribuiti per legge oltre i due mesi, non può superare i sei mesi, ma si tratta di una formula di formazione aziendale nettamente distinta dai contratti di lavoro.

Nel Regno Unito, invece, la varietà è maggiore. Le *internship* si svolgono generalmente nel periodo estivo; i *vacation placements* sono degli inserimenti aziendali per studenti universitari, della durata di 2-3 mesi, che si svolgono fra un anno accademico e l'altro; i *sandwich placements* sono, in quanto inserimento aziendale, parte integrante di un corso di laurea; i *graduate internships* sono programmi d'inserimento aziendale per laureati, gestiti direttamente dalle aziende o da enti specializzati. Infine, il *Work experience*, della durata massima di 8 settimane, è uno strumento di politica del lavoro, destinato ai disoccupati.

E quali sono, invece, i modelli europei per quanto riguarda l'apprendistato?

Il modello tedesco, che vanta la più lunga tradizione in Europa (la legge che lo disciplina è del 1969, modificata nel 2005), prevede a partire dai sedici anni la possibilità di svolgere un apprendistato, che non può superare i 3 anni. Si tratta di un contratto di lavoro per ottenere una qualifica professionale, pensato all'interno di una formazione "duale", ovvero strutturalmente basata sull'alternanza scuola-lavoro, secondo il princi-

pio dell'“imparare facendo”. La formazione avviene in azienda ma prevede anche 12 settimane l'anno presso le *Berufsschule*, ovvero 1-2 giorni a settimana. Un terzo del contenuto formativo è dunque di tipo generale, mentre due terzi sono insegnamenti tecnici e pratici *on the job*. Il datore di lavoro ha il compito di vigilare sull'apprendista assunto e assicurarsi che gli vengano assegnati incarichi idonei e connessi agli obiettivi di formazione previsti. Gli standard di formazione sono disciplinati dai Ministeri competenti sia in termini di qualifica che di esame finale.

Il modello di apprendistato francese si applica ai giovani tra i 16 e i 25 anni per una durata che va da 1 a 3 anni. Si tratta di un contratto di lavoro e formazione per acquisire un titolo di istruzione secondaria o terziaria in modalità alternativa al tempo pieno o un titolo professionalizzante riconosciuto dal Centro Formazione per l'Apprendistato. L'organizzazione del contratto è promossa da regioni e parti sociali. La formazione prevede un terzo di insegnamento tecnico e pratico *on the job* e almeno 400 ore l'anno di formazione generale gratuita sia per le imprese sia per gli apprendisti. Costoro sono tenuti, infine, a un esame finale per ottenere il titolo e mentre l'azienda è vigilata dagli Ispettori del lavoro nella sua attività di formazione.

Come nel caso degli stage, il modello di apprendistato inglese è il più flessibile. Si rivolge generalmente ai giovani a partire dai 16 anni, ma non ha un vero e proprio limite di età, poiché è previsto anche un apprendistato per adulti. Si tratta di un programma governativo che consente di ottenere qualifiche di II, III o IV livello. Il tipo di attuazione formativa sul lavoro e fuori viene definito da parte dei *Sector Skills Councils* (analoghi agli enti bilaterali italiani) in termini di progetto quadro in corrispondenza delle varie certificazioni (*pre-Apprenticeship*, *Apprenticeship* e *Advanced Apprenticeship*). Le società di certificazione monitorano l'acquisizione e verificano il raggiungimento delle competenze (*key skills*) rilasciando *technical certificates*.

Insomma, l'apprendistato, come esperienza di lavoro e formazione accolta dall'impresa e da un apposito centro formativo, è parte integrante del percorso formativo in Germania e in Francia, mentre in Inghilterra è un programma espressamente rivolto all'acquisizione di qualifiche professionali¹³.

In Italia l'apprendistato, già modificato nel 2012 dalla legge Fornero, è stato ulteriormente trasformato dal decreto legge pubblicato il 21 marzo 2014: cade il divieto di assumere nuovi apprendisti, se prima non sia stato confermato almeno il 30 per cento dei passati - elemento di anomalia rispetto al modello francese. Ma - e qui emerge la differenza col modello tedesco - cade anche l'obbligatorietà che vincola il datore di lavoro ad assicurare all'apprendista di secondo livello una formazione *off the job*. Ennesimo sintomo di debolezza delle “disgiunzioni” italiane. Tanto che la percentuale di imprese che mantiene un rapporto virtuoso con le scuole è ancora molto, troppo bassa (41%). E tanto più lo è, se paragonata ai numeri tedeschi (78%) e britannici (74%)¹⁴.

13. Isfol, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, 2014.

14. McKinsey, *Studio ergo lavoro*.

Tuttavia il tema delle giunzioni non è soltanto esterno alla sfera dell'istruzione, bensì anche interno a essa. In Italia, infatti, si assiste a un continuo rimando di apprendimento tra un ciclo e l'altro di istruzione, che non penalizza solo l'apprendimento stesso e la motivazione, ma anche il futuro professionale dei giovani italiani. Da anni si ripete che costoro entrano troppo tardi nel mercato del lavoro e che questo li penalizza nella competizione internazionale. Affermazione vera, che tuttavia è necessario accompagnare da un'altra, meno scontata: gli ultimi dati Almalaurea testimoniano, infatti, come l'età dei laureati italiani non sia molto distante dalla media degli altri grandi Paesi europei. Eppure i numeri cambiano se consideriamo che quasi il 60% dei laureati di primo livello prosegue gli studi con la laurea magistrale, finendo per laurearsi a un'età prossima ai 28 anni. Insomma, di fatto gli anni di università sono più spesso 7 che 5 (senza considerare gli studi post-universitari, master e specializzazioni). Anche perché il tempo che intercorre tra l'istruzione secondaria e quella terziaria è più alto in Italia che negli altri Paesi.

Esaminiamo, dunque, i livelli di istruzione nel loro complesso. Nel nostro Paese esistono, come noto, tre cicli di istruzione. Il primo si articola in due percorsi scolastici consecutivi e obbligatori: la scuola primaria (6-11 anni) e la scuola secondaria di primo grado (11-14). La secondaria di secondo grado è articolata in percorsi quinquennali di carattere generale, tecnico o professionale oppure è sostituita da percorsi triennali professionalizzanti. L'istruzione obbligatoria dura in tutto 10 anni e comprende la crescita tra i 6 e i 16 anni.

In Germania l'istruzione obbligatoria dura 9/10 anni a tempo pieno e 12/13 a tempo parziale. L'istruzione primaria (*Grundschule*) comprende i bambini dai 6 ai 10 anni di età. La secondaria inferiore è divisa in *Orientierungsstufe* (fase di orientamento) tra i 10 e i 12 anni di età e le scuole che offrono vari corsi di studi (*Schularten mit mehreren Bildungsgängen*), fino ai 15/16 anni di età. La scuola secondaria di secondo grado dura 2/3 anni: fino ai 18/19 anni per l'istruzione generale; fino ai 18 per l'istruzione professionale.

In Francia l'istruzione obbligatoria dura 10 anni. *L'Ecole élémentaire* dai 6 agli 11 anni di età; il *Collège* dagli 11 ai 15; gli istituti professionali fino ai 17 e il *Lycée* fino ai 18. In Inghilterra l'istruzione obbligatoria dura 11 anni, suddivisa in *Primary Schools* (5-11 anni) e *Secondary Schools* (11-16 anni). La scuola superiore di secondo grado dura dai 16 ai 18 anni.

Insomma, benché in Inghilterra e in Francia (come anche in Spagna e Portogallo) la scuola secondaria si concluda a 18 anni, l'Italia ne prevede il termine a 19 anni, come la Germania (ma anche come Svezia, Norvegia, Danimarca, Finlandia, ovvero le nazioni che ottengono i migliori piazzamenti nei test Ocse-Pisa). Il nostro Paese, dunque, non paga tanto un astratto ritardo di regole quanto alla tempistica degli studi. Il problema consiste piuttosto nell'assenza di fluidità che contrassegna i passaggi tra i vari momenti della formazione. Una scarsa fluidità di giunzione che, come questa sezione ha dimostrato, torna ancor più potentemente a manifestarsi nell'ingresso al mondo del lavoro.

Sono 47 mila i posti di lavoro sprecati in Italia nel 2013: conviene partire da qui¹⁵. Dal 13% di assunzioni programmate eppure non effettuate. Il lavoro, sembrano comunicare questi numeri, c'è, ma bisogna saperlo trovare. Resta tuttavia un dato impressionante, tanto più se si riflette alla luce della crisi economico-sociale più acuta dell'intera storia repubblicana. Un dato che rivela il deficit di relazionalità del nostro Paese tra i soggetti in campo nel processo di giunzione tra educazione e lavoro.

A dire il vero, i numeri delle offerte di lavoro disattese sono in diminuzione sia rispetto al 2012, quando i lavori sprecati erano 65 mila (16,1%), sia rispetto al 2008, quando lo spreco raggiungeva quota 217 mila (26,2%). Come negli anni precedenti, però, nel 2013 la difficoltà a reperire la figura adatta si è concentrata soprattutto sulla fascia dei laureati: 11 mila dei 59 mila dottori utili sono considerati difficili da trovare. Per i diplomati, le difficoltà sono minori ma comunque considerevoli (ché riguardano 21 mila giovani, ovvero il 12,9% dei potenziali assunti).

Quali sono le professioni destinate ai laureati che le aziende fanno più fatica a coprire? Per lo più quelle cui si accede tramite una laurea in ingegneria informatica, ovvero esperti software, analisti programmatori, sviluppatori di software e programmatori informatici. Sono difficilmente reperibili, inoltre, esperti nella gestione aziendale e progettisti meccanici. Per quanto riguarda invece le professioni per diplomati, sono difficilmente reperibili gli sviluppatori di software, i disegnatori tecnici e gli assistenti socio-sanitari con funzioni di sostegno nelle istituzioni. Ma in lista ci sono anche cuochi e camerieri. Insomma, nonostante la disoccupazione giovanile da record, se i livelli di apprendimento italiani sono ben al di sotto della sufficienza, non può stupire la difficoltà di trovare figure competenti per le imprese.

Eppure, e qui veniamo propriamente al tema della presente sezione, il dato sul lavoro "sprecato" non può sollevare solamente i problemi già indagati in precedenza: deve, infatti, aprire la questione della relazionalità dei soggetti deputati al passaggio *education-to-employment* (cfr. tab. 5).

La prima domanda da porsi riguarda l'identità di tali soggetti. Chi sono? Ovviamente le imprese, che, nel programma di alternanza scuola/lavoro svolto nel 2012-2013 sono ben 16.898, ovvero il 42,% dei soggetti totalmente coinvolti.

15. Unioncamere - Ministero del lavoro, *Sistema Informativo Excelsior*, 2013.

Tab. 9 - Il problema della relazionalità

Fenomeni	Dati	
Soggetti coinvolti nell'alternanza scuola/lavoro nel 2012/13 (1)		
Imprese	16.898	42, %
Scuole/Università	4.228	10,7%
Enti pubblici	3.029	7,6%
Professionisti	2.738	6,9%
Scuole infantili/Asili nido	996	2,5%
Ordini professionali	561	1,4%
Camere di commercio, industria, artigianato, agricoltura	484	1,2%
Associazioni di promozione sociale	471	1,2%
Agenzie formative accreditate	439	1,1%
Altro: volontariato; associazioni di categoria; Unioncamere; agenzie per il lavoro, ecc.		
Canali mediante cui i giovani trovano lavoro (15-29 anni) (2)	Diplomati	Laureati
Amici, parenti	43%	23%
Candidatura diretta	27%	28%
Scuole e università	3%	10%
Internet e stampa	5%	9%
Avvio di un'impresa	8%	9%
Agenzie per il lavoro	5%	4%
Centri per l'impiego	1%	1%
Altro	8%	16%
Spesa per i servizi pubblici per l'impiego (% sul Pil) (3)	2008	2011
Germania	0,29%	0,34%
Francia	0,21%	0,25%
Regno Unito	0,27%	0,34%
Italia	0,04%	0,03%
Efficacia della collaborazione tra imprese sui temi delle competenze e delle qualifiche		
Germania	61%	
Francia	59%	
Regno Unito	45%	
Italia	26%	

Indire, *Alternanza Scuola-Lavoro*.

Istat, *Audizione al Senato il 27 giugno 2013*.

Istol, *Lo stato dei Servizi pubblici per l'impiego in Europa*, 2014.

McKinsey, *Education to Employment*, 2014.

Sensibilmente in ritardo sono invece le scuole e le università: 4.228 le partecipanti, pari al 10,7%. Gli enti pubblici superano appena i 3.000 (per un 7,6% di coinvolgimento sul totale); 2.738 sono i professionisti privati che offrono sponda a questa alternanza (6,9%). Seguono, in ordine, scuole infantili e asili nido, ordini professionali, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, associazioni di promozione sociale e agenzie formative accreditate. Insomma, un bel campionario di attori sociali e civili, pubblici e privati.

Eppure il dato più veritiero sul tema della cattiva relazionalità tra i suddetti soggetti deriva dalle risposte dei giovani tra i 15 e i 29 anni che un lavoro, pur precario, ce l'hanno. Come l'hanno trovato? Anzitutto i diplomati. Il 43% di loro mediante l'aiuto di amici e parenti. Il 27% ha trovato lavoro in solitudine, ovvero attraverso una candidatura diretta e solo il 3% attraverso la scuola. Un dato allarmante, tanto più se paragonato al 5% di diplomati che trovano lavoro tramite informazioni internet o mediatiche. L'8% dei diplomati avvia un'impresa, il 5% ricorre alle agenzie per il lavoro e solo l'1% ai centri per l'impiego.

I dati dei laureati spiegano invece il calo delle immatricolazioni all'università. Perché il 23% dei laureati dichiara di aver trovato lavoro mediante la conoscenza di "qualcuno" anziché di "qualcosa". Il 28% lavora grazie a candidatura diretta. Il 10% tramite università e il 9%, dato in ascesa, tramite Internet e stampa. La stessa percentuale, il 9%, indica i laureati *start-upper*. Appena il 4% per le agenzie del lavoro e l'1% per i Centri per l'impiego.

Perché? Qui vale il confronto con l'estero. L'Italia, infatti, nel 2011 ha speso oltre 8 volte di meno nei servizi pubblici per l'impiego (0,03% del Pil) rispetto alla Francia (0,25%) e oltre 11 volte in meno rispetto a Germania e Regno Unito (0,34%). Non solo. Sconforta il fatto che, mentre dall'inizio della crisi in Germania l'investimento su questo settore è aumentato dello 0,05% del Pil, in Francia dello 0,04% e nel Regno Unito dello 0,07%, in Italia la spesa per i servizi pubblici per l'impiego è addirittura scesa dello 0,01%.

E purtroppo il privato non se la cava poi meglio. L'efficacia della collaborazione tra imprese sui temi delle competenze e delle qualifiche segna una percentuale di soddisfazione del 26%, un abisso indietro rispetto al 45% del Regno Unito, al 59% della Francia e al 61% della Germania.

In un contesto di crisi economica - questa la lezione dei nostri partner continentali - non bisogna tagliare, bensì incrementare gli investimenti in istruzione e formazione: gli unici in grado generare una ristrutturazione produttiva che getti le basi per un nuovo ciclo di crescita. E invece la spesa dello Stato italiano per l'istruzione in percentuale del Pil è ben al di sotto della media europea.

Ma, come i paragrafi precedenti hanno mostrato, il problema della transizione educazione-lavoro non dipende soltanto dai limiti nella sfera dell'istruzione. Per questo le *policies* dovrebbero intervenire soprattutto per facilitare la giunzione tra i vari momenti della vita formativa e professionale e per incentivare la relazione tra i soggetti coinvolti in questi passaggi: amministrazioni pubbliche, servizi per l'impiego, centri di orienta-

mento professionale, istituti di istruzione e formazione, servizi di sostegno ai giovani, imprese, datori di lavoro, sindacati, organismi di rappresentanza.

Così, su raccomandazione del Consiglio europeo, nell'aprile 2013 l'Unione Europea ha lanciato "Garanzia per i giovani". Si tratta di piano che presenta un nuovo approccio per garantire a ogni giovane di età inferiore ai 25 anni - iscritto o no ai servizi per l'impiego - un'offerta valida entro 4 mesi dalla fine degli studi o dall'inizio della disoccupazione. L'offerta potrà consistere in un impiego, in un apprendistato, in un tirocinio, o in un ulteriore corso di studi e, naturalmente, dovrà essere adeguata al caso.

Il Governo italiano ha previsto l'inizio della "Garanzia per i giovani" per maggio 2014, allargandone la disponibilità alla fascia dei 25-29enni e stanziando 1,5 miliardi alle agenzie regionali. L'Unione integrerà le spese mediante il Fondo sociale europeo e i 6 miliardi di euro dell'Iniziativa per l'occupazione giovanile.

A oggi, però, ciò che si può valutare sono solamente gli obiettivi del piano comunitario. Il primo è sviluppare partenariati tra servizi per l'impiego pubblici e privati, tra servizi di orientamento professionale e altri servizi specificamente dedicati ai giovani, per facilitare il passaggio dalla disoccupazione, dall'inattività, dagli studi o dalla formazione al mondo del lavoro.

Il secondo obiettivo è promuovere un apprendimento basato sul lavoro. In questo senso, nel contesto della dichiarazione del Consiglio sull'alleanza europea per l'apprendistato, tirocini e forme di apprendistato sarebbero gli strumenti migliori per facilitare la transizione scuola-lavoro.

Il terzo obiettivo, infine, riguarda le strategie di riforma del mercato del lavoro votate a combattere la disoccupazione giovanile, con misure di tutela per i nuovi ingressi.

- Almalaurea, *Condizione occupazionale dei laureati 2013*.
Almalaurea, *Le scelte dei diplomati - Indagine 2013*.
Almalaurea, *XVI Rapporto sulla condizione dei laureati*, 10 marzo 2014.
Anvur, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, 2014.
Anvur, *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani*, 2014.
M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
Commissione europea, *European economic forecast*, 2/2014.
Demos-Fondazione Unipolis, *Rilevazioni per la Repubblica tra l'8 e il 15 gennaio 2014*.
Eurostat, *News Release Euro Indicators*, 52/2014 - 1 aprile 2014.
Indire, *Alternanza Scuola-Lavoro. Binomio possibile?*, 2013.
International Labour Organization, *Global Employment Trends for Youth 2013*.
Isfol, *Lavoratori autonomi: identità e percorsi formativi*, 2013.
Isfol, *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, 2014.
Isfol, *Lo stato dei Servizi pubblici per l'impiego in Europa*, 2014.
Istat, *La soddisfazione dei cittadini per le condizioni di vita*, 20 novembre 2013.
Istat, *Rapporto sulla coesione sociale 2013*.
Istat, *Audizione al Senato il 27 giugno 2013*.
Istat, *Febbraio 2014 - occupati e disoccupati*, 1 aprile 2014.
L'Espresso, 3 marzo 2014.
McKinsey, *Studio ergo lavoro*, 2014.
McKinsey, *Education to Employment*, 2014.
Oecd, *Education at a glance 2013*.
PEW Research Center, *The Middle Class: Key Data Points*, 27 gennaio 2014.
M. Serra, *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano 2013.
Sole24ore, 7 marzo 2014.
Unioncamere - Ministero del lavoro, *Sistema Informativo Excelsior*, 2013.

parte seconda
una visione di sistema

più autonomia e più responsabilità: evitare un ritorno al centralismo nella scuola per favorire crescita e occupazione giovanile*

di **Stefano Manzocchi** e **Giovanna Vallanti**

L'importanza di investire su un cambiamento strutturale di medio periodo

Si discute molto di riforme in Italia. E sembra prefigurarsi un disegno politico per cambiare alcuni caratteri strutturali del nostro Paese con un piano di riforme sperabilmente non solo annunciate, ma realizzate e in tempi non biblici. In questo contesto, il sistema dell'istruzione e dell'inserimento nel mondo del lavoro non possono che rivestire un ruolo centrale. Un Paese avanzato non può che trarre linfa per la crescita e sociale dagli avanzamenti, su diversi piani e livelli, verso la frontiera dell'economia della conoscenza. Questo riguarda sia la capacità di realizzare meglio, e in modi innovativi e coerenti con i cambiamenti dell'ambiente internazionale, i prodotti e i servizi che imprese, lavoratori e pubblica amministrazione sono stati abituati a fornire da tempo, sia la capacità di realizzare "rotture" innovative vere e proprie con nuovi prodotti e servizi.

La crisi pesante e prolungata che abbiamo attraversato ha mutato radicalmente la morfologia produttiva del Paese, i comportamenti degli attori economici, le percezioni dei cittadini nelle diverse vesti che indossano (consumatori, produttori, risparmiatori, ecc.). Si è pian piano rafforzata la convinzione che il sistema-Italia (ed Europa) come usciva dal primo decennio del secolo non era sostenibile, e andava riformato profondamente e sotto diversi profili. Certo, i tempi e le modalità di queste trasformazioni sono ancora controverse, come si addice a una società composita e spesso atomistica come la nostra. Ma la percezione che la crisi avesse dispiegato soprattutto i suoi effetti distruttivi (sul patrimonio produttivo, sui risparmi, sulle rappresentanze politiche ed economiche), senza gli effetti creativi che le recessioni spesso comportano secondo una visione schumpeteriana, ha coagulato un consenso per le riforme variamente intese compresa quelle dell'istruzione e del mercato del lavoro.

* Per gli approfondimenti di metodo si veda il Capitolo 1 degli Allegati.

Nel contesto dell'Ottavo Rapporto sulle classi dirigenti, che si interroga con diverse prospettive metodologiche sul nesso tra sistema formativo e ingresso e permanenza dei giovani nel mondo del lavoro, il presente capitolo fornisce una quantificazione dei benefici economici (e sociali) ottenibili dall'Italia intervenendo sulla scuola secondaria al fine di migliorarne la qualità e i risultati. Di autonomia si discute da decenni nella scuola italiana, ma è certo che senza più responsabilità e trasparenza (in una sola parola, ancorché inglese, più *accountability*) l'autonomia resta un termine vuoto, destinato a essere soppiantato dall'esigenza di maggior controllo anche centralistico di prestazioni e risultati. Quel che ci proponiamo in questo capitolo è di associare le due facce della medaglia, simulando gli effetti di una maggior autonomia scolastica ma responsabile delle proprie scelte, procedure, e risultati. Il rischio infatti è che il pendolo delle riforme in Italia torni verso il centralismo che nella scuola non è certo l'opzione migliore: insomma, nel buttar via "l'acqua sporca" del cattivo decentramento si rischia di far fuori anche "il bambino" dell'autonomia, che invece va valorizzata ma associandola però in misura più cogente con l'*accountability*.

I rischi di una tendenza verso il "nuovo centralismo" nella scuola, come reazione alle insufficienze del decentramento all'italiana che ha esasperato i divari regionali in termini sia di *performance* scolastica e sia di partecipazione dei giovani al mercato del lavoro, potrebbero essere di due tipi. In primo luogo, quelli specifici alla rinuncia al valore intrinseco che l'autonomia scolastica - se opportunamente associata alla trasparenza di processi e risultati, e soprattutto alla responsabilità della dirigenza - comporta per il sistema sociale nel suo complesso. A una quantificazione di questo "valore aggiuntivo" è dedicato questo capitolo. In secondo luogo, un nuovo movimento del pendolo verso il centralismo nella scuola potrebbe esacerbare il divario tra la realtà delle riforme e la loro percezione da parte dei cittadini (studenti, famiglie, insegnanti, dirigenti scolastici). Se le riforme vengono fatte ma le percezioni restano quelle di un ambiente sfavorevole al miglioramento della scuola, il consenso per le riforme stesse non può che scemare. Un nuovo cambio di direzione rispetto al passato, stavolta dall'autonomia verso il centralismo non farebbe che aumentare l'incertezza sulla strategia da intraprendere, e un pendolarismo ripetuto delle norme non potrebbe che danneggiare la percezione e la fiducia degli operatori. D'altra parte, il susseguirsi anche contraddittorio delle norme e delle procedure, non farebbe che ampliare spazi e potere della burocrazia pubblica. Che nelle continue transizioni da una modello all'altro (centralismo, poi autonomia, poi di nuovo centralismo) potrebbe ancor meglio calibrare il suo potere di interdizione, con costi, ritardi e arbitarietà che restano tutti a carico dei cittadini. Cambiamenti di rotta ripetuti, opacità e sovrapposizione di norme anche divergenti, più spazi per le interpretazioni della PA: è anche così che si apre il divario tra la qualità delle leggi e le percezioni dei cittadini.

Nel prosieguo del capitolo, individuati i fattori che, in base alla letteratura economica di riferimento, concorrono a determinare una migliore o peggiore *performance* del sistema scolastico, passiamo a rappresentare il livello e l'andamento della *performance* del sistema scolastico italiano, così come messa in luce dai risultati dei test scolastici PISA condotti dall'OCSE¹. Procediamo poi a valutare i margini di miglioramento possibili per le scuole italiane, allineando il sistema educativo italiano alle *best practice* in Europa: questo ci consente di stimare - con un modello di riferimento analitico - i benefici economici in termini di reddito e occupazione di sistema scolastico più efficiente, ovvero in grado di fornire risultati migliori a parità di risorse impiegate.

I risultati ottenuti mostrano come le riforme proposte nell'ambito di questo lavoro, volte a conferire alle scuole maggiore autonomia e più *accountability* (ovvero, maggior responsabilizzazione associata a maggior trasparenza nella rendicontazione dei risultati), sarebbero in grado di portare la scuola italiana al di sopra della media Europea e comunque tra i *top performers* europei in termini di rendimento scolastico (così come misurato dai risultati PISA). Naturalmente, si tratta di affrontare due sole componenti del più vasto sistema di nessi tra sistema formativo e ingresso e permanenza nel mondo del lavoro, ma di componenti più facilmente misurabili e comparabili con gli altri sistemi europei. Ed è significativo come i test PISA e il dibattito che essi hanno generato costituiscano un motore di cambiamento in tutti i Paesi UE. Nell'incontro con gli esperti tedeschi, che si è tenuto presso la sede romana della Fondazione Konrad Adenauer nel marzo 2014, e di cui si dà conto in altra sezione del Rapporto, il riferimento è stato a un vero e proprio "PISA shock" innescato dai risultati dei test PISA all'inizio degli anni 2000 sul sistema formativo tedesco.

Posto che scuole che funzionano in maniera più efficiente favoriscono (a parità di risorse date) maggiore accumulazione di capitale umano, il miglioramento della *performance* del sistema scolastico può tradursi in significativi benefici di natura economica così come in maggiore dinamismo del mercato del lavoro giovanile. L'analisi condotta nel corso del presente lavoro mostra come i benefici connessi a riforme tese a fornire maggiori stimoli alle scuole italiane siano di entità significativa. Per effetto delle riforme una volta entrate pienamente a regime, il Pil pro capite italiano potrebbe crescere a un ritmo maggiore di 0,4-0,5 punti percentuali annui rispetto allo *status quo*; parimenti, le riforme della scuola auspiccate potrebbero dare a lungo termine un contributo alla riduzione della disoccupazione giovanile in Italia dell'ordine circa 4-5 punti percentuali.

1. Il programma PISA (Programme for International Student Assessment) rappresenta un'indagine condotta dall'OCSE su base triennale volta a valutare la bontà dei sistemi educativi di diversi Paesi nel mondo attraverso test delle abilità e delle conoscenze di studenti quindicenni, prossimi al completamento della scuola dell'obbligo. Al momento, circa 70 Paesi partecipano alle rilevazioni PISA.

Più autonomia, responsabilità e concorrenza come fattori di performance del sistema educativo

I sistemi scolastici non sempre favoriscono l'emergere di incentivi forti per le scuole a migliorare il rendimento dei propri studenti e/o il controllo dei costi (efficienza produttiva). Ciò avviene perché all'interno del settore scolastico operano con minore efficacia quei meccanismi presenti nei settori esposti alla concorrenza, che stimolano gli operatori ad agire efficientemente, pena la perdita di clientela e l'uscita dal mercato. Responsabilizzazione e/o rendicontazione delle scuole, autonomia scolastica e ampie possibilità di scelta dell'offerta scolastica sono i tre principi cardine che stanno orientando la riforma delle scuole nei principali Paesi industrializzati al fine di giungere ad una migliore allocazione delle risorse. Gli studi più recenti indicano un significativo grado di correlazione tra la *performance* delle scuole e il grado di autonomia dal governo centrale/locale di cui esse dispongono, la presenza o meno di meccanismi di responsabilizzazione e/o rendicontazione del rendimento scolastico (*accountability*), il grado di diffusione di scuole gestite dal settore privato e la gamma di scelta assicurata alle famiglie dal finanziamento statale delle scuole (si veda, tra gli altri, Woessman et al. 2007, Hanushek e Woessman, 2010, Hanushek et al. 2013). La presenza di tali fattori fa sì che i vari soggetti coinvolti nel processo educativo scolastico abbiano, analogamente a quanto avviene nel settore privato, incentivi forti a operare in maniera più efficace ed efficiente, ottenendo quindi un miglioramento del rendimento scolastico (a parità di risorse). Vediamo perché.

La decentralizzazione (o il grado di autonomia) dei meccanismi decisionali nel sistema scolastico consente di sostituire l'inerzia e rigidità dei processi centralizzati con il dinamismo, la conoscenza, le competenze dei dirigenti scolastici (a livello locale) e le loro capacità di soddisfare le esigenze delle famiglie. L'idea di fondo è che gli insegnanti siano i soggetti meglio posizionati nello scegliere i metodi di insegnamenti più idonei per l'apprendimento degli studenti, nel comprendere le potenzialità della scuola e di ciò che da essa si attendono gli studenti e le famiglie. Tale conoscenza consente di allocare meglio le risorse disponibili, di migliorare la produttività delle scuole e rispondere efficacemente alle richieste delle comunità locali (Woessmann 2001, 2003; Fuchs and Woessmann, 2007, Woessmann, et al. 2007). Al contrario, la stretta aderenza a metodi di insegnamento definiti a livello centralizzato (assenza di autonomia) può avere l'effetto di non massimizzare l'apprendimento da parte degli studenti.

Ma per essere davvero efficace, l'autonomia deve accompagnarsi alla responsabilità dei dirigenti. Se gli interessi degli insegnanti divergono da quelli delle famiglie e degli studenti, i primi possono agire in maniera opportunistica (Woessmann, 2005). Di conseguenza, affinché l'autonomia scolastica dia i benefici sperati è necessario che aumenti l'*accountability* delle scuole: maggiore autonomia può invece avere effetti controproducenti in Paesi con istituzioni deboli e, di conseguenza, con bassi livelli di *accountability*.

In particolare, generando informazioni più precise sui risultati ottenuti dagli studenti, i sistemi di *accountability* più avanzati consentono alle famiglie di effettuare scelte

ponderate in merito alla qualità delle scuole; in questo modo, tali meccanismi sono in grado di remunerare studenti, insegnanti e dirigenti scolastici per il loro impegno.

Il rendimento scolastico può beneficiare anche di una più ampia gamma di scelta delle scuole da parte delle famiglie. Assicurare alle famiglie maggiori possibilità di scelta per i propri figli, consentire alle scuole private di accedere ai finanziamenti pubblici potrebbe innescare un virtuoso processo competitivo tra scuole in grado di dare luogo a scuole migliori e in grado di soddisfare in maniera più efficiente la propria *mission* istituzionale (Hanushek et al. 1994, Woessmann et al. 2007). Allo stesso tempo, la presenza di scuole private potrebbe migliorare anche la qualità delle vicine scuole pubbliche, pena il rischio di perdita degli studenti.

Il grado di diffusione delle scuole gestite da privati è a sua volta correlato con la disponibilità di fondi pubblici per le scuole, soprattutto nei casi di famiglie che non possono permettersi le scuole private. Nella misura in cui le famiglie meno abbienti abbiano difficoltà a prendere a prestito risorse per finanziare le scuole private dei propri figli, ciò si riflette negativamente sulla scelta delle scuole per questi segmenti della popolazione. Di converso, una buona disponibilità di fondi pubblici può consentire alle famiglie maggiori possibilità nella scelta delle scuole e, di conseguenza, rafforzare gli incentivi delle scuole a operare in maniera più efficace. Naturalmente, occorre precisare che un più esteso finanziamento parziale anche delle scuole private, per esempio mediante un sistema di voucher attribuito alle famiglie meno abbienti per aumentare le loro possibilità di scelta, deve accompagnarsi a un netto potenziamento degli investimenti statali nella scuola pubblica e ad un sistema efficace di monitoraggio dei risultati nella scuola privata (*accountability*).

La ricerca recente ha mostrato come i tre meccanismi appena illustrati, in estrema sintesi più autonomia, responsabilità e concorrenza, abbiano un fondamento empirico, ovvero abbiano un impatto statisticamente significativo e quantitativamente rilevante sui risultati conseguiti dagli studenti (si veda, tra gli altri, Hanushek et al. 1994, Woessmann et al. 2007, Hanushek e Woessman, 2010, Hanushek et al. 2013). L'approccio più comunemente utilizzato per investigare empiricamente quale siano i principali *drivers* della *performance* scolastica è quello di analizzare il grado di correlazione esistente tra le caratteristiche delle scuole appena menzionate e i risultati conseguiti dalle scuole. Questi ultimi sono in genere misurati attraverso i risultati ai test PISA, soprattutto per i test di matematica.

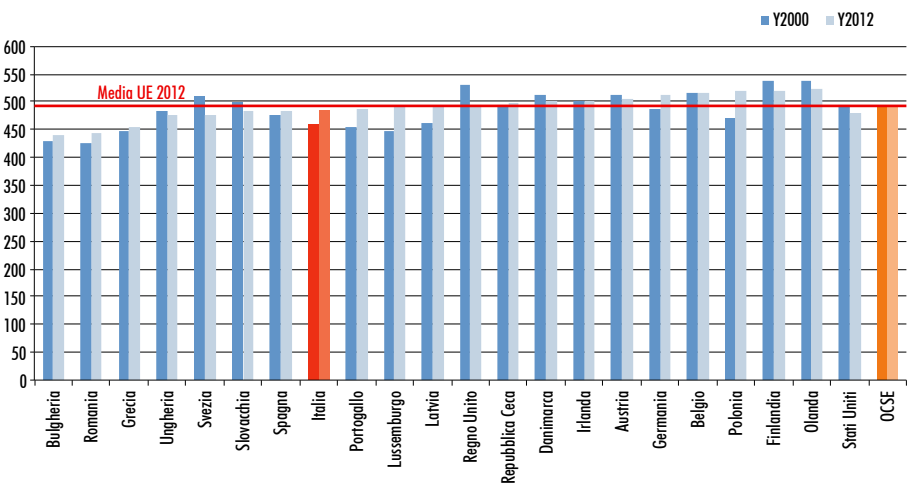
Il posizionamento attuale del Paese

Il punto di partenza per quantificare i benefici che potrebbero derivare per l'economia italiana da un sistema scolastico più efficiente di quello attuale è dato dalla *performance* attuale del sistema stesso rispetto a quella dei principali *partner* europei. A tale riguardo, i dati prodotti dalle rilevazioni PISA nel tempo rappresentano una ricca base informativa dalla quale è possibile cogliere ciò che maggiormente rileva ai fini del presente lavoro².

L'Italia consegue una *performance* in matematica leggermente inferiore alla media OCSE. Confrontando il 2012 con le prime edizioni della rilevazione PISA si registrano, tuttavia, significativi segnali di miglioramento per l'Italia: tra 2000 e il 2012 i risultati fanno registrare un incremento pari a circa 26 punti, che equivale a un aumento del 6% rispetto al dato per il 2000³. La Figura 1 mostra con maggiore dettaglio la *performance* in matematica di ciascun Paese dell'Unione europea, gli Stati Uniti e la media dei Paesi UE nel 2000 e nel 2012. Considerando il dato più recente, l'Italia non si posiziona tra i Paesi dell'Unione europea che presentano i risultati migliori, collocandosi nella parte bassa della distribuzione (seguita da Bulgheria, Romania, Grecia, Ungheria, Svezia, Slovacchia e Spagna). Il discorso appare sostanzialmente analogo se si ordinano i Paesi in base ai risultati dei test di matematica per il 2000 (Figura 2).

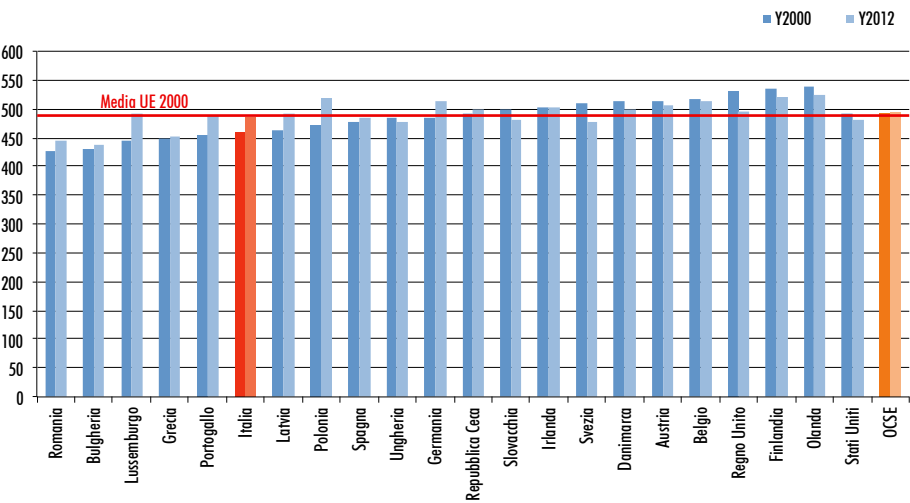
2. Le rilevazioni PISA testano le competenze degli studenti 15-enni nella comprensione della Lettura, nella Matematica e nelle Scienze. Esse consentono un ampio confronto internazionale con altri Paesi, dell'area OCSE e del resto del Mondo, e con le rilevazioni svolte in quattro occasioni del passato (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012). Per la Matematica, che rappresenta l'ambito principale di rilevazione, il quadro informativo disponibile è più ricco e articolato.
3. Il pattern dei risultati interni all'Italia è coerente con quello delle rilevazioni nazionali condotte dall'INVALSI: ampi sono i divari territoriali, con le regioni del Nord Ovest e del Nord Est avanti, mentre il Mezzogiorno, pur con segnali di miglioramento dal 2006 in poi, specie in alcune regioni, è sotto la media nazionale, sui cui valori si situa il Centro.

Fig. 1 - Performance in matematica nel 2000 e nel 2012. Paesi ordinati sulla base del punteggio PISA 2012



Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2000 e 2012

Fig. 2 - Performance in matematica nel 2000 e nel 2012. Paesi ordinati sulla base del punteggio PISA 2000



Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2000 e 2012

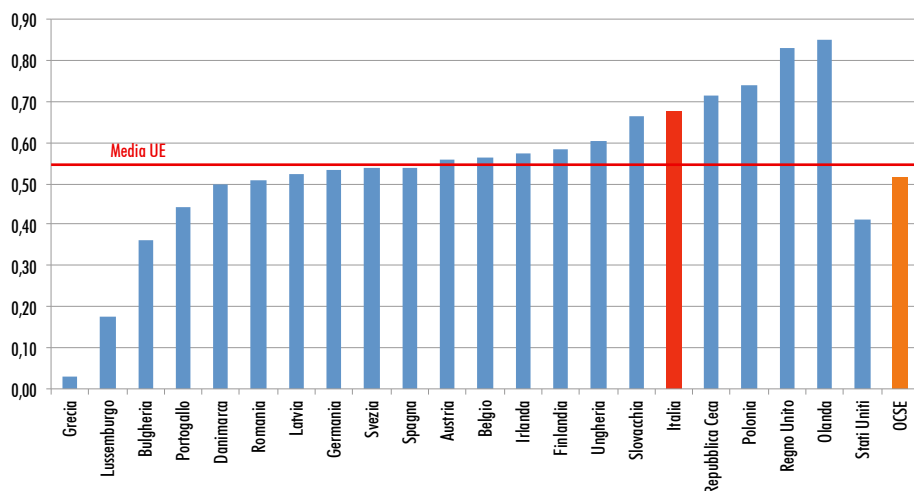
Da cosa può dipendere la certo non esaltante *performance* del sistema educativo italiano, così come fotografata dai risultati PISA? Nei paragrafi che seguono si cercherà di dare una risposta a tale interrogativo sulla base dei principali conclusioni cui è pervenuta la letteratura economica di riferimento (Cfr. paragrafo precedente: Più autonomia, responsabilità e concorrenza come fattori di *performance* del sistema educativo), che mettono in relazione la bontà del funzionamento delle scuole con alcune caratteristiche delle scuole stesse. Tali caratteristiche ricomprendono varie misure del grado di autonomia di cui godono le scuole, le forme di *accountability* presenti all'interno del sistema scolastico e le possibilità di scelta delle scuole offerte alle famiglie. I dati che seguono mostrano, pertanto, come si posiziona l'Italia relativamente agli altri Paesi dell'Unione europea e dell'area OCSE su varie dimensioni dell'organizzazione del sistema scolastico.

Considerando gli indicatori di autonomia scolastica, le Figure 3-5 mostrano il grado di autonomia posseduto dalle scuole italiane rispettivamente nella scelta dei contenuti, nella selezione del personale e nell'allocazione del proprio budget all'interno della scuola, così come fotografato dai risultati PISA del 2012. Sul punto si ricorda come, in linea teorica, maggiore autonomia delle scuole consenta di ottenere maggiore efficienza nella produzione di 'conoscenza' in quanto coloro che prendono le decisioni in ambito locale (insegnanti, presidi, ecc.) possono individuare le modalità attraverso le quali fornire i servizi educativi in maniera più efficace del governo centrale.

Come si può evincere dalle figure, l'Italia si colloca nella parte alta della distribuzione, ovvero tra i Paesi più virtuosi dell'Unione Europea, quali, ad esempio, la Svezia, il Regno Unito e l'Olanda per il grado di autonomia delle scuole nella scelta dei contenuti scolastici (Cfr. Figura 3), ma tra i Paesi con il minore grado di autonomia nella gestione del personale (Cfr. Figura 4) e nella destinazione del proprio *budget* (Cfr. Figura 5). La ragione primaria del ridotto grado di autonomia nella gestione del personale è principalmente da ritrovarsi nell'esistenza della contrattazione collettiva (a livello nazionale) per il comparto scuola cui è demandata la regolazione dei principali aspetti dei rapporti di lavoro quali, ad esempio, il livello del salario d'ingresso, la progressione economica del personale, l'orario di lavoro e altri. Tali aspetti sono proprio quelli che vengono considerati in ambito PISA al fine di determinare il grado di autonomia nella gestione del personale di cui godono le scuole (Cfr. Hanushek et al. 2013).

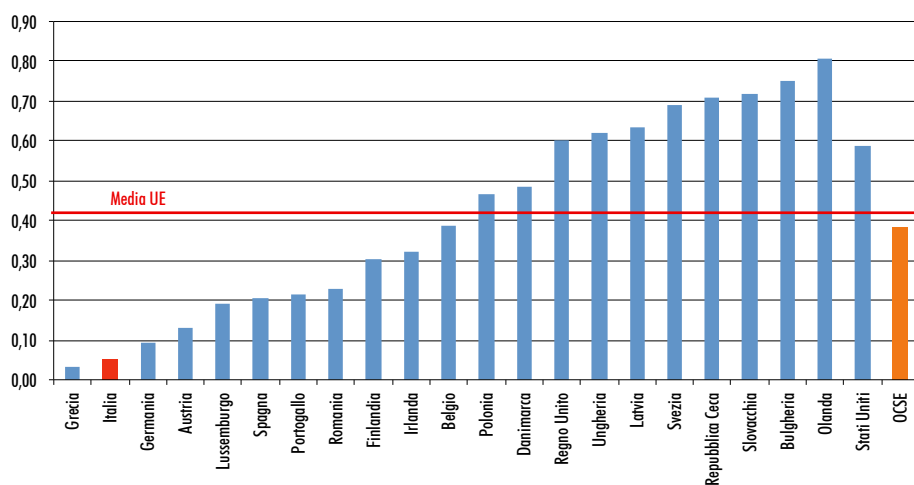
In conclusione, posto che autonomia e *performance* scolastica siano correlate positivamente, per quanto riguarda l'Italia, esistono quindi ampi margini di miglioramento della *performance* scolastica, ottenibili conferendo alle scuole maggiore autonomia nella gestione del personale e nell'utilizzo del *budget*. L'adozione di forme di contrattazione più decentrate come, ad esempio, la contrattazione a livello subnazionale (regionale, provinciale) o addirittura a livello scolastico potrebbe essere il veicolo attraverso il quale conferire maggiore autonomia alle scuole in relazione alla gestione del personale.

Fig. 3 - Autonomia nella scelta dei contenuti scolastici, 2012



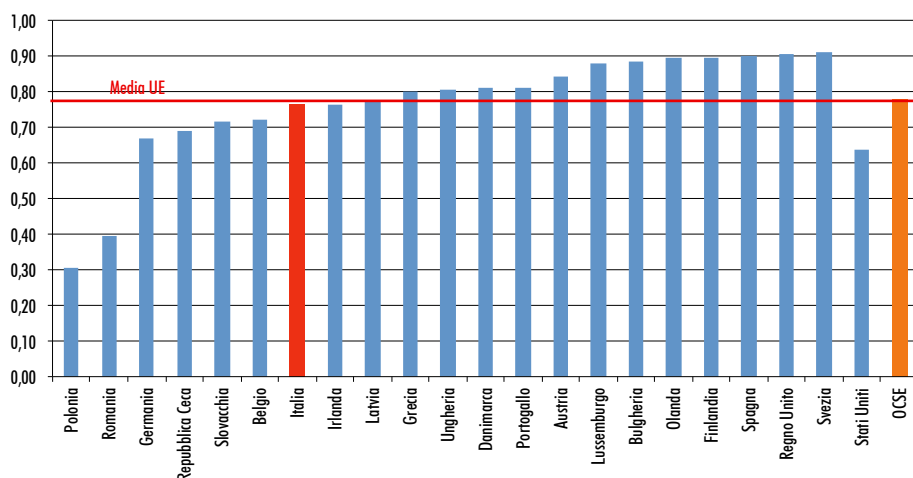
Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012

Fig. 4 - Autonomia nella gestione del personale, 2012



Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012

Fig. 5 - Autonomia nell'utilizzo del budget, 2012



Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012

Quanto finora osservato vale solo nel caso in cui non vi siano interessi divergenti tra Stato/famiglie e personale scolastico. In presenza di asimmetrie informative, tuttavia, il personale dirigenziale delle scuole potrebbe impiegare l'autonomia di cui dispone per perseguire finalità diverse dal proprio obiettivo istituzionale, ovvero la migliore formazione possibile degli studenti date le risorse disponibili. Di conseguenza, così come mostrato dalla letteratura di riferimento, affinché le politiche volte a conferire maggiore autonomia alle scuole si traducano effettivamente in una migliore *performance* scolastica, è necessario che vengano previsti anche dei validi meccanismi di controllo volti a disincentivare la dirigenza scolastica dall'adottare comportamenti di natura opportunistica.

Al fine di comprendere se le forme di *accountability* delle scuole italiane siano più o meno adeguate rispetto agli standard presenti in ambito internazionale, la Tabella 1 raggruppa i principali Paesi dell'area OCSE a seconda di quanto pregnanti siano le forme di *accountability* previste all'interno del sistema scolastico. La misura di *accountability* considerata nel presente lavoro classifica i Paesi ad (alta/media/bassa) *accountability* a seconda se essi prevedano o meno prove standardizzate (*central exams*) al termine della scuola dell'obbligo. L'Italia non sembra collocarsi nella *best practice* a livello internazionale in quanto, sulla base della definizione adottata, si trova tra i Paesi che non prevedono gli strumenti di *accountability* del sistema scolastico più forti. Oltre all'Italia, i Paesi dell'Unione Europea che si caratterizzano per avere forme di *accountability* del sistema scolastico non particolarmente efficaci sono la Grecia, il Portogallo, la Spagna, l'Austria e il Belgio. La *best practice* in Europa è rappresentata dai Paesi nord europei e da quelli anglosassoni; questi ultimi prevedono, infatti, o, oltre agli esami standardiz-

zati, la pubblicazione dei risultati delle singole scuole, così come emergono dai *central exams*. In questo modo, *"grazie a informazioni controllabili sulla qualità delle scuole, [le famiglie] possono fare sentire la loro voce, esercitare la loro pressione di utenti interessati al miglioramento delle pratiche didattiche e all'innalzamento del livello degli apprendimenti degli alunni, effettuare confronti, compiere scelte più avvertite"*⁴.

Tab. 1 - Presenza di prove standardizzate alla fine della scuola secondaria

	Paesi con accountability bassa	Paesi con accountability media	Paesi con accountability alta
Paesi OCSE	Spagna, Brasile, Italia , Portogallo, Grecia, Belgio, Austria	Stati Uniti, Germania , Canada, Australia	Polonia, Finlandia , Francia, Olanda , Bulgaria, Svezia, Danimarca , Irlanda , Regno Unito , Repubblica Ceca.

Fonte: elaborazioni degli autori su dati pubblicati in Woessman et al. 2003. I Paesi europei evidenziati occupano una posizione nella graduatoria PISA 2012 superiore all'Italia.

È opportuno rilevare come la (piuttosto semplificata) misura di *accountability* considerata nel presente lavoro, rappresenta soltanto uno dei modi possibili attraverso i quali è possibile stabilire se il sistema scolastico sia orientato verso meccanismi di rendicontazione più o meno efficaci. In altre parole, utilizzando misure diverse si potrebbe giungere a conclusioni diverse riguardo il grado di *accountability* di un sistema scolastico. Tuttavia, nel caso dell'Italia, la tesi secondo la quale il sistema scolastico sarebbe dotato di deboli forme di *accountability* sembra essere confermata anche da altri indicatori di natura qualitativa come, ad esempio, le note resistenze del personale scolastico a qualsiasi forma di valutazione del proprio operato. Secondo un recente rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli, *"[I] passi compiuti fino ad oggi in Italia in direzione di un sistema di valutazione della scuola siano stati accolti dagli insegnanti perlopiù con scetticismo e sospetto, talvolta sfociati in reazioni di aperta opposizione... In generale, si può concludere che finalità, principi e metodi della valutazione esterna [...] non incontrino per il momento il favore di una parte consistente degli insegnanti italiani. Per il futuro della valutazione in Italia l'avversione di questi docenti è certamente l'ostacolo più grande"*⁵.

In conclusione, al fine di ottimizzare i benefici dall'attribuzione di autonomia alle scuole italiane è opportuno che vengano previste forme di responsabilizzazione e rendicontazione che facciano da contrappeso a possibili comportamenti opportunistici (del personale scolastico). Ciò rappresenterebbe un efficace completamento della riforma del 1997, che, se da una parte, ha previsto cospicui poteri tecnici per le scuole, dall'altra,

4. Fondazione Giovanni Agnelli, *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, febbraio 2014.

5. Si veda la precedente nota 4.

non prevede alcuna forma di valutazione, responsabilizzazione e rendicontazione dei risultati conseguenti all'esercizio dell'autonomia scolastica⁶. In breve, è prioritario per l'Italia complementare lo sforzo fatto nel conferire autonomia alle scuole con altrettanto sforzo in termini di *accountability*.

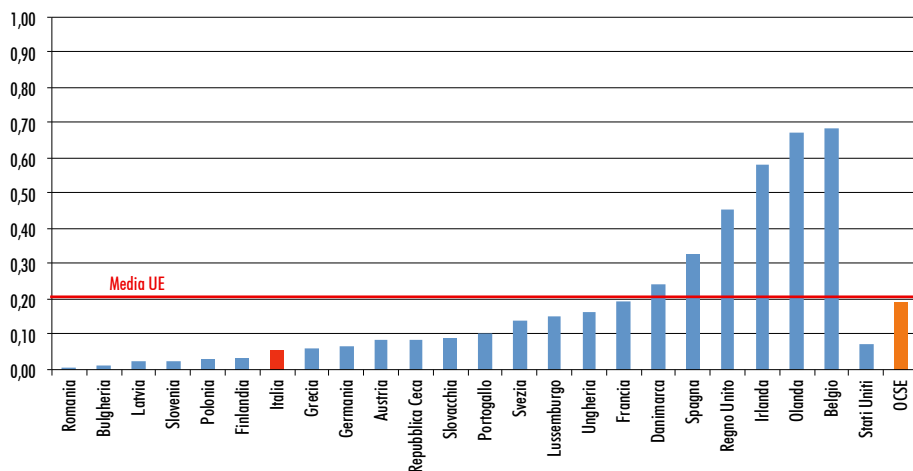
Consideriamo, infine, la terza categoria di *driver* della *performance* scolastica, ovvero l'ampiezza della scelta delle scuole da parte delle famiglie e quindi maggiore concorrenza tra istituti scolastici. L'idea di base è che dare maggiori possibilità di scelta tra scuole, come, ad esempio, tra scuole pubbliche e private possa innescare un circolo virtuoso tra scelte dei famiglie (che desiderano le scuole migliori per i propri figli) e risultati delle scuole. Come evidenziato nel paragrafo precedente (Più autonomia, responsabilità e concorrenza come fattori di performance del sistema educativo), l'ampiezza della gamma di scelta dipende a sua volta dal numero delle scuole gestite dal settore privato (*privately operated*) e la disponibilità di fondi pubblici per le scuole, soprattutto nei casi di famiglie che non possono permettersi le scuole private.

Da questa visuale, l'Italia si connota sia per una presenza di scuole gestite dal settore privato inferiore a quella dei principali Paesi europei, della media UE e della media OCSE (Cfr. figura 6) sia per una più bassa percentuale (media) di finanziamento statale delle scuole private (figura 7). Su queste basi, sembrerebbe, pertanto, possibile innalzare la *performance* delle scuole in Italia ampliando la presenza delle scuole gestite privatamente e/o incrementando il finanziamento statale al livello dei Paesi europei che spendono di più⁷. Naturalmente, è opportuno sottolineare che un più esteso finanziamento parziale anche delle scuole private, per esempio mediante un sistema di *voucher* attribuito alle famiglie meno abbienti per aumentare le loro possibilità di scelta, deve accompagnarsi a un netto potenziamento degli investimenti statali nella scuola pubblica e ad un sistema efficace di monitoraggio dei risultati nella scuola privata (*accountability*).

6. Il riferimento è alla legge 59/1997, che ha attribuito l'autonomia funzionale nelle sue diverse specificazioni alle istituzioni scolastiche.

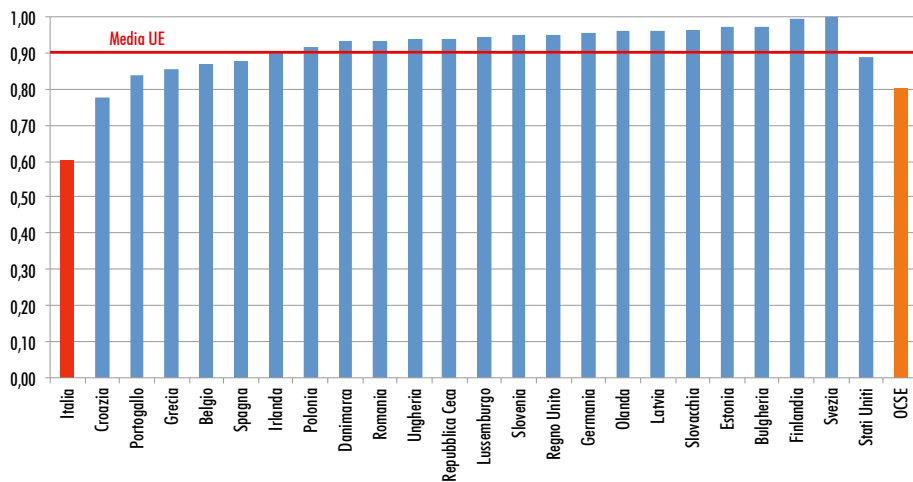
7. L'uso del condizionale in questa affermazione è motivato dal fatto che la ricerca empirica più recente è meno concorde nel considerare questi *driver* come determinanti per la performance delle scuole.

Fig. 6 - Percentuale di scuole gestite dal settore privato



Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012

Fig. 7 - Percentuale (media) di finanziamento statale nelle scuole



Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012

Il paragrafo che segue mostra i benefici attesi, in termini di risultati PISA, del rafforzamento dei meccanismi di responsabilizzazione/rendicontazione cui sono soggette le scuole e di una maggiore autonomia scolastica. Nonostante, come dimostrato in precedenza, il sistema scolastico italiano presenti anche un numero di scuole gestite dal settore privato inferiore ai principali Paesi europei (figura 6) così come finanziamenti statali inferiori alla media EU (figura 7), la letteratura di riferimento è meno concorde nello stabilire se ed in che misura tali caratteristiche delle scuole incidano sui risultati PISA (Hanushek, Link and Woessman, 2013). Pertanto, per ragioni di cautela si è preferito non simulare gli effetti sui risultati PISA di una maggiore presenza di scuole gestite dai privati e/o di maggiori fondi pubblici per le stesse.

Dove potrebbe andare l'Italia

Come si evince dalle pagine precedenti, rispetto ai Paesi europei con che ottengono i risultati PISA più elevati, l'Italia si caratterizza per avere un sistema scolastico con forme di *accountability* meno pregnanti e con un minore grado di autonomia, soprattutto nella gestione del personale scolastico e nell'utilizzo del *budget*. Ci si può pertanto chiedere in che misura la *performance* del sistema scolastico italiano potrebbe migliorare se venisse pienamente colmato il *gap* tra Italia e partner europei in termini di *accountability* e autonomia scolastica.

Per ottenere tali quantificazioni, sono stati effettuati alcuni esercizi nei quali è stato simulato l'effetto sui risultati PISA in matematica di un adeguamento del sistema scolastico italiano, in termini di *accountability* e autonomia, a quello dei principali Paesi europei leader più avanzati da questi punti di vista come, ad esempio, il Regno Unito e l'Olanda. Le riforme appena delineate potrebbero essere realisticamente attuate in un orizzonte di medio termine (5 anni) in quanto, attraverso la legge 59/1997, sono già stati compiuti importanti progressi in tema di autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche. I parametri utilizzati nel corso di tali simulazioni sono quelli stimati nel contributo di Hanushek et al. (2013), che analizza l'importanza delle diverse caratteristiche del sistema scolastico per la *performance* delle scuole in ambito PISA.

La Tabella 2 mostra i risultati delle simulazioni. Nella prima colonna della tabella sono indicate le tipologie di intervento che definiscono gli scenari sottoposti a simulazione. Il primo scenario prevede un maggiore grado di *accountability* del sistema scolastico italiano rispetto allo *status quo*; il secondo scenario, prevede che alle scuole italiane venga concessa anche maggiore autonomia dal governo centrale. Il secondo scenario è cumulativo rispetto al primo, nel senso che incorpora sia gli effetti di una maggiore *accountability* sia quelli di una maggiore autonomia decisionale della dirigenza scolastica. La seconda colonna riporta i risultati della simulazione delle riforme poc'anzi accennate sui risultati PISA per la matematica. La terza colonna esprime gli incrementi dei risultati PISA (simulati) relativamente al risultato PISA per l'Italia nel 2012. Nel primo scenario sottoposto a simulazione, il risultato PISA per l'Italia migliorerebbe di 22 punti, ovvero un incremento del 4,5% del risultato PISA 2012. Nel secondo scenario, il risultato PISA farebbe registrare un incremento pari a quasi 31 punti, il che equivale al 6% sempre del risultato PISA 2012.

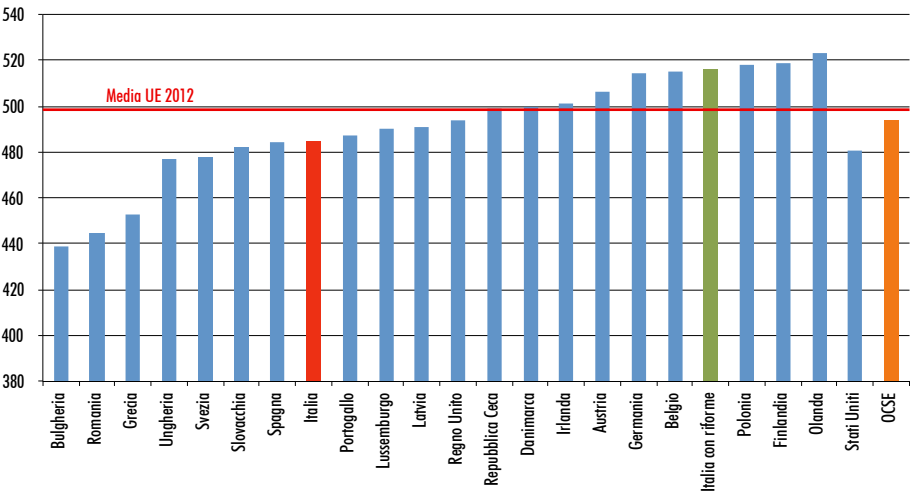
Tab. 2 - Effetto sulla performance del sistema scolastico di alcune riforme

Tipologia di intervento	Possibile effetto (in termini di risultati dei test di matematica)	Miglioramento rispetto ai risultati PISA 2012, (%)
Maggiore <i>accountability</i> (a parità di autonomia)	22 punti	4,5
Maggiore autonomia & <i>accountability</i> , al livello dei Paesi europei più virtuosi	30,7 punti	6

Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012 e i parametri contenuti in Hanushek et al. (2013)

La Figura 8 illustra come la *performance* del sistema scolastico italiano potrebbe migliorare per via delle riforme auspiccate. Le riforme porterebbero infatti l'Italia al di sopra della media Europea e comunque tra i *top performer* europei in termini di risultati PISA ai test di matematica. Più precisamente, come indicato dalla Figura 8, un pacchetto di riforme volte a conferire maggiore autonomia alla scuola italiana ma, al contempo, accompagnata da maggiore *accountability* farebbe avanzare l'Italia di oltre 10 posizioni nella graduatoria dei Paesi EU in termini di risultati PISA.

Fig. 8 - Posizionamento dell'Italia a seguito delle riforme del sistema scolastico



Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012

Il paragrafo che segue contiene una quantificazione dei benefici in termini di benessere economico per il sistema Italia derivanti da possibili riforme del sistema volte ad allineare le scuole italiane ai principali Paesi leader europei.

I benefici economici attesi dalle riforme

Sistemi scolastici che funzionano meglio favoriscono, a parità di impegno di risorse, maggiore accumulazione di capitale umano. Come messo in luce dalla letteratura sulla crescita economica, lo stock di capitale umano incide positivamente sulla prosperità economica di un Paese. È utile a questo punto chiedersi quanto ‘valgono’ in termini di prosperità economica per l'Italia alcune possibili riforme del sistema scolastico volte a stimolarne la *performance*. Le quantificazioni in esame possono essere effettuate sulla base di alcuni esercizi nei quali vengono simulati l'effetto sulla crescita del Pil e sul mercato del lavoro di un miglioramento della *performance* del sistema scolastico italiano al livello di quella dei principali Paesi europei con risultati PISA migliori come, ad esempio, la Finlandia, l'Olanda e altri.

Un esercizio simile è stato realizzato, tra gli altri per il convegno biennale del Centro Studi Confindustria tenuto a Bari il 28 e 29 aprile 2014. A partire dalle analisi contenute nel volume “People First” (si veda Centro Studi Confindustria, 2014), che indagano diversi aspetti del sistema italiano di capitale umano, sociale e di valori di cittadinanza, si è stimato “che l'aumento in 10 anni del grado di istruzione italiano al livello dei Paesi più avanzati innalza il Pil fino al 15,0% in termini reali, cioè 234 miliardi, con un guadagno di 3.900 euro per abitante”. Le nostre analisi e simulazioni appaiono diverse per vari motivi. Primo, nel nostro caso simuliamo l'effetto sul tasso di crescita del Pil pro capite di alcune specifiche riforme del sistema di istruzione secondaria. I test PISA coinvolgono infatti studenti attorno ai 15 anni che stanno concludendo il ciclo di studi dell'obbligo, dunque studenti che stanno concludendo il secondo anno del liceo/gimnasio e il secondo anno delle scuole professionali). Quindi i test vanno a cogliere le competenze accumulate dagli studenti fino a quel momento (scuola primaria + scuola secondaria inferiore + i primi 2 anni della scuola secondaria superiore). Secondo, col nostro *benchmark* l'effetto delle riforme sposterebbe l'Italia dal 25 percentile al 95 percentile della distribuzione del livello qualitativo dell'istruzione secondaria (al livello della Germania, per intenderci). Terzo, l'orizzonte temporale delle riforme è diverso. Infine, in un'ottica di analisi costi/benefici, il nostro contributo quantifica anche il beneficio (in termini di Pil accumulato) che si otterrebbe dalle riforme in parola, attualizzando gli aumenti futuri del Pil dal momento in cui le riforme cominciano a essere implementate a 20 anni dopo la piena attuazione delle stesse. In particolare, si assume che: 1) occorreranno 5 anni per completare le riforme; e 2) la vita lavorativa è mediamente pari a 40 anni. Ciò significa che occorrono 40 anni (dal momento in cui le riforme vengono implementate) affinché tutta la forza lavoro sia stata formata in scuole migliori. Da questo momento in poi, le riforme iniziano a dispiegare (permanentemente) i propri effetti a pieno regime; nel corso di questo esercizio sono stati considerati conservativamente soltanto i primi 20 anni di questa fase⁸.

8. Informazioni più puntuali in merito all'esercizio di simulazione sono riportate nel capitolo 1 degli allegati.

Il nostro esercizio di simulazione richiede che vengano individuati i parametri che consentono di catturare l'effetto dei risultati PISA sulla crescita economica. Nel caso di specie, si è fatto riferimento a un'ampia letteratura empirica che studia la relazione tra qualità della scuola e produzione. Al fine di avere una base di valutazione comune, i parametri sono stati scelti dagli studi empirici che utilizzano la stessa misura della qualità della scuola (espressa in termini di risultati PISA nei test di matematica) e lo stesso campione di Paesi (i Paesi europei dell'area OCSE).

Nella Tabella 3 sono riportati i risultati delle simulazioni di un miglioramento della qualità del sistema scolastico italiano, così come misurato dai risultati PISA, su diversi indicatori di benessere economico. Nella prima colonna della tabella sono indicate le tipologie di intervento che integrano gli scenari sottoposti a simulazione. Il primo scenario prevede un maggiore grado di *accountability* del sistema scolastico italiano rispetto allo status quo; il secondo scenario, prevede che alle scuole italiane venga concessa anche maggiore autonomia dal governo centrale. Il secondo scenario è cumulativo rispetto al primo, nel senso che incorpora sia gli effetti di maggiore *accountability* sia quelli di maggiore autonomia. La seconda colonna riporta i risultati della simulazione delle riforme poc'anzi accennate sul tasso di crescita di lungo periodo del Pil pro capite. La terza colonna contiene il 'valore' delle riforme in termini di Pil assumendo che occorreranno 5 anni per completare le riforme e che occorreranno circa 40 anni (dal momento in cui le riforme vengono implementate) affinché tutta la forza lavoro sia stata formata in scuole migliori (per effetto delle riforme ipotizzate). La quarta e ultima colonna si mostrano gli effetti simulati sul livello del Pil pro capite.

I risultati ottenuti mostrano come gli interventi sul sistema scolastico poc'anzi accennati possono essere quantificati, in termini di maggiore crescita del Pil pro-capite, nell'ordine di 0.38-0.54 punti percentuali annui (seconda colonna della Tabella 3). I benefici nel secondo scenario (rispetto allo status quo) superano quelli del primo in quanto il secondo scenario prevede un 'pacchetto' di riforme più consistente del primo. Per quanto concerne il 'valore' delle riforme del sistema scolastico, le simulazioni condotte indicano come questa grandezza sia nell'ordine di 2-3 volte il livello del Pil dell'Italia nel 2013, a seconda se si consideri lo scenario in cui le scuole divengano 'soltanto' più *accountable* o anche più autonome. Considerando, infine, gli effetti della crescita del Pil pro capite in un'ottica di medio-lungo periodo, si osserva come una maggiore crescita di quest'ultimo di 0.38-0.54 punti percentuali si traduca in un aumento del Pil pro-capite di circa 1.500-2.500 Euro in un orizzonte temporale di 20 anni dal momento in cui la riforma funziona a pieno regime (ultima colonna della tabella).

Tab. 3 - Effetti sulla crescita economica di alcune riforme del sistema scolastico

Tipologia di intervento	Valore delle riforme in termini di:		
	crescita del Pil pro capite (dati in PPA)	Pil (dati in miliardi di Euro)	Aumento del Pil pro capite (dati in Euro)
Maggiore <i>accountability</i> (a parità di autonomia)	0,38	3.000 (2 volte il Pil 2013)	1.500-2.000
Maggiore autonomia & <i>accountability</i> , al livello dei Paesi europei più virtuosi	0,54	4.000 (quasi 3 volte il Pil 2013)	2.000-2.500

Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012 e OECD (2010)

La Tabella 4 mostra, infine, il possibile impatto sul mercato del lavoro delle riforme del sistema scolastico individuate in precedenza. Prendendo le mosse dalla letteratura empirica che mette in relazione la dinamicità del mercato del lavoro con la qualità della scuola, è possibile quantificare quanto ‘valgono’ le riforme volte a conferire maggiore responsabilizzazione, rendicontazione e autonomia alle scuole su alcune variabili chiave che misurano lo stato di ‘salute’ del mercato del lavoro giovanile quali i tassi di frequenza scolastica, il numero di giovani che non studiano e non lavorano (NEET) e la disoccupazione giovanile.

I risultati ottenuti mostrano come le riforme della scuola proposte nell’ambito di questo lavoro, volte ad avvicinare l’Italia ai *best performers* europei abbiano anche effetti significativi sul funzionamento del mercato del lavoro, soprattutto per i più giovani. In particolare, si può stimare come tali riforme comportino un aumento della probabilità di frequentare la scuola del 24-34% e una riduzione della probabilità di non essere in una condizione lavorativa né scolastica nell’ordine del 15-21%. Infine, le riforme della scuola possono dare un utile contributo alla riduzione della disoccupazione giovanile in Italia, che, come certificato dai dati Istat, ha raggiunto nel 2013 il 40% della forza lavoro giovanile. Sulla base delle stime presenti in letteratura, tale contributo è quantificabile nell’ordine di 4-5 punti percentuali (ultima colonna della tabella).

Tab. 4 - Effetti sul mercato del lavoro di alcune riforme del sistema scolastico

Tipologia di intervento	Impatto delle riforme su:		
	Probabilità di frequentare una scuola (dati in%)	Probabilità di essere NEET (a) (dati in%)	Disoccupazione giovanile (dati in%)
Maggiore <i>accountability</i> (a parità di autonomia)	24	-15	-4
Maggiore autonomia & <i>accountability</i> , al livello dei Paesi europei più virtuosi	34	-21	-5

(a) NEET è l'acronimo inglese di "Not (engaged) in Education, Employment or Training".

Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2012 e Lee e Newhouse's background paper for the World Development Report 2013 della Banca Mondiale

Note bibliografiche

Fondazione Giovanni Agnelli, *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, febbraio 2014.

Fuchs, T. e Woessmann, L. (2007), *What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA Data*, *Empirical Economics* 32 (2-3): 433-464.

Hanushek, E. A. (1994), *Education Production Functions*. In: Torsten Husén, T. Neville Postlethwaite (eds.), *International Encyclopedia of Education*, 2nd edition, Volume 3, pp. 1756-1762. Oxford: Pergamon

Hanushek, E. A., Link, S. e Woessmann, L. (2013), *Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA*, *Journal of Development Economics*, 104.

Hanushek, E. A. e Woessmann, L. (2010), *The Economics of International Differences in Educational Achievement*, IZA DP No. 4925.

Lee, J. N., e Newhouse, D. (2013), *Cognitive Skills and Youth Labor Market Outcomes*, background paper for the World Development Report 2013, World Bank.

OECD (2010), *The High Cost of Low Educational Performance*. The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes.

Woessmann, L. (2001), *Why Students in Some Countries Do Better: International Evidence on the Importance of Education Policy*, *Education Matters* 1 (2): 67-74.

Woessmann, L. (2003), *Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence*, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 65 (2): 117-170.

Woessmann, L. (2005), *The Effect Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMS-SRepeat and PISA*, *Education Economics* 13 (2): 143-169.

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G. e West, M. R. (2007), *School Accountability, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, OECD Education Working Papers, No. 13, OECD Publishing.

le strategie educative delle classi dirigenti italiane

di Carlo Barone e Giulia Assirelli*

Diversi modi di guardare alle classi dirigenti

Esaminare le strategie educative delle classi dirigenti italiane significa mettere a fuoco la questione dell'efficacia e dell'equità dei meccanismi di selezione nelle posizioni di vertice del nostro sistema economico e politico: un tema di notevole rilevanza rispetto agli obiettivi di crescita economica e di equità sociale.

Questo compito si scontra tuttavia con una difficoltà concettuale di non poco conto, ossia definire che cosa s'intenda esattamente per "classe dirigente". Infatti il termine appartiene più al gergo giornalistico che alla riflessione scientifica, quindi non sorprende constatare che i suoi contorni siano alquanto sfumati e indistinti. Conviene allora partire da uno sforzo di chiarificazione semantica. Una prima accezione molto estensiva, riconducibile a Vilfredo Pareto [1916], identifica la classe dirigente con l'*élite* in senso lato, ossia con la minoranza assai ristretta delle persone che eccellono nei principali campi della vita associata: l'economia, la politica, ma anche la scienza, l'arte, la comunicazione, la moda, lo sport, e così via. Questa accezione tende a mettere in evidenza la molteplicità delle gerarchie collettivamente rilevanti e la loro indipendenza relativa, ma pare di limitato valore euristico e descrittivo. Ad esempio, ai fini del nostro lavoro, è difficile intravedere cosa potrebbe accomunare le strategie formative di figli di star sportive e di intellettuali, di politici e di artisti, e così via. Inoltre, se la nozione di classe dirigente viene definita in termini così ampi, la sua traduzione empirica a fini di ricerca diventa alquanto difficile e incerta.

All'estremo opposto, troviamo un'accezione piuttosto settoriale di classe dirigente, identificata con i vertici del sistema politico e degli apparati amministrativi. Questa definizione, riconducibile al lavoro di Gaetano Mosca [1923], assume contorni concettuali ben più precisi di quella precedente, ma appare eccessivamente ristretta. Questa accezione è confinata infatti all'analisi del potere politico e considera solo i ruoli formalmente deputati a esercitarlo. Si trascurano così le reciproche influenze e gli interscambi tra

* Il capitolo è stato preparato dagli autori per conto della Fondazione Agnelli.

élite politiche ed *élite* economiche e la conseguente difficoltà di delimitare rigidamente chi eserciti le rispettive forme di potere.

Questa interdipendenza reciproca è stata al centro di una considerevole mole di ricerche sociologiche e politologiche sulle *élite* condotte sin dal secondo dopoguerra, a cominciare dal noto lavoro sulle *élite* americane di Charles Wright Mills [1956], che diagnosticava la crisi della tradizionale borghesia industriale capitalistica americana e l'emergere di una nuova classe dirigente, composta dai vertici delle amministrazioni politiche federali, delle forze militari e di poche grandi corporation economico-finanziarie. La lettura di Wright Mills riprendeva sotto diversi aspetti la tradizione teorica dell'elitismo di Mosca e Pareto, ma mentre questi due studiosi concepivano l'esistenza di una classe dirigente come un elemento strutturale e, per così dire, fisiologico di ogni società, interrogandosi soprattutto sulla questione della circolazione delle *élite*, ossia del loro ricambio generazionale, Wright Mills è stato tra i principali ispiratori di un filone "critico" di ricerche empiriche. Queste hanno messo in evidenza per un verso la scarsa trasparenza dei meccanismi di accesso alle *élite* e il ruolo delle reti di conoscenze informali come canali di reclutamento scarsamente meritocratici; per un altro verso questi studi sottolineano l'incapacità delle *élite* di trascendere i propri interessi particolaristici per esercitare una funzione di effettiva leadership politica e intellettuale della collettività, esponendosi invece a un crescente risentimento sociale. Queste letture enfatizzano quindi la tensione esistente tra le dinamiche di riproduzione delle *élite* e il buon funzionamento delle istituzioni democratiche [Gallino 1996].

Non è certo difficile trovare eco di queste ricerche negli odierni dibattiti mediatici sulla "casta" ereditaria e sulla forte concentrazione in cerchie ristrette del potere politico, economico e finanziario. Questo filone di studi propone un'accezione di "classe dirigente" semanticamente intermedia tra le due precedenti che ha il merito di enfatizzare le strette connessioni tra potere politico ed economico. Tuttavia questi studi sono stati accusati di esprimere spesso tesi preconcepite ed eccessivamente ideologizzate, anche perché suffragate perlopiù da evidenze empiriche fragili e di natura aneddotica [Meny, Thoenig 1996]. Del resto non sfugge a nessuno la difficoltà di mappare in modo veramente attendibile le *élite* politico-economiche di un Paese, né la carenza di dati statistici affidabili per indagare le loro strategie educative.

Rispetto alla lettura precedente, questo lavoro muove da un'accezione meno ristretta ed elitaria di classe dirigente che verte sulla nozione di *upper service class*, propria degli studi sociologici di stratificazione sociale [Goldthorpe 2000]. In questa accezione, la classe dirigente viene a comprendere tre specifici segmenti occupazionali: a) gli imprenditori, intesi qui solo come i proprietari di imprese di dimensioni medie o grandi¹; b) i dirigenti, con riferimento sia ai manager di imprese private, sia ai ruoli dirigenziali delle burocrazie

1. In Paesi caratterizzati da una minore polverizzazione imprenditoriale rispetto al nostro, le soglie dimensionali adottate per definire le imprese di dimensioni medie o grandi sono più elevate, mentre in Italia è prassi comune attenersi alla soglia dei 10 o 15 dipendenti per distinguere gli imprenditori dagli artigiani e dagli altri lavoratori autonomi, considerato che soglie più alte lascerebbero il ricercatore con una manciata di casi. Nelle analisi empiriche che seguono faremo riferimento alla soglia dei 10 dipendenti.

pubbliche; c) i professionisti altamente qualificati, definiti dal possesso di un elevato *expertise* specialistico (es. magistrati, ingegneri, architetti) certificato dal possesso delle appropriate credenziali educative necessarie ad accedere a questi lavori.

In tutte le economie occidentali, questi tre segmenti professionali occupano la posizione apicale delle gerarchie occupazionali: i loro membri assumono le maggiori responsabilità decisionali all'interno delle rispettive organizzazioni e godono di un'elevata desiderabilità sociale, che rimanda sia alle elevate ricompense materiali percepite, sia alla dimensione reputazionale del riconoscimento sociale, come documentano le ricerche internazionali sul prestigio delle professioni [Chan, Goldthorpe, 2004; Mervaglia 2012]. È inoltre ben documentato che questi tre segmenti intrattengono tra loro stretti legami e reciproci interscambi sul piano della mobilità inter-generazionale e intra-generazionale, nonché della propensione all'endogamia [Schizzerotto 1993].

È evidente che, in questa accezione, il concetto di classe dirigente si congeda dall'analisi delle *élite*, intese come fasce estremamente ristrette che godono dei massimi livelli di privilegio materiale e immateriale. Questa accezione offre piuttosto una chiave di lettura più "diffusa" della distribuzione delle ricompense sociali e delle responsabilità decisionali rilevanti per il buon funzionamento del sistema-Paese; una chiave di lettura che sottolinea inoltre l'articolazione interna tripartita delle classi dirigenti - declinate non a caso in termini plurali. Questa accezione ha inoltre il pregio di essere traducibile empiricamente, sulla scorta di una consolidata tradizione di ricerca empirica internazionale [Rose, Harrison 2012]. Infine, in ragione dei punti di forza appena menzionati, diventa possibile indagare le strategie educative delle classi dirigenti mediante banche-dati rappresentative. E diventa possibile mettere in luce le differenziazioni di tali strategie tra i tre segmenti professionali summenzionati.

Nell'accezione proposta, le classi dirigenti vengono a comprendere il 13,6% degli occupati nella fascia d'età 30-65 anni, secondo i dati dell'indagine Istat Multiscopo "Famiglia e soggetti sociali". Considerata la consistenza numerica di questa categoria, è quindi possibile esaminare le strategie educative delle classi dirigenti mediante campioni statistici, senza ricorrere ad analisi di caso di dubbia generalizzabilità. All'interno delle classi dirigenti, il segmento dei professionisti ad alta qualifica è numericamente preponderante (81%) rispetto a quello dirigenziale (12%) e a quello imprenditoriale (7%). Un'ultima precisazione logico-metodologica prima di iniziare la nostra ricognizione empirica: tutte le definizioni di classi dirigenti summenzionate, compresa quella adottata in questo lavoro, fanno riferimento alla *posizione lavorativa* degli individui, piuttosto che ad altri criteri definitori, come il loro grado di istruzione. Attenendoci a questa prassi, incroceremo la posizione occupazionale dei genitori con i percorsi e gli esiti educativi dei figli, senza controllare statisticamente per il livello d'istruzione dei primi. In altre parole, in questa sede il lavoro dei genitori è trattato come un indicatore sintetico della posizione sociale del nucleo familiare².

2. Si adotta il criterio di dominanza, che seleziona l'occupazione di livello superiore tra quelle del padre e della madre. Non si fa ricorso a modelli multivariati perché le due sole variabili antecedenti

Imprenditori, dirigenti e professionisti di fronte alle scelte scolastiche

Consideriamo anzitutto i livelli di scolarità degli individui afferenti alle classi dirigenti in età adulta (30-65 anni). La tabella sottostante mostra che i tre segmenti delle classi dirigenti esibiscono livelli di scolarità assai differenziati. La quota di laureati è pari solamente al 10,4% tra gli imprenditori e al 32,7% tra i dirigenti; presso questi due segmenti i titoli post-laurea sono esigui. Viceversa i laureati salgono al 60,5% tra i professionisti di alto livello, a cui va sommato un 20% di individui con titoli post-laurea (indispensabili, ad esempio, per le specializzazioni mediche). Da notare che il 44% degli imprenditori italiani non ha nemmeno raggiunto il diploma.

Tab. 1 - Composizione per titolo di studio della classe dirigente (2009; N: 1.838)

Classe dirigente	Post laurea	Laurea	Diploma	Meno del diploma	Totale
Imprenditori	0,8	10,4	44,8	44,0	100
Dirigenti	6,8	32,7	48,6	11,8	100
Professionisti	20	60,5	16,5	3	100

Fonte: Indagine Istat Multiscopo "Famiglia e soggetti sociali"

Il possesso di credenziali educative elevate svolge dunque un ruolo di primaria importanza nell'accesso al segmento dei professionisti, mentre in quello manageriale il credenzialismo è un fenomeno più recente e in quello imprenditoriale l'istruzione ricopre un'importanza piuttosto limitata. Questa gerarchia educativa interna alla classe dirigente è rintracciabile in molti altri Paesi occidentali, ma affiorano due fenomeni specifici del nostro Paese, peraltro già ampiamente documentati: da un lato i manager e gli imprenditori italiani sono mediamente meno istruiti delle loro controparti degli altri Paesi Ocse; dall'altro, a differenza che altrove, in Italia un alto livello di istruzione non sembra correlare positivamente con la propensione ad avviare o dirigere attività imprenditoriali [Curci, Micozzi 2011]. Questo dato contribuisce a gettare luce su un'anomalia italiana, rilevata da numerosi studi recenti [Barone 2013; Breen et al. 2010; Manzo 2009]: negli altri Paesi dell'Europa occidentale, gli studenti provenienti dalle classi dirigenti conseguono in misura maggiore diplomi e lauree rispetto a tutti gli altri gruppi sociali, mentre in Italia i loro livelli di scolarità non si distanziano da quelli del ceto medio impiegatizio, costituito da impiegati qualificati, insegnanti, capiufficio e tecnici qualificati. Nelle analisi che seguono i colletti bianchi rappresentano il termine di paragone principale per valutare il posizionamento delle classi dirigenti.

o concomitanti rispetto al lavoro dei genitori (genere e zona di residenza) sono sostanzialmente ortogonali a questa variabile. Le analisi riguardano solo individui di nazionalità italiana.

Oggi oltre quattro studenti italiani su cinque conseguono un titolo secondario superiore e oltre sei diplomati su dieci proseguono all'università [Anvur 2013]. Di conseguenza, in un contesto di scolarità di massa, la competizione educativa per accedere alle classi dirigenti investe soprattutto l'università. È quindi su questo livello di studi che concentreremo principalmente l'attenzione, anche se, come vedremo, la competizione per il livello terziario inizia ben prima che gli studenti s'iscivano all'università. Nello specifico, nei prossimi tre paragrafi esamineremo altrettante strategie educative che possono facilitare l'accesso alle classi dirigenti. Le prime due vertono sulla differenziazione orizzontale del sistema terziario, mentre la terza riguarda la sua dimensione verticale.

Le tre strategie adottate

La scelta del corso di laurea come prima strategia (orizzontale)

La prima strategia educativa che consideriamo verte sulla scelta del corso di laurea. È noto, infatti, che i rendimenti occupazionali delle lauree sono piuttosto differenziati, anche in Italia [Checchi 2010]. La letteratura sulla stratificazione sociale nell'istruzione ha quindi prestato crescente attenzione all'ipotesi che le classi dirigenti siano maggiormente orientate verso i corsi di laurea più redditizi. Questa ipotesi può essere ricondotta a tre possibili meccanismi tra loro complementari [Lucas 2001]. Il primo rimanda ai costi degli studi universitari: se i corsi di laurea più redditizi sono anche quelli economicamente più onerosi, soprattutto perché di maggiore durata, le classi dirigenti si trovano in una posizione avvantaggiata a seguito delle loro maggiori disponibilità economiche. Ad esempio, rispetto a una laurea triennale, la frequenza di un corso di laurea di sei anni in Medicina comporta (almeno) il raddoppio dei costi diretti e, soprattutto, di quelli indiretti, ossia dei mancati guadagni durante gli studi universitari. Anche il secondo meccanismo si richiama alla durata del corso di laurea, che può accrescere la sua difficoltà percepita: riprendendo l'esempio di Medicina, completare una laurea di sei anni è un'impresa che può apparire molto più impegnativa e rischiosa rispetto al conseguimento di una laurea triennale. Il terzo meccanismo chiama in causa le reti sociali familiari e l'accesso a informazioni attendibili su quali siano le lauree più remunerative. I genitori delle classi dirigenti sono maggiormente inseriti nel mercato del lavoro dei laureati, quindi potrebbero essere meglio informati su quali lauree siano più vantaggiose. Per sondare questa ipotesi, occorre anzitutto raggruppare le lauree secondo la loro redditività nel mercato del lavoro. Tuttavia questa non è sempre definibile univocamente: ad esempio una laurea può essere piuttosto remunerativa, ma comportare rischi di sovra-qualificazione superiori alla media, come nel caso delle lauree triennali in Economia e Commercio, che aprono gli sbocchi delle carriere manageriali più redditizie, ma che possono condurre in un numero rilevante di casi anche all'area impiegatizia qualificata (es. sportellista in banca). Inoltre, nell'università del "3+2" la redditività di una laurea può differire parecchio tra il livello triennale e quello magistrale (o a ciclo unico). Ad esempio, la minoranza di laureati triennalisti in Giurisprudenza subisce un forte effetto di spiazzamento da parte di chi consegue la laurea a ciclo unico, cosicché la laurea triennale in Giurisprudenza è piuttosto debole, ma così non è per quella a ciclo unico o magistrale [Almalaurea 2013].

Sulla base di queste considerazioni, possiamo distinguere tre macro-gruppi di lauree. Il primo è costituito da Ingegneria, Informatica e dalle lauree sanitarie (es. radiologia): si tratta di lauree più vantaggiose della media rispetto a una pluralità di indicatori (tempi di ricerca del primo lavoro continuativo dopo la laurea, reddito netto mensile, probabilità di svolgere lavori da laureato e coerenti con gli studi svolti). Questi corsi offrono rendimenti occupazionali nettamente superiori a quelli dei diplomi secondari superiori, anche solo con una laurea triennale. Un secondo gruppo è costituito dalle lauree che

sono debolmente redditizie rispetto allo stesso insieme di indicatori sopramenzionati: si tratta di quelle afferenti al gruppo politico-sociale (es. scienze politiche, scienze della comunicazione) e di quelle umanistiche. Queste lauree assicurano rendimenti modesti rispetto al diploma, soprattutto per chi si ferma al livello triennale. Il terzo gruppo comprende l'insieme delle restanti lauree (es. Giurisprudenza, Economia, Architettura), che possono differire tra loro in termini di redditività a seconda dello specifico indicatore di *performance* considerato, ma che in generale assicurano rendimenti economici significativamente migliori rispetto al diploma, soprattutto se si consegue la laurea magistrale o a ciclo unico.

Grazie all'indagine Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei laureati italiani (2011), descritta sinteticamente in appendice, possiamo osservare la distribuzione tra gruppi di corsi di laurea dei laureati triennalisti italiani in base alle origini sociali³. La tabella 2 consente di confrontare i tre segmenti delle classi dirigenti con il ceto medio impiegatizio e, nell'ultima colonna, con l'insieme degli studenti provenienti da tutti i gruppi sociali. Si può notare che tutti e tre i segmenti delle classi dirigenti sono sovra-rappresentati nelle lauree in Economia e in Giurisprudenza, con una presenza particolarmente forte del segmento imprenditoriale a Economia. Come ricordato sopra, le lauree triennali in Giurisprudenza incontrano una situazione poco felice nel mercato del lavoro, mentre Economia è abbastanza vantaggiosa da un punto di vista retributivo ma comporta rischi rilevanti di sovra-qualificazione. Viceversa si nota una netta sotto-rappresentazione delle classi dirigenti nelle lauree sanitarie, che pure sono piuttosto redditizie nel mondo del lavoro. Le differenze tra gruppi sociali sono modeste rispetto alle lauree più deboli nel mondo del lavoro, ossia quelle umanistiche e politico-sociali, ma anche rispetto alle lauree scientifiche, comprese le lauree forti come Ingegneria e Informatica. Nel complesso, le scelte dei figli delle classi dirigenti non si discostano in maniera pronunciata da quelle del ceto medio (a maggior ragione se teniamo conto dell'incertezza campionaria). A livello triennale, gli eredi delle classi dirigenti non sembrano orientati sistematicamente in direzione delle lauree più vantaggiose, né manifestano una specifica avversione per le lauree meno redditizie.

3. I dati che mostriamo riguardano gli studenti che giungono alla laurea, quindi riflettono il duplice effetto delle scelte iniziali di immatricolazione e della "sopravvivenza" nei diversi corsi di laurea.

Tab. 2 - La scelta del corso di laurea triennale (2011, N: 31.088)

Corso di laurea	Imprenditori	Professionisti	Dirigenti	Impiegati qualificati	Totale
Ingegneria e Informatica	11,1	14,7	13,0	13,5	12,1
Professioni sanitarie	14,8	11,8	12,8	17,6	21,8
Farmacia	0,6	0,7	0,3	0,9	0,9
Matematica, Fisica, Chimica	2,0	4,2	4,8	4,2	3,5
Scienze geo-biologiche, Agraria	5,4	4,1	6,0	5,2	5,0
Architettura	4,4	7,9	5,0	4,5	4,5
Economia e Statistica	25,0	19,1	17,9	15,4	16,2
Giurisprudenza	14,3	15,7	15,7	11,4	10,9
Sc. della formazione, Psicologia	6,3	6,6	7,4	8,6	8,3
Lauree politico-sociali	10,0	7,6	8,1	9,9	9,6
Lauree umanistiche	6,1	7,6	9,0	8,7	7,4
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei laureati italiani

Vediamo ora la situazione delle lauree magistrali e a ciclo unico. Si conferma la sovra-rappresentazione degli eredi delle classi dirigenti a Giurisprudenza, mentre per Economia essa riguarda solo il segmento imprenditoriale, ma non quello manageriale. Anche in questo caso, non si coglie una netta avversione delle classi dirigenti per le lauree più deboli a livello professionale. Emerge invece la loro sovra-rappresentazione ad Architettura, Farmacia, Veterinaria e, soprattutto, a Medicina, lauree strettamente collegate al mondo delle libere professioni tradizionali, come vale del resto anche per Giurisprudenza. È interessante notare che la forte presenza a Medicina coinvolge non solo i figli dei professionisti, ma anche quelli dei dirigenti, mentre il segmento imprenditoriale appare sotto-rappresentato in questo corso di laurea.

Nel complesso, anche al livello delle lauree magistrali la differenziazione delle scelte formative in base alle origini sociali non risulta molto pronunciata, con due principali eccezioni: per i figli di professionisti e dirigenti, Medicina e le altre lauree delle professioni liberali tradizionali sono un *target* privilegiato; per i figli di imprenditori, Economia è un'opzione particolarmente attraente.

Tab. 3 - La scelta del corso di laurea magistrale o a ciclo unico (2011, N=30912)

Corso di laurea	Imprenditori	Professionisti	Dirigenti	Impiegati qualificati	Totale
Medicina	10,3	26,5	27,8	19,6	16,2
Ingegneria e Informatica	14,4	12,3	12,2	14,9	14,2
Professioni sanitarie	2,9	1	2,2	2,4	4,1
Farmacia, Veterinaria	1,5	3,7	1,6	1,5	1,2
Matematica, Fisica, chimica	3,9	4,4	5,6	6,1	5,7
Scienze geo-biologiche, Agraria	4,7	3,4	3,3	5,2	5,4
Architettura	7,5	8,8	6	5,6	6
Economia e Statistica	16,9	10,5	10,8	10,8	11,9
Giurisprudenza	13,7	12,2	10,6	9,5	9,6
Sc. della formazione, Psicologia	6,1	4,7	4,0	6,6	7,6
Lauree politico-sociali	9,6	6,2	8,6	8,4	8,6
Lauree umanistiche	8,7	7,4	7,4	9,4	9,2
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei laureati

Dunque, questa prima strategia di riproduzione intergenerazionale sembra operare in misura tutto sommato limitata. Questo può dipendere da due ordini di motivi. Il primo rimanda al ruolo dei vincoli informativi e delle preferenze intrinseche nelle scelte formative. In un sistema formativo dove le attività di orientamento nelle scuole sono ancora sotto-sviluppate e dove quelle organizzate dagli Atenei sono orientate primariamente all'autopromozione, *mancano segnali trasparenti e affidabili su quali lauree siano più o meno remunerative*. Negli orizzonti di scelta dei diciannovenni italiani e delle loro famiglie, comprese quelle di alta estrazione sociale, le percezioni della redditività delle diverse lauree sono piuttosto opache e incerte [Barone et al. 2014]. È naturale quindi che finiscano per prevalere euristiche decisionali semplificate, come quelle ancorate al vissuto scolastico pregresso (“mi piace studiare filosofia, quindi scelgo Filosofia”) oppure a progetti lavorativi più o meno realistici (“voglio fare il diplomatico, quindi mi iscrivo a Scienze politiche”).

Una seconda spiegazione della debole differenziazione sociale nella scelta del corso di laurea rimanda all'ipotesi del *safety net* [Goldthorpe 2000]: i figli delle classi dirigenti non hanno bisogno di scegliere le lauree più forti, perché hanno comunque “le spalle coperte”. Infatti le loro famiglie sono in grado di assicurare esiti occupazionali soddisfacenti anche quando le scelte formative dei figli non sono particolarmente strategiche. In primo luogo, come mostra la tabella 4, i figli delle classi dirigenti hanno

maggiori opportunità di rafforzare la spendibilità occupazionale delle lauree conseguite grazie alla formazione post-laurea. In particolare, i figli di alti professionisti e manager frequentano più spesso dottorati, scuole di specializzazione, stage e tirocini professionali. I figli di imprenditori dimostrano, invece, livelli contenuti di investimento nella formazione post-laurea, ma è evidente che nel loro caso subentra un *safety net* ben più sicuro: la trasmissione diretta dell'impresa di famiglia. I master universitari ed extra-universitari - un altro ambito dove l'efficacia professionalizzante dell'offerta formativa risulta alquanto opaca e variabile - registrano una debole differenziazione sociale.

Tab. 4 - Tassi di partecipazione alla formazione post-laurea dei laureati magistrali (2011, N: 30.912)

Origini sociali	Dottorato/ Specializzazione	Stage / Tirocinio professionale	Master universitario o extrauniversitario
Imprenditori	20,2	45,9	14,2
Professionisti	33,9	49,4	14,3
Dirigenti	40,0	48,1	14,8
Impiegati qualificati	31,2	45,3	15,2
Totale	27	44,8	14,7

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei laureati italiani

In secondo luogo, i laureati provenienti dalle classi dirigenti hanno maggiori chance di studiare e di lavorare all'estero e, in particolare, nei Paesi europei che offrono maggiori chance occupazionali per i laureati. Purtroppo mancano ricerche italiane sulla relazione tra origini sociali e iscrizione a un'università straniera, anche perché le due fonti-dati principali sui laureati, ossia le rilevazioni Istat sui laureati e i dati Almalaurea, assumono come popolazione di riferimento solo i laureati degli Atenei italiani. Tuttavia, considerato che studiare lontano da casa accresce esponenzialmente i costi degli studi universitari, è evidente che la mobilità verso Paesi esteri sin dall'iscrizione all'università è una strategia riservata principalmente alle classi dirigenti. È ben documentato invece che i figli delle classi dirigenti aderiscono più spesso a programmi di studio all'estero, come Erasmus o le Doppie Lauree, anche se la partecipazione a questi programmi rimane ancora marginale in Italia [Cammelli, 2001]. Come mostra la tabella 5, i tre segmenti delle classi dirigenti sono sovra-rappresentati tra gli studenti universitari che svolgono periodi formativi all'estero.

Tab. 5 - Laureati triennialisti e magistrali che hanno svolto periodi di studio all'estero (2011, N=62.000)

Origini sociali	Triennali	Magistrali
Imprenditori	8,5	10,7
Professionisti	7,8	14,3
Dirigenti	7,7	14,1
Impiegati qualificati	6,8	11,4
Totale	5,7	10,2

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei laureati

I dati Istat consentono anche di quantificare la mobilità post-laurea. In questi anni di grave recessione economica, il fenomeno della migrazione per lavoro dei laureati italiani ha attirato molto l'attenzione dei mass-media, tuttavia la forte selettività sociale del fenomeno è passata spesso inosservata. Come mostra la tabella 6, gli studenti che hanno conseguito una laurea triennale in Italia e che lavorano all'estero a quattro anni dalla laurea sono meno del 2%, ma la propensione relativa dei figli delle classi dirigenti (considerate nel loro insieme per vincoli di numerosità campionaria⁴) è tripla rispetto ai figli di operai e di lavoratori esecutivi. Tra i laureati magistrali o a ciclo unico, il tasso di migrazione per lavoro sale al 3,2% e, di nuovo, la propensione relativa delle classi dirigenti è superiore a quella degli altri gruppi sociali.

Tab. 6 - Laureati triennialisti e magistrali che lavorano all'estero a 4 anni dalla laurea, secondo le origini sociali (2011, N=62.000)

Origini sociali	L. triennali	L. magistrali
Operai	1,1	2,3
Lavoratori esecutivi	1,3	2,4
Autonomi	1,4	2,1
Impiegati qualificati	2,4	3,5
Classi dirigenti	3,8	3,9
Totale	1,9	3,2

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei laureati

4. Grazie all'elevata numerosità campionaria, l'odds ratio che oppone i figli delle classi dirigenti nel loro insieme ai figli di operai e lavoratori esecutivi risulta statisticamente significativo. L'odds ratio è una misura di associazione relativa che consente di studiare l'associazione tra due variabili anche quando queste sono distribuite molto asimmetricamente.

La migrazione all'estero dei laureati italiani è dunque un fenomeno minoritario, confinato principalmente alle classi dirigenti e in misura minore al ceto medio impiegatizio. Quali laureati migrano più spesso? Come mostra la tabella 7, sia a livello triennale, sia a livello magistrale, i laureati in ambito umanistico e politico-sociale dimostrano una propensione migratoria nettamente superiore alla media⁵. Dunque, il profilo più frequente del laureato migrante è quello dello studente di alta estrazione sociale che ha scelto un corso di laurea con rilevanti difficoltà di inserimento professionale. È evidente che avere una famiglia alle spalle che possa sostenere economicamente il progetto migratorio può fare la differenza.

Le due strategie compensatorie appena descritte possono quindi fare luce sulla mancanza di una relazione sistematica tra estrazione sociale elevata e redditività della laurea scelta. Al contempo, questo non significa affatto che il lavoro dei genitori non influenzi fortemente la scelta del corso di laurea; piuttosto, si tratta di un'influenza molto localizzata. Sappiamo infatti che, al livello dei micro-gruppi professionali, le differenze sociali sono marcate. Ad esempio i figli di medici hanno probabilità nettamente superiori alla media di iscriversi a una laurea in Medicina e risultati analoghi valgono per le professioni legali, gli ingegneri e gli architetti [Chiesi 2008]. A loro volta, queste dinamiche educative alimentano elevati tassi di micro-riproduzione occupazionale nelle libere professioni [Pellizzari et al. 2011]. Le origini sociali dispiegano tutta la loro influenza a questo livello. Tuttavia queste dinamiche ascrivite "a grana fina" sono molto *occupation-specific*: non interessano la generalità degli eredi delle classi dirigenti, bensì solo i discendenti degli specifici gruppi professionali che traggono evidenti vantaggi dal seguire le orme dei genitori. Basti pensare alla trasmissione diretta dello studio professionale nel caso delle libere professioni autonome, all'accesso al *portfolio*-clienti dei genitori; dai sostegni informali e dalle reti sociali possedute da genitori inseriti in specifici mercati professionali, alla disponibilità di informazioni di qualità sulle opportunità di accesso a questi mercati.

Tab. 7 - Laureati triennialisti e magistrali che lavorano all'estero a 4 anni dalla laurea, secondo il corso di laurea (2011, N=62.000)

Corso di laurea	Triennali	Magistrali
Medicina	-	1,3
Ingegneria e Informatica	1,7	3,1
Professioni sanitarie	0,3	0,1
Scienze geo-biologiche, Agraria	4	2,4
Farmacia, Veterinaria	0,1	3,3

segue

5. A livello magistrale, anche le lauree scientifiche pure, che in Italia incontrano difficoltà rilevanti di assorbimento nel settore della ricerca, dimostrano un'elevata propensione migratoria.

segue "Tab. 7 - Laureati triennalisti e magistrali che lavorano all'estero a 4 anni dalla laurea, secondo il corso di laurea (2011, N=62.000)"

Corso di laurea	Triennali	Magistrali
Matematica, Fisica, Chimica	1,9	5,9
Architettura	4,8	2,9
Economia e Statistica	1,9	2,4
Sc. della formazione, Psicologia	4,9	4,5
Giurisprudenza	1	1,1
Lauree umanistiche	8,2	5,1
Lauree politico-sociali	4,9	4,5
Totale	1,9	3,2

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e di lavoro dei laureati

Puntare sulla qualità degli Atenei come seconda strategia (orizzontale)

La letteratura internazionale ha ampiamente documentato che, all'interno del sistema universitario, le classi dirigenti sono molto sovra-rappresentate nei segmenti formativi più prestigiosi, come le università della Ivy League negli Stati Uniti, Oxbridge e gli altri Atenei inglesi di prestigiosa tradizione o le Grandes Écoles francesi; è ben documentato altresì che questi Atenei assicurano elevate *chance* di accesso alla classe dirigente [Brand, Halaby, 2006]. In altre parole, in contesti di partecipazione di massa all'università, la scelta dell'Ateneo può costituire un asse di differenziazione sociale rilevante nei Paesi che si sono dotati di segmenti terziari di *élite*. Da un lato, questo nuovo asse pone problemi di equità sociale negli accessi; dall'altro lato, questi Paesi riescono a costruire un settore formativo di alta qualità per la formazione e il reclutamento delle proprie classi dirigenti. Nei Paesi dell'Europa continentale, questo asse di differenziazione è meno sviluppato, anche se in anni recenti le differenze qualitative tra Atenei hanno assunto maggiore visibilità nei mass-media e nell'opinione pubblica, anche per la crescente popolarità di alcuni *ranking* internazionali.

Questa modalità di differenziazione da parte delle classi dirigenti è rintracciabile anche nel caso italiano? In misura piuttosto limitata, dal momento che in Italia fatica a emergere una gerarchia tra Atenei consensualmente riconosciuta e pubblicamente visibile. Abbiamo provato a verificare se le classi dirigenti siano sovra-rappresentate nei dieci migliori Atenei italiani identificati dal QS *ranking*⁶. Si ottengono risultati del tutto analoghi restringendo l'analisi ai primi cinque Atenei italiani, oppure considerando la

6. Si tratta degli Atenei di Bologna, Roma Sapienza, Politecnico di Milano, Milano statale, Pisa, Padova, Roma Tor Vergata, Politecnico di Torino, Firenze e Napoli Federico II. Si veda il sito <http://www.topuniversities.com/university-rankings/>.

classifica del Times Higher Education. Naturalmente l'attendibilità di questo genere di "classifiche", basate su pochi indicatori molto semplificati, è ampiamente discutibile, ma qui interessa soprattutto stabilire se questi *ranking* riescano comunque ad alimentare una gerarchia simbolica di prestigio tra Atenei riconosciuta dalle classi dirigenti. Come mostra la tabella 8, solo i figli di dirigenti sono sovra-rappresentati nei dieci migliori Atenei QS, e in misura assai modesta.

Tab. 8 - L'iscrizione a uno dei dieci migliori atenei italiani secondo il ranking QS (2011, N: 62.000)

Origini sociali	Totale	Triennali	Magistrali
Imprenditori	23,8	20,6	27,2
Professionisti	26,6	23,6	29
Dirigenti	29	26	31
Impiegati qualificati	27,3	25	29,2
Totale	25,5	22,6	28,4

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei laureati italiani

La tabella 9 mostra che le classi dirigenti sono invece sovra-rappresentate negli Atenei privati e questo non stupisce, considerato che le tasse per accedere a questi Atenei sono superiori a quelle richieste da quelli pubblici. Tuttavia va segnalato che in Italia gli Atenei privati non costituiscono un segmento di *élite*. Salvo poche eccezioni, come la Bocconi, non si tratta di Atenei che godano di un prestigio consolidato. Inoltre, nel loro insieme questi Atenei non sempre offrono rendimenti occupazionali più elevati di quelli pubblici, se teniamo sotto controllo la composizione per estrazione sociale dei loro studenti, la distribuzione per corso di laurea e le caratteristiche dei mercati del lavoro locali di afferenza [Triventi, Trivellato 2012]

Tab. 9 - L'iscrizione a un Ateneo privato,% sul totale degli iscritti (2011, N: 62.000)

Origini sociali	Totale	Triennali	Magistrali
Imprenditori	11,8	12,4	11,2
Professionisti	10,1	11,1	9,3
Dirigenti	11,6	11,6	11,6
Impiegati qualificati	6,7	6,8	6,5
Totale	6,8	6,8	6,7

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei laureati italiani

Infine abbiamo considerato le motivazioni di scelta dell'Ateneo addotte dai laureati italiani. Come si può desumere dalla tabella 10, esse risultano molto debolmente differenziate in funzione delle origini sociali. In particolare, i figli delle classi dirigenti dichiarano con frequenza leggermente maggiore rispetto agli altri gruppi sociali di aver prestato attenzione al prestigio dell'Ateneo, mentre si rivelano lievemente meno sottoposti a vincoli di natura logistica (comodità della sede) o di altra natura (impossibilità di fare scelte diverse). Le motivazioni legate all'offerta formativa, alla qualità delle strutture universitarie e alla possibilità di fare esperienze fuori dal contesto di origine non risultano socialmente differenziate.

Tab. 10 - Le motivazioni di scelta della sede universitaria dei laureati magistrali (2011, N: 30.912)

Origini sociali	Prestigio	Qualità di servizi e strutture	Offerta formativa	Comodità della sede	Fare esperienze fuori dal contesto di origine	Impossibilità di scelte diverse
Imprenditori	54	64,3	79,1	72,9	34,7	20,4
Professionisti	53,5	60,0	78,7	72,4	35,1	19,4
Dirigenti	54,6	61,7	78,9	72,2	33,2	18,9
Impiegati qualificati	51,3	60,2	78,5	74,6	35,3	23,1
Totale	51,1	60,5	78,9	74,4	34,4	24,0

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei laureati italiani

Nel complesso, le evidenze disponibili non riescono a confermare in modo netto l'adozione di questa seconda strategia educativa da parte delle classi dirigenti italiane.

Arrivare un gradino sopra gli altri come terza strategia (verticale)

Se la differenziazione orizzontale del sistema universitario offre spazi di manovra limitati, resta invece sempre disponibile la strategia più semplice e collaudata: posizionarsi un gradino sopra gli altri gruppi sociali nella gerarchia educativa. Anzi, la riforma degli ordinamenti universitari varata nel 1999, rafforzando la differenziazione verticale del livello terziario (lauree triennali, magistrali, master e dottorati) ha creato le premesse istituzionali per la messa in pratica di questa strategia. In primo luogo, come mostra la tabella 11, i tassi di immatricolazione all'università dei figli di dirigenti (88,1%) e di professionisti (84,6%) si collocano nettamente al di sopra del dato medio (63,7%), con uno scarto di quasi 25 punti percentuali. Al confronto con i differenziali sociali sinora esaminati, è evidente che l'ordine di grandezza è di ben altra entità. Sfuggono peraltro a questa logica i figli degli imprenditori, che restano allineati al valore medio.

Tab. 11 - I tassi di immatricolazione all'università dei diplomati italiani (2011, N: 26.588)

Origini sociali	% immatricolati
Impiegati qualificati	75,9
Dirigenti	88,1
Professionisti	84,6
Imprenditori	65,1
Totale	63,7

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati italiani

Le differenze sociali nei rischi di abbandono all'università (tab. 12) sono più contenute, ma seguono lo stesso andamento: i figli dei manager e degli alti professionisti si trovano in posizione avvantaggiata, mentre proprio chi proviene da famiglie di imprenditori si assesta in prossimità del dato medio nazionale e in posizione arretrata rispetto ai figli del ceto medio impiegatizio.

Tab. 12 - Tassi di abbandono universitario tra i diplomati iscritti all'università, a quattro anni dal diploma (2011, N: 16.936)

Origini sociali	% abbandoni
Impiegati qualificati	10,7
Dirigenti	7,8
Professionisti	8,4
Imprenditori	13,5
Totale	13,8

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati italiani

La tabella 13 indica infine che pure i tassi di prosecuzione dalle lauree triennali a quelle magistrali seguono il medesimo modello: i figli di dirigenti e di professionisti registrano valori simili tra loro e decisamente superiori (di ben tredici punti) rispetto al tasso medio di prosecuzione, mentre i figli di imprenditori si posizionano in linea con la media nazionale, nuovamente al di sotto dei figli di impiegati qualificati.

Tab. 13 - I tassi di prosecuzione alle lauree magistrali dei laureati triennalisti (2011, N: 31088)

Origini sociali	% che prosegue
Impiegati qualificati	56,2
Dirigenti	62,6
Professionisti	63,3
Imprenditori	52,9
Totale	50,5

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei laureati italiani

Se mettiamo in conto anche le rilevanti differenze descritte in precedenza nei tassi di prosecuzione dalle lauree magistrali alla formazione post-laurea, il quadro diventa completo e coerente: infatti, anche in questo livello il segmento imprenditoriale si posiziona debolmente, mentre i figli di manager e di alti professionisti registrano livelli di investimento nettamente superiori alla media.

L'immatricolazione all'università e la prosecuzione degli studi dopo la laurea triennale sono fortemente condizionate dal tipo di scuola secondaria superiore frequentata e dal profitto scolastico pregresso. La tabella 14 mostra che i figli di imprenditori evidenziano una debole differenziazione delle proprie scelte formative rispetto al complesso degli studenti, mentre i figli di professionisti e, ancor più, quelli di dirigenti sono molto sovrarappresentati nei licei. All'interno del ramo liceale, entrambi questi gruppi dimostrano una chiara predilezione per l'indirizzo scientifico, anche se i licei classici rimangono ancora un'opzione molto rilevante per questi gruppi.

Tab. 14 - La scelta dell'indirizzo scolastico a livello secondario (2011, N=26.588)

Indirizzo scolastico secondario	Impiegati qualificati	Dirigenti	Professionisti	Imprenditori	Totale
Diploma di maturità professionale	7,2	3,3	4,8	10,6	12
Diploma di maturità tecnica	32,2	16,8	27,6	39,9	39,7
Diploma di maturità classica	13,4	19,5	19,5	7,6	9,1
Diploma di maturità scientifica	31,7	47,2	34,4	28,7	24,2
Diploma di maturità linguistica	5,5	6,2	5,9	5,5	4,7
Diploma di maturità psico-pedagogica	6,6	4,5	4,6	4,1	6,7
Diploma di maturità artistica	3,4	2,4	3,2	3,4	3,6

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati italiani

Inoltre i figli di manager e alti professionisti esibiscono tassi di bocciatura inferiori alla media, mentre osserviamo di nuovo che il ceto imprenditoriale è sostanzialmente allineato ai valori complessivi (tab. 15).

Tab. 15 - I tassi di bocciatura alle scuole superiori (2011, N: 26.588)

Origini sociali	% bocciati
Impiegati qualificati	14,0
Dirigenti	12,3
Professionisti	13,5
Imprenditori	16,0
Totale	16,8

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati italiani

Vale forse la pena di ricordare che si registra un andamento del tutto analogo già quando guardiamo al voto di licenza media e, come mostra la tabella 16, se consideriamo la distribuzione del voto di diploma secondo le origini sociali.

Tab. 16 - Il voto di diploma (2011, N: 26.588)

Origini sociali	60/70	71/80	81/90	91/100	Totale
Impiegati qualificati	32,0	25,5	18,3	24,2	100
Dirigenti	29,9	26,4	20,3	23,4	100
Professionisti	33,5	24,6	20,2	21,7	100
Imprenditori	38,9	28,7	16,3	16,1	100
Totale	38,3	25,5	17,2	19,1	100

Fonte: Indagine Istat sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati italiani

Nel complesso, emerge dunque una netta differenziazione sociale rispetto a questa terza strategia educativa, di natura verticale. Gli eredi delle classi dirigenti, con l'eccezione della loro componente imprenditoriale, si giovano di un duplice vantaggio: una propensione elevata all'investimento in istruzione universitaria di primo, secondo e terzo livello, ma anche percorsi ed esiti formativi che sin dalla scuola secondaria attrezzano questi studenti con una migliore preparazione per affrontare gli stadi successivi della loro carriera.

Una chiave interpretativa di insieme

Le analisi che abbiamo presentato confermano anzitutto la forte eterogeneità interna delle classi dirigenti in ambito educativo: la differenziazione tra figli di imprenditori da un lato e figli di manager e alti professionisti dall'altro è di tale entità che declinare al singolare le classi dirigenti sarebbe privo di senso. Non solo i figli di imprenditori investono in istruzione molto meno rispetto agli altri due segmenti, ma si posizionano addirittura sotto il ceto medio impiegatizio. In un caso su tre essi rinunciano persino a iscriversi all'università. Del resto, abbiamo visto in apertura che anche i loro genitori esibiscono livelli di scolarità assai contenuti. Ancora oggi, l'investimento in istruzione non sembra una priorità per le famiglie degli imprenditori italiani, un dato che riflette e al contempo rischia di perpetuare l'arretratezza del nostro sistema produttivo e la sua scarsa propensione all'innovazione.

Il segmento manageriale mostra invece una dinamica intergenerazionale di investimento nell'istruzione ben più spiccata. Abbiamo visto infatti che tra gli attuali dirigenti in età 30-65 anni, meno di quattro su dieci hanno conseguito la laurea, un valore nettamente inferiore a quello degli alti professionisti. Per contro, quando si vanno a esaminare le decisioni di investimento in istruzione per i propri figli, i due gruppi si comportano in modo molto simile, sia nei livelli di scolarità sia nella scelta del corso di laurea. Oggi chi proviene da questi due gruppi sociali si iscrive all'università nella quasi totalità dei casi e prosegue al secondo livello in due casi su tre, spesso partecipando addirittura alla formazione post-laurea.

Per i figli di manager e alti professionisti posizionarsi un gradino al di sopra degli altri gruppi sociali è la strategia educativa più efficace, in un sistema formativo ancora poco capace di fornire segnali affidabili sulla qualità delle sue opzioni formative. Non potendo fare meglio, le classi dirigenti fanno di più. E nel momento in cui compiono scelte educative dimostrano una maggiore propensione ad allargare lo sguardo oltre i confini nazionali.

Le considerazioni qui svolte con riferimento all'istruzione terziaria - in Italia le classi dirigenti faticano a differenziare le proprie scelte presumibilmente a seguito della carenza di informazioni credibili circa la qualità degli Atenei e dei corsi di laurea - potrebbero essere replicate anche per la qualità delle scuole primarie e secondarie. In un sistema di valutazione ancora in fase di costruzione, mancano informazioni attendibili sull'efficacia formativa dei singoli istituti scolastici e i pochi dati disponibili restano comunque sconosciuti alle famiglie. Il punto è che in Italia l'idea di costruire opzioni formative di eccellenza e di renderle pubblicamente visibili desta molte perplessità, perché tale idea contraddice la visione pseudo-egualitaria secondo cui la completa uniformità del sistema formativo sarebbe la migliore manifestazione possibile di equità sociale nell'istruzione [Barone 2012].

Tuttavia questo assetto debolmente differenziato finisce per pregiudicare la capacità del sistema formativo di segnalare le eccellenze individuali e di offrire loro opzioni formative di alta qualità deputate esplicitamente al reclutamento delle classi dirigenti. In questo

contesto, alle classi dirigenti non resta che ricorrere alla strategia di monopolizzare i livelli superiori del sistema formativo, oppure a strategie di stampo ascrittivo o quasi-ascrittivo: la trasmissione diretta dell'impresa o dello studio professionale, l'iscrizione dei figli ai corsi di laurea che consentono loro di accedere alle stesse occupazioni dei genitori, il ricorso a reti sociali e sostegni informali per favorire il loro inserimento professionale. Vale la pena di ricordare che in Italia il legame tra il reddito dei genitori e quello dei figli è particolarmente stretto al confronto con gli altri Paesi Ocse, e che nel nostro Paese risultano più forti che altrove i condizionamenti diretti delle origini sociali sul successo professionale, ossia le influenze che non sono mediate dal conseguimento di titoli di studio [Barone 2012].

Insomma, rinunciare a differenziare il sistema formativo e a segnalare in modo trasparente le sue differenze qualitative interne non impedisce comunque il riprodursi di marcate iniquità sociali, che operano più spesso attraverso canali ancora meno meritocratici dell'istruzione. La costruzione di un settore formativo di eccellenza è un obiettivo importante per un Paese che aspiri a formare e reclutare le proprie classi dirigenti in modi più efficaci e trasparenti. Altrettanto prioritario è accompagnare la promozione dell'eccellenza con azioni a sostegno delle pari opportunità sin dai primi passi della carriera scolastica.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea, 2013, *Condizione occupazionale dei laureati. XV Indagine 2012*, Bologna.
- Anvur, 2013, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, Roma.
- Barone, C., 2013, *L'andamento nel tempo delle disparità scolastiche in Italia e il rebus delle classi medie sovrascolarizzate*, in *Società, Mutamento e Politica*, vol. 4:7.
- Barone, C., 2012, *Le trappole della meritocrazia*, Bologna, il Mulino.
- Barone, C., Abbiati, G., Azzolini, D., 2014, *Quanto conviene studiare? Le credenze degli studenti su costi, redditività economica e rischi di fallimento dell'investimento in istruzione*, in *Quaderni di Sociologia*, in corso di pubblicazione.
- Brand, J. E., Halaby, C. N., 2006, *Regression and matching estimates of the effects of elite college attendance on educational and career achievement*, in *Social Science Research*, vol 35:3.
- Breen, R., Luijckx, R., Mueller, W., Pollack, R., 2010, *Long-Term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences*, in *European Sociological Review*, vol. 26:1.
- Cammelli, A., 2001, *Laureati italiani ed esperienze all'estero*, in *Polis*, vol. 15:3.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J., 2004, *Is There a Status Order in Contemporary British Society?*, in *European Sociological Review*, vol. 20:5.
- Checchi, D., 2010, *Immobilità diffusa*, Bologna, il Mulino.
- Chiesi, A., 2008, *L'origine sociale nel successo dei laureati AlmaLaurea*, in *Decimo rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati: formazione universitaria ed esigenze del mercato del lavoro*, a cura di A. Cammelli, Bologna, il Mulino.

- Curci, N., Micozzi, A., 2011, *Entrepreneurial activity and education in Italy*, <http://www.bancaditalia.it/studiricerche/convegni/atti/innovation-in-Italy/Curci-Micozzi.pdf>
- Gallino, L., 1996, *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET.
- Goldthorpe, J. H., 2000, *On sociology*, Oxford, Oxford University Press.
- Lucas, S., 2001, *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, in *American Sociological Review*, 106:6.
- Manzo, G., 2009, *La spirale des inégalités*, Parigi, Presse La Sorbonne.
- Meny, Y., Thoenig, J., 1996, *Le politiche pubbliche*, Bologna, il Mulino.
- Meraviglia, C., (a cura di), 2012, *La scala immobile: la stratificazione occupazionale italiana, 1985-2005*, Bologna, il Mulino.
- Mosca, G., 1923, *Elementi di scienza politica*, Bari, Laterza.
- Pareto, V., 1916, *Trattato di sociologia generale*, Firenze, Barbera.
- Pellizzari, M., Bassoy, G., Cataniay, A., Labartinoz, G., Malacrinoye, D., Montiy, P., 2011, *Legami familiari ed accesso alle professioni in Italia*, http://www.frdb.org/upload/file/long_abstract_ita.pdf
- Rose, D., Harrison, E., 2012, *Social class in Europe*, Londra, Routledge.
- Schizzerotto, A., 1993, *Le classi superiori in Italia: politici, imprenditori, liberi professionisti e dirigenti*, in *Polis*, 7:1.
- Triventi, M., Trivellato, P., 2012, *Does Graduating from a Private University Make a Difference? Evidence from Italy*, in *European Journal of Education*, 47:2.
- Wright Mills, C., 1956, *The power elite*, Oxford, Oxford University Press.

giovani, mondo del lavoro e mobilità internazionale

a cura dei ricercatori della **Fondazione ISTUD***

Dal 2008, la Fondazione ISTUD ha attivato un Osservatorio permanente sul rapporto tra giovani ad alta qualificazione e mondo del lavoro¹, la cui caratteristica distintiva è l'utilizzo di un approccio multi-prospettico. Vengono, infatti, sistematicamente raccolti e confrontati i punti di vista di tutti gli attori interessati: laureandi, giovani neo-inseriti in azienda, manager di linea, specialisti della funzione HR, esperti di mercato del lavoro e professionisti della ricerca e selezione.

In questo contributo, sono riportate in sintesi alcune evidenze concernenti le attività di ricerca dell'ultimo biennio, che, nello studiare il rapporto tra domanda e offerta di lavoro giovanile, si sono focalizzate in particolare sul tema della mobilità internazionale.

Lo scritto si articola pertanto in tre sezioni:

- le attitudini e le strategie di azione degli studenti universitari che si apprestano a confrontarsi con il mondo del lavoro;
- le aspettative e le percezioni dei manager che in azienda lavorano con i giovani neo-inseriti;
- il confronto tra studenti italiani e stranieri rispetto alla mobilità internazionale.

* Il capitolo è stato curato da Simonetta Manzini, Antonio Nastri e Luca Quaratino - Fondazione ISTUD. La Fondazione ISTUD è una Business School indipendente, centro di formazione e ricerca. Opera in Italia dal 1970 e annovera tra i propri soci primarie aziende nazionali e multinazionali.

1. Cfr. www.giovaniallavoro.it

Giovani universitari più aperti e informati, ma senza progetti di lungo termine

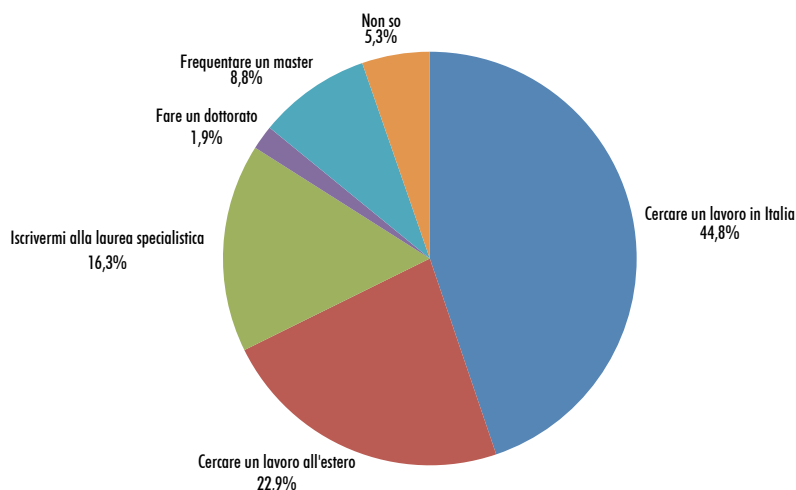
La presente sezione propone i dati emersi dall'indagine estensiva condotta mediante la somministrazione di un questionario a una popolazione di circa 2500 studenti italiani nati tra il 1980 e il 1990, la c.d. "Generazione Y". Queste le caratteristiche anagrafiche principali dei rispondenti: leggera prevalenza delle donne (54,2 vs. 45,8%), coerentemente con la composizione della popolazione universitaria complessiva; età media 25 anni e 10 mesi, con una prevalenza degli studenti nati nella seconda metà degli anni Ottanta; presenza più consistente degli iscritti ai corsi di laurea di secondo livello, esplicitamente indicati come target preferenziale dalle aziende partner della ricerca; copertura delle principali aree disciplinari (scientifiche, gestionali e umanistiche).

Si riportano di seguito le principali evidenze emerse dall'analisi dei questionari, relative alle diverse aree indagate.

Per quanto riguarda le scelte circa il proprio futuro (Fig. 1), si conferma la netta prevalenza, già emersa nel corso delle precedenti rilevazioni dell'Osservatorio, di giovani che penano di dedicarsi alla ricerca di un lavoro al termine dell'attuale percorso di studi (67,7%).

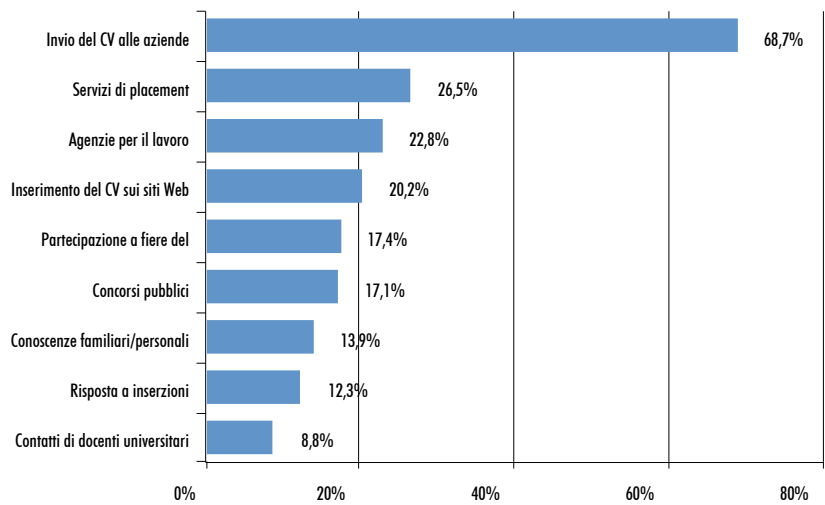
Tuttavia, rispetto al passato, aumenta in maniera significativa (+8,4%) la percentuale di studenti che vorrebbero cercare lavoro all'estero. Questo dato è un primo indicatore della propensione alla mobilità verso l'estero degli studenti italiani, che sarà oggetto di un'analisi più approfondita delle pagine seguenti.

Fig. 1 - "Cosa pensi di fare alla fine dell'attuale percorso di studi?"



Per quanto riguarda le modalità di ricerca del lavoro (Fig. 2), emerge l'intenzione dei giovani di fare affidamento soprattutto sulla propria capacità di iniziativa, limitando il ricorso ad aiuti esterni, quali i contatti dei docenti universitari e le proprie conoscenze personali o familiari.

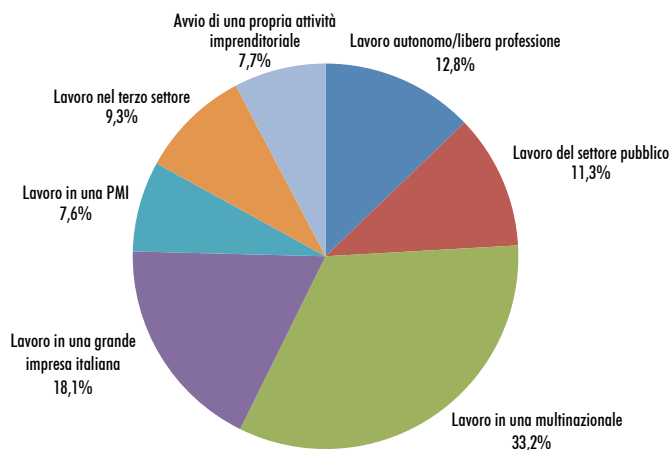
Fig. 2 - “Come pensi di muoverti per la ricerca del lavoro? Chi ti può aiutare?”*



* La somma delle percentuali è superiore a 100 perché era consentito indicare più di una preferenza.

Tra le preferenze lavorative (Fig. 3), prevale la scelta nei confronti della grande impresa e, soprattutto, della multinazionale che, dal punto di vista dei giovani, rappresenta l'azienda dei sogni. Parallelamente, trova conferma il *trend*, già rilevato nel corso delle precedenti edizioni dell'Osservatorio, che registra un progressivo aumento della propensione al rischio da parte dei giovani: il 20,5% dei partecipanti all'indagine, infatti, esprime il desiderio di avviare una propria attività imprenditoriale o di esercitare la libera professione.

Fig. 3 - “Pensando al tuo futuro e potendo scegliere, preferiresti...”



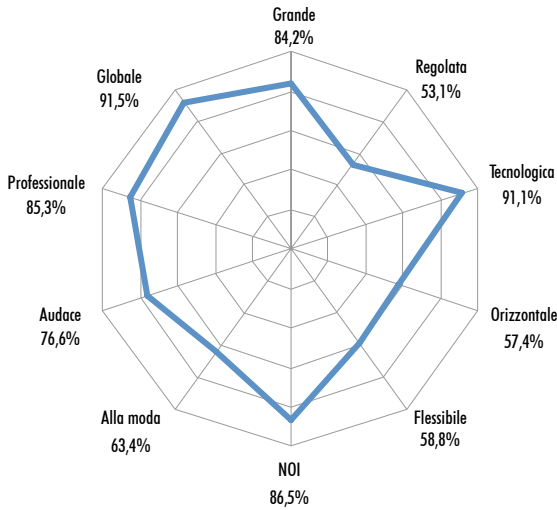
Il desiderio di lavorare in un'azienda grande e strutturata emerge con forza anche dall'identikit dell'organizzazione ideale fornito dai partecipanti all'indagine (Fig. 4). Agli studenti sono state proposte dieci coppie di categorie dicotomiche tra le quali scegliere, secondo lo schema proposto in Tabella 1:

Tab. 1 - Schema per la costruzione dell'identikit dell'organizzazione ideale

Grande	Piccola
Regolata	Libera
Tecnologica	Non tecnologica
Orizzontale	Verticale
Stabile	Flessibile
"Noi"	"Io"
Tradizionale	Alla moda
Audace	Prudente
Professionale	Familiare
Globale	Familiare

Emerge una visione molto chiara circa le caratteristiche più apprezzate in un'organizzazione da parte dei giovani. Rispetto al passato, le preferenze nei confronti di attributi quali la globalità (+8,2%) e l'audacia (+7,1%) appaiono ulteriormente consolidati.

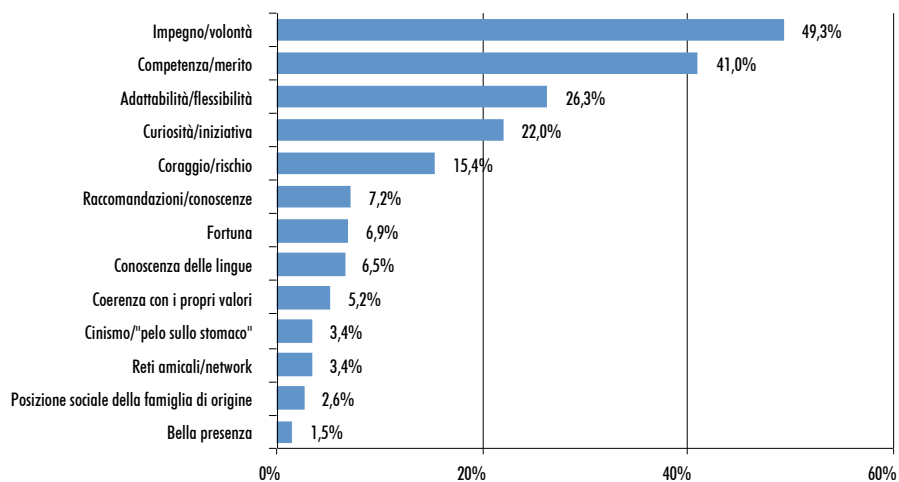
Fig. 4 - Identikit dell'organizzazione ideale



Il desiderio di autodeterminazione e la volontà di fare affidamento soprattutto sulle proprie competenze e sulla capacità di impegno rappresentano una caratteristica distintiva della Generazione Y (Fig. 5). Una generazione fermamente convinta del valore della meritocrazia e che, spesso, contesta alle aziende la poca chiarezza con cui sono gestiti i sistemi premianti e i meccanismi di riconoscimento dei meriti individuali². La volontà di fare affidamento principalmente sulle proprie risorse rappresenta una caratteristica "trasversale" dei giovani coinvolti nell'indagine a prescindere dalle differenze di genere, dalla provenienza geografica o dalla tipologia di percorso di studi intrapreso.

2. Cfr. Boldizzoni D., Sala E., (a cura di) 2009, *Generazione Y. I surfisti nella rete e il mondo del lavoro*, Guerini e Associati.

Fig. 5 - "A tuo parere, le doti necessarie per farsi largo nella vita sono..."



Una divaricazione tra attese dei giovani ed esigenze dei manager

In questa sezione sono riportati i dati raccolti attraverso un questionario somministrato a una popolazione di oltre 400 manager aderenti al *network Prospera*³, una organizzazione di oltre mille manager e professionisti d'azienda impegnata su cinque cardini fondamentali: sviluppo, innovazione, sostegno alle nuove generazioni, merito ed etica. L'impegno specifico rispetto ai giovani e al loro inserimento nel mondo del lavoro rappresenta certamente un elemento qualificante rispetto alle finalità dell'Osservatorio. Gli obiettivi conoscitivi di questa parte dell'indagine erano strettamente collegati a quelli più generali della ricerca complessiva e possono essere così sintetizzati: confrontare la prospettiva dei giovani con quella di manager *senior* rispetto ad alcuni temi comuni; ricostruire il profilo atteso e reale dei giovani che entrano oggi in azienda, dal punto di vista di chi ha *seniority* e responsabilità gestionali consistenti.

Per quanto concerne la funzione di appartenenza dei rispondenti, sono rappresentate pressoché tutte le principali aree aziendali, anche se con pesi differenti: il peso maggiore (41%) lo riveste la Direzione Generale; segue una presenza consistente di manager provenienti dall'ICT e dal Commerciale (rispettivamente 18% e 19%); infine, rilievo minore per altre funzioni: Risorse Umane e Organizzazione, Ricerca e Sviluppo, Produzione, Amministrazione e Finanza (tutte intorno al 5%). In questo modo è stato possibile raccogliere la prospettiva sia di chi gestisce quotidianamente nell'operatività i giovani (la *line*) sia di chi è chiamato a gestire leve specialistiche per attrarli, integrarli e trattenerli nell'organizzazione (*staff* delle Risorse Umane).

Una prima domanda era volta a verificare come i manager percepiscono i giovani in confronto a se stessi. A tal fine sono state proposte ai manager tredici categorie dicotomiche per verificare se, rispetto alla propria generazione di appartenenza, i giovani d'oggi siano più o meno: individualisti, aperti, informati, attenti al sociale, ecologisti, arrivisti, disposti a sacrifici, consumisti, disincantati, soddisfatti, ottimisti, disposti a compromessi, curiosi. La lettura dei dati offre un quadro complessivo piuttosto articolato e caratterizzato da una percezione di forte distanza tra i due mondi.

In primo luogo, secondo i manager, i giovani sono decisamente più aperti e informati. È un dato che non sorprende alla luce dello specifico contesto sociale, economico e tecnologico in cui stanno crescendo le nuove generazioni: le ricerche internazionali e nazionali disponibili rivelano che la crescita esponenziale dei canali e mezzi attraverso cui comunicare e accedere alle informazioni disponibili nella società contemporanea non solo non ha precedenti nella storia, ma sembra avere un impatto decisivo sugli atteggiamenti e gli stili comportamentali adottati. In particolare, nel caso dei giovani che ne sono certamente i fruitori più abili⁴.

Un secondo aspetto piuttosto marcato è costituito dalla rappresentazione dei giovani come persone nettamente meno ottimiste e soddisfatte rispetto alle generazioni pre-

3. Cfr. www.prospera.it.

4. Boldizzoni D., Sala E., (a cura di) (2009), *Generazione Y. I surfisti nella rete e il mondo del lavoro*, Guerini e Associati, Milano; Jue A. et al. (2010), *Social Media at Work*, Jossey Bass.

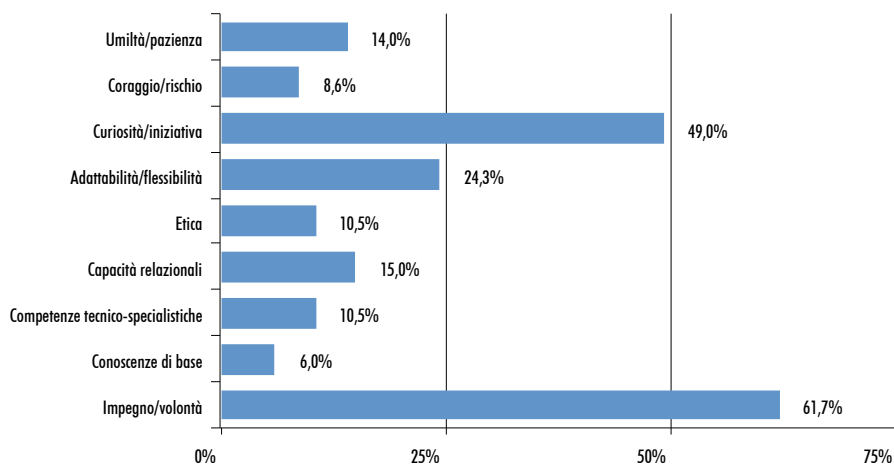
cedenti. Questo li porta probabilmente, nella percezione dei manager, a essere più disincantati e individualisti. Si conferma il quadro preoccupante emerso nelle scorse rilevazioni e confermato da recenti ricerche sociologiche⁵: "I giovani sembrano mancare di energia e progetti di lungo termine, si chiudono nel presente limitando in modo selettivo i propri investimenti emotivi. E l'ambito lavorativo sembra appunto essere uno di quelli sacrificati da questo punto di vista"⁶.

Tali considerazioni sono rafforzate da un ulteriore dato che riguarda la disponibilità al sacrificio: i giovani sono percepiti meno disponibili nel 96% dei casi. A parere di chi scrive, sembra opportuno qui richiamare quanto già osservato in passato: pur circoscrivendo la presente riflessione al tema del lavoro e dell'occupazione, "per le imprese e più in generale per chi ha responsabilità di definire le politiche del lavoro, si aprono grandi interrogativi su quali meccanismi attivare per recuperare il capitale di motivazione ed energia delle nuove generazioni, a oggi largamente inespresso"⁷.

La parte centrale del questionario presentava due domande finalizzate a ricostruire il profilo atteso e reale dei giovani in ingresso in azienda. A tale scopo sono stati indagati due aspetti: le caratteristiche più apprezzate (profilo atteso) e le caratteristiche più carenti (profilo reale) nei giovani che entrano in azienda.

I risultati completi delle risposte alle due domande sono stati sintetizzati nelle Figure 6 e 7.

Fig. 6 - Caratteristiche più apprezzate nei giovani in ingresso

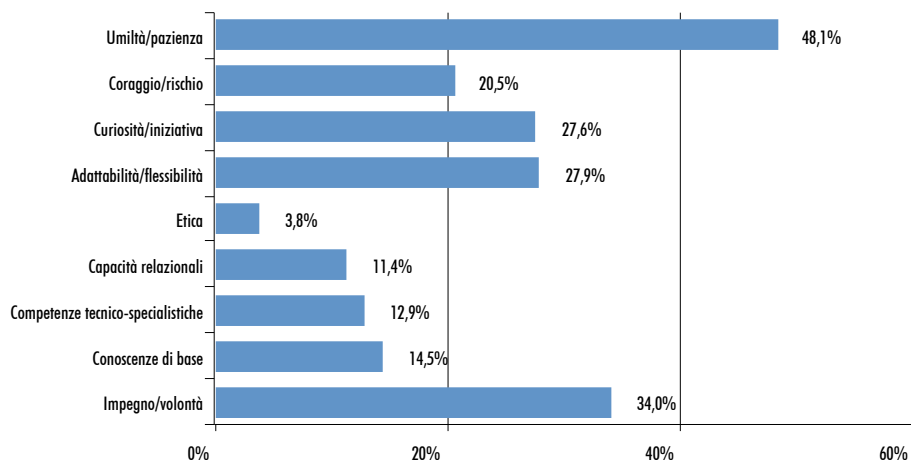


5. Cesareo V., (a cura di) (2005), *Ricomporre la vita. Gli adulti giovani in Italia*, Carocci, Roma

6. Fondazione ISTUD (a cura di) (2010), *I Giovani e le nuove tecnologie*, Quaderno di ricerca

7. *Ibidem*.

Fig. 7 - Caratteristiche più carenti nei giovani in ingresso



Il confronto tra il profilo auspicato e quello reale dei giovani in ingresso si caratterizza innanzitutto per una serie di *gap*, vale a dire aspetti rispetto ai quali le attese dei manager si scontrano con alcune carenze significative dei giovani.

In particolare, le tre caratteristiche più importanti auspiccate dai manager - impegno e volontà (61,7%), curiosità/iniziativa (49%) e adattabilità/flessibilità (24,3%) - sono anche tra le prime quattro carenze più rilevanti indicate. Questo significa che in azienda ci si attende un profilo personale e professionale del neoassunto che tuttavia rischia spesso di non trovare corrispondenza nella realtà.

Inoltre, è interessante notare che la carenza maggiore (48,1%) segnalata dai rispondenti è relativa alla voce umiltà/pazienza. Anche se è vero che non si tratta di una delle aspettative chiave dei manager verso i giovani, il dato, unito a quello su impegno/volontà (che con il 34% è la seconda carenza più consistente), conferma un *leitmotiv* a riguardo del rapporto tra le diverse generazioni sul lavoro. Le aspettative reciproche e l'idea di che cosa vogliano dire "impegno", "sacrificio", "sapere aspettare" hanno una connotazione talmente differente che la comprensione e il dialogo tra le diverse generazioni rimangono di fatto molto difficili su questi punti.

Infine, va osservato che le conoscenze tecniche di base, su cui il sistema educativo italiano continua a essere saldamente incardinato, si confermano come relativamente importanti per le aziende e comunque in linea di massima possedute a un buon livello dai giovani. Di qui, l'interrogativo se il sistema educativo nel suo complesso non debba orientarsi anche verso altre tipologie di competenze nella formazione dei giovani.

Una mobilità internazionale più per necessità che per scelta

In questa sezione, sono riportati i risultati di una rilevazione estensiva realizzata nel 2013 a livello internazionale e finalizzata a: confrontare gli orientamenti professionali dei giovani italiani e stranieri in uscita dal sistema universitario; verificare la propensione dei giovani a cercare lavoro nel proprio Paese o a trasferirsi all'estero.

Sono stati raccolti 3.289 questionari finalizzati a esplorare e confrontare gli orientamenti professionali di giovani studenti universitari in 7 differenti Paesi: Brasile, Cina, Germania, India, Italia, UK, Usa. Il modello interpretativo utilizzato ha previsto il confronto tra i giovani italiani e, da una parte, gli studenti dei Paesi BRIC (Cina, India, Brasile), dall'altra parte, quelli dei Paesi *GWIC* - Great Western Industrial Countries (Germania, UK, USA). In primo luogo, è stato chiesto agli studenti un parere circa le opportunità di lavoro esistenti nel loro Paese e se preferissero lavorare lì o muoversi all'estero (Figure 8 e 9). Le loro opinioni sono strettamente correlate alla situazione economica attuale e alle previsioni di sviluppo di ciascuna singola area geografica. Mentre i giovani dei Paesi BRIC sono molto ottimisti circa le prospettive di crescita dei loro Paesi e non sembrano particolarmente interessati a spostarsi all'estero, gli studenti italiani hanno una maggiore propensione a emigrare di fronte alla mancanza di opportunità lavorative e a un tasso di disoccupazione giovanile che ha varcato, oramai, la soglia del 42%. Nel complesso, sembra quasi che i giovani italiani stiano in sostanza scappando, anche sulla base di una forte spinta emotiva, alla ricerca di migliori opportunità, mentre gli studenti dei Paesi BRIC sono, di fatto, certi che le opportunità le troveranno in casa. I giovani dei Paesi *GWIC* si collocano in una situazione intermedia e la loro scelta di andare all'estero assume maggiormente la forma di un "progetto" razionale, come confermato dai dati riportati nella Figura 10 (vedi sotto).

Fig. 8 - Come consideri le prospettive di crescita del tuo Paese circa le opportunità lavorative?

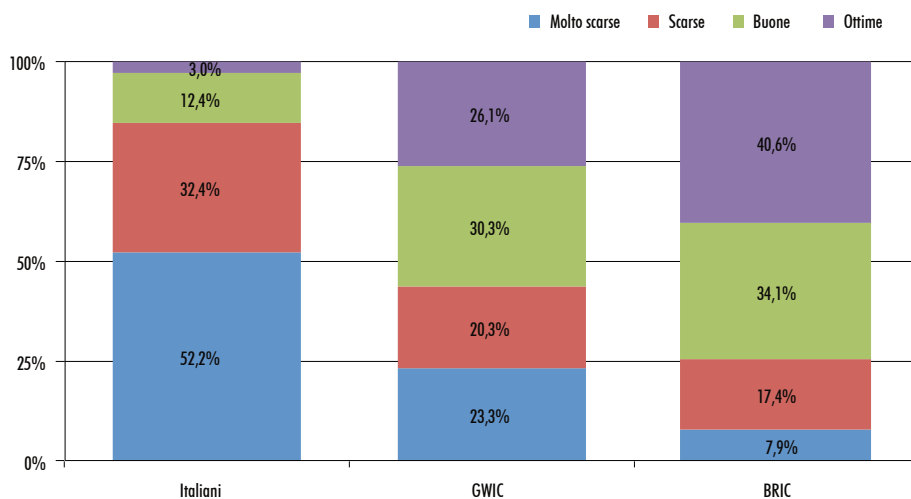
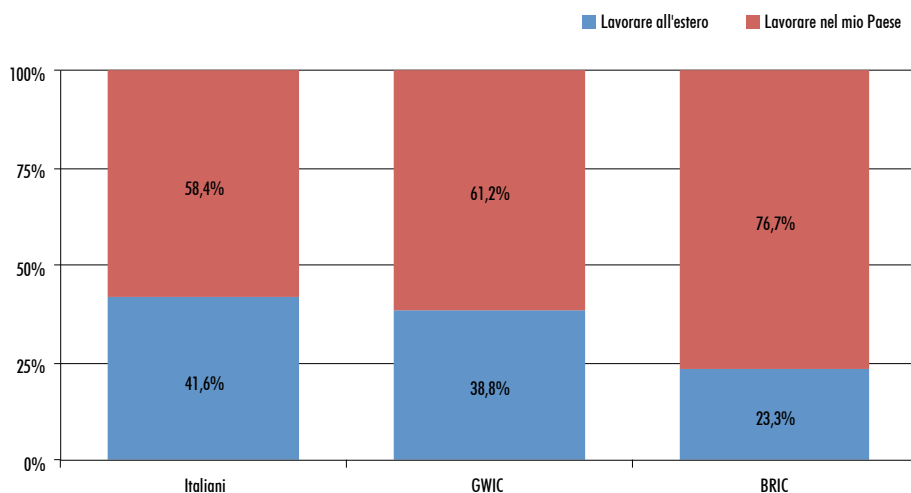
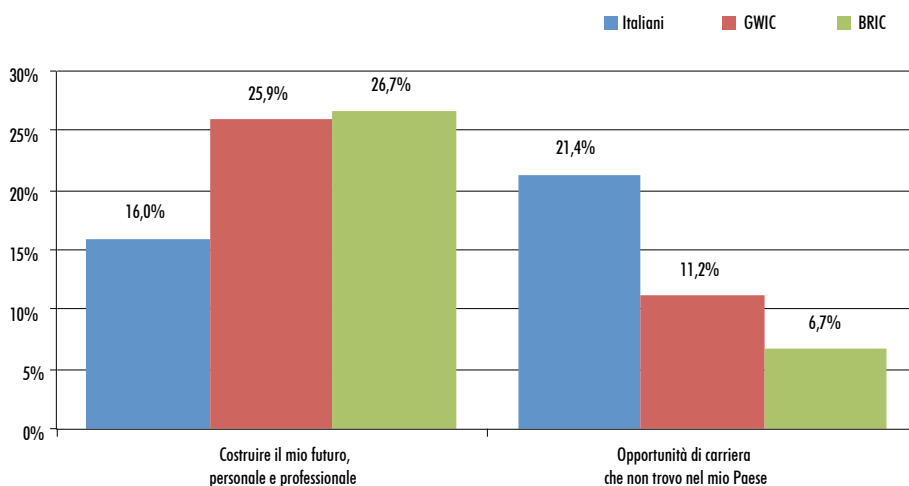


Fig. 9 - "Pensando al futuro, cosa preferiresti se potessi scegliere?"



L'esistenza di un approccio molto diverso nel decidere di muoversi verso l'estero è confermata dalla verifica delle aspettative che i giovani dichiarano di avere rispetto a un'esperienza lavorativa al di fuori del proprio Paese. La risposta più diffusa tra gli italiani è "opportunità di carriera che non posso trovare nel mio Paese (21,4%); mentre, sia per gli studenti BRIC (26,7%) che GWIC (25,9%), l'item più rilevante è "per costruire il mio futuro personale e professionale" (Figura 10). Sembra confermarsi la contrapposizione tra la "fuga obbligata" degli italiani e la libera definizione di un "progetto professionale" per gli studenti stranieri.

Fig. 10 - "Cosa ti aspetti da un'eventuale esperienza lavorativa all'estero?"

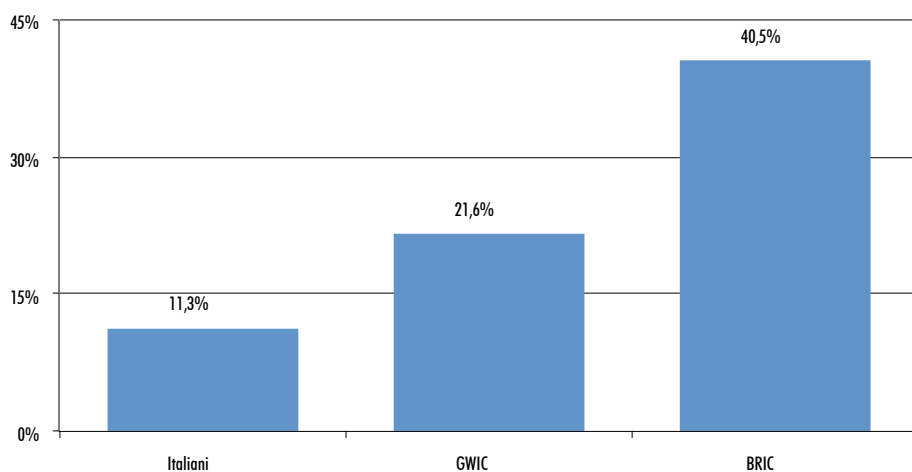


Un'ulteriore grande differenza tra gli studenti italiani e stranieri è legata all'intenzione di frequentare un programma di master al termine degli studi universitari (Fig. 11). Mentre il 40,5% degli studenti BRIC e il 21,6% di quelli GWIC dichiara tale intenzione, solamente l'11,3% dei giovani italiani immagina di iscriversi a un master. Ciò significa che, probabilmente, esistono differenti valutazioni circa l'utilità di un master e il suo effettivo ritorno sull'investimento:

- gli studenti BRIC guardano al master come a uno strumento efficace per accedere a lavori migliori e fare progressi di carriera, nell'ambito di un mercato del lavoro in crescita dove le opportunità, per lavoratori ad alta qualificazione, sono moltissime;
- gli studenti GWIC considerano ancora il master come un modo per completare i loro studi e migliorare le proprie competenze prima di avviarsi all'attività professionale, in un mercato del lavoro dove il titolo di master è riconosciuto e "premiato", in termini di salario e di carriera, dai datori di lavoro;

- gli studenti italiani nutrono invece parecchi dubbi circa l'effettiva utilità di un master al fine di ottenere un lavoro, in un mercato del lavoro dove perfino i laureati sono in difficoltà, non solo per la crisi economica in corso ma anche per la specificità del tessuto socio-economico, caratterizzato dall'elevata presenza di PMI, tipicamente più scettiche nell'assumere persone con livelli di istruzione troppo elevati, soprattutto se non strettamente tecnici. Questo risultato conferma i dati recenti (McKinsey 2014)⁸ circa la bassa fiducia degli studenti italiani rispetto all'investimento in formazione post-secondaria come strumento per incrementare le proprie possibilità d'impiego.

Fig. 11 - "Al termine dell'attuale percorso di studi, pensi di frequentare un Master?"



Il quadro complessivo che emerge segnala alcune importanti criticità su cui i diversi *stakeholder* (famiglie, imprese, università, associazioni di rappresentanza datoriali e dei lavoratori, *policy-makers*) sono chiamati oggi a interrogarsi:

- la persistente sfasatura tra i profili di competenze in uscita dal sistema universitario e quelli ricercati dalle imprese;
- la crescente differenziazione culturale e valoriale tra generazioni di lavoratori chiamati a coesistere e cooperare negli stessi luoghi;
- l'evidente spreco di energie e talenti "giovani", che si indirizzano sempre più consistentemente verso l'estero, vanificando l'investimento che il sistema Paese ha fatto su di loro;

8. "Education to employment: Getting Europe's youth into work" (McKinsey, 2014).

il *gap* di opportunità e fiducia che i giovani studenti italiani pagano nei confronti dei loro coetanei stranieri e che rischia di avere effetti negativi nel lungo periodo sulla *"performance"* complessiva del sistema produttivo italiano.

il rischio di uno scarico di responsabilità tra istituzioni e aziende

di **Gianfranco Reborà***

L'opacità del rapporto tra la formazione e il lavoro

Il cinema e la letteratura, forse meglio delle analisi sociali, riescono a rappresentare lo smarrimento delle giovani generazioni di fronte alla tempesta abbattutasi sull'economia e sul mondo del lavoro negli anni recenti.

Così l'ultimo film di Paolo Virzì, "il capitale umano", richiama a fare i conti con il versante oscuro di una finanziarizzazione dell'economia, che sacrifica più di tutto lo spazio vitale dei giovani, e arriva paradossalmente a oscurare proprio il valore di quella capacità di relazione che potrebbe invece sempre più qualificare il talento delle persone di fronte alle potenzialità immense di connessione aperte dalle nuove tecnologie.

Neppure le componenti dell'universo giovanile che provengono dai percorsi "alti" della formazione universitaria, dalle cosiddette "scuole di eccellenza", appaiono esenti da queste problematiche. Vi è un momento in cui sogni e aspettative dell'età adolescenziale e giovanile si confrontano o scontrano con la cruda realtà dell'organizzazione socio-economica del nostro tempo.

Il romanzo *Questa città che sanguina* di Alex Preston (Elliot Edizioni, Roma, 2010; ed. or.: *This Bleeding City*, Faber and Faber, London 2010) mette in scena questo tipo di disagio diffuso nell'ambiente dei giovani operatori della finanza nella Londra degli anni della crisi. Paola Mastrocola in *Non so niente di te* (Einaudi, Torino 2013) descrive invece la difficile ricerca della propria vocazione da parte di un giovane così brillante e intelligente da trovarsi "fuori luogo" proprio in quel tipo di carriera che tante famiglie (e naturalmente la sua) considererebbero la meta ideale per i propri figli.

Opere come queste aiutano a comprendere comportamenti e reazioni dei giovani in un contesto di grande incertezza e insicurezza derivante dallo scatenamento di forze competitive su scala globale ma anche dall'esaltazione della soggettività individuale, sostenuta dalle nuove tecnologie anche nelle versioni "social".

* Docente presso l'Università LIUC - Carlo Cattaneo, Castellanza (VA).

Sono storie che rivelano le condizioni di fragilità di giovani esposti a tante incertezze, indipendentemente dal livello della propria formazione e dal profilo delle competenze professionali acquisite.

Il titolo stesso del romanzo di Paola Mastrocola, *non so niente di te* evoca in particolare l'opacità che investe il rapporto tra formazione scolastica e mondo del lavoro.

Se una volta i percorsi scolastici e universitari preparavano a sbocchi ben definiti, abbastanza chiari per chi guardava ad essi sia dal versante della domanda che da quello dell'offerta di lavoro, oggi non è più così. E questo è ancora più vero per l'istruzione superiore: la "spendibilità" di una laurea sul mercato del lavoro è divenuta una sorta di enigma.

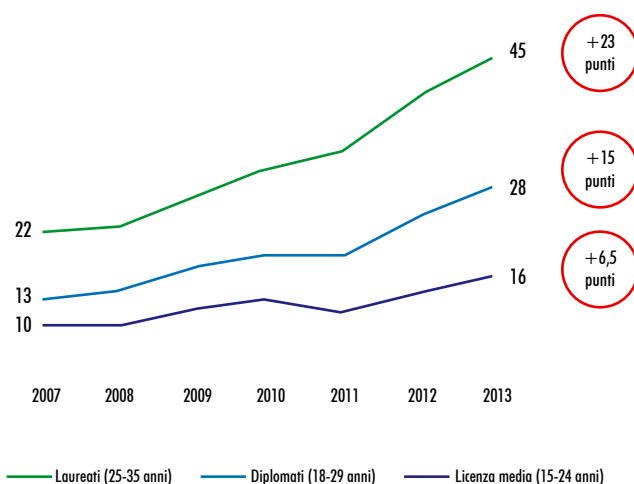
La laurea paga ancora, ma il primo inserimento è difficile

Il primo Rapporto su Università e ricerca pubblicato nel marzo 2014 dall'Agenzia Nazionale di valutazione dell'Università e della Ricerca (Anvur) evidenzia che la laurea, nonostante le difficoltà strutturali e congiunturali del Paese, continua ad offrire migliori prospettive occupazionali e reddituali del diploma di scuola superiore.

In poco più di 20 anni, il numero di laureati è passato da 1,8 a 5,1 milioni a fronte di una crescita della popolazione in età di lavoro di un solo milione, mentre nella fascia tra i 25 e i 34 anni si è passati da 0,6 a 1,6 milioni, con una forte presenza delle donne, che ormai costituiscono il 56,4% dei laureati in età da lavoro.

Gli andamenti del tasso di disoccupazione e di occupazione evidenziano che questo incremento non ha compromesso le possibilità di impiego dei laureati, né nel loro complesso, né per i più giovani. Naturalmente, "con la crisi economica la condizione occupazionale dell'insieme della popolazione ha subito un netto peggioramento, particolarmente marcato per i giovani in ingresso nel mercato del lavoro". Ma l'aumento del tasso di disoccupazione è stato nettamente maggiore per i diplomati, soprattutto giovani: "nella media della popolazione in età da lavoro la condizione occupazionale dei laureati è nettamente migliore rispetto a quella dei diplomati, sia in termini di tassi di disoccupazione che di occupazione, soprattutto per la componente femminile".

Fig. 1 - Tasso di disoccupazione in Italia nella fase di entrata nel mercato del lavoro per titolo di studio e fasce d'età



Fonte: Elaborazioni ALMALAUREA su documentazione ISTAT

Nella Fig. 1, ripresa da uno studio di De Nicolao (2014), si osserva che dal 2007 al 2013 il tasso di disoccupazione dei laureati è aumentato di 6,5 punti percentuali (da 10 a 16 circa) contro valori più che doppi dei diplomati (15 punti). Per tutti i giovani, comunque, le difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro italiano si manifestano in tempi di attesa mediamente molto lunghi a prescindere dal titolo di studio. Il rapporto Anvur sfata però la "diffusa convinzione che in Italia la laurea sia pressoché irrilevante per le prospettive occupazionali dei più giovani". In realtà, "se osservati non a parità di età ma a un certo numero di anni dalla fine degli studi, i laureati anche tra i giovani hanno tassi di occupazione maggiori e tassi di disoccupazione più bassi". La laurea garantisce nel tempo migliori condizioni occupazionali, sia dal punto di vista del periodo di attesa che da quello del reddito.

I dati più recenti sul mercato del lavoro segnalano comunque una crisi del rapporto tra imprese e universo giovanile che tocca tutte le fasce di età e tutti i titoli di studio. Così il monitoraggio condotto dal Ministero del Lavoro (Quaderno n. 1, 2014) sul primo anno di applicazione della riforma Fornero (legge n. 92, 2012) ha evidenziato che la riforma ha finito per aggravare il problema della disoccupazione giovanile: le assunzioni a tempo indeterminato non sono aumentate come era negli obiettivi, ma diminuite; si è inoltre registrato un netto calo delle assunzioni mediante contratti atipici e il contratto a tempo determinato ha assunto un ruolo sempre più rilevante, arrivando a totalizzare quasi il 70% di tutte le attivazioni. Il risultato più eclatante è però che "6 attivazioni su 10 di contratti a tempo indeterminato sono riservate a lavoratori con più di 34 anni" e "solo 1 su 10 interessa giovani con meno di 24 anni" (Cazzola, 2014; Cazzola, Pasquarella, Servidori, 2013). Il rapporto conclude che "la riforma non sembra ancora aver sollecitato le imprese a un maggior ricorso a forme di lavoro standard per le giovani generazioni". Particolarmente significativo è l'andamento dei contratti di apprendistato; qui la fascia più penalizzata è quella proprio dei lavoratori più giovani (fino a 19 anni) per i quali si registra un calo del 40% (2° trimestre 2013 su base tendenziale). Va un po' meglio per la fascia 24-29 anni (- 9,7%); mentre un incremento del 3% riguarda la fascia di età 30-34 anni.

In questi mesi si stanno cercando correttivi ai difetti evidenti della "legge Fornero", pur nella consapevolezza che le scelte di assunzione sono fortemente condizionate dalla crisi che persiste ed è stata particolarmente grave proprio nel 2013. Tuttavia, si è dovuto constatare il formarsi di un deciso orientamento delle imprese a evitare o comunque rinviare nel tempo l'inserimento di risorse umane prive di esperienza e l'investimento nella loro formazione. La minore caduta dei contratti di apprendistato per la fascia oltre i 24 anni rispetto ai più giovani suona a conferma dei dati Anvur e Almalaurea sul persistere di un valore occupazionale degli studi universitari. Questo non basta però a rassicurare: la disoccupazione giovanile dilagante manifesta una crisi del rapporto tra imprese e giovani generazioni che investe in pieno anche il mondo della formazione nelle sue diverse componenti.

Il valore delle competenze "trasversali"

La mancata rispondenza dei processi formativi scolastici e universitari rispetto alle esigenze delle imprese è indicata da molti come causa che acuisce le difficoltà di occupazione dei giovani in generale, ed anche dei laureati, nell'attuale contesto di crisi. Tra gli altri, Roger Abravanel afferma che "il primo requisito che interessa al datore di lavoro è l'etica del lavoro, il secondo è il problem solving, la capacità di risolvere i problemi, al terzo posto il team working e la comunicazione. Neanche l'inglese e l'informatica sono ai primi posti". Questo rifletterebbe i mutamenti che si sono avuti nell'organizzazione del lavoro, dove non si seguono più procedure rigide: "le organizzazioni attuali sono come un'orchestra di jazz: non c'è lo spartito, tutti devono improvvisare, tutti devono lavorare con gli altri mantenendo la sinergia". Servono "quelle che gli esperti definiscono le competenze della vita", oggi molto scarse e poco riconosciute. Secondo Abravanel, le caratteristiche dell'insegnamento, il metodo, soprattutto, e anche le modalità adottate per misurarne la qualità e orientarne il miglioramento, sono largamente inadeguate in Italia rispetto a quanto le imprese richiedono.

Si manifesta così l'esigenza di comprendere e analizzare meglio gli esiti dei processi formativi, di iniziare a valutare gli apprendimenti con metodi più affidabili.

La stessa Anvur ha avviato nel corso del 2013 una rilevazione sperimentale delle competenze trasversali dei laureandi: la valutazione è stata condotta in 12 università italiane secondo una procedura comune a livello nazionale, mediante la somministrazione di un test di "*generic skills*" composto sia di domande a risposta aperta che di domande a risposta chiusa.

L'esperimento si è ispirato a metodologie consolidate a livello internazionale, imperniate nel rilevare il livello di competenza riferito a "*generic skills*". Questi sono stati delineati in termini di competenza di "*critical thinking*", di "*problem solving*" e di "*ability to communicate*", quindi ricorrendo a concetti molto vicini alle priorità evocate da Abravanel. I risultati di questa fase sperimentale del test sono stati presentati dall'Anvur nel marzo 2014 con molta cautela nel trarre conclusioni. In occasione del Convegno di presentazione dei primi risultati, l'intervento di esponenti del CAE (Council for Aid to Education), l'organizzazione americana che ha assistito l'Anvur nella elaborazione del test, ha tuttavia offerto una valutazione di sintesi, nel senso che "*Italian students' performances were comparable to their American counterparts*".

Siamo di fronte quindi a una realtà in rapida evoluzione che vede affacciarsi approcci nuovi, spesso sostenuti da metodologie avanzate come in questa iniziativa dell'Anvur, ma anche nei progetti promossi in ambito scolastico dall'ente di valutazione INVALSI. Molte università si sono del resto impegnate anche autonomamente nel senso di promuovere lo sviluppo di competenze trasversali; nel caso della LIUC, un progetto di integrazione della didattica disciplinare è stato promosso fin dal 2005 sotto il titolo evocativo di "*skills and behaviour*"; molte facoltà di Economia e Ingegneria, soprattutto, hanno lavorato nel tempo con varie modalità sulle abilità e competenze trasversali degli studenti.

Il problema del resto non si pone solamente sul fronte delle istituzioni formative. Si deve tener conto invece del fatto che sul fronte delle imprese si registra una forte, e forse addirittura crescente, eterogeneità delle richieste e delle attese per quanto riguarda il profilo delle competenze da inserire ai diversi livelli organizzativi. Prospettive come quelle enfatizzate da Abravanel possono apparire idealistiche e contraddette dai dati di realtà, in ogni caso sono difficilmente generalizzabili. Molteplici ricerche internazionali raccontano un'altra storia, diversa purtroppo dalle favole correnti sull'economia della conoscenza e sulle *smart organizations*, che valorizzano in mille modi competenze e talenti delle persone. Si rimanda in tal senso ad articoli come quello di Matt Alvesson e André Spicer (2012), che costruiscono "a stupidity-based theory of organizations"; oppure alla ricognizione di Giovanni Masino (2011), che documenta come la retorica del decentramento, della partecipazione, del commitment, della responsabilità, della competenza, dei valori umani non sia il miglior descrittore dei cambiamenti organizzativi più rilevanti. Un'analisi su oltre 50 casi di multinazionali operanti in Italia vede prevalere invece logiche di cambiamento organizzativo impennate su "centralizzazione, standardizzazione, de-umanizzazione".

Le rilevazioni sull'"engagement" dei lavoratori, cioè su quanto "una persona è fisicamente, intellettualmente ed emotivamente attaccata al proprio lavoro e all'azienda per cui lavora", evidenziano la forte influenza su questo aspetto del rapporto con il capo gerarchico. Una ricerca dell'Università Cattaneo LIUC (Carrettoni, D'Amato, Mazzara, 2012) ha consentito di confrontare i dati sull'*engagement* in un campione di aziende italiane con un'analoga rilevazione condotta per il Regno Unito dalla London Business School: in entrambi i casi emerge un valore negativo del Net Management Promoter Score, l'indicatore che misura il livello di soddisfazione dei collaboratori rispetto ai propri capi: in Italia i "*detractor*" del proprio capo sono in percentuale decisamente maggiore (47%) rispetto ai "*promoter*" (28%) con un differenziale quindi negativo del 19%. Nel Regno Unito il dato è lievemente migliore, ma sempre negativo (15%).

I dati raccolti dalla LIUC evidenziano uno scarto legato alla dimensione aziendale; nell'impresa media e grande la situazione sarebbe migliore che nelle piccole imprese, dove i capi intermedi vedono il proprio ruolo "schiacciato" tra la base operativa e la figura dell'imprenditore.

In effetti nel nostro Paese il problema della piena valorizzazione ed espressione delle competenze potenziali dei giovani (ed anche dei meno giovani) all'interno delle imprese viene spesso attribuito alla prevalenza di piccole imprese a proprietà e conduzione familiare, che caratterizza il nostro sistema produttivo.

Un altro recente studio, condotto nell'ambito di una delle aree territoriali considerate particolarmente rappresentative dell'imprenditorialità manifatturiera italiana (il novarese) contribuisce però a sfatare almeno in parte questo pregiudizio (Morelli, 2014); il confronto tra una situazione pre-crisi (al 2007) e quanto emerge più di recente (2011-2012) mostra come la pressione verso la riduzione dei costi e il recupero di produttività si accompagni a maggiore attenzione alla competenza e alla selezione dei collaboratori. Questo accomuna le imprese medie e grandi presenti nel campione con le piccole e

anche le micro-imprese; in queste ultime l'enfasi è prevalentemente sulla riduzione dei costi e con attenzione alla selezione del personale. Le realtà piccole usano molto meno delle medie e grandi gli strumenti più avanzati, come possono essere le forme di *e-recruiting* nella selezione. Tuttavia l'approccio non è così diverso e la problematica delle competenze trova riscontri abbastanza omogenei. Nella ricerca del personale, riferita sia a ruoli manageriali che operativi, le aziende interpellate esprimono sensibilità simili, scarsamente influenzate dalle dimensioni aziendali, se non per ruoli particolari come nel caso dei tecnici informatici.

Comunque sia, lo sviluppo di quelle qualità relazionali e di collaborazione, nel segno dell'*engagement* e della proattività, che sono necessarie per affermare imprese innovative, capaci di competere in mercati aperti e di valorizzare le tecnologie in una logica di rete, configura un terreno di lavoro molto duro e impegnativo. È una sfida che si pone sia al livello delle organizzazioni che a quello dei sistemi più vasti, che riguarda l'Italia come gli altri Paesi, che tocca le imprese grandi, medie e piccole.

Il talento non basta, serve la “robustezza”

Il disagio vissuto dai giovani, e in particolare dai più qualificati, nell'affacciarsi all'attuale mercato del lavoro rischia di scatenare uno sterile scarico di responsabilità tra il mondo delle imprese e quello della formazione.

In realtà tanto le istituzioni che formano i giovani quanto le aziende che li impiegano rivelano tutti i loro limiti proprio nel modo di gestire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, specialmente ai livelli più alti di qualità professionale, livello retributivo e riconoscimento sociale.

Come abbiamo visto, un terreno d'incontro tra le rispettive esigenze sembra offerto dallo strumentario emergente di analisi delle competenze, sempre più esteso a inglobare gli aspetti comportamentali rispetto al più tradizionale terreno delle abilità tecniche.

Inoltrarsi in questa direzione è necessario, ma occorre farlo con misura ed equilibrio, perché ciò che è ormai in gioco è l'orientamento del comportamento umano in un contesto sociale e il comportamento umano è refrattario agli schemi, si isterilisce e impoverisce quando si esagera nel programmarlo e orientarlo con modalità artificiali.

Se i Paesi occidentali sono oggi scossi da quel demone della paura di cui parla Bauman (2014), come società esposte “ai colpi del destino”, l'insicurezza e la difficoltà di progettare il futuro non risparmiano l'ampia fascia dei giovani che si affacciano al mondo del lavoro sulla base di una buona preparazione culturale e tecnica, ma anche con aspettative elevate. Tanti di loro, non solo quelli che provengono dai punti “alti” del sistema formativo, si sentono “talenti” e intendono competere per le posizioni lavorative ritenute più gratificanti.

In questo sono però “fragili”, nel senso indicato da Nassim Taleb in “Il cigno nero”, non perché manchino di competenze, o perché queste non siano certificate, ma perché troppi fattori casuali si interpongono nel condizionare la realizzazione delle aspettative personali. L'idea di “merito”, filtrata attraverso i criteri scolastici tradizionali ma anche attraverso i nuovi parametri della valutazione, ripropone paradossi come quelli insiti nella figura del “secchione”, descritta coloritamente da Taleb (2008): questi “non è necessariamente un tipo sciatto, antiestetico, gialliccio, occhialuto, con un computer palmare alla cintura a mo' di arma. Un secchione è semplicemente una persona che pensa troppo secondo gli schemi”.

Le attività realmente ambite dai giovani sono fortemente condizionate dalla casualità. Si diventa campioni sportivi per doti naturali; si diventa scrittori, artisti, e forse anche imprenditori di grande successo per una irripetibile combinazione di talento e di fortuna; in tutti questi casi poco conta la formazione; ma il sistema formativo istituzionalizzato fallisce spesso anche nel gestire la componente “normale”.

Se nel mondo del lavoro assumono importanza le competenze trasversali, orizzontali che per molte aziende fanno la differenza di fronte a un'abbondanza di figure tecniche, di ragazzi intelligenti e ben formati, questo apre un nuovo terreno problematico, di contraddizione, perché chi ha quel tipo di qualità spesso coltiva anche ideali di valore

superiore. Si apre un fronte di conflitto tra la motivazione intrinseca (dettata dalle gratificazioni inerenti un lavoro appassionante) e quella estrinseca (retribuzioni e incentivi che fanno accettare un lavoro in cui non ci si riconosce). Nel linguaggio di manager e consulenti si ragiona e discetta spesso di “guerra dei talenti”, come se le aziende entrassero in conflitto per accaparrarsi i giovani più brillanti; ma nell’immaginario collettivo delle ultime generazioni per “talento” si intende un’altra cosa, guardando soprattutto a chi eccelle in campi diversi dalle professioni aziendali: lo sport, la musica, il cinema, l’arte, ecc.; tutt’al più si mitizzano figure di imprenditori d’eccezione, personaggi come Bill Gates, Steve Jobs o Mark Zuckerberg, non a caso tre persone che non hanno nemmeno finito l’università.

Diversamente, servirebbe ai giovani un aiuto e una spinta ad acquisire “robustezza”, ancora nei termini indicati da Nassim Taleb (2013): un insieme di qualità che include la ridondanza, il saper fare cose anche molto differenti, il combinare complessità e semplicità, il non essere troppo “secchione”, l’acquisire profondità di pensiero in modo da essere un po’ “scoglio”, capace di vedere il lato non illuminato delle cose e di non farsi trascinare dalla corrente. Ancora il romanzo di Paola Mastrocola ci offre un esempio di un personaggio orientato in questo senso, ma anche della sua estraneità culturale rispetto agli ambienti anche avanzati della formazione accademica.

Proprio la tensione verso la qualità personale della “robustezza” potrebbe divenire un importante obiettivo comune, almeno per le componenti più illuminate e lungimiranti sia delle istituzioni che formano i giovani sia delle organizzazioni che li impiegano sul piano lavorativo.

Riferimenti bibliografici

- Abravanel R. (2014), *Intervista: Il lavoro è cambiato, la scuola no*, a cura di M. Pastorelli, *Direzione del Personale*, n. 168.
- Alvesson M. and Spicer A. (2012), *A stupidity-based theory of organizations*, *Journal of Management Studies*, 49, 7: 1194-1220.
- ANVUR (2014), *Rapporto su Università e ricerca*, Roma.
- ANVUR (2014a), *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani rapporto finale dell'ANVUR*, Roma 11 marzo.
- Bauman Z. (2014), *Il demone della paura*, Laterza, Roma.
- CAE (2014), *Le Caratteristiche Tecniche del test CLA+ e il Benchmark Internazionale*, presentazione al Convegno Anvur, Roma 11 marzo.
- Carrettoni C., D’Amato V., Mazzara D. (2012), *Engagement Research Report 2011. Cosa fare per permettere alle persone di lavorare al meglio*, *LIUC papers*, n. 250.
- De Nicolao G. (2014), *Commento a Matarazzo F., L’università: l’analisi e la diagnosi dell’ANVUR e le intenzioni della Ministra Giannini*, www.roars.it, 30 aprile.
- Cazzola G., Pasquarella A., Servidori A. (2013), *Giovani al lavoro*, Guerini, Milano.
- Cazzola G. (2014), *“Giovani al lavoro”*, *Direzione del Personale*, n. 168.

- Masino G. (2011), *Exploring Organizational Change in Large Corporations*, paper presented at The Seventh International Critical Management Studies (CMS) Conference, Napoli.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2014), *Il primo anno di applicazione della legge 92/2012*, Quaderno n. 1, Roma.
- Morelli C. (2014), *La gestione del personale nelle aziende del Novarese: opportunità e criticità*, Dipartimento di Studi per l'Economia e l'Impresa Università degli Studi del Piemonte Orientale, Novara.
- Taleb N. (2008), *Il Cigno Nero*, il Saggiatore, Milano.
- Taleb N. (2013), *Antifragile. Prosperare nel disordine*, il Saggiatore, Milano.

le diverse componenti delle politiche del lavoro e lo sbilanciamento verso quelle passive

a cura del CeLEG-LUISS*

Una pluralità di soggetti e di risorse da riportare a sistema

Il passaggio dei giovani dalla formazione al lavoro è condizionato anche dalle risorse destinate alle politiche per il lavoro. In particolare, la 'qualità' della transizione si realizza grazie ad un oculato investimento di risorse in tecnologie, professionalità e servizi in grado di favorire il passaggio dei giovani tra *education* e lavoro. Non si tratta solo o necessariamente di aumentare i flussi destinati a queste attività, ma anche e soprattutto di favorire un utilizzo più accurato e oculato delle risorse disponibili e di quelle reperibili per generare innovazione e nuove opportunità. A questo proposito, bisogna tenere presente che spesso molte di queste innovazioni possono essere favorite da sinergie attivabili tra pubblico e privato, sia in termini di risorse, sia in termini di professionalità da mettere a fattor comune.

Il quadro di riferimento nel nostro Paese presenta su questo versante molteplici punti di miglioramento. A fronte di dati sulla situazione occupazionale che registrano un *trend* negativo sia per i giovani, sia per le fasce di lavoratori più qualificati come i manager (con una perdita di circa un milione di posti di lavoro - pari al 54% - nel periodo 2010-2013), si registra una sproporzione tra le risorse impegnate sul fronte delle politiche passive, più di 21 miliardi di Euro (come la cassa integrazione), a fronte dei 4,7 miliardi di Euro destinati alle politiche attive (come la formazione, l'incontro tra domanda e offerta di lavoro). Inoltre, le risorse utilizzate per le politiche passive non sembrano in grado di attivare quel "circuitto virtuoso" in grado di stimolare la riqualificazione e (nuove) opportunità professionali.

Si riscontra, infatti, un approccio ai servizi per l'impiego teso principalmente all'utilizzo delle risorse finanziarie (sussidi) e ad una contestuale sottovalutazione dei servizi a

* Il gruppo di lavoro CeLEG (Center for Labor and Economic Growth, Luiss "Guido Carli"), coordinato da Pietro Reichlin, direttore del CeLEG, è composto da Luisa Corazza, Giuseppina Gianfreda e Giovanna Vallanti. La ricerca è supportata da Alfonso Balsamo (Confindustria) e Giorgio Neglia (Fondirigenti) per il coordinamento operativo.

“maggiore valore aggiunto”, in grado di generare una crescita delle competenze e delle reali opportunità occupazionali in un mercato in continua evoluzione.

Anche il livello di integrazione tra soggetti e risorse pubbliche e private, pure da molti auspicato nell’ottica della *flexicurity*, non pare aver raggiunto risultati soddisfacenti. Per di più, come noto, il nostro Paese ha oggettive difficoltà nella pianificazione e nella spesa delle risorse finanziarie comunitarie destinate allo sviluppo e all’occupazione, con la conseguente incapacità del sistema pubblico di raggiungere in modo efficace alcuni importanti segmenti di lavoratori, come ad esempio quelli più qualificati.

In coerenza con le finalità di studio e approfondimento dell’8° Rapporto “Classe Dirigente” e con l’intento di contribuire all’identificazione di strumenti di programmazione e azioni sul campo in grado di migliorare i risultati in termini di efficacia e efficienza, si è resa anzitutto necessaria una preliminare ricognizione delle risorse disponibili per i diversi strumenti e servizi relativi all’occupazione: formazione, servizi di collocamento, *welfare*, con l’intento di evidenziare le possibili sinergie anche attraverso una sorta “di rating dell’integrazione” da attribuire alle singole disponibilità finanziarie. Tale ricognizione, tutt’ora in corso, è ad opera del Celeg - Center for Labor and Economic Growth dell’Università LUISS “Guido Carli”. Il presente box contiene solo alcuni dati provvisori della ricerca, i cui risultati definitivi saranno pubblicati successivamente.

Le diverse componenti delle politiche: Servizi, Misure e Supporto

Per contribuire a chiarificare i contorni e le dinamiche di spesa delle politiche per l'occupazione, ricordiamo quanto previsto in merito dalla metodologia Eurostat, secondo la quale rientrano tra gli interventi di politica occupazionale (labour market policy, LMP) "tutti gli interventi pubblici finalizzati a rendere efficiente il funzionamento del mercato del lavoro e a correggere gli squilibri e che possono essere distinti da altri interventi di politica dell'occupazione in quanto agiscono selettivamente per favorire gruppi particolari nel mercato del lavoro" Eurostat raggruppa gli interventi di politica occupazionale in tre categorie¹: i servizi (attività di sostegno per la ricerca del lavoro), le misure (interventi che forniscono supporto temporaneo per gruppi di soggetti svantaggiati nell'accesso al mondo del lavoro) e il supporto (interventi di sostegno economico, diretto o indiretto, agli individui per ragioni legate alla partecipazione al mercato del lavoro)².

Politiche del lavoro	
Servizi	Servizi per l'impiego; orientamento, consulenza e informazione.
Misure (politiche attive)	Formazione professionale, contratti a causa mista, incentivi alle assunzioni, incentivi alla stabilizzazione dei posti di lavoro, incentivi al mantenimento dell'occupazione, sgravi a carattere territoriale, incentivi per i disabili, creazione diretta di posti di lavoro, incentivi all'autoimpiego.
Supporto (politiche passive)	Trattamenti di disoccupazione, pensionamenti anticipati per crisi occupazionale, pensionamenti anticipati per motivi di salute.

Stanti le definizioni comunitarie, è importante notare come nel nostro Paese "l'approccio prevalente" sia quello di considerare, di fatto, i 'servizi' come parte integrate delle politiche attive, visto che larga parte di questi sono finalizzati all'accesso ai 'supporti', ovvero alle politiche passive (basti pensare al ruolo dei centri per l'impiego).

Se si prendono in considerazione le risorse impiegate il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel 2011 - ultimo anno per il quale le statistiche del Ministero sono al momento disponibili in modo completo - dà conto degli interventi effettuati in Italia per un ammontare di circa 26.537 milioni di euro. Scorporando i servizi, il totale delle misure e del supporto (politiche attive e passive) era pari a circa 26.051 milioni di euro (1.6% del Pil).

1. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/labour_market/labour_market_policy
2. *Spese per le politiche occupazionali e del lavoro, anno 2011*, Quaderni di studi e statistiche sul mercato del lavoro, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, numero 5, settembre 2013.

Fig. 1 - Le risorse per le politiche

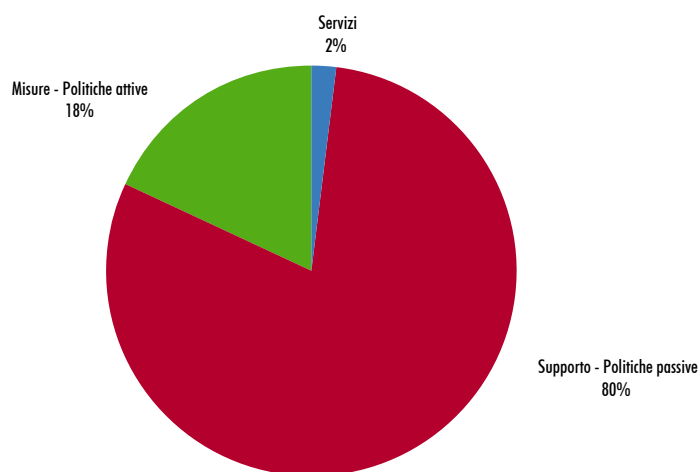
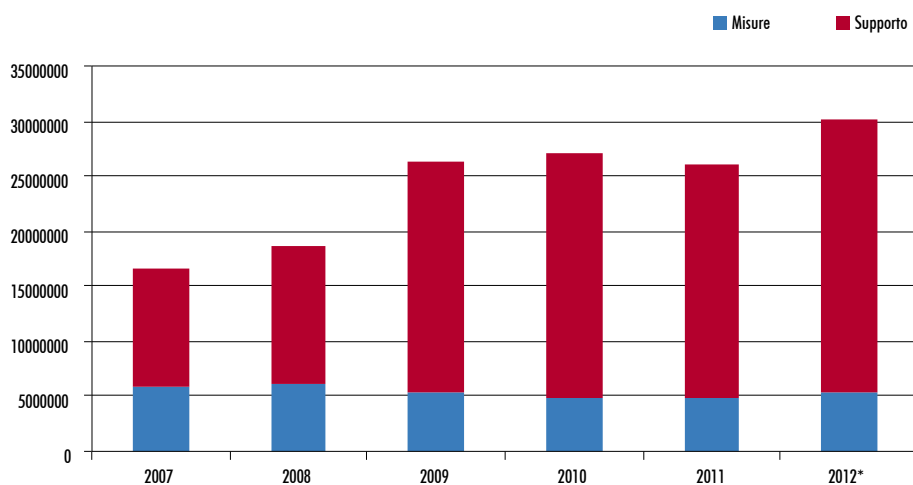


Fig. 2 - Politiche attive e passive del lavoro in Italia (migliaia di euro)



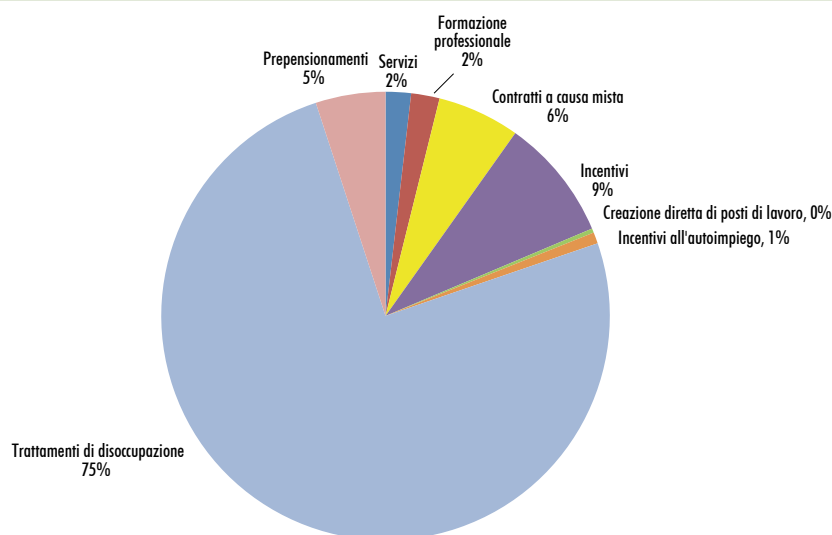
Fonte: elaborazioni su dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; * dato provvisorio

Per quanto riguarda, invece, la proporzione tra politiche attive e passive, queste ultime rappresentavano circa l'82% delle politiche del lavoro, con una spesa pari a circa 21.295 milioni di euro (24.292, secondo i dati provvisori 2012), contro i 4.755 milioni di euro impiegati per le politiche attive³. La figura 1 riporta l'evoluzione temporale delle politiche attive e passive del lavoro in Italia a partire dal 2007.

Il peso delle politiche attive, che nel 2007 rappresentavano il 36% delle politiche totali, si è ridotto negli ultimi anni rispetto alle politiche passive, stabilizzandosi attorno al 18% nel 2010. L'incremento più evidente nel peso degli interventi di supporto si osserva a partire dal 2009, come effetto dell'aumentato ricorso agli ammortizzatori sociali durante il periodo di crisi.

Considerando tutti gli interventi complessivamente, i trattamenti di disoccupazione costituiscono la voce di gran lunga più rilevante delle politiche occupazionali. Seguono gli incentivi (9%), i contratti a causa mista (6%) e i prepensionamenti (inclusendo il pensionamento anticipato per rischio salute, 5%), mentre la formazione - che pure dovrebbe rappresentare la principale leva per adeguare le competenze in momenti di crisi - si attesta intorno al 2% (figura 2).

Fig. 3 - Peso degli interventi sul totale delle risorse spese - anno 2011



Fonte: elaborazioni su dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; * dato provvisorio

Al di là dei grandi aggregati di risorse impiegate, si può dettagliare ulteriormente la spesa per singole tipologie di intervento (i Servizi, le Misure, il Supporto e Altri interventi).

3. Dati inclusivi della voce relativa ai pensionamenti anticipati per rischio salute

I servizi

Nelle statistiche Eurostat, la categoria Servizi all'impiego (*labour market services*) comprende le risorse erogate per i centri di impiego o per altri servizi indirizzati a coloro i quali sono alla ricerca di impiego (orientamento, consulenza e informazione). Nell'ambito dei Servizi, la voce di spesa più rilevante è rappresentata dalle spese per il personale dipendente dei centri pubblici per l'impiego (CPI); ad esempio, nel 2011 a fronte di una spesa totale per servizi pari a circa 485 milioni di euro, quella del personale è risultata di 384 milioni, ossia il 79%.

Le misure

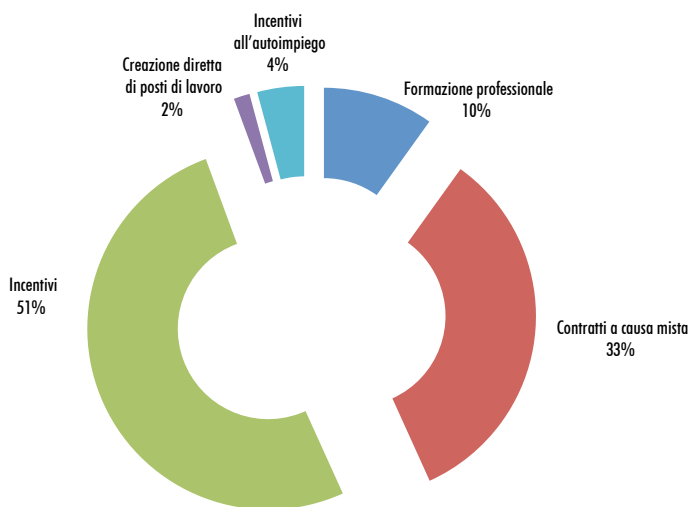
Gli strumenti di politica attiva prevalentemente usati nel nostro Paese sono rappresentati dagli incentivi all'occupazione. La tabella 1 riporta l'evoluzione temporale delle misure di politica attiva del lavoro in Italia.

Tab. 1 - Evoluzione delle misure di politica attiva del lavoro in Italia (milioni di euro).

	2007	2008	2009	2010	2011	2012*
Formazione professionale	716	646	588	449	544	505
contratti a causa mista	1991	2182	2042	1700	1578	1699
Incentivi	2723	2705	2430	2301	2335	2608
<i>incentivi alle assunzioni</i>	2260	2313	1984	1821	1863	
<i>incentivi stabilizzazione dei posti di lavoro</i>	323	316	318	346	366	
<i>incentivi mantenimento dell'occupazione</i>	8	7	7	2	9	
<i>sgravi a carattere territoriale</i>	93	25	13	10	8	
<i>incentivi per i disabili</i>	39	44	108	123	89	
Creazione diretta di posti di lavoro	129	112	91	81	82	73
Incentivi all'autoimpiego	438	384	315	312	215	213
Totale	5997	6029	5466	4843	4754	5098

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Audizione del Ministro presso la Commissione Lavoro del Senato sulla Garanzia per i Giovani e le politiche attive sul lavoro, 14 gennaio 2014); * dati provvisori

Fig. 4 - Peso degli interventi di politica attiva sul totale delle misure



Fonte: Elaborazione su dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Audizione del Ministro presso la Commissione Lavoro del Senato sulla Garanzia per i Giovani e le politiche attive sul lavoro, 14 gennaio 2014)

Nell'ambito delle misure di politica attiva, la voce predominante è rappresentata dagli incentivi all'impiego, che rappresentano circa il 51% delle risorse impiegate; il 33% è rappresentato dai contratti a causa mista e il 10% dalla formazione professionale (stima del 2012). La figura 5 mette in evidenza il peso delle misure di politica attiva sul totale.

Il supporto

Politiche di supporto rappresentano le politiche passive del lavoro. Queste sono costituite dagli ammortizzatori sociali e dal prepensionamento. La tabella 2 riporta l'evoluzione degli interventi di supporto in Italia a partire dal 2007.

Tab. 2 - Evoluzione degli interventi di supporto in Italia (milioni di euro)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012*
Ammortizzatori	9214	11126	19202	20718	19962	23045
Pensionamenti anticipati per crisi occupazionale	193	162	138	121	175	176
Pensionamenti anticipati per motivo salute	1160	1279	1428	1448	1158	1071
Totale politiche passive	10567	12567	20768	22287	21295	24292

Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Audizione del Ministro presso la Commissione Lavoro del Senato sulla Garanzia per i Giovani e le politiche attive sul lavoro, 14 gennaio 2014); * dati provvisori

Altri interventi

Infine, vi sono degli interventi di varia natura che non rientrano nelle definizioni stabilite dalla metodologia Eurostat ma che possono essere considerate politiche di sostegno selettivo a carattere settoriale o per la promozione di schemi contrattuali (tabella 3)⁴.

Tab. 3 - Altri interventi non inclusi nella definizione di politica occupazionale Eurostat (milioni di euro)

Altre misure	2007	2008	2009	2010	2011
Sgravi a carattere settoriale	3.136	3.517	3.858	3.896	3.846
Riduzioni contributive in base alla natura della retribuzione	512	178	635	544	67
Formazione continua	524	303	312	285	246
Attuazione dell'obbligo formativo (FSE e non)	476	555	346	169	330
Azioni nel settore dell'istruzione co-finanziate con il FSE	289	296	422	362	464
Azioni di sistema FSE nel campo della formazione e dell'istruzione	387	358	146	15	12
Incentivi alle piccole imprese finalizzati all'incremento occupazionale	35	44	83	96	195

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Spesa per le politiche Occupazionali e del Lavoro*, n. 5, settembre 2013

4. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Spesa per le politiche Occupazionali e del Lavoro*, n. 5, settembre 2013

Uno scollamento da ricomporre

Posta la decisa sproporzione del peso delle risorse destinate alle politiche passive rispetto a quelle attive è necessario sottolineare che nell'ambito delle politiche attive si registra un sostanziale 'scollamento' tra le misure. In particolare, non risultano sufficientemente integrate le iniziative formative con quelle di incentivazione. In altri termini, la formazione viene finanziata senza correlare gli interventi all'effettiva ricerca di occupazione. Simili considerazioni possono essere estese anche alle integrazioni tra le politiche attive e quelle passive. A tale proposito si ricorda ad esempio quanto riportato dall'ultimo Rapporto Isfol sulla formazione continua nel quale si illustrano i risultati del monitoraggio svolto da Isfol e Italia Lavoro S.p.A. in collaborazione con l'Inps, sull'attuazione delle misure, in deroga alla normativa ordinaria (precedente alla L. 92/2012), di contrasto alla crisi occupazionale dando conto dell'attuazione dell'Accordo tra Stato, Regioni e Province Autonome sugli ammortizzatori sociali in deroga e le politiche attive, sottoscritto nel febbraio del 2009 e rinnovato nell'aprile del 2011, con validità fino al dicembre 2012.

Tab. 4 - Percettori di ammortizzatori sociali in deroga nel quadriennio 2009-2012 che hanno avuto accesso a iniziative di politica attiva per tipologia di politica e istituto (val. ass.)

Beneficiari di interventi di politica attiva per tipologia di intervento	CIG in deroga	Mobilità in deroga	Totale AA.SS in deroga
Percettori presi in carico dai servizi competenti	387.896	78.510	643.998
Percettori cui è stato erogato almeno un colloquio I livello dai servizi competenti	280.262	53.198	333.460
Percettori cui è stato erogato almeno un colloquio II livello dai servizi competenti	117.183	23.897	141.080
Percettori cui è stato erogato almeno un colloquio di <i>counselling</i> individuale	20.080	4.159	24.239
Percettori cui è stato erogato almeno un colloquio di <i>counselling</i> di gruppo	15.083	5.708	20.791
Percettori cui è stato elaborato il PAI/PIP dai servizi competenti	230.698	51.860	282.558
Percettori cui è stato offerto il servizio di accompagnamento al lavoro	18.957	7.148	26.105
Percettori beneficiari di politica attiva formativa - aula	171.934	28.222	200.156
Percettori beneficiari di politica attiva formativa - tirocinio/borsa lavoro	2.078	4.359	6.437
Percettori beneficiari di politica attiva formativa - adattamento competenze	4.437	1.008	5.445

I dati della Sardegna sono relativi al 2009-2011. Sono attualmente in elaborazione quelli relativi al quadriennio. Per gli aggregati informati e presi in carico, il totale dei *beneficiary* di PAL non corrisponde alla somma dei *beneficiary* di CIG e mobilità in deroga, poiché il dato relativo alle Regioni Lombardia e Toscana non è disponibile per singola tipologia di istituto.

Fonte: monitoraggio condotto dall'Azione di Sistema Welfare to Work per le politiche di re-impiego di Italia Lavoro presso le Regioni

Nel periodo compreso tra il 1 gennaio 2009 e il 31 dicembre 2012 (tab. 4), sono state erogati complessivamente 1.339.253 trattamenti in deroga di cui 1.195.466 CIG in deroga (a pagamento diretto) e 143.787 di mobilità in deroga.

Complessivamente, nel quadriennio 2009-2012, sono stati 643.998 i percettori di sussidio al reddito (in deroga) presi in carico dai Servizi competenti il lavoro, di cui 387.896 percettori di CIG in deroga e 78.510 percettori di mobilità in deroga.

Per quanto attiene ai servizi di politica attiva erogati ai percettori dai servizi competenti, complessivamente sono oltre 333 mila i lavoratori cui è stato erogato almeno un colloquio di primo livello e 141 mila percettori hanno preso parte a un colloquio di II livello, di cui oltre 117 mila i lavoratori percettori di CIG in deroga e quasi 24 mila i lavoratori in mobilità in deroga, il 30% dei lavoratori presi in carico.

I lavoratori che hanno concordato con i servizi competenti un piano di azione individuale sono stati quasi 283 mila, mentre i lavoratori cui è stato offerto un servizio di accompagnamento al lavoro sono oltre 26 mila, 19 mila in CIG in deroga e 7 mila circa in mobilità, rispettivamente, il 5% e il 9% dei lavoratori presi in carico.

Relativamente alle misure formative, hanno avuto accesso ad almeno un percorso formativo d'aula oltre 200 mila lavoratori, di cui quasi 172 mila (44% dei presi in carico) percettori di CIG in deroga e oltre 28 mila (36% dei presi in carico) percettori di mobilità in deroga.

Hanno, invece, beneficiato di un percorso di formazione in azienda complessivamente quasi 12 mila lavoratori (3% dei presi in carico), di cui oltre 6 mila lavoratori (2 mila in CIG in deroga e oltre 4 mila in mobilità in deroga) attraverso borse lavoro o tirocini, oltre 5 mila lavoratori (4 mila in CIG in deroga e mille in mobilità in deroga) con la modalità dell'adattamento delle competenze.

Una considerazione finale è da fare sul fronte degli attori delle politiche. Se è vero che l'intero sistema pubblico non riesce a far fronte in modo efficace alle crescenti esigenze emerse in tutta la loro gravità nei periodi di crisi, è altrettanto vero che si va sviluppando con ritardo rispetto ai Paesi nostri *competitor* europei il ruolo delle parti sociali (con i fondi interprofessionali per la formazione continua e le agenzie di intermediazione del lavoro) e del cosiddetto *welfare* privato.

Le necessarie modalità di integrazione tra risorse e azioni pubbliche e private saranno oggetto di approfondimenti specifici nella ricerca in corso di svolgimento.

allegati

le diverse metodologie utilizzate

Si dà conto di seguito delle metodologie adottate per la predisposizione di alcuni dei Capitoli del presente Rapporto: questo perché alcuni di essi hanno utilizzato specifiche analisi, basate su dati raccolti *ex novo* (sia pure con modalità diverse) oppure perché si sono predisposte delle apposite simulazioni ad hoc che hanno bisogno di una più dettagliata descrizione di metodo.

Peraltro gli altri Capitoli, sia della Parte prima che della Parte seconda, risultano basati su analisi originali, predisposte appositamente per il Rapporto attraverso l'utilizzazione e la rielaborazione di dati statistici nazionali ed europei come pure tramite indagini di campo precedentemente effettuate, ma tali da suggerire una loro reinterpretazione finalizzata alle tematiche trattate nel presente testo.

Per quanto riguarda la **Parte prima** è bene ricordare che il Capitolo 1 si è basato su un'analisi di campo che ha coinvolto studenti, genitori e docenti di cinque diversi Istituti Tecnici, collocati in altrettante Province italiane (Trento, Vicenza, Perugia, Rieti e Salerno). A tale scopo è stato predisposto un apposito questionario che ha messo sotto osservazione i quattro paradigmi individuati (il pericolo del rimando continuato ai livelli educativi successivi, il pericolo di un eccesso di valutazione formale rispetto alla promozione della motivazione reale degli studenti, la debolezza degli strumenti di giunzione tra la formazione e il lavoro, l'esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra le istituzioni e i soggetti collettivi che si occupano del passaggio alla vita attiva dei giovani). Sono stati perciò predisposti quattro gruppi di domande che riguardano di conseguenza:

- le esperienze di apprendimento avute nei precedenti livelli scolastici;
- il livello di motivazione nei confronti dello studio, messo in rapporto con le procedure di valutazione di cui si è fatta esperienza;
- le aspettative nei confronti dell'inserimento lavorativo e la soddisfazione o meno delle modalità di accompagnamento verso la vita attiva;
- l'esistenza o meno di una capacità di fare convergenza da parte dei soggetti istituzionali e non istituzionali di tali argomenti che della transizione tra la formazione e il lavoro si occupano;
- e, naturalmente, il profilo socioanagrafico dell'intervistato.

Un analogo questionario è stato somministrato ai genitori e ai docenti, allo scopo di poter effettuare alcuni confronti circa i rispettivi punti di vista sugli argomenti richiamati. I questionari compilati sono stati ottenuti grazie alla fondamentale collaborazione dei cinque Istituti Tecnici Industriali coinvolti.

I dati grezzi delle risposte degli studenti, dei docenti e dei genitori sono stati raggruppati in due insiemi, afferenti rispettivamente all'area del Nord Italia e all'area del Centro-Sud. Quindi si è ricostruito un campione ragionato per i due insiemi menzionati. Le distribuzioni delle risposte sono state cioè "ponderate" al fine di equidistribuire a posteriori le stesse. I valori assoluti prima e dopo la ponderazione sono i seguenti:

Questionario	Ripartizione	Non ponderato	Ponderato
Studenti	Nord	192	277
	Centro-Sud	362	277
Genitori	Nord	38	35
	Centro-Sud	32	35
Docenti	Nord	59	67
	Centro-Sud	76	68

In tal modo le percentuali calcolate all'interno delle varie tabelle utilizzate nel Rapporto risultano rappresentative, quando si consideri il valore medio delle opinioni espresse dagli intervistati.

Le tabelle di distribuzione semplice sono state commentate nella Parte prima del presente Rapporto. Mentre alcune tabelle di incrocio, riguardanti specificamente gli studenti, sono state collocate nel capitolo 2 degli Allegati.

Il capitolo 2 della Parte prima ha ulteriormente esplorato i quattro paradigmi richiamati, ma utilizzando una metodologia del tutto diversa: quella dell'analisi semantica delle "conversazioni" che hanno luogo sui principali social *networks*. Per essere più precisi si è operato nel modo che segue.

a) Determinazione dell'Universo di riferimento ed elaborazione iniziale

L'obiettivo è stato quello di determinare l'universo di riferimento (per soggetti e contenuti) attraverso la raccolta e l'esplorazione delle "conversazioni", avvenute nell'ambito dei più importanti social *networks* (Facebook, Twitter, Instagram, Google+), con riferimento ai temi da affrontare.

Date le caratteristiche tecniche dei diversi social *network*, è stato possibile prendere in considerazione i contenuti pubblici delle conversazioni generati da utenti italiani (intesi come residenti in Italia attraverso ciò che viene da loro espresso nei rispettivi profili pubblici e tenendo conto dei parlanti in italiano). Il periodo di rilevazione è stato:

- per Google+ dal 20/01/2014 al 20/02/2014;
- per Facebook, Twitter e Instagram dal 20/12/2013 al 20/02/2014.

La raccolta dei dati si è svolta in diverse fasi.

La prima è stata ad ampio spettro (in maniera estremamente lasca), al fine di verificare la sostanza e la qualità dei dati disponibili. Questa fase si è svolta in maniera molto semplice, raccogliendo dai sopracitati social *network*, i contenuti pubblici, e le informazioni relative agli autori, che contenessero al loro interno una delle seguenti parole chiave (o un numero limitato di loro sinonimi, anche colloquiali o declinazioni al singolare/plurale/maschile/femminile/passato/presente/futuro):

- giovani
- insegnanti
- genitori
- imprenditori
- dirigenti, manager
- apprendimento
- educazione
- formazione
- lavoro, professione, imprenditoria
- valutazione
- motivazione
- alto potenziale
- cervelli, geni
- cervelli in fuga
- associazioni
- istituzioni
- sindacati
- soggetti collettivi
- relazioni.

L'analisi ha messo in evidenza, oltre alla presenza (nei contenuti e nei profili pubblici dei loro autori e dei soggetti che li hanno condivisi o apprezzati) dei suddetti termini/sinonimi/declinazioni, anche una loro eventuale compresenza (ogni parola identificata al loro interno ha contribuito ad aumentare il relativo punteggio).

Un processo di analisi di linguaggio naturale¹ è stata eseguita per determinare i temi e gli stati emozionali espressi nei contenuti, nonché per identificare, in prima battuta, una eventuale appartenenza degli autori a una delle tipologie di soggetti rilevanti per lo studio (giovani, studenti, genitori, insegnanti, professionisti, imprenditori, dirigenti).

Per questa ultima analisi si sono cercati riferimenti semplici quali:

- l'indicazione della professione/occupazione nel profilo pubblico;

1. Secondo la tecnica indicata in http://www.academia.edu/5329939/An_Emotional_Compass_Harvesting_Geo-located_Emotional_States_from_User_Generated_Content_on_Social_Networks_and_Using_them_to_Create_a_Novel_Experience_of_Cities nella sezione che descrive il processo di *harvesting* dei dati dai social *network*.

- l'indicazione di parentele con altri utenti;
- l'indicazione dell'età;
- l'indicazione di una qualifica professionale o di una o più competenze.

Da questa fase iniziale sono stati selezionati 3.462.183 contenuti, generati da 401.492 profili pubblici.

b) Analisi a campione al fine di identificare filtri di selezione per i contenuti rilevanti

Non tutti i dati raccolti nella prima fase sono rilevanti al fine dello studio. Le singole parole sono spesso utilizzate in modo improprio, ironico o, comunque, fuorviante o con altro significato rispetto a quello cercato.

Al fine di eliminare dai dati recuperati quelli di scarso o nullo interesse è stata quindi svolta un'analisi a campione, al fine di identificare dei filtri che consentissero di selezionare i contenuti più rilevanti.

A tale scopo:

- 1) Sono stati ispezionati in maniera semi-automatica (tramite navigazione manuale assistita dal software) 10.000 contenuti e 5.000 profili utente;
- 2) Da questi ultimi sono state derivate frasi o locuzioni corrispondenti a tipologie di risultati da escludere: sono stati così evidenziati così 1.476 fraseggi;
- 3) Tali fraseggi sono stati immessi come input all'interno di un algoritmo di *pattern recognition* (identificatore di strutture linguistiche ricorrenti, eseguito con la tecnica del *pattern matching* approssimato, di uso comune nell'analisi del DNA) al fine di evidenziarne strutture comuni, rese sotto forma di *template* linguistico (struttura di frase, simile al concetto di espressione regolare²);
- 4) I *template* sono stati utilizzati per filtrare i risultati, scartandone gli elementi che corrispondenti ai *template*;
- 5) Alla fine di questa fase sono rimasti 1.873.923 contenuti, generati da 317.483 profili pubblici.
- 6) Sono stati ripetuti i passi da 1 a 3, al fine di identificare ulteriori 385 *template* linguistici.

c) Applicazione dei filtri di selezione, iterazione di verifiche e ulteriori filtraggi, ispezione dei profili, collezione finale, elaborazione

In questa fase sono stati applicati gli ulteriori filtri di selezione, rimanendo con 1.584.336 contenuti e 295.185 profili utente.

A questo punto è stata eseguita una ulteriore ispezione:

- automatica, per escludere i contenuti contenenti fraseggi che compaiono in una *black-list*, creata per filtrare espressioni che, tipicamente, indicano la presenza di approcci ironici di dubbia interpretabilità;

2. http://it.wikipedia.org/wiki/Espressione_regolare

- e semi-automatica, su 2.500 utenti e 5.000 contenuti, per identificare ulteriori regole di filtraggio;

Applicate nuovamente le regole di filtraggio, i contenuti e i profili sono stati ispezionati tramite una *black-list* organizzata per ripulirli da dati spuri, fraseggi incompleti, frasi mal composte e in base ai quali risulterebbe inaffidabile l'analisi automatica, indicatori di *spam* e delle loro sorgenti (es.: profili social generatori di *spam*, *bot-nets*, ed altri). Mediante una ispezione manuale finale, a iniziare dai profili utente, e procedendo sui contenuti, si è arrivati alla cifra finale di 1.015.694 contenuti generati da 283.111 utenti, così suddivisi:

	Totale utenti filtrati (1)		Totale utenti analizzati (2)	
Categorie	v.a.	%	v.a.	%
Giovani	249.444	23,7	47.065	16,6
Genitori	78.124	7,4	13.706	4,8
Professionisti	322.257	30,6	51.977	18,4
Insegnanti	26.905	2,6	6.406	2,3
Non categorizzabili automaticamente	377.101	35,7	163.957	57,9
Totali Utenti	1.053.831	100,0	283.111	100,0
Rapporto totale utenti analizzati su totale utenti filtrati (%)	26,9			
	Totale contenuti filtrati (1)		Totale contenuti analizzati (2)	
Categorie	v.a.	%	v.a.	%
Giovani	116.145	24,3	14.702	25,7
Genitori	34.008	7,1	4.360	7,6
Professionisti	137.821	28,8	16.605	29,1
Insegnanti	14.310	3,0	2.074	3,6
Non categorizzabili automaticamente	176.148	36,8	19.357	34,0
Totali Contenuti	478.432	100,0	57.098	100,0
Rapporto totale contenuti analizzati su totale contenuti filtrati (%)	11,9			

(1) Totali filtrati: i valori assoluti derivano dalla cattura e quindi dall'elaborazione delle "conversazioni" estratte dai social *network*

(2) Totali analizzati: i valori assoluti rappresentano il numero delle "conversazioni" effettivamente utilizzate (con una soglia di certezza pari al 95%)

Per quanto riguarda i contenuti analizzati va ricordato che il numero medio di volte in cui essi sono stati condivisi è pari a 5,0 (da un minimo di 0 ad un massimo di 3.961 volte): in sintesi il totale dei contenuti comprensivi delle condivisioni è pari a 1.015.694.

Sull'insieme dei contenuti suddetti sono stati applicati gli algoritmi di *Natural Language Analysis* al fine di classificare con una maggiore qualità gli stati emozionali e i temi espressi nei contenuti, assieme alla determinazione del tipo di soggetto rappresentato dall'utente, ove questo fosse desumibile dalle informazioni contenute nel profilo. Tale analisi si è svolta non solo prendendo in considerazione i contenuti selezionati, ma anche la "storia" dei contenuti raggiungibili (per circa 2 mesi), riferiti ai singoli utenti individuati, al fine di identificare sia i temi di interesse sia le espressioni emozionali associate, che sono state poi utilizzate per pesare i risultati complessivi dell'analisi.

d) Realizzazione dei dizionari dei sinonimi per l'aggregazione dei temi

Utilizzando i *synset* resi disponibili dalla traduzione italiana di Wordnet³ sono stati aggregati i termini identificativi dei temi affrontati, secondo dei *cluster* semantici. Per ciascun termine identificato nel passo precedente (ad esempio "tutela del lavoro"), sono stati identificati i *synset* attivati dall'espressione. La configurazione di rete dei *synset* ha consentito di verificarne sovrapposizioni e intersezioni. Una analisi di *clustering (k-means clustering)*, secondo l'algoritmo di Lloyd) ha permesso di aggregare i termini per sinonimi e significati principali. In questo modo si è potuto procedere alla realizzazione di dizionari di sinonimi, usati per una classificazione più efficiente e leggibile di quella originaria.

e) Analisi relazionale e tematica: produzione del network di soggetti, ruoli, temi, stati emozionali espressi, aggregazioni tematiche ed emozionali

In questa fase si è eseguita una *network analysis* al fine di evidenziare:

- la rete di soggetti, il loro eventuale raggrupparsi in comunità di discussione, i loro ruoli all'interno di tali comunità (*influencer*, amplificatore, ponte tra comunità differenti, *hub*, esperto, nodo semplice, *disruptor*), l'emergere di fazioni;
- la connessione temporale e, ove fosse possibile una tale determinazione, causale, tra notizie ed espressioni;
- temi, emozioni e loro interrelazione, varianza, covarianza.

Un sistema di annotazioni è stato affiancato ai dati per permettere l'associazione di dati e classificazioni.

f) Analisi dell'emergente

Nel corso dell'analisi sono emersi casi di studio particolari, evidenziati all'inizio della presente nota.

Questi sono stati rilevati grazie alla possibilità di identificare ricorrenze e l'insistere delle varie comunità di discussione su conversazioni specifiche.

In sintesi: qualora l'analisi di rete (dei contenuti e delle relazioni) evidenziasse il formarsi di cicli "chiusi" - rappresentanti cioè sequenze di botta/risposta tra i membri di

3. <http://multiwordnet.fbk.eu/english/home.php>, Multi WordNet, della Fondazione Bruno Kessler.

comunità di conversazioni coerenti -, tali scambi sono stati marcati come “interessanti”, al fine di essere analizzati in un secondo momento.
Si è infine scelto di analizzare quei casi, tra quelli selezionati, corrispondenti all’elenco dei casi particolari elencati all’inizio di questa nota.

g) Descrizione della scala emozionale utilizzata

Come richiamato nelle sezioni precedenti, i contenuti raccolti sono stati marcati con un valore che definisce lo stato emozionale espresso dall’utente.

Ovviamente tale determinazione non è possibile nella totalità dei casi. Ad esempio, se un utente nell’arco di una conversazione significativa e rilevante, dovesse esprimersi mediante un messaggio molto semplice (es.: “Ok.”), potrebbe non essere attribuibile a tale messaggio una connotazione emozionale, in quanto non vi sarebbero sufficienti appigli formali e algoritmici per giustificarla.

Nell’analisi oggetto di questo studio è stato possibile assegnare una chiara connotazione emozionale (con soglia di fiducia superiore al 90%) nel 24% dei casi, corrispondente a 13.721 messaggi (sui 57.098 presi in considerazione come risultato dei processi di filtraggio secondo rilevanza).

La scala emozionale utilizzata varia da -10 a +10, con -10 a indicare un tipo di espressione emozionale assolutamente negativo, e +10 a indicarne uno assolutamente positivo.

Dipendentemente dal contesto, la scala è riconducibile agli stati emozionali indicati in tabella.

Tab. 1 - Scala emozionale utilizzata

Valori	Emozione
-10	Paura, Disperazione
-9, -8	Depressione, Gelosia, Insicurezza, Indignazione
-7, -6	Rabbia, Odio
-5, -4	Vendetta, Preoccupazione
-3	Disappunto, Dubbio, Colpa, Tristezza
-2, -1	Scoraggiamento, Dubbio lieve, Frustrazione
0	Non si esprime emozionalmente, Neutro
1, 2, 3	Noia, Pessimismo
4, 5	Impazienza, Ottimismo
6, 7	Fiducia, Speranza
8, 9	Felicità, Aspettativa Positiva, Entusiasmo
10	Gioia, Passione, Libertà, Amore

h) Logica di selezione dei contenuti evidenziati nello studio

Per un certo tema, si immagina di posizionare i contenuti raccolti in uno piano, distribuiti verticalmente secondo il grado di rilevanza con il tema trattato.

I contenuti raccolti si organizzeranno in questo spazio, interconnessi a formare le conversazioni.

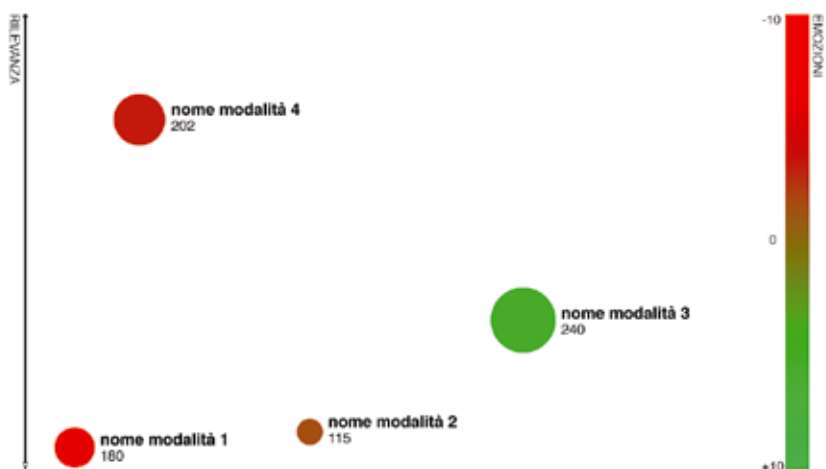
Gli algoritmi di *clustering*, inoltre, provvederanno a raggruppare i contenuti e le conversazione secondo interconnessione e similitudine (parlano della stessa cosa, nello stesso contesto, preferibilmente parte di una unica conversazione, per quanto articolata e interconnessa).

Una situazione simile (seppur semplificata per chiarezza di esposizione) a quella mostrata in Figura 1.

In questo tipo grafico, si possono vedere, quindi, la rilevanza delle diverse modalità in cui si è trattato il tema sui social *network*.

In accordo con la freccia dell'asse, le modalità più rilevanti saranno più in basso. Il colore del cerchio darà evidenza dello stato emozionale medio espresso dagli utenti in questa modalità, mentre la dimensione ne indica la numerosità dei contenuti che vi fanno parte.

Fig. 1 - Esempio di distribuzione delle conversazioni dello spazio della rilevanza



Alcune modalità potranno comparire suddivise in alcuni cluster (per esempio se vi fossero orientamenti molto differenti all'interno della stessa modalità): in questo caso tutti i *cluster* appartenenti alla stessa modalità saranno raggruppati tramite una linea tratteggiata.

Nel corso del testo descrittivo dei risultati dell'analisi, si trovano spesso menzionati alcuni estratti dalle conversazioni. Ove non indicato diversamente, tali estratti verranno eseguiti nei seguenti modi:

- importanza quantitativa (es.: il contenuto estratto è il più condiviso nel suo cluster);
- leggibilità ed espressività (es.: a una ispezione umana, il contenuto estratto è quello che meglio espone l'argomento oggetto della conversazione/discussione trattata nel cluster.

Sono possibili anche altri casi (ad es.: un certo contenuto potrebbe essere l'unico ad aver trattato un certo tema in una modalità specifica). In questi casi il testo riporterà la logica secondo cui il contenuto è stato selezionato ed evidenziato tra gli altri.

i) Sintesi della Metodologia

Di seguito si riporta un quadro che spiega in modo sintetico l'intero svolgersi della metodologia, per come è stata precedentemente descritta con maggiori dettagli.

Fase	Nome	Descrizione
1	Universo	Determinazione dell'Universo di riferimento ed elaborazione iniziale.
2	Determinazione dei Filtri	Analisi a campione al fine di identificare filtri di selezione per i contenuti rilevanti.
3	Selezione	Applicazione dei filtri di selezione, iterazione di verifiche e ulteriori filtraggi, ispezione dei profili, collezione finale, elaborazione.
4	Dizionari	Realizzazione dei dizionari dei sinonimi per l'aggregazione dei contenuti relativi ai vari temi.
5	Network, Semantica	Analisi relazionale, tematica: produzione del <i>network</i> di soggetti, ruoli, temi, stati emozionali espressi, aggregazioni tematiche ed emozionali.
6	Emergente	Analisi dei temi emergenti, come risultato della rilevazione di particolari modalità di conversazione, non incluse nell'ipotesi iniziale.
Per ogni tema:		
7	Numerosità	Realizzazione della tabella delle numerosità (classificazione delle varie modalità, e indicazione delle numerosità rilevate); in questa tabella i totali delle emozioni espresse potrebbero essere superiori ai totali dei messaggi raccolti, perché le persone potrebbero aver espresso più di uno stato emozionale in ciascun messaggio.
8	Concentrazione	Realizzazione della tabella della concentrazione delle risposte (classificazione delle varie tipologie di contenuto secondo rilevanza, e indicazione delle loro numerosità).
9	Frequenza	Realizzazione del grafico armonico, che indica le risonanze del tema rispetto ai vari stati emozionali.
10	Distribuzioni	Realizzazione del grafico delle distribuzioni, che indica come il tema si distribuisce tra i vari stati emozionali.
11	Rilevanze	Realizzazione del grafico delle rilevanze, che evidenzia il trattamento del tema nello spazio delle rilevanze.

Per facilitare la lettura delle tabelle e dei grafici presenti nel corso del Capitolo 2 va tenuto presente che:

- tali tabelle presentano in forma estremamente sintetica i dati emersi dall'analisi sui social *network* dei vari paradigmi individuati;
- le tabelle concernono ciascuna un tipo di soggetto dialogante e cioè: studenti, insegnanti, genitori, professionisti, altri;
- le tabelle presentano su ogni riga uno specifico paradigma.

Ogni paradigma viene illustrato secondo 3 dimensioni di sintesi:

1) la **numerosità**: il che significa l'abbondanza dei contributi forniti dalle persone, secondo la tabella che segue;

< 5000 messaggi	Pochi
Da 5001 a 15000 messaggi	Medi
Oltre 15001 messaggi	Molti

2) la **pertinenza**: valutata come media ponderata sui livelli di pertinenza delle varie modalità in cui il paradigma è stato trattato; la pertinenza è valutata su una scala da 0 a 100, con 0 a indicare un messaggio che affronta la tematica con un bassissimo livello di pertinenza (magari citando i temi, ma divagando su altri argomenti), e 100 indica la massima pertinenza; su questa scala la classificazione avviene secondo la seguente tabella

Da 0 a 30	Bassa
Da 31 a 70	Media
Da 71 a 100	Alta

3) la **Risonanza emozionale**: valutata come media ponderata sugli stati emozionali espressi, "pesati" per la loro numerosità; come indicato nella sezione metodologica, l'espressione emozionale è valutata su una scala che va da -10 a +10; la classificazione avviene sulla media pesata (sommatoria delle espressioni emozionali moltiplicate per le numerosità, diviso per il totale dei messaggi) secondo quanto indicato nella tabella seguente

Da -10 a -4	Negativo
Da -3 a +3	Bilanciato
Da +4 a +10	Positivo

Come in ogni elaborazione di sintesi anche in questo caso non si può evitare una certa perdita di Tabella 2: Scala Emozionale dettaglio dell'informazione. Questo, ad esempio è particolarmente visibile sulla colonna della risonanza emozionale: un valore "bilanciato", non allude alla neutralità, bensì a tutte quelle situazioni in cui la media ponderata in base a cui viene calcolato il valore risultasse prossima allo 0. Questo vale anche, per esempio, se ci fossero stati emozionali estremamente positivi (circa +10 secondo la scala usata) ed estremamente negativi (circa -10). Per il maggior dettaglio sulle singole voci, si rinvia all'analisi presente nel relativo Capitolo.

Nello schema riassuntivo che segue i paradigmi e gli eventuali sotto-temi vengono indicati attraverso un apposito codice:

Primo Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sull'apprendimento "appropriato" per ogni livello educativo	
A1	Pericolo del rimando continuato dell'apprendimento ai livelli educativi successivi
Secondo Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione	
A2	Pericolo di un eccesso di valutazione formale rispetto alla motivazione reale degli studenti
A3	Presenza o meno di una valutazione efficace dell'apprendimento
A4	Certificazione delle competenze comunque acquisite
A5	Promozione dei giovani con alto potenziale
Terzo Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sui processi di "giunzione"	
A6	La debolezza degli strumenti di accompagnamento dalla formazione al lavoro, dalla formazione alla formazione, dal lavoro alla formazione, dal lavoro al lavoro (sistemi di "giunzione")
Quarto Paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra i soggetti collettivi, istituzionali e non	
A7	Il pericolo di giocare ognun per sé nel caso delle istituzioni
A8	Il pericolo di giocare ognun per sé nel caso dei soggetti collettivi non istituzionali
A9	Il pericolo di giocare ognun per sé nel caso delle istituzioni rispetto ai soggetti collettivi non istituzionali

Il Capitolo 3 della Parte prima a sua volta ha inteso raccogliere, in primo luogo, le opinioni sugli argomenti afferenti ai quattro paradigmi da parte di 3 gruppi nazionali di testimoni privilegiati. Il che è avvenuto attraverso tre distinti seminari, rispettivamente effettuati sul caso Francia (presso Science Po a Parigi), sul caso Germania (presso la Fondazione Adenauer a Roma) e sul caso Regno Unito (presso l'Imperial College a Londra).

Al fine di condividere nel miglior modo possibile l'approccio utilizzato per l'Italia (cioè l'analisi attraverso i quattro paradigmi) è stato inviata in anticipo ai partecipanti una sintesi sugli obiettivi e sui contenuti del Rapporto, nonché un'apposita Matrice di Consenso che è stata posta alla base del confronto con i partecipanti ai tre seminari nazionali.

Nella pagina seguente si riporta lo schema di tale Matrice.

I risultati dei tre incontri sono stati sinteticamente illustrati nel paragrafo 3.1 del Capitolo 3 della Parte prima.

Mentre nel paragrafo 3.2 si riportano i risultati di un'analisi stampa, effettuata su tre quotidiani di riferimento, tenendo conto anche in tal caso dei temi inerenti ai paradigmi richiamati.

La scelta delle testate da analizzare ha mirato a individuare dei quotidiani di qualità, con ampia diffusione e con un buon livello di influenza nel dibattito concernenti i temi dell'educazione e del passaggio dei giovani alla vita adulta. La scelta ha inoltre tenuto conto di esigenze pragmatiche di ricerca con particolare riferimento all'accessibilità dei contenuti online.

In particolare, sono stati selezionati:

- per la Francia, *Le Monde*, secondo quotidiano francese per diffusione (275.877 copie⁴), con una tradizione di grande attenzione verso i temi dell'educazione.
- per la Germania, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (334.928 copie⁵), molto influente nel mondo politico, delle professioni e degli affari,.
- per la Gran Bretagna, *The Independent*, *quality paper*, con limitata diffusione nella versione estesa (66.576 copie⁶), ma molto apprezzato per la qualità dei suoi articoli.
- per l'Italia, *la Repubblica*, secondo quotidiano nazionale per diffusione,

La rilevazione degli articoli ha riguardato il periodo compreso tra il 1 ottobre e il 31 marzo 2013.

In una prima fase, si è proceduto in maniera sistematica con la raccolta di tutti gli articoli che avessero attinenza con i temi oggetto della ricerca in formato digitale.

4. Media ponderata tra marzo 2013 e febbraio 2014. Fonte: www.ojd.fr.

5. Dati riferiti al terzo quadrimestre 2013 dal lunedì al sabato. Fonte: Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e. V.(IVW).

6. Dati riferiti al gennaio 2014. Fonte: Audit Bureau of Circulation (ABC).

Matrice di consenso sui Paradigmi-chiave

Paradigmi-chiave	Descrizione dello stato dell'arte rispetto ai paradigmi-chiave		
	Stato del dibattito pubblico attuale ¹⁺²	Valutazioni e politiche del Governo e delle autorità locali e/o regionali ³⁺⁴	Valutazioni e proposte da parte delle rappresentanze imprenditoriali, sindacali e dei soggetti di impresa ⁵⁺⁶
1. L'esigenza di un apprendimento "appropriato" per ogni livello educativo (Pericolo del rimando continuato ai livelli educativi successivi + Presenza o meno di una valutazione efficace dell'apprendimento + Certificazione delle competenze comunque acquisite + Promozione dei giovani con "alto potenziale")	1.1	1.2	1.3
2. L'esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione (Pericolo di un eccesso di valutazione formale rispetto alla motivazione reale degli studenti)	2.1	2.2	2.3
3. L'esigenza di riportare l'attenzione sui processi di "giunzione" (La debolezza eventuale degli strumenti di accompagnamento dalla formazione al lavoro, dalla formazione alla formazione, dal lavoro alla formazione, dal lavoro al lavoro)	3.1	3.2	3.3
4. L'esigenza di riportare l'attenzione sulla "relazionalità" tra le istituzioni e i soggetti collettivi (Pericolo di giocare "ognun per sé": le istituzioni tra loro, i soggetti collettivi tra loro e ancor più le istituzioni con i soggetti collettivi)	4.1	4.2	4.3

segue

Paradigmi-chiave	Descrizione dello stato dell'arte rispetto ai paradigmi-chiave			
	Stato del dibattito pubblico attuale ¹⁺²	Valutazioni e politiche del Governo e delle autorità locali e/o regionali ³⁺⁴	Valutazioni e proposte da parte delle rappresentanze imprenditoriali, sindacali e dei soggetti di impresa ⁵⁺⁶	
Fonti informative possibili	<ul style="list-style-type: none">- Analisi stampa- Inserti speciali dei giornali- Ricerche e studi degli ultimi due anni-	<ul style="list-style-type: none">- Documenti ufficiali (Libri Bianchi, Libri Verdi, ecc.)- Proposte di Legge- Report eventuali degli ultimi due anni-	<ul style="list-style-type: none">- Documenti ufficiali (Libri Bianchi, Libri Verdi, ecc.)- Proposte di Legge- Progetti Pilota- Report eventuali degli ultimi due anni-	
	Intensità di presenza dei temi a livello del singolo Paese	<div><div>(1) Valutazione del problema:</div><div><ul style="list-style-type: none">- È considerato un problema molto importante- È considerato un problema abbastanza importante- È considerato un problema poco importante- Non è considerato un problema</div></div> <div><div>(2) Presenza sui media:</div><div><ul style="list-style-type: none">- Attenzione molto pronunciata- Attenzione mediamente pronunciata- Attenzione debole- Attenzione assente</div></div>	<div><div>(3) Valutazione del Problema:</div><div><ul style="list-style-type: none">- È considerato un problema molto importante- È considerato un problema abbastanza importante- È considerato un problema poco importante- Non è considerato un problema</div></div> <div><div>(4) Proposte eventuali:</div><div><ul style="list-style-type: none">- Esistono proposte definite e già regolate- Esistono proposte in discussione ma prossime ad essere regolate- Esistono proposte in corso di discussione- Si promuovono sperimentazioni- Non esiste alcuna proposta specifica</div></div>	<div><div>(5) Valutazione del Problema:</div><div><ul style="list-style-type: none">- È considerato un problema molto importante- È considerato un problema abbastanza importante- È considerato un problema poco importante- Non è considerato un problema</div></div> <div><div>(6) Proposte eventuali:</div><div><ul style="list-style-type: none">- Esistono proposte definite e già regolate- Esistono proposte in discussione ma prossime ad essere regolate- Esistono proposte in corso di discussione- Si promuovono sperimentazioni- Non esiste alcuna proposta specifica</div></div>

In una seconda fase, l'ampiezza delle domande di ricerca e il carattere esplorativo dell'analisi hanno indotto a procedere nella selezione degli articoli da analizzare attraverso scelte discrezionali, mirate a valorizzare quegli articoli che avessero un contenuto rilevante per l'approfondimento dei paradigmi generali della ricerca: apprendimento, motivazione, processi di giunzione e relazioni tra gli attori.

Tenuto conto, inoltre, della diversità delle testate e del materiale a disposizione, i criteri di selezione sono stati variabili per ciascuna fonte, pur garantendo una certa comparabilità dei risultati.

L'analisi del contenuto degli articoli è stata realizzata con un metodo qualitativo, utile ad enucleare e approfondire i punti salienti del dibattito che fossero più coerenti con gli obiettivi conoscitivi della ricerca nel suo complesso.

Infine, per quanto concerne il Capitolo 1 della **Parte seconda** la metodologia sottesa risulta strutturata in tre parti.

La prima parte mostra il percorso di analisi svolto per quantificare l'impatto delle riforme del sistema scolastico sui risultati ai test PISA per la matematica. La seconda riporta le principali assunzioni che consentono di derivare i benefici economici connessi a scuole più efficienti. Infine, la terza e ultima parte presenta il modello empirico adottato per stimare l'impatto sul mercato del lavoro giovanile di una migliore *performance* del sistema scolastico italiano.

L'effetto delle riforme sui risultati PISA

L'impatto delle riforme del sistema scolastico, suggerite nel presente lavoro, sull'apprendimento degli studenti è stato principalmente quantificato sulla base dei risultati contenuti nel lavoro di Hanushek et al. 2013. Il lavoro in parola è basato sulle cosiddette Education Production Functions, che mettono in relazione i risultati ai test PISA per la matematica con una serie di *drivers* della *performance* scolastica, tenendo comunque conto di altri fattori che rilevano per l'apprendimento degli studenti. In particolare, il modello stimato da Hanushek assume la seguente forma:

$Risultato\ PISA_{ct} = -48.511 * Autonomia\ scolastica_{ct} + 32.750 * Autonomia\ scolastica_{ct} \times Esami\ centralizzati_c + 3.141 * Autonomia\ scolastica_{ct} \times Pil\ procapite_c$ + altri controlli (1)
dove $Risultato\ PISA_{ct}$ indica il risultato ai test PISA per la matematica ottenuto dal Paese c nell'anno t , $Risultato\ PISA_{ct}$ indica la percentuale di scuole autonome nel Paese c nell'anno t , $Esami\ centralizzati_c$ è una variabile dicotomica che assume valore 1 se nel Paese c sono previsti i *central exams* e 0 altrimenti e $Pil\ procapite_c$ rappresenta il livello del Pil procapite nell'anno 2000.

Il modello è stimato su dati derivanti dai test PISA condotti negli anni 2000, 2003, 2006 e 2009 in oltre 40 Paesi appartenenti all'area OCSE ma non solo.

Parametrizzando l'Equazione 1 per l'Italia, prevedendo i *central exams* in Italia ed incrementando il grado di autonomia attualmente osservato per l'Italia al livello dei Paesi europei più virtuosi si ottengono i risultati in termini di PISA score riportati nella Tabella 2.

Dal punto di vista teorico, i due principali approcci macroeconomici utilizzati per valutare gli effetti di scuole migliori - attraverso l'accumulazione di capitale umano - sulla crescita sono il modello neoclassico di Robert Solow esteso all'istruzione, e i modelli di crescita endogena. Questi modelli trovano le rispettive controparti empiriche negli esercizi di contabilità della crescita, e nelle regressioni della crescita nella tradizione di Robert Barro - le cosiddette *Barro's regressions*. Sulla base di questi due approcci il capitale umano ricopre una duplice funzione. Da un lato il capitale umano è inteso come stock di capacità derivanti dalla formazione, e al pari del capitale fisico costituisce un input della produzione (approccio neoclassico). D'altro lato, nei modelli di crescita endogena il capitale umano rappresenta il motore della crescita insieme con l'accumulazione di conoscenza. Le implicazioni dei due approcci sull'effetto prodotto da una variazione dello stock di capitale umano sono diversi. Nel primo caso un incremento permanente nello stock di capitale umano ha un effetto temporaneo sul tasso di crescita dell'economia, effetto che si dispiega solo finché la produttività ha raggiunto il nuovo livello di stato stazionario; nel secondo caso l'effetto del capitale umano e dell'attività di ricerca sulla crescita è permanente.

Nell'ambito del presente lavoro, l'impatto del rendimento scolastico sul tasso di crescita del reddito pro capite di medio lungo periodo è stato stimato a partire dalle evidenze contenute nel rapporto dell'OCSE (2010) *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*, a cura di Hanushek, Woessmann e altri. Più precisamente, seguendo l'approccio tipico della letteratura sulla crescita endogena, gli autori mettono in relazione il tasso di crescita del Pil procapite con il livello del Pil pro capite all'inizio del campione, la frequenza delle scuole (espressa in numero di anni) e la *performance* del sistema scolastico, così come messo in luce dai dati PISA. Il modello empirico stimato dagli autori è il seguente:

$$g_c = -3.54 - 0.30 * GDP\ procapite_{1960} + 1.74 * Risultato\ PISA_c + 0.025 * S_c \quad (2)$$

dove g_c rappresenta il tasso di crescita medio del Pil pro capite tra il 1960 e il 2000 nel Paese c , $GDP\ procapite_{1960}$ è il Pil pro capite nel 1960 nel medesimo Paese, *Risultato PISA_c* è il risultato PISA di quel Paese, e S_c rappresenta il numero di anni mediamente trascorsi all'interno del sistema scolastico nel 1960.

Il modello è stimato su dati derivanti da 23 Paesi OCSE.

Il coefficiente stimato della variabile *Risultato PISA_c* implica che un aumento di una deviazione standard della *performance* scolastica (il che equivale a un aumento pari a 100 sui risultati PISA per la matematica) comporta un aumento del tasso di crescita del Pil pro capite pari a 1,74. Applicando tale coefficiente all'incremento dei risultati PISA ottenuto per effetto delle riforme del sistema scolastico in parola (cfr. Tabella 2), si ottengono i risultati in termini di aumento del tasso di crescita del Pil pro capite riportati nella Tabella 3 (seconda colonna).

I parametri dell'equazione (2) a possono a loro volta essere utilizzati per stimare il 'valore' delle riforme in termini di Pil. In particolare, assumendo che occorran 5 anni per

implementare le riforme del sistema scolastico, che la forza lavoro abbia una vita lavorativa mediamente pari a 40 (e che durante questo periodo i lavoratori che raggiungono l'età pensionabile vengono via via rimpiazzata dai lavoratori resi più produttivi da scuole migliori), si può agevolmente stimare che il 'valore' delle riforme dopo 20 anni dalla piena entrata a regime sia nell'ordine di 2-3 il livello del Pil del 2013 (Tabella 3, terza colonna). In termini formali, le formule utilizzate per stimare tali grandezze sono le seguenti:

$$Y_{riforme} = \sum_{t=0}^5 \frac{y * (1+g)^t}{(1+r)^t} + \sum_{t=1}^{40} \frac{y_{20} * \left(1 + g + \Delta g * \left(\frac{t}{40}\right)\right)^t}{(1+r)^{t+5}} + \sum_{t=1}^{20} \frac{y_{45} * (1+g+\Delta g)^t}{(1+r)^{t+45}} \quad (3)$$

$$Y_{no\ riforme} = \sum_{t=0}^{65} \frac{y * (1+g)^t}{(1+r)^t} \quad (4)$$

$$Valore_{riforme} = (Y_{riforme} - Y_{no\ riforme}) * N \quad (5)$$

dove $Y_{riforme}$ rappresenta il valore attuale (cumulato) del reddito pro capite ottenibile dopo 20 anni dalla piena entrata a regime delle riforme e $Y_{no\ riforme}$ rappresenta il valore attuale del reddito pro capite in assenza delle riforme e $(Y_{riforme} - Y_{no\ riforme})$ la differenza tra il due, che moltiplicata per la popolazione corrente, consente di ottenere il valore delle riforme (in termini di Pil) ad oggi. I parametri utilizzati per la proiezione sono: il tasso di crescita tendenziale dell'economia (g), pari all'1,5% annuo (fonte OCSE), l'incremento del tasso di crescita pro capite a esito della piena implementazione delle riforme (Δg), stimato nel corso del presente lavoro utilizzando la precedente equazione (2), il reddito pro capite in Italia nel 2013, pari a circa 26.000 Euro (fonte ISTAT), il tasso di sconto (r) degli incrementi di Pil futuro, pari al 3% (fonte OCSE, 2010) e la popolazione italiana (N) sempre di fonte ISTAT. Infine, l'aumento attualizzato a oggi del Pil pro capite dopo 20 anni di piena attuazione delle riforme è ottenuto sulla base delle seguenti formule:

$$y_{riforme} = \frac{\hat{y}_{65} - y_{65}}{(1+r)^{65}} \quad (6)$$

dove y_{65} rappresenta il livello del Pil pro capite avendo attuato le riforme delle scuole y_{65} e il livello del Pil pro capite che si sarebbe comunque ottenuto, nello stesso periodo, in assenza delle riforme.

Rendimento scolastico e mercato del lavoro giovanile

L'impatto delle riforme del sistema scolastico sulle dinamiche del mercato del lavoro giovanile è stato quantificato principalmente basandosi sul contributo di Lee, J. N., e Newhouse, D. (2013), due economisti della Banca Mondiale, che mettono in relazione il rendimento scolastico con alcune variabili indicative della qualità dell'istruzione. In particolare, i modelli proposti dai due autori sono i seguenti:

$$Probabilità\ di\ frequentare\ la\ scuola_c = 0.353 * Risultato\ PISA_c + altri\ controlli \quad (7)$$

$$\text{Probabilità di non essere NEET}_c = -0.223 * \text{Risultato PISA}_c + \text{altri controlli} \quad (8)$$

$$\text{Disoccupazione giovanile}_c = -0.053 * \text{Risultato PISA}_c + \text{altri controlli} \quad (9)$$

I modelli sono stimati su dati relativi ai Paesi ottenuti nel World Bank's Education Statistics (Edstas) database della Banca Mondiale.

Il coefficiente stimato della variabile *Risultato PISA_c* in ciascuna equazione misura l'impatto di un aumento di una deviazione standard della *performance* scolastica sulla variabile d'interesse. Applicando tali coefficienti all'incremento dei risultati PISA ottenuto per effetto delle riforme del sistema scolastico in parola (cfr. Tabella 2), si ottengono i risultati in termini di *performance* del mercato del lavoro giovanile riportati nella Tabella 4.

Per quanto riguarda il Capitolo 2 della Parte seconda va detto che i dati utilizzati per analizzare la scelta dell'Ateneo e del corso di laurea, la transizione dalle lauree triennali a quelle magistrali e da queste alla formazione post-lauream, la frequenza di programmi Erasmus e lo svolgimento di lavori all'estero provengono dalla nona Indagine Istat sull'inserimento professionale dei laureati, condotta del 2011 su un campione di individui che hanno conseguito un titolo di studio universitario nel 2007. Il *dataset* contiene informazioni relative a 62.000 individui (di cui 31.088 laureati in corsi triennali e 30.912 laureati in corsi di laurea magistrale o a ciclo unico), selezionati mediante campionamento stratificato (per classe di laurea, Ateneo e sesso).

I corsi di laurea sono stati accorpati in 11 categorie, sulla base della loro omogeneità in termini di contenuti, ma anche di rendimenti occupazionali, espressi da: a) tempi di transizione al primo lavoro continuativo; b) redditi netti mensili; c) quota di laureati che accedono a lavori coerenti con gli studi svolti e adatti per un laureato, secondo le valutazioni dei laureati stessi. Inoltre si è dovuto fare i conti con problemi di numerosità (es. Farmacia non può costituire categoria a sé stante) e limiti posti dalla struttura dei dati (es. Economia non è separabile da Statistica).

Per l'analisi delle scelte di indirizzo e del rendimento alle scuole superiori, nonché dei tassi di prosecuzione e di abbandono all'università vengono utilizzati i dati dell'indagine sui "Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati" condotta da Istat nel 2011 su un campione di 26.588 individui che hanno conseguito un titolo di studio secondario di durata quinquennale nel 2007 presso istituti scolastici pubblici o privati.

Per non appesantire l'esposizione, nel testo non vengono riportati gli intervalli di confidenza delle stime puntuali fornite, anche perché, considerate le elevate numerosità delle banche-dati utilizzate, anche scarti di pochi punti percentuali risultano in generale statisticamente significativi. È più rilevante, invece, ricordare che il medesimo scarto percentuale assume un significato diverso a seconda della distribuzione monovariata della variabile dipendente. Ad esempio, uno scarto percentuale tra l'81% e l'83% è sostanzialmente meno rilevante di uno scarto tra il 6% e l'8%. Nel testo si è evitato di presentare misure di associazione relativa, come gli *odds ratio*, che non risentono della distribuzione monovariata della variabile dipendente, ma a livello interpretativo sono stati enfatizzati maggiormente gli scarti percentuali riferiti a valori-base contenuti della variabile dipendente.

alcune tabelle di dettaglio dell'indagine sugli studenti

Le tabelle con le distribuzioni semplici relative alle risposte fornite dagli studenti nell'ambito dell'indagine condotta sugli Istituti Tecnici Industriali sono state commentate nel capitolo 1 della Parte prima.

Tuttavia si è proceduto anche alla predisposizione delle tabelle di incrocio sulla base di alcune variabili ritenute significative come:

- il sesso, l'età e la ripartizione geografica di residenza dello studente, nonché il titolo di studio e la professione del padre come pure la condizione socioeconomica della famiglia di appartenenza (sono le tabelle denominate "A...");
- l'esperienza di debiti formativi durante il corso di studi, la presenza di insegnanti particolarmente motivanti, il livello di soddisfazione delle informazioni disponibili sulle possibili scelte di studio e di lavoro, le esperienze di lavoro comunque maturate, nonché la partecipazione eventuale ad attività associative (sono le tabelle denominate "B...").

Nell'ambito di tali tabelle ne sono state scelte alcune (che vengono riportate di seguito), le quali presentano dei fenomeni riferibili in maniera immediata ai quattro paradigmi che stanno alla base del Rapporto:

- Primo paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sull'apprendimento "appropriato" per ogni livello educativo;
- Secondo paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione;
- Terzo paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sui "processi di giunzione";
- Quarto paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sulla relazionalità tra i soggetti collettivi, pubblici e privati.

Tabelle relative al primo paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sull'apprendimento "appropriato" per ogni livello educativo

Tab. A3 - Esperienze di "debiti formativi", di eventuali bocciature o di cambiamento di indirizzo o di Istituto, con riferimento alla Scuola secondaria superiore (val. %)

Tipologia di esperienze	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa +	Nord	Centro-Sud
Ho avuto dei "debiti formativi" (chiamati "carenze") nel corso degli studi presso il mio attuale istituto	60,4	60,8	54,9	50,8	80,4	58,2	67,5	60,2	58,0	57,2	58,2	58,7	58,8	59,8	61,0
Ho avuto esperienze di bocciatura durante il corso degli studi presso il mio attuale istituto	20,8	22,4	10,8	7,9	48,6	19,1	19,2	20,1	13,8	25,1	28,4	16,4	20,5	18,5	23,1
Ho cambiato tipo di indirizzo rispetto a quello precedente, ma sempre restando nel mio attuale Istituto	9,2	8,5	8,1	5,5	15,4	7,7	8,1	6,0	11,3	8,9	15,9	7,5	3,8	5,9	12,6
Ho cambiato tipo di indirizzo rispetto a quello precedente e anche tipo di Istituto	11,8	9,9	15,7	10,2	14,7	9,4	22,7	9,7	14,9	10,2	17,5	8,7	13,6	11,8	11,9
Ho cambiato tipo di Istituto rispetto al precedente, ma ho mantenuto lo stesso o un analogo indirizzo di studi	8,5	7,7	7,8	5,1	14,6	7,1	12,9	5,4	6,9	9,1	10,2	6,6	7,6	4,3	12,8

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generame Classe Dirigente" /2014

Tab. A4 - Esperienze avute direttamente o esperienze avute dagli amici sul piano di una inappropriata valutazione rispetto alla preparazione effettiva raggiunta, nel corso degli studi effettuati sino a oggi (val. %)

Esperienze di inappropriata valutazione	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
	Totale	Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
Essere promossi anche se non si è preparati															
Si, è successo a me	10,7	9,7	5,5	7,9	13,3	7,3	24,6	8,7	6,3	12,8	12,4	7,2	9,6	11,0	10,4
Si, è successo ad altri	82,4	82,1	88,1	84,6	79,0	85,2	64,5	83,7	87,0	77,1	78,4	86,1	82,2	83,2	81,5
Essere promossi, sperando di recuperare nella classe successiva															
Si, è successo a me	13,0	14,9	4,4	8,3	22,2	9,8	28,0	11,9	9,5	15,8	19,5	11,1	11,8	10,1	16,0
Si, è successo ad altri	74,8	72,8	84,2	81,5	61,6	79,2	60,9	78,6	74,9	71,3	71,3	79,4	72,8	78,7	70,9
Recupero solo parziale dei "debiti formativi"															
Si, è successo a me	17,4	17,2	16,1	14,6	24,6	16,6	18,6	18,6	13,0	17,6	17,6	18,8	17,0	18,1	16,8
Si, è successo ad altri	60,6	60,1	65,7	63,0	57,3	60,7	66,1	60,3	61,9	68,8	62,2	60,3	62,4	58,5	62,8
Promozione agli esami finali del ciclo di studi, sperando in un recupero nel ciclo di studi successivo															
Si, è successo a me	3,0	2,6	2,7	2,3	3,4	2,3	7,8	2,5	2,4	1,5	3,3	1,3	4,4	2,6	3,4
Si, è successo ad altri	55,5	53,0	63,5	57,5	51,0	56,4	50,6	56,8	55,9	46,3	59,5	56,9	53,2	60,3	50,6

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generame Classe Dirigente" /2014

Tab. A7 - Giudizi forniti sul tema del valore legale del titolo di studio (val. %)

Giudizi	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
	Totale														
	Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud	
Nel mondo del lavoro conta sempre di più quello che c'è dietro il titolo in termini di preparazione e serietà, al di là del valore legale															
Molto d'accordo	31,7	32,2	34,4	30,0	36,9	33,6	26,8	34,6	27,4	29,2	30,9	32,0	35,6	30,7	32,6
Abbastanza d'accordo	37,1	37,6	39,7	39,9	32,8	38,0	33,1	38,9	36,7	36,0	42,0	37,9	36,0	36,0	38,5
Molto + Abbastanza d'accordo	68,8	69,8	74,1	69,9	69,7	71,6	59,9	73,5	64,1	65,2	72,9	69,9	71,6	66,7	71,1
Poco + Per niente d'accordo	23,7	24,0	24,8	25,0	22,8	24,2	18,7	21,9	29,7	27,7	21,3	25,3	23,1	26,0	21,2
Sarebbe ora che i criteri di selezione anche nell'ambito del lavoro pubblico tenessero conto di questo modo di vedere le cose															
Molto d'accordo	27,1	27,8	29,0	26,8	30,2	29,4	27,0	29,5	21,7	33,4	28,2	28,9	31,8	27,1	27,1
Abbastanza d'accordo	47,3	48,4	50,5	50,5	43,9	48,9	28,6	48,1	48,7	52,1	46,3	48,7	44,6	45,8	48,8
Molto + Abbastanza d'accordo	74,4	76,2	79,5	77,3	74,1	78,3	55,6	77,6	70,4	85,5	74,5	77,6	76,4	72,9	75,9
Poco + Per niente d'accordo	14,6	13,7	15,6	13,4	15,5	14,2	15,3	14,5	19,0	3,0	13,9	14,6	14,8	15,6	13,6
Il "pezzo di carta" di una volta non significa più nulla se sotto non c'è capacità e merito															
Molto d'accordo	37,6	36,7	44,1	37,4	40,9	39,6	31,3	40,8	32,1	46,4	33,2	41,1	41,6	34,9	40,3
Abbastanza d'accordo	30,0	28,6	39,1	31,5	30,3	32,4	28,2	29,2	36,4	27,5	36,9	29,4	27,1	32,3	27,6

segue

segue "Tab. A7 - Giudizi forniti sul tema del valore legale del titolo di studio (val. %)"

Giudizi	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Basso	Nord	Centro-Sud
Molto + Abbastanza d'accordo	67,6	65,3	83,2	68,9	71,2	72,0	59,5	70,0	68,5	73,9	70,1	70,5	68,7	67,2	67,9
Poco + Per niente d'accordo	24,8	27,9	15,2	25,5	20,7	23,1	17,5	24,7	24,1	19,0	21,6	25,2	23,6	25,0	24,6
Non importa come e dove sia stato conseguito il titolo di studio, poiché quello che conta è averlo, visto che il valore legale comunque oggi esiste ancora															
Molto d'accordo	9,3	11,9	4,3	9,2	11,4	9,4	11,1	9,9	10,1	3,0	12,4	8,4	12,3	7,8	10,8
Abbastanza d'accordo	28,1	29,0	30,5	29,5	28,9	30,5	15,5	29,4	30,5	27,3	28,9	28,5	28,5	30,2	26,0
Molto + Abbastanza d'accordo	37,4	40,9	34,8	38,7	40,3	39,9	26,6	39,3	40,6	30,3	41,3	36,9	40,8	38,0	36,8
Poco + Per niente d'accordo	52,5	50,4	61,8	54,0	50,2	54,0	45,7	53,6	53,2	58,3	48,7	57,2	50,9	52,6	52,4
Forse è giunto il momento di abolire il valore legale del titolo di studio, selezionando successivamente le persone in base alle effettive conoscenze e capacità possedute															
Molto d'accordo	31,1	30,6	34,9	31,4	31,9	32,7	37,7	32,9	34,0	26,4	34,0	31,0	33,8	30,7	31,5
Abbastanza d'accordo	31,4	31,7	33,9	34,1	27,3	33,6	15,7	33,4	30,7	30,0	28,9	33,4	29,4	32,4	30,4
Molto + Abbastanza d'accordo	62,5	62,3	68,8	65,5	59,2	66,3	53,4	66,3	66,7	56,4	62,9	64,4	63,2	63,1	61,9
Poco + Per niente d'accordo	27,8	28,6	28,9	27,0	30,9	28,0	18,8	28,9	23,4	29,3	25,4	30,0	28,5	28,6	27,1

Fonte: Fondirigenzi, Rapporto "Generame Classe Dirigente" /2014

Tabelle relative al secondo paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sulla motivazione rispetto alla valutazione

Tab. A10 - Giudizio su alcuni aspetti specifici di soddisfazione/non soddisfazione rispetto all'attuale corso di studi (val. %)

Aspetti specifici di soddisfazione	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
Ho avuto/Ho dei buoni insegnanti	89,5	89,9	92,3	91,2	86,6	90,2	82,1	91,0	87,2	89,8	85,5	89,6	96,2	89,7	89,4
Mi sono trovato/Mi trovo a mio agio rispetto al corso di studi che ho scelto	75,3	75,9	76,3	77,9	70,8	78,3	61,6	78,9	73,9	84,4	75,0	78,9	74,2	77,9	72,6
Ho goduto/Godo di un buon clima di classe	74,8	79,0	62,3	78,0	67,6	76,2	72,0	78,5	77,1	61,8	82,4	76,9	67,1	74,3	75,3
Frequento un corso di studi che si trova in un Istituto abbastanza vicino a casa e quindi non sono costretto a pendolarismi troppo faticosi	52,8	50,9	58,7	54,7	49,6	54,9	42,0	50,1	61,1	52,8	57,3	55,9	45,6	61,4	44,0
Mi sono impegnato/Mi impegno negli studi	75,8	72,0	88,3	78,1	72,2	78,5	60,5	75,3	80,8	77,8	77,9	76,6	75,2	80,0	71,5
La mia famiglia mi ha seguito/mi segue bene e/o abbastanza bene	77,8	75,5	82,7	80,2	71,3	77,9	65,1	79,3	72,2	86,0	77,9	80,3	70,9	74,4	81,2
Altro	41,0	41,9	41,5	39,8	45,2	36,5	64,2	37,6	67,9	40,5	54,9	30,7	52,5	42,3	40,0

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente" /2014

Tab. A14 - Motivazioni personali positive e fattori che le sostengono, rispetto alla frequenza dell'attuale corso di studi (val. %)

Motivazioni/Fattori positivi	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud	
La centralità della motivazione																
Si dà poca importanza alla motivazione degli studenti e troppa importanza alle interrogazioni, alle prove scritte, ai voti, ecc.	75,7	76,2	79,4	76,6	75,7	78,5	68,4	77,3	79,1	75,1	75,5	76,1	79,7	79,3	72,1	
Quando si hanno buoni insegnanti ci si impegna di più e si affrontano meglio anche le materie difficili	89,5	89,5	94,0	91,6	85,9	92,1	76,4	91,0	94,2	86,8	87,1	94,6	86,9	88,8	90,4	
Gli insegnanti, specie alcuni, sono bravi e mi fanno venir voglia di studiare	46,7	49,7	42,2	44,7	52,8	49,0	31,9	50,3	43,6	54,9	51,1	45,9	51,1	38,6	55,1	
Se si è ben motivati anche i risultati delle interrogazioni, delle prove scritte, ecc. migliorano	84,9	85,4	88,8	85,6	85,5	86,6	69,6	86,4	85,9	80,6	78,0	87,8	83,4	85,9	83,8	
Quando mi alzo la mattina vado a scuola per lo più volentieri	37,2	38,6	34,0	38,2	33,3	37,3	26,8	35,9	31,1	45,3	37,1	32,4	42,8	26,5	48,1	

segue

segue "Tab. A14 - Motivazioni personali positive e fattori che le sostengono, rispetto alla frequenza dell'attuale corso di studi (val. %)"

Motivazioni/Fattori positivi	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
	Totale	Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
L'esigenza di una solida preparazione															
Le prospettive future di lavoro di cui oggi si parla non aiutano certo ad avere una buona motivazione per studiare	68,5	68,5	71,2	68,9	67,8	70,4	51,0	69,9	71,0	61,9	57,8	68,9	77,3	65,2	71,7
Tuttavia sappiamo che è meglio essere comunque ben preparati per affrontare meglio il futuro (sia del lavoro sia dell'università, se si pensa di iscriversi a quest'ultima)	81,2	79,4	91,7	84,9	74,4	84,4	73,6	83,8	76,0	84,2	79,4	85,7	78,6	81,5	80,9
È anche vero che conoscere e comprendere di più quello che succede al di fuori della scuola (ad esempio nell'economia, nelle aziende, nella società, ecc.) aiuterebbe ad impegnarsi di più e meglio	77,7	79,2	77,8	78,2	78,1	80,0	71,5	83,9	73,8	74,5	72,6	81,2	80,1	75,7	79,9

segue

segue "Tab. A14 - Motivazioni personali positive e fattori che le sostengono, rispetto alla frequenza dell'attuale corso di studi (val. %)"

Motivazioni/Fattori positivi	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud	
Il valore del contesto relazionale																
Così come avere alle spalle una famiglia che davvero si interessa al mio futuro mi aiuta ad avere una motivazione ulteriore per impegnarmi anche nello studio	77,3	76,2	82,6	78,1	75,5	79,5	65,5	81,1	73,7	71,4	73,4	82,3	72,9	77,6	76,9	
Anche avere dei compagni di classe e degli amici di un tipo piuttosto che di un altro può contribuire ad avere più o meno voglia di studiare: essi infatti ti possono aiutare a far meglio ma anche aiutarti a far peggio...	75,6	74,0	84,4	75,0	78,9	78,0	61,1	78,5	74,5	71,6	67,8	82,9	75,1	76,1	75,1	

Fonte: Fondiogeni, Rapporto "Generare Classe Dirigente" /2014

Tabelle relative al terzo paradigma: Esigenza di riportare l'attenzione sui "processi di giunzione"

Tab. A21 - Soggetti con cui si parla e strumenti di informazione che si consultano per quanto riguarda la futura attività di lavoro e/o di studio (val. %)

Soggetti e strumenti	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
	Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa +	Nord	Centro-Sud
I genitori	69,9	71,5	71,2	66,7	70,5	61,3	73,0	65,6	69,1	67,3	74,1	62,6	67,2	72,6
Gli amici	57,2	57,9	58,6	54,0	56,7	60,5	58,1	60,6	60,0	53,5	59,6	54,5	60,8	53,7
I compagni di corso	23,3	24,6	23,9	21,4	22,9	32,3	23,6	20,1	26,6	23,6	20,0	27,0	23,1	23,4
Gli insegnanti	17,9	20,8	17,7	17,9	16,7	17,3	19,9	9,6	22,4	10,3	19,9	17,1	11,3	24,6
Altri parenti al di là dei genitori	16,8	15,1	17,3	13,2	16,3	24,8	17,0	14,3	11,9	21,7	12,2	16,0	14,0	19,7
Qualche amico/amica di famiglia	12,4	12,8	8,8	19,1	10,0	14,1	11,8	9,3	8,9	5,0	11,6	13,7	10,8	14,0
Esperti presenti in eventuali centri di informazione	8,5	7,5	5,9	13,8	6,5	14,1	6,4	6,8	11,7	10,9	5,2	8,8	8,1	8,9
Persone nell'ambito di qualche Associazione che frequento	6,9	6,1	6,3	6,2	5,4	7,7	3,9	6,9	7,2	5,0	5,1	4,2	7,5	6,3
Amici nell'ambito dei social network	5,6	6,1	3,1	9,1	3,2	15,3	2,9	5,1	8,7	10,9	2,7	2,4	4,8	6,3
Altri	33,1	38,8	32,1	36,3	33,2	37,3	35,9	26,3	35,1	28,4	33,2	38,2	32,8	33,4

segue

segue "Tab. A21 - Soggetti con cui si parla e strumenti di informazione che si consultano per quanto riguarda la futura attività di lavoro e/o di studio (val. %)"

Soggetti e strumenti	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa +	Nord	Centro-Sud
Mi informo attraverso Internet	12,9	12,5	15,1	12,1	15,3	11,6	21,6	9,8	16,9	16,0	18,7	13,7	7,2	11,3	14,6
Mi informo su giornali, riviste o ascoltando trasmissioni radio-tv	2,9	2,4	3,8	1,8	5,3	1,9	6,4	1,7	1,9	4,5	5,1	0,8	3,6	2,2	3,7
Non ne parlo con nessuno né mi informo in maniera particolare	7,4	7,4	5,4	6,9	6,7	6,7	3,2	5,8	8,6	1,5	5,1	7,1	5,9	8,6	6,3
v.a.	536	380	136	363	156	424	48	304	118	51	88	276	126	268	268

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente" /2014

Tab. A23 - Preoccupazione e/o fiducia quando si pensa al futuro lavorativo (val. %)

Preoccupazione/Fiducia	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
	Totale	Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
Mi sento molto preoccupato	18,8	18,2	20,5	16,3	24,2	19,7	11,1	19,0	19,2	21,7	12,4	17,7	29,8	16,1	21,5
Mi sento abbastanza preoccupato	20,4	21,0	21,0	19,9	24,6	21,2	27,6	22,8	16,6	30,1	18,2	24,8	13,8	19,8	21,0
Mi sento talvolta preoccupato e talvolta fiducioso	35,2	34,7	43,9	41,1	26,7	37,9	25,4	36,7	40,2	35,2	36,2	36,1	40,0	38,6	31,8
Mi sento abbastanza fiducioso	14,5	16,9	9,1	15,1	15,0	14,1	23,2	13,0	19,0	7,2	26,3	13,6	10,5	18,2	10,8
Mi sento decisamente fiducioso	2,4	2,9	1,1	2,5	2,4	2,4	1,6	2,9	1,9		2,6	3,2	0,6	1,6	3,3
Non saprei dare una risposta	8,7	6,3	4,4	5,1	7,1	4,7	11,1	5,6	3,1	5,8	4,3	4,6	5,3	5,7	11,6
Totale	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	100,0
v.a.	554	384	136	366	157	429	48	307	120	52	89	277	126	277	277

Fonte: FondiGenerati, Rapporto "Generare Classe Dirigente" /2014

Tab. A24 - Le ragioni per cui ci si sente decisamente e/o abbastanza fiduciosi quando si pensa alla futura vita di lavoro (val. %)

Ragioni	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
La possibilità di utilizzare il sostegno della famiglia															
Conto sull'aiuto della mia famiglia nel trovare una collocazione lavorativa	60,3	58,3	69,4	61,5	57,1	58,5	60,3	55,2	65,2	55,3	56,6	57,2	63,1	60,7	60,0
Conto sull'aiuto della mia famiglia finché non trovo un lavoro stabile, vivendo con i miei genitori e ricevendo qualche aiuto economico	43,4	41,8	54,0	45,8	36,2	43,2	34,9	47,3	26,0	47,3	27,8	48,7	44,6	43,3	43,4
Conto sull'aiuto della mia famiglia finché non trovo un lavoro stabile, sapendo di poter godere di un appartamento in proprietà (mia o della mia famiglia) oppure di poter essere aiutato per il pagamento dell'affitto	44,4	47,5	33,1	47,2	37,2	45,2	46,4	54,2	25,2	12,0	43,0	45,0	42,6	44,3	44,5
Penso di lavorare nell'azienda familiare	37,0	38,2	34,5	39,9	33,6	36,5	39,5	37,3	47,8	6,0	55,4	30,0	39,5	45,9	29,9
Penso di lavorare in un'azienda di parenti o di amici di famiglia	26,9	27,3	23,6	26,3	22,2	25,3	18,9	28,3	15,3	5,7	23,9	22,6	28,0	28,1	26,0

segue

segue "Tab. A24 - Le ragioni per cui ci si sente decisamente e/o abbastanza fiduciosi quando si pensa alla futura vita di lavoro (val. %)"

Ragioni	Totale		Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
			Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
La necessità di contare su se stessi																
Conto su una buona preparazione scolastica e sulla mia volontà e ambizione personale	65,9	66,4	72,7	67,9	64,3	65,9	70,3	73,7	60,8	56,8	72,8	63,1	63,3	65,0	66,7	
Conto su un'idea precisa che ho per il mio inserimento professionale	60,1	62,4	55,3	62,9	56,3	64,0	48,5	66,9	62,5	44,7	72,2	58,6	54,5	53,3	65,3	
Conto prima o dopo di mettermi in proprio	53,5	59,9	32,3	56,9	46,9	57,2	36,9	56,5	55,0	31,9	56,6	45,2	61,6	53,6	53,5	
Sono pronto a muovermi al fine di trovare una collocazione lavorativa anche fuori dalla mia realtà locale, ma in Italia	47,6	52,0	29,8	49,7	42,9	47,5	57,7	57,1	31,9	41,3	40,9	45,8	63,3	39,0	54,1	
Sono pronto a muovermi al fine di trovare una collocazione lavorativa anche fuori dalla mia realtà locale, andando all'estero	48,7	51,8	33,8	48,0	53,6	47,4	59,1	51,3	33,0	76,0	31,7	54,8	59,8	33,3	60,7	
Intendo cercare la mia strada autonomamente, non potendo contare sull'aiuto della mia famiglia	42,2	39,1	52,3	38,9	45,8	41,3	49,8	47,4	35,5	17,0	36,3	36,7	49,3	39,3	44,4	

Fonte: Fondiagenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente" /2014

Tab. A31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)

Tipologie di “giunzioni”	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
	Totale	Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
Più orientamento, più stage e più tirocini															
Bisogna sviluppare meglio un sistema di informazione e di orientamento che aiuti i giovani a fare scelte più giuste che tengano conto sia delle loro vocazioni sia delle loro capacità sia di quanto dovranno affrontare nel mondo del lavoro	84,0	85,3	95,0	88,9	83,5	89,1	78,4	88,4	87,0	83,0	80,9	90,2	87,4	83,9	83,9
	81,1	81,7	94,5	84,7	83,9	85,7	76,8	85,5	86,5	84,3	79,3	90,7	77,7	80,2	82,0
Bisogna anche dare l’opportunità agli studenti di svolgere periodi di lavoro estivo, allo scopo di potersi avvicinare anche in tal modo alla realtà del lavoro e di guadagnare qualcosa per le proprie personali necessità	72,2	72,0	86,5	76,1	73,5	77,7	61,0	78,4	73,4	74,1	72,6	78,5	74,0	73,4	71,0

segue

segue "Tab. A31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Tipologie di "giunzioni"	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
	Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa +	Nord	Centro-Sud
Più cultura d'impresa e più cultura del lavoro														
Bisogna dare ai giovani un po' di competenze specificamente legate all'inserimento professionale, come ad esempio la conoscenza dei principi organizzativi, dei contratti di lavoro, delle regole e dei comportamenti da tenere all'interno dell'impresa	72,5	87,1	78,3	70,6	79,2	66,0	78,3	78,2	75,6	75,9	79,3	75,2	72,9	72,1
Bisogna dare ai giovani una più solida cultura di impresa, per favorire la loro eventuale spinta imprenditoriale o la scelta di un lavoro autonomo	71,3	83,7	76,9	69,6	77,5	70,5	76,8	83,2	64,0	75,1	78,9	72,2	71,9	70,7
Più relazionalità a tutti i livelli														
Bisogna fornire una buona preparazione non solo tecnica, ma anche di cultura generale ai giovani, al di là di quanto oggi possono chiedere le aziende e il mercato del lavoro (visto che si potrà cambiare anche più volte lavoro e impresa e bisogna essere preparati a tutto questo)	65,5	83,9	69,6	66,4	71,3	62,6	72,8	65,5	62,6	66,0	71,3	69,3	63,1	68,0

segue

segue "Tab. A31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Tipologie di "giunzioni"	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale				Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa +		Nord	Centro-Sud
Bisognerebbe ridurre la frammentazione delle materie scientifiche all'interno degli Istituti Tecnici, visto che ci sono troppi insegnamenti separati con altrettanti insegnanti: quello che serve è una buona cultura scientifica complessiva e integrata	58,7	61,0	64,5	62,9	57,1	64,1	50,2	63,8	57,5	61,3	59,5	63,8	58,0	54,2	63,3	
Bisognerebbe promuovere attivamente la partecipazione dei giovani ad attività associative, perché questo rappresenta un buon "allenamento" sul piano delle relazioni con le altre persone (e perciò anche sul piano del futuro lavoro)	69,7	69,6	84,2	73,5	69,8	75,8	62,7	74,6	71,0	69,7	67,1	78,3	67,3	67,2	72,1	
Bisogna che i soggetti che possono promuovere le iniziative di giunzione (MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni, Aziende, Associazioni di categoria, ecc.) collaborino maggiormente tra loro, rendendo più facile ai giovani l'accesso alle informazioni, all'orientamento, alle esperienze di lavoro, all'inserimento nella vita attiva	70,6	69,8	87,6	76,0	69,2	75,4	62,8	73,8	82,0	74,1	69,3	78,1	71,5	71,9	69,3	

segue

segue "Tab. A31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Tipologie di "giunzioni"	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale				Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa +		Nord	Centro-Sud
Non è giusto chiedere la "flessibilità" ai giovani che entrano nel mondo del lavoro, senza che diventino flessibili anche i sistemi di collocamento, i sistemi formativi e il sistema pensionistico	61,0	60,1	76,8	65,0	61,5	66,3	53,3	65,0	69,8	56,3	57,7	69,0	63,8		63,6	58,6

Fonte: Fondirigeni, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. B31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)

Tipologie di “giunzioni”	Totale	Debiti formativi		Insegnanti motivanti		Soddisfazione informazioni sul lavoro		Esperienze di lavoro avute			Partecipazione ad associazioni		
		Sì	No	Sì	No	Molto + Abbast.	Poco + Per niente	Stage + Tirocini	Lavori retribuiti	Nessuna	Sì	No	
Più orientamento, più stage e più tirocini													
Bisogna sviluppare meglio un sistema di informazione e di orientamento che aiuti i giovani a fare scelte più giuste che tengano conto sia delle loro vocazioni sia delle loro capacità sia di quanto dovranno affrontare nel mondo del lavoro	84,0	81,7	89,5	87,2	84,9	92,8	82,2	85,7	87,4	89,0	88,0	86,5	
Bisogna far avvicinare di più la scuola al mondo del lavoro attraverso visite aziendali, stage, tirocini ben fatti	81,1	80,3	86,4	89,3	78,5	87,9	81,5	84,9	84,8	78,6	84,2	85,0	
Bisogna anche dare l'opportunità agli studenti di svolgere periodi di lavoro estivo, allo scopo di potersi avvicinare anche in tal modo alla realtà del lavoro e di guadagnare qualcosa per le proprie personali necessità	72,2	68,4	81,9	81,1	69,0	79,8	73,3	76,7	76,4	66,3	73,4	79,1	

segue

segue "Tab. B31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Tipologie di "giunzioni"	Totale	Debiti formativi		Insegnanti motivanti		Soddisfazione informazioni sul lavoro		Esperienze di lavoro avute			Partecipazione ad associazioni		
		Sì	No	Sì	No	Molto + Abbast.	Poco + Per niente	Stage + Tirocini	Lavori retribuiti	Nessuna	Sì	No	
Più cultura d'impresa e più cultura del lavoro													
Bisogna dare ai giovani un po' di competenze specificamente legate all'inserimento professionale, come ad esempio la conoscenza dei principi organizzativi, dei contratti di lavoro, delle regole e dei comportamenti da tenere all'interno dell'impresa	72,5	67,8	83,1	80,6	70,0	81,1	72,5	75,4	78,0	68,0	74,5	79,7	
Bisogna dare ai giovani una più solida cultura di impresa, per favorire la loro eventuale spinta imprenditoriale o la scelta di un lavoro autonomo	71,3	67,0	81,1	80,3	68,1	79,8	71,4	74,8	76,5	66,4	73,4	78,2	

segue

segue "Tab. B31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi: "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Tipologie di "giunzioni"	Totale	Debiti formativi		Insegnanti motivanti		Soddisfazione informazioni sul lavoro		Esperienze di lavoro avute			Partecipazione ad associazioni		
		Sì	No	Sì	No	Molto + Abbast.	Poco + Per niente	Stage + Tirocini	Lavori retribuiti	Nessuna	Sì	No	
Più relazionalità a tutti i livelli													
Bisogna fornire una buona preparazione non solo tecnica, ma anche di cultura generale ai giovani, al di là di quanto oggi possono chiedere le aziende e il mercato del lavoro (visto che si potrà cambiare anche più volte lavoro e impresa e bisogna essere preparati a tutto questo)	65,5	61,2	74,9	72,3	64,0	76,7	60,6	76,1	65,3	66,4	66,6	73,9	
Bisognerebbe ridurre la frammentazione delle materie scientifiche all'interno degli Istituti Tecnici, visto che ci sono troppi insegnamenti separati con altrettanti insegnanti: quello che serve è una buona cultura scientifica complessiva e integrata	58,7	58,5	61,9	65,8	55,6	68,5	55,4	66,9	60,5	49,7	63,1	58,8	

segue

segue "Tab. B31 - Un'offerta di "servizi di giunzione" meglio relazionati tra loro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Tipologie di "giunzioni"	Totale	Debiti formativi		Insegnanti motivanti		Soddisfazione informazioni sul lavoro		Esperienze di lavoro avute			Partecipazione ad associazioni	
		Sì	No	Sì	No	Molto + Abbast.	Poco + Per niente	Stage + Tirocini	Lavori retribuiti	Nessuna	Sì	No
Bisognerebbe promuovere attivamente la partecipazione dei giovani ad attività associative, perché questo rappresenta un buon "allenamento" sul piano delle relazioni con le altre persone (e perciò anche sul piano del futuro lavoro)	69,7	67,3	76,5	75,9	67,7	78,2	68,7	77,9	70,3	66,4	73,5	71,7
Bisogna che i soggetti che possono promuovere le iniziative di giunzione (MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni, Aziende, Associazioni di categoria, ecc.) collaborino maggiormente tra loro, rendendo più facile ai giovani l'accesso alle informazioni, all'orientamento, alle esperienze di lavoro, all'inserimento nella vita attiva	70,6	66,4	81,0	76,2	69,9	80,5	69,3	76,1	74,7	67,8	72,3	77,8
Non è giusto chiedere la "flessibilità" ai giovani che entrano nel mondo del lavoro, senza che diventino flessibili anche i sistemi di collocamento, i sistemi formativi e il sistema pensionistico	61,0	57,4	69,3	65,6	60,9	67,3	61,1	65,1	63,6	60,2	62,8	68,7

Fonte: Fondirigenti, Rapporto "Generare Classe Dirigente"/2014

Tab. A32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi “Molto + Abbastanza d’accordo”) (val. %)

Affermazioni	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud	
Percorsi formativi non inutilmente lunghi																
Bisogna accorciare e non prolungare i vari tipi di studi e in particolare l'università (con i 3 + 2 anni di corso che in realtà diventano 4 + 3, per i ritardi spesso accumulati): è meglio inserirsi prima possibile nel mondo del lavoro e non perdere inutilmente anni all'università, magari da fuori-corso	64,5	68,5	67,6	66,6	69,3	69,1	49,0	68,4	66,6	56,8	74,3	66,7	64,6	62,4	66,6	
Rimandare troppo a lungo l'ingresso nella vita attiva da parte dei giovani è comunque un rischio perché è difficile inserirsi più passano gli anni ed aumentano le esigenze e le attese e perciò bisognerebbe facilitare l'inserimento nel lavoro molto prima rispetto a oggi	69,7	69,0	86,9	74,2	70,6	76,7	58,3	75,5	77,2	66,9	75,0	73,5	75,6	71,3	68,0	

enfas

segue "Tab. A32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Affermazioni	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica		
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud	
Una formazione non troppo finalizzata																
Bisogna raggiungere una buona preparazione di tipo generale e non solo di tipo tecnico, allo scopo di aprire la mente e di essere più pronti ad affrontare i cambiamenti professionali, il cambiamento dell'impresa e il cambiamento dei luoghi dove si andrà a lavorare	70,5	69,7	88,6	76,6	68,3	75,0	65,9	75,3	74,2	78,3	78,3	74,2	75,0	70,3	70,7	
Bisogna sapere che sempre di più sarà importante l'aggiornamento e la formazione continua lungo tutta la vita lavorativa	69,0	67,8	88,6	76,5	63,2	77,1	58,3	73,1	77,3	74,0	75,1	77,4	67,3	69,8	68,2	
Bisogna acquisire anche quelle competenze e abilità di "relazione" le quali aiutano a inserirsi meglio nel lavoro e a collaborare proficuamente con altre persone	71,8	72,0	87,0	78,4	68,4	79,1	65,9	77,1	79,1	75,4	74,3	80,4	70,9	70,8	72,9	
Un sistema di relazioni personali non eccessivamente ristretto																
Bisogna che i giovani non stiano troppo a lungo all'interno della loro famiglia di origine, perché questo non aiuta a diventare adulti e ad affrontare la vita con le relative difficoltà	63,2	67,7	64,1	65,3	67,5	68,2	57,9	69,2	61,3	61,5	62,2	64,9	72,3	56,7	69,6	

segue

segue "Tab. A32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Affermazioni	Totale	Sesso		Età		Titolo di studio del padre		Professione del padre			Condizione sociale			Ripartizione geografica	
		Maschio	Femmina	Fino a 18 anni	Oltre 18 anni	Fino al diploma	Laurea e oltre	Dipendente	Indipendente	Condizione non professionale	Elevata + Medio-alta	Media	Medio bassa + Bassa	Nord	Centro-Sud
Le difficoltà di inserirsi nel lavoro, di trovare casa, ecc. da parte dei giovani tuttavia esistono, ma non basta la sola "protezione" dei genitori per risolvere tutti i problemi (c'è bisogno di rischiare di più se si vuole conquistare un proprio, autonomo futuro)	69,9	68,8	88,6	75,4	69,3	75,7	61,5	73,6	80,2	78,4	71,9	79,7	72,6	72,0	67,9
Bisogna che i giovani sappiano individuare i loro personali "desideri professionali", peraltro non sempre coincidenti con quelli dei loro genitori o insegnanti (salvo dover tener conto del possesso delle capacità necessarie e delle opportunità che il mercato del lavoro offre)	71,8	71,3	87,4	77,9	68,8	77,9	65,9	74,2	82,0	79,7	78,6	80,6	70,7	73,9	69,6
Bisogna che i giovani partecipino di più ad attività associative, perché questo abitua ad intrattenere buone relazioni con gli altri e ciò serve anche per inserirsi meglio nel lavoro	69,8	70,2	85,0	74,4	70,6	76,5	53,6	74,4	74,6	77,0	71,9	76,7	69,7	69,7	70,0

Fonte: Fondirigeni, Rapporto "Generare Classe Dirigente" /2014

Tab. B32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)

Affermazioni	Totale	Debiti formativi		Insegnanti motivanti		Soddisfazione informazioni sul lavoro		Esperienze di lavoro avute			Partecipazione ad associazioni		
		Sì	No	Sì	No	Molto + Abbast.	Poco + Per niente	Stage + tirocini	Lavori retribuiti	Nessuna	Sì	No	
Percorsi formativi non inutilmente lunghi													
Bisogna accorciare e non prolungare i vari tipi di studi e in particolare l'università (con i 3 + 2 anni di corso che in realtà diventano 4 + 3, per i ritardi spesso accumulati): è meglio inserirsi prima possibile nel mondo del lavoro e non perdere inutilmente anni all'università, magari da fuori-corso	64,5	64,2	66,7	70,3	62,8	69,4	64,7	66,4	70,0	66,4	67,4	68,7	
Rimandare troppo a lungo l'ingresso nella vita attiva da parte dei giovani è comunque un rischio perché è difficile inserirsi più passano gli anni ed aumentano le esigenze e le attese e perciò bisognerebbe facilitare l'inserimento nel lavoro molto prima rispetto a oggi	69,7	68,2	76,2	73,6	71,1	73,7	73,6	72,7	75,1	66,2	71,1	79,5	

segue

segue "Tab. B32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Affermazioni	Totale	Debiti formativi		Insegnanti motivanti		Soddisfazione informazioni sul lavoro		Esperienze di lavoro avute				Partecipazione ad associazioni	
		Sì	No	Sì	No	Molto + Abbast.	Poco + Per niente	Stage + tirocini	Lavori retribuiti	Nessuna	Sì	No	
Una formazione non troppo finalizzata													
Bisogna raggiungere una buona preparazione di tipo generale e non solo di tipo tecnico, allo scopo di aprire la mente e di essere più pronti ad affrontare i cambiamenti professionali, il cambiamento dell'impresa e il cambiamento dei luoghi dove si andrà a lavorare	70,5	68,2	77,6	75,6	70,3	78,9	67,7	76,5	74,2	64,9	73,7	77,8	
Bisogna sapere che sempre di più sarà importante l'aggiornamento e la formazione continua lungo tutta la vita lavorativa	69,0	65,1	79,1	72,4	70,0	79,2	65,2	75,8	70,5	72,5	71,1	76,6	
Bisogna acquisire anche quelle competenze e abilità di "relazione" le quali aiutano a inserirsi meglio nel lavoro e a collaborare proficuamente con altre persone	71,8	68,5	80,8	78,3	70,9	83,4	66,4	78,8	74,2	74,2	73,9	80,3	

segue

segue "Tab. B32 - Un approccio meno convenzionale in tema di formazione e lavoro (Giudizi "Molto + Abbastanza d'accordo") (val. %)"

Affermazioni	Totale	Debiti formativi		Insegnanti motivanti		Soddisfazione informazioni sul lavoro		Esperienze di lavoro avute			Partecipazione ad associazioni		
		Sì	No	Sì	No	Molto + Abbast.	Poco + Per niente	Stage + tirocini	Lavori retribuiti	Nessuna	Sì	No	
Un sistema di relazioni personali non eccessivamente ristretto													
Bisogna che i giovani non stiano troppo a lungo all'interno della loro famiglia di origine, perché questo non aiuta a diventare adulti e ad affrontare la vita con le relative difficoltà	63,2	64,6	63,7	67,2	63,1	66,5	65,8	66,0	68,7	57,4	67,8	64,0	
Le difficoltà di inserirsi nel lavoro, di trovare casa, ecc. da parte dei giovani tuttavia esistono, ma non basta la sola "protezione" dei genitori per risolvere tutti i problemi (c'è bisogno di rischiare di più se si vuole conquistare un proprio, autonomo futuro)	69,9	66,2	79,1	74,6	69,9	76,8	71,8	72,3	74,5	71,0	75,0	72,8	
Bisogna che i giovani sappiano individuare i loro personali "desideri professionali", peraltro non sempre coincidenti con quelli dei loro genitori o insegnanti (salvo dover tener conto del possesso delle capacità necessarie e delle opportunità che il mercato del lavoro offre)	71,8	66,8	82,5	76,2	72,1	80,5	70,3	78,7	74,5	69,5	75,6	76,7	
Bisogna che i giovani partecipino di più ad attività associative, perché questo abitua ad intrattenere buone relazioni con gli altri e ciò serve anche per inserirsi meglio nel lavoro	69,8	71,1	71,9	75,5	69,0	79,2	67,5	74,0	74,4	63,7	72,5	76,8	

Fonte: Fondirigeni, Rapporto "Generale Classe Dirigente" /2014

il profilo degli autori

Giulia Assirelli, laureata in Sociologia presso l'Università di Milano-Bicocca, è attualmente dottoranda in Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Trento. I suoi primari interessi di ricerca riguardano la transizione scuola-lavoro, i ritorni economici ed extra-economici dell'istruzione e il fenomeno dell'*overeducation*, tematiche sulle quali sta pubblicando articoli in diverse riviste nazionali ed internazionali.

Giulio Azzolini è dottorando in Filosofia politica presso l'Università Sapienza di Roma, collabora con il dipartimento di Politica e Istituzioni dell'Eurispes, con le pagine culturali de *la Repubblica* e con la sezione politica di *Repubblica Sera*. Ha lavorato per l'Associazione Management Club, Datanews e Laterza. È autore di vari saggi e capitoli, pubblicati su riviste scientifiche e volumi. La sua ricerca verte, in special modo, sulle teorie elitiste nell'epoca della globalizzazione.

Carlo Barone è professore aggregato al Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Trento. Ha conseguito un dottorato in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università di Milano Bicocca ed è stato Research Fellow presso lo MZES (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung) dell'Università di Mannheim (Germania). È autore del manuale *Sociologia dell'istruzione* (2006, Mulino) e del saggio *Le trappole della meritocrazia* (2012, Mulino), oltre che di articoli per le maggiori riviste nazionali e internazionali che si occupano dei rapporti tra istruzione ed equità sociale.

Luisa Corazza è professore associato di diritto del lavoro presso l'Università degli studi del Molise, dove è delegata del Rettore per il mercato del lavoro. Ha conseguito il dottorato di ricerca in "Diritto del lavoro e relazioni industriali" nell'Università di Bologna. È stata ricercatrice nell'università di Bologna, assegnista di ricerca nell'Università di Trento e visiting scholar nella University of California, Berkeley. È membro del collegio dei docenti del PhD in Legal studies dell'Università Bocconi. È componente della redazione di diverse riviste scientifiche. Ha scritto due monografie, curato due opere collettanee ed è autrice di numerosi articoli in tema di rapporto di lavoro e relazioni

sindacali, pubblicati su riviste scientifiche nazionali e internazionali. I suoi interessi di ricerca sono: mercato del lavoro e politiche attive per l'impiego; analisi economica del diritto; relazioni industriali; diritto sociale europeo.

Nadio Delai si è formato presso la Facoltà di Sociologia di Trento, dove si è laureato nel 1972. Dopo precedenti esperienze lavorative si è trasferito a Roma presso la Fondazione Censis, in cui ha svolto attività di ricerca sociale ed economica tra il 1972 e il 1993, ricoprendo anche la carica di Direttore Generale tra il 1984 e il 1993. Ha svolto successivamente altre attività professionali, a partire da quella di Direttore della Rete 1 della Rai e di Direttore Centrale per le Politiche Economiche e Sociali presso le Ferrovie dello Stato, dove ha condotto attività di analisi, di studio e di progettazione nel campo dello sviluppo economico nazionale e locale. Ha ricoperto in parallelo il ruolo di Amministratore Delegato di ISFORT SpA - Istituto Superiore di Formazione e Ricerca per i Trasporti ed è stato nominato Presidente dell'Istituto Trentino di Cultura (ITC, attualmente Fondazione Bruno Kessler), soggetto a un tempo di ricerca tecnologica, storica e religiosa, attraverso i diversi Dipartimenti presenti al suo interno. Nel 1999 fonda la società Ermeneia - Studi & Strategie di Sistema, di cui è Presidente e attraverso la quale ha sviluppato attività di consulenza, di studio e di ricerca, al servizio di singole imprese, di associazioni di rappresentanza degli interessi, di soggetti pubblici e privati. Lungo tutta l'attività via via svolta nel tempo è stato anche consulente di molti soggetti pubblici e di organismi privati e associativi, di carattere nazionale e di carattere internazionale (come l'Unione Europea e l'Ocse). È autore di numerosi articoli, saggi e libri, pubblicati nel corso della sua vita professionale.

Maria Grazia Galantino è ricercatore t.d in Sociologia generale e membro del Collegio dei Docenti del Dottorato in Sociologia e Scienze Sociali Applicate presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche della Sapienza, Università di Roma. I suoi interessi scientifici comprendono lo studio dei media e delle relazioni tra opinione pubblica e *policymaking*, con particolare riferimento alle politiche di sicurezza internazionale e interna, e i temi della valutazione in ambito universitario. Ha pubblicato monografie e numerosi saggi su volumi collettanei e su riviste scientifiche.

Giuseppina Gianfreda è ricercatrice presso l'Università della Tuscia, dove insegna Economia Politica. Ha conseguito il Dottorato in "Sciences Économiques" presso l'Université de Paris-Dauphine in cotutela con la Luiss "Guido Carli". Ha lavorato diversi anni presso l'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato, dove si è occupata di mercati delle comunicazioni, servizi finanziari e pubblicità ingannevole. È autrice di articoli in riviste nazionali e internazionali e di due monografie. I suoi interessi di ricerca sono: efficienza del sistema giudiziario e produttività; istituzioni monetarie; *fair trade*.

Salvatore Iaconesi è ingegnere robotico, esperto di sistemi complessi, designer, artista e filosofo. È amministratore delegato di Human Ecosystems LTD, con sedi nel Regno

Unito ed a Roma. È TED Fellow dal 2012, Eisenhower Fellow dal 2013, e Yale World Fellow dal 2014. Insegna Design Transmediale e Near Future Design all'Università di Roma "La Sapienza", presso la Facoltà di Architettura Ludovico Quaroni, e ad ISIA Design a Firenze, nonché presso lo IED, Istituto Europeo di Design, la RUFA (Rome University of Fine Arts), la NABA (Nuova Accademia delle Belle Arti di Milano) e in diversi Master in Italia, Finlandia, Inghilterra e Stati Uniti. È Cultore della Materia in Antropologia Culturale presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Roma "La Sapienza". Nel 2009 fonda la casa editrice FakePress Publishing, con cui si occupa di Realtà Aumentata, Interazione Naturale, Computer Vision, Intelligenza Artificiale, Urban Sensing. Dal 2009 partecipa in qualità di Esperto ai programmi FP7, Horizon2020 e Eureka Eurostars della Unione Europea, presso la Commissione Europea di Bruxelles, dove svolge anche la funzione di valutatore. Nel 2004 fonda Art is Open Source, un *network* di ricerca e sperimentazione interdisciplinare occupato nella comprensione delle trasformazioni portate all'essere umano e alle sue società dall'ampia e diffusa adozione di reti e tecnologie digitali ubiqua. Art is Open Source opera attraverso la ricerca scientifica, l'arte, la *performance*, la comunicazione ed il design.

Stefano Manzocchi è Professore Ordinario di Economia Internazionale presso il Dipartimento di Economia e Finanza dell'Università LUISS di Roma, dove dal 2003 è Direttore del LUISS Lab of European Economics. Ha conseguito il PhD in Economics presso il Graduate Institute of International Studies (Ginevra), e ha lavorato presso il Research Department del Fondo Monetario Internazionale a Washington. È Associate Research Fellow del Centre for European Policy Studies (CEPS), Bruxelles, membro dell'Editorial Board della "Rivista di Politica Economica", e membro del Comitato Scientifico della Fondazione Masi - Osservatorio Nazionale per l'internazionalizzazione. Ha coordinato e coordina le attività delle unità di ricerca italiane impegnate in progetti di ricerca della Commissione Europea ("Innodrive Intangible Capital and Innovations" e "NEUJOBS Employment 2025: How will multiple transitions affect the European labour market"; SPINTAN Smart Public Intangibles, tutti per il Settimo Programma Quadro). Ha pubblicato numerosi volumi e articoli sul rapporto tra movimenti di capitali e crescita economica, sull'allargamento dell'Unione europea, sulle determinanti degli scambi e degli investimenti diretti internazionali. È editorialista del *Sole24 Ore*.

Simonetta Manzini è Project Manager presso Fondazione ISTUD dove ha maturato una esperienza quindicennale nella progettazione, gestione e valutazione di progetti formativi a livello nazionale ed europeo. Dal 2009 è Responsabile dell'Osservatorio "Giovani e Lavoro".

Antonio Nastri è giornalista e docente presso la Fondazione ISTUD sulle tematiche inerenti l'Organizzazione e le Risorse Umane. I suoi principali interessi di ricerca riguardano il Diversity Management, Work & Life Balance e le dinamiche relative all'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro. Collabora all'Osservatorio "Giovani e Lavoro" della Fondazione ISTUD dal 2008.

Giorgio Neglia, Coordinatore Ricerca e Formazione Manageriale di Fondirigenti. Laurea in Economia Aziendale all'Università Bocconi, specializzazione in formazione alla Scuola di Direzione Aziendale della stessa Università e in gestione della qualità alla scuola S. Anna di Pisa, Certificate e Master in "Online Education and Training" presso University of London e Università Bocconi. Già direttore della ricerca presso l'Associazione Management Club, si occupa di valutazione e finanziamenti alla formazione manageriale, *welfare to work* e dialogo sociale - è docente master HR al Sole 24 Ore Business School. Ha collaborato con Confindustria, Conferenza dei Rettori (Cruì), Isfol - Ministero del Lavoro nell'ambito di progetti di ricerca su accreditamento, certificazione e qualità dei sistemi formativi. Pubblicazioni, saggi e articoli sono disponibili on-line sul blog: <http://formazioneutile.wordpress.com> e sul sito: www.linkedin.com/in/giorgioneaglia.

Luca Quaratino è ricercatore confermato in Organizzazione Aziendale presso l'Università IULM di Milano e ha un'esperienza quindicinale di formazione, ricerca e consulenza per imprese pubbliche e private. I suoi attuali interessi di ricerca riguardano la formazione degli adulti, l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro e i rapporti tra generazioni all'interno delle organizzazioni. Dal 2008 collabora alla direzione scientifica dell'Osservatorio "Giovani e Lavoro" presso la Fondazione ISTUD.

Gianfranco Rebora, Professore ordinario di Organizzazione e gestione delle risorse umane nell'Università LIUC - Carlo Cattaneo di Castellanza, di cui è stato Rettore. Presidente dell'Organismo Indipendente di Valutazione del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e direttore della rivista Sviluppo & Organizzazione. Già membro del Comitato direttivo dell'ARAN e past President di Assochange. La sua attività di ricerca sui temi delle politiche del personale, del cambiamento organizzativo e della valutazione della *performance* di amministrazioni pubbliche e istituzioni educative è documentata sul sito www.gianfrancorebora.org. Tra le pubblicazioni più recenti: *Nessuno mi può giudicare? L'università e la valutazione*, Guerini, 2013, e articoli su riviste internazionali come *Research policy*, *Higher education* e *Critical perspectives of accounting*.

Giovanna Vallanti è Assistant Professor in Economics presso il Dipartimento di Economia e Finanza dell'Università LUISS di Roma. Ha conseguito il Ph.D. in Economics presso la London School of Economics dove ha svolto attività ricerca presso il Centre for Economic Performance di LSE. Ha lavorato presso il Directorate Economic Developments della Banca Centrale Europea e all'ISTAT. È coordinatore scientifico dell'unità di ricerca LUISS impegnata in nel progetto NEUJOBS finanziato dal Settimo Programma Quadro. Ha pubblicato articoli di economia del lavoro e di economia della ricerca e dell'innovazione tecnologica in riviste internazionali e capitoli in volumi.

Finito di stampare nel mese di giugno 2014
da Rubbettino print
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)
www.rubbettinoprint.it



Questo volume è stato stampato da Rubbettino print su carta ecologica certificata FSC® che garantisce la produzione secondo precisi criteri sociali di ecosostenibilità, nel totale rispetto del patrimonio boschivo. FSC® (Forest Stewardship Council) promuove e certifica i sistemi di gestione forestali responsabili considerando gli aspetti ecologici, sociali ed economici

Il Rapporto, promosso da Fondirigenti e dall'Università LUISS – Guido Carli, ha analizzato negli anni precedenti le debolezze delle élite e il relativo impoverimento dei processi di formazione, selezione e ricambio. Negli ultimi due anni si è approfondito in particolare il tema della sovranità che tende a spostarsi inevitabilmente “in alto”, sotto la pressione dei problemi e dei centri di influenza che vanno ben al di là delle dimensioni nazionali: col rischio però di perdere il contatto con ciò che avviene “in basso”, nell’economia e nella società reale, dove peraltro la classe dirigente dei territori deve dare la sua parte di risposte alla crisi e inventarsi la crescita di cui tanto si parla.

Con il presente Rapporto si è voluto adottare una prospettiva diversa, passando dall’analisi sulla classe dirigente all’analisi di un problema specifico da classe dirigente. L’argomento scelto, il passaggio alla vita attiva dei giovani, non costituisce un tema nuovo né tanto meno facile da trattare: esso è infatti “antico” – nel senso che se ne discute da tanto, troppo tempo in Italia e in Europa – e pur tuttavia “attualissimo” per la situazione di oggettivo, aggravato disagio che vive una generazione.

Si è perciò deciso di compiere due operazioni: quella di una certa semplificazione nell’analisi, scegliendo quattro paradigmi interpretativi tra i tanti possibili (due educativi e due orientati all’inserimento nella vita di lavoro) e quella di utilizzare un pensiero “rovesciato” rispetto al *mainstream*. Lo sforzo è stato quello di fare un po’ di pulizia del nostro modo di pensare, tenendo presente che in molti casi non serve “il di più” quanto piuttosto “il di meno” (ma meglio):

- non serve aggiungere più anni alla formazione, finendo col prolungare – come è avvenuto – i percorsi di studio, bensì servono meno anni di formazione, in cui però si raggiunga un apprendimento “appropriato” e non “rimandato” ai cicli successivi;
- non basta porre al centro il tema della “valutazione” se non si rinforza in parallelo quello della “motivazione” degli studenti, senza la quale ci resta da valutare solo il disamore per la scuola dei giovani e la stanchezza dei docenti;
- non serve aggiungere sempre nuove iniziative “fai da te” (talvolta anche di buon livello), nell’ambito dei rapporti formazione/lavoro quanto piuttosto serve costruire un vero e proprio “sistema di giunzioni” che abbia una sua logica interna, con personale, risorse e carriere (come da sempre avviene, ad esempio, in Germania);
- di conseguenza non serve un di più di soggetti istituzionali, di risorse, di competenze che giochino sul proscenio del passaggio al lavoro dei giovani, contribuendo a rendere più complesso il labirinto all’interno del quale è difficile per gli stessi giovani e per le loro famiglie trovare una buona via d’uscita, quanto piuttosto serve ridurre la complessità e predisporre il sistema di giunzioni appena ricordato.

Il Rapporto ha voluto perciò scendere nel Paese reale, usando gli occhiali di quattro paradigmi: con un’indagine ad hoc su studenti, docenti e genitori, con un’analisi semantica delle “conversazioni” sui social media, con un confronto seminariale e di interpretazione dell’opinione pubblica, riferiti a tre Paesi europei (Francia, Germania, Regno Unito) e con una rilettura del disagio dei giovani in Italia e in Europa.

Si è poi proceduto ad affrontare il tema del Rapporto senza un riferimento esplicito ad ipotesi preventive di tipo semplificatorio bensì lasciando più libertà di approccio da un lato, ma esplorando anche una strada parallela più strutturata e con una visione di medio periodo, dall’altro. Si è anche costruita a tale proposito una simulazione degli effetti di una possibile revisione della scuola secondaria, letta nelle sue potenziali conseguenze positive per lo sviluppo del Paese.

È interessante rilevare come si sia pervenuti alla fine ad una convergenza significativa di temi e di proposte tra Parte prima e Parte seconda, che ribadiscono l’esigenza, per le diverse classi dirigenti, di ripensare con un po’ di freschezza di pensiero e di sguardo lungo il tema del passaggio alla vita attiva delle giovani generazioni, senza timori di lasciare il terreno (troppo) conosciuto di ciò che è già stato e che la mutazione in corso, accelerata dalla crisi, sta finendo di archiviare.

ISBN 978-88-6856-014-0



9 788868 560140