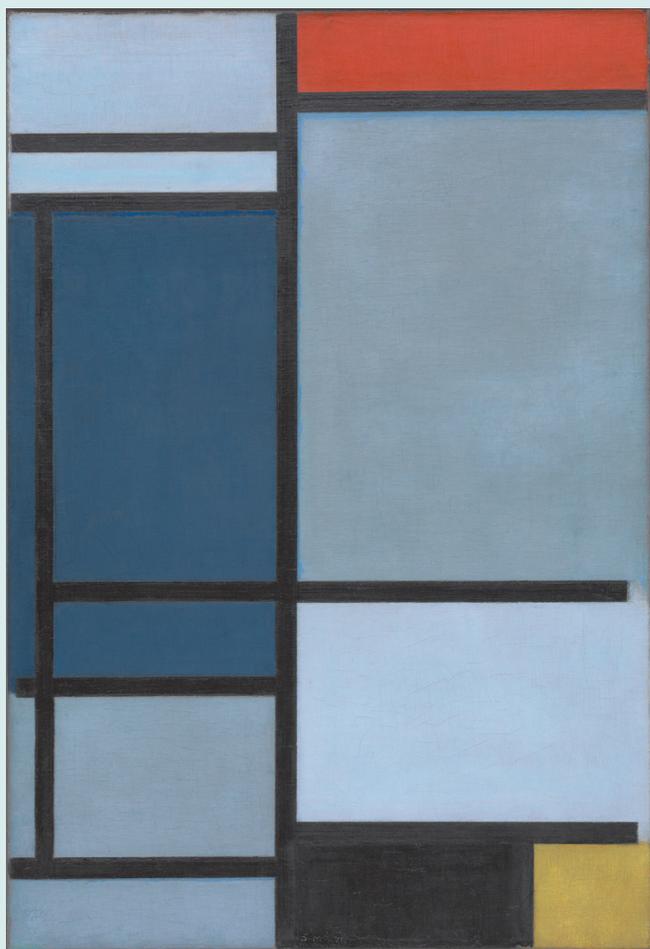


Rosenberg & Sellier



E LE SCUOLE STANNO A GUARDARE

ESPERIENZE E RAPPRESENTAZIONI
DEL DOPO-DIPLOMA IN PIEMONTE

a cura di Manuela Olagnero



BISOGNI & RISORSE

Progetto ERICA

The Institutional and Cultural Roots of Development
in a Knowledge-Based Society.
Enriching Regional Innovation Capabilities
in the Service Economy

a cura di Adriana Luciano e Angelo Pichierri

volume III

Il presente volume costituisce il terzo di una serie di cinque all'interno della collana «Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy (ERICA)» curata da Adriana Luciano e Angelo Pichierri del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino.

E le scuole stanno a guardare

Esperienze e rappresentazioni
del dopo-diploma in Piemonte

a cura di Manuela Olagnero

Rosenberg & Sellier

*copertina: progetto grafico di Tiziana Di Molfetta realizzato da Eicon, Torino
impaginazione ed editing: Lexis, Torino
stampa testo e copertina: a cura di Pde Spa presso LegoDigit srl (Lavis, Trento)*

immagine in copertina: *Piet Mondrian, Composizione con rosso, blu, nero, giallo e grigio, 1921, New York, Museum of Modern Art (MoMA); olio su tela, cm. 76 x 52,4; dono di John L. Senior, Jr. Inv.: 154.1957*

© 2014 Mondrian/Holtzman Trust c/o HCR International USA

© 2014 Digital image, The Museum of Modern Art, New York/Scala, Firenze

I volumi della collana «Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy (ERICA)» sono pubblicati grazie al finanziamento della Regione Piemonte. Questa pubblicazione rispecchia unicamente le opinioni degli autori; la Regione Piemonte non può essere in alcun modo ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

La legge 22 aprile 1941 n. 633 sulla protezione del diritto d'autore, modificata dalla legge 18 agosto 2000 n. 248, tutela la proprietà intellettuale e i diritti connessi al suo esercizio. Senza autorizzazione sono vietate la riproduzione e l'archiviazione, anche parziali e anche per uso didattico, con qualsiasi mezzo, sia del contenuto di quest'opera sia della forma editoriale con la quale essa è pubblicata. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

La copertina non è riproducibile senza il permesso di Mondrian/Holtzman Trust c/o HCR International USA e dell'Archivio Scala di Bagno a Ripoli (FI).

prima edizione italiana, 2014

© 2014 Dipartimento di Culture, Politiche e Società,
Università di Torino

edizione a stampa a tiratura limitata fuori commercio, non disponibile presso l'editore
edizione digitale accessibile sull'Archivio Istituzionale Open Access dell'Università degli Studi di
Torino: <http://aperto.unito.it/>

realizzazione editoriale a cura di
Rosenberg&Sellier

per informazioni rivolgersi al
Dipartimento di Culture, Politiche e Società dell'Università di Torino

isbn: 978-88-7885-278-5

INDICE

- 7 *Introduzione. Scuola e dintorni: per non perdersi di vista*
Manuela Olagnero
- 29 1. Due anni dopo: chi entra e chi esce da uno studio di follow-up
Tania Parisi
- 45 2. Detto... fatto? Traiettorie dei giovani nell'economia
della conoscenza
Marianna Filandri e Tania Parisi
- 55 3. Il bisogno del lavoro. Disuguaglianze all'inizio della vita adulta
Marianna Filandri e Nicola Negri
- 71 4. Se l'università "aspetta". Esperienze e rappresentazioni
dell'istruzione terziaria
Arianna Santero
- 101 5. I supertecnici degli ITS. Luci e ombre di un'esperienza locale
di innovazione nella scuola
Giulia Maria Cavaletto
- 132 6. Orientamento e internazionalizzazione. Nuove parole chiave
per i giovani piemontesi?
Roberta Ricucci

INTRODUZIONE

Scuola e dintorni: per non non perdersi di vista

Manuela Olagnero

L'ipotesi che ha alimentato questa ricerca (che è per così dire “figlia” della indagine-madre svolta nel 2011)¹ è che la direzione verso cui viaggiano la knowledge society e il suo potenziale di innovazione non sia certa, né assicurata dalla presenza del solo “sapere” erogato dalle istituzioni scolastiche o universitarie. E che dunque si debba pensare in termini di combinazioni e di “sinergie” tra diversi attori, e altresì di capacità di cambiare di ciascun attore rispetto a se stesso. L'approccio qui proposto ci sembra adatto a studiare comportamenti e paesaggi ad alto grado di incertezza e, per così dire, a connessione lasca, come di fatto oggi appaiono i paesaggi della società che produce, scambia e consuma conoscenza. Questo per alcune ragioni generali e specifiche: le ragioni generali riguardano la natura intrinseca della conoscenza, bene pubblico che sfugge al controllo del mercato, fattore la cui produttività ed efficacia per l'economia e la società non sono automatiche e costanti (Stiglitz, 1987; Antonelli, 2005), bensì esposte a contingenze (come accade con i finanziamenti delle istituzioni locali e nazionali che possono promuovere o rallentare lo sviluppo di un settore per un certo periodo a scapito o favore di altri). Le ragioni specifiche riguardano il rapporto tra conoscenza, crisi e innovazione. La crisi, è noto, non solo rompe equilibri consolidati, ma genera, proprio da questa rottura, occasioni per costruire nuovi saperi e progettare nuove figure professionali. A partire dalla risposta ai rischi ambientali e ai rischi salute, alla difesa del territorio, al risparmio energetico quindi a partire dalla riflessività alimentata dalla crisi, si apre un territorio amplissimo, ma il cui attraversamento e colonizzazione richiedono tempo e (re) investimenti anche

¹ La ricerca-madre cui si fa qui riferimento e che sarà più volte richiamata in queste pagine, è stata svolta, nel 2011, nell'ambito del programma: ERICA si è basata su una survey via web ed è stata corredata da altre analisi secondarie; il tutto è poi confluito nel volume a cura di Olagnero (2013). Sulla ricerca cfr. anche la nota 10.

psicologici e culturali. Se, come è stato detto quello che conta sono le idee², esse devono viaggiare nella testa e sulle gambe di persone che siano capaci e motivate a trasferirle, a farle crescere e convertirle in obiettivi, o in procedure, o in semplici voci di un'agenda o programma di policy (Belligni, 2010).

In questo volume si propongono pertanto una serie di “esercizi” di osservazione plurale (strutture, idee, azioni) del paesaggio in cui è immerso il sistema formativo. Questo paesaggio può essere guardato da vicino e da sotto (vista micro) oppure osservato da lontano e da sopra (vista macro). In ambedue i casi non c'è pezzo del disegno che possa “andar per conto suo”. Ma i modi con cui si tengono insieme i vari pezzi del mosaico variano nel tempo e nello spazio. La società della conoscenza riconfigura questi nessi, ma in modi non del tutto ovvi. Sicuramente amplia la portata dell'influenza della scuola non solo in termini funzionali, ma culturali e strategici, da un lato sollecitando le istituzioni ad adeguare strutture, a disegnare curricula, a progettare e sperimentare nuovi corsi di studio, dall'altro rimodulando aspettative di allievi e famiglie nei confronti della formazione e del lavoro che ne seguirà.

1. *Scenari locali: il Piemonte a scuola*

Il riferimento a *contesti* locali è divenuto ormai indispensabile per capire non solo i non funzionamenti della scuola, ma anche la sua normalità (Colombo, 2010). Ovviamente il Piemonte non può sottrarsi al regime (filiera, curricula e riforme) che il Ministero impone a livello nazionale, ma può segnalare variazioni importanti sui temi richiamati, che oggi vedono il Piemonte più esposto o, viceversa, più al sicuro, delle altre regioni italiane. Nella analisi dei fattori che favoriscono o inibiscono lo sviluppo della società della conoscenza il contesto locale è strategico per più aspetti. L'aspetto cruciale è quello delle *prerogative sistemiche*. Le analisi del rapporto tra formazione e lavoro «sub specie territoriale», mettono in rilievo il circolo vizioso/virtuoso che si genera tra variabili di contesto e andamenti del tasso di istruzione: ad esempio un mercato del lavoro intellettuale stagnante può generare effetti deprimenti sul livello e sul rendimento dell'istruzione nonché sulle aspirazioni degli studenti. Può succedere naturalmente il contrario; che un mercato del lavoro vivace inneschi aspettative e strategie di formazione elevata in vista del competere per posti qualificati e attiri iniziative ed esperimenti (Chatterton e Goddard, 2000; Fromhold-Eisebith, 2004).

È opinione condivisa che in Piemonte (regione che sconta una limitata presenza di lavoratori della conoscenza: Busso e Cavaletto, 2014) si sia entrati in uno stato di stagnazione (e di sofferenza) del mercato del lavoro, che stenta ad accogliere i giovani che escono da scuola superiore e università. Molto poi è stato scritto, anche di recente, circa le incongruenze e i deficit di connessione che compromettono l'efficacia della scuola come produttrice di competenze (Rapporto Giorgio Rota, 2014). Tuttavia se consideriamo il funzionamento

² Si veda l'intervista all'economista Enrico Moretti, riportata sul sito del «Daily Wired», 2013/10/8: *Moretti, l'economista voluto da Obama: l'innovazione viene dai ventenni*.

quotidiano delle istituzioni formative, dobbiamo riconoscere alla scuola piemontese alcune virtù che potrebbero arginare i rischi di perdita o di svalorizzazione economica e sociale del capitale umano. Proviamo a elencarli: non ci sono “primati” metropolitani (ovvero di concentrazione di scuole di eccellenza nella area di Torino), bensì un’equilibrata distribuzione di ottimi istituti in tutto il territorio; i legami tra livelli di apprendimento (misurato dalle indagini PISA sui quindicenni iscritti alla prima classe della scuola superiore) e background di provenienza, segnale di una perdurante disegualianza di classe a scuola, risultano, in Piemonte, assai più tenui che altrove, rendendo quindi più facilmente aggredibili gli snodi dove si generano e si cumulano disegualianze³. Il processo di liceizzazione che, in atto da più un decennio⁴, ha raggiunto i figli della classe operaia (Bonica Olagnero, 2011), avviene peraltro senza intaccare in maniera drastica la rilevanza quantitativa delle filiere tecniche e di quelle professionali (anche se gli ultimi dati registrano un calo proprio in queste filiere)⁵. Questo accade per diverse ragioni: per il sedimentato di credibilità che la lunga tradizione di cultura tecnica ha depositato sul territorio in termini di iniziative e di strutture formative⁶; per la funzione vicaria degli istituti tecnici, che, specie in periodi di crisi, aiutano comunque e dovunque a procrastinare la cruciale decisione se continuare a studiare o no dopo il diploma; per il compito di fatto inclusivo che le filiere professionali esercitano specie nei confronti delle fasce socialmente più deboli (Bonica e Sappa, 2011). C’è dunque una massa critica sufficiente a indirizzare energie innovative verso questo settore, troppo importante per essere ignorato⁷. Il fatto è che, per quanto sia tramontato il “sogno lavoristico” (Negrelli, 2013), un sogno che negli anni ’60 svuotava le scuole superiori e sbarrava le porte dell’università, oggi non si può dire che quella aspirazione sia stata sostituita da un “sogno formativo” altrettanto nitido, cui guardare *senza se e senza ma*, sicuri di entrare a far parte di un’élite profes-

³ Le indagini PISA indicano le regioni settentrionali, tra cui si colloca il Piemonte, come più virtuose in quanto tra l’altro riescono ad attenuare il peso discriminante delle caratteristiche di contesto e di background familiare sui processi di apprendimento (Braga Filippin, 2012, p. 33 *passim*).

⁴ Dal 2003 la quota di iscritti agli istituti tecnici per la prima volta è superata da coloro che si iscrivono ai licei (in particolare al liceo scientifico). I dati provvisori relativi alle iscrizioni nella scuola superiore rilevati nel settembre 2011 forniscono un primo segnale in controtendenza: se si considerano solo le scelte dei giovani che si iscrivono nella prima classe rispetto alle prime dell’anno precedente si rileva un exploit degli istituti tecnici, che vedono crescere i loro “primini” (14.000 giovani) del 6%, contro il 3% dei licei (19.000 iscritti) e il 2% degli istituti professionali (8.000 studenti) (Nanni, 2012, pp. 100-101). Il trend sembra, in valori percentuali, comunque in declino, ma l’attenzione verso la promozione delle filiere tecnico professionali si è mantenuta elevata nel dibattito pubblico (IRES, 2013).

⁵ Su questo cfr. anche http://www.repubblica.it/scuola/2014/03/26/news/iscrizioni_2014_storico_sor.

⁶ Nella filiera tecnica esistono, proprio in Piemonte, istituti di eccellenza che attraggono i giovani più brillanti e più motivati a maturare una competenza professionale specifica.

⁷ Dai dati prodotti dall’Ufficio Scolastico Regionale risulta che nel 2011-2012 gli iscritti alle scuole tecniche e professionali sono 53% (32% e 18% rispettivamente). Rispetto a coloro che si sono diplomati nello stesso anno (50%, di cui 32% negli istituti tecnici e 16% negli istituti professionali) si registra un trend in crescita per gli istituti professionali: Licei tradizionali e altri licei e scuole risultano anch’essi in crescita (33% rispetto a 28%) a scapito di altri licei.

sionale al sicuro e ben pagata. Lo dimostrano ricerche e periodici carotaggi svolti a livello nazionale sui “pentimenti” che caratterizzano i percorsi di chi continua a studiare (prima di tutti quello di AlmaDiploma). Lo dimostrano altresì, e su altre basi, i nostri dati riguardanti le aspettative limitate, le mosse di riserva e i piani di vita “compatibili” con lo studio e il lavoro, espressi dai più di 7000 studenti che hanno risposto al questionario del 2011, a proposito della loro eventuale prosecuzione degli studi dopo il diploma⁸. In questo scenario, per taluni aspetti preoccupante, alcune recenti ricerche, spostando l’attenzione fuori dal percorso formale di istruzione secondaria e terziaria, registrano una realtà invero confortante (Di Monaco, 2014; Vitali e Pacetti, 2013). La ricchezza piemontese sembra potersi trovare nella capacità di giocare su ambedue i tavoli, della risposta alle indicazioni europee e della iniziativa locale. Dunque da un lato si creano, per via informale, occasioni di innovazione e di integrazione di attività a cavallo tra imprese (artigiane) e scuole, dall’altro ci si mette sull’onda di modelli europei di creazione di rete e di poli: i cosiddetti poli formativi e innovativi, verso cui dovrebbero convergere, e attorno a cui dovrebbero organizzarsi, le attività di formazione, ricerca e produzione di servizi *knowledge based*. Ai primi fa capo la creazione, una decina d’anni fa, degli ITS (istituti tecnici superiori: due anni post diploma a frequenza obbligatoria e numero chiuso). Queste strutture che si ispirano in qualche modo al modello tedesco della fusione delle funzioni di apprendistato, formazione e lavoro, interessano al momento poche realtà territoriali (Biella Novara e Torino) e si configurano quindi come esperienze di nicchia e a rischio di stallo. Quanto ai poli innovativi, a più di un quinquennio dalla loro creazione, questi vantano un bilancio tutto sommato positivo di attività e di iniziative (nonostante molte criticità: barriere burocratiche, rigidità dei confini tra provincia e provincia, chiusura nei confronti di competenze acquisite per via informale, disinteresse alla cooperazione da parte delle grandi con le piccole imprese, base personalistica dei rapporti tra imprese e centri di formazione, ecc.: Di Monaco, 2014; Luciano, 2014a e 2014b). Il complessivo scollamento tra le attese delle imprese e quelle del mondo dell’istruzione e della formazione, è in parte confermato, ma con parecchie variazioni sul tema, da indagini che sempre in Piemonte, hanno messo a confronto le opinioni di diversi stakeholder (Cavaletto, 2013⁹; Bertolini, 2014). C’è convergenza nel riconoscere che la stagione in cui scuola e imprese automaticamente convergono nella produzione e nell’utilizzo di conoscenze “addestrate” per il mercato sembra lontana sia nel futuro che nel passato. Le imprese, come suggerisce Cavaletto, prendono atto del fatto che è tramontato il periodo d’oro in cui potevano contare su sicuri vivai

⁸ Gli studenti liceali pensano di andare all’università per il 95% circa: il 47% pensa di lavorare contemporaneamente allo studio; tra gli studenti tecnici e gli studenti di istituti professionali coloro che pensano di proseguire gli studi sono il 39% e il 36% rispettivamente: tra i primi pensa di studiare e lavorare il 30%, tra i secondi il 28% (dati survey CAWI, 2011, su cui cfr. anche la Nota metodologica in Olgner, 2013, pp. 217-218).

⁹ Ci si riferisce a interviste discorsive indirizzate, nel periodo compreso tra ottobre 2011 e aprile 2012, a 29 interlocutori: stakeholder del mondo della scuola, delle imprese, delle associazioni datoriali e di categoria, delle istituzioni locali (per dettagli cfr. Cavaletto, 2013, pp. 161-192).

procurati dalle scuole tecniche e professionali. Queste ultime, dal canto loro, destinatarie da una decina d'anni (da Moratti a Fioroni e Gelmini) di mosse e contromosse in direzioni contraddittorie che ne hanno aumentato in definitiva il carattere ibrido (a metà tra produzione di saperi generalizzanti e fornitura di saperi tecnici) sanno che il cammino della modernizzazione di filiere e curricula è ancora lungo e accidentato. Sembra nel complesso difficile trovare elementi di netto contrasto tra interlocutori sul fronte della scuola e dell'impresa. Ma non è neanche facile rinvenire, al di là dell'approdo a un generale riconoscimento di legittimità istituzionale e di dignità sociale della scuola (Bertolini, 2014), punti di interazione, almeno sul breve periodo. Quest'ultimo punto viene declinato in modo diverso a seconda degli attori: gli insegnanti si lamentano della scarsità delle risorse umane e della loro svalorizzazione sociale; imprenditori e addetti al reclutamento del personale puntano il dito sull'assenza di ore laboratorio, sulla riduzione (paradossale, entro la riforma Gelmini) delle ore di tirocinio e di attività *outdoor* che potrebbero mettere maggiormente in contatto teoria e pratica (Olagnero e Ricucci, 2014). In imprese a conduzione familiare, con pochi addetti, attive per lo più nel settore manifatturiero, la laurea è considerata un costo (perché il lavoratore va retribuito in modo adeguato e costituisce un possibile investimento a rischio per il più alto livello delle aspettative rispetto a un diplomato) e i diplomi maggiormente ricercati sono quelli tecnici e professionali; talvolta si ritiene sufficiente la sola qualifica triennale. Le imprese più grandi necessitano di persone disponibili a orari flessibili, pronti se necessario a spostarsi, dotati non tanto di competenze iper-specialistiche, quanto di poche e ottime competenze di base, fra cui si annoverano le lingue, la capacità di interagire in contesti multiculturali, di collaborare e, all'occorrenza, sapersi sporcare le mani. Su chi siano i responsabili del fatto che queste richieste siano inevase e su chi debba farsene carico, c'è un accordo di massima declinato secondo le retoriche della *governance* e della responsabilità condivisa delle istituzioni. Ma ciò che di fatto succede è che i meccanismi che facilitano l'incontro tra i due mondi sono, in termini di reclutamento, quelli dei cosiddetti legami forti: in assenza di dispositivi istituzionali, i canali informali (famiglia, parenti e amici) e il capitale sociale che ne è il prodotto costituiscono il veicolo di massima garanzia e rapidità per creare un contatto sicuro tra chi domanda e chi offre lavoro. Come sostiene Bertolini citando Reyneri "la scarsa efficacia dei servizi pubblici per l'impiego non è una peculiarità italiana, mentre lo è l'efficacia elevata delle reti informali" (Bertolini, 2014, p. 58).

2. Vecchi e nuovi osservatori

Un primo profilo degli studenti giunti alle soglie del diploma nel Piemonte immerso in piena crisi è già stato proposto in una ricerca condotta dalla stessa équipe che scrive i saggi di questo libro¹⁰ (per i risultati si veda

¹⁰ La ricerca, condotta con metodo CAWI nel 2011 si è rivolta all'universo degli studenti diplomandi di tutte le filiere quinquennali di quattro province piemontesi (Alessandria, Cuneo, Novara e Torino).

Olagnero, 2013; Olagnero e Ricucci, 2014). Le questioni più interessanti, e anche spinose, si possono, sulla base di quei dati, ricondurre a due. Una questione di equità, già molto dibattuta (Ballarino *et al.*, 2009; Barone, 2012), e una questione di efficacia del funzionamento della scuola. La prima questione ha mostrato alcuni aspetti problematici. Li elenchiamo qui di seguito: l'estendersi dell'effetto classe sociale/filiera anche alle scelte e condotte autoformative al di fuori della scuola, cioè nella produzione della cosiddetta istruzione ombra o *shadow education* (Bray, 2011) e nella coltivazione di bisogni, valori, preferenze relative al lavoro; il prolungarsi di quello stesso effetto a segnare la percezione del futuro, non tanto nelle aspettative professionali (convergenti nel segno di lavori lontani dall'industria e vicini al mondo della comunicazione, del lavoro sociale, culturale e del tempo libero), ma soprattutto nella incertezza e nel disincanto degli studenti di istituti tecnici e professionali. In prossimità dell'uscita da un sistema, che, come quello italiano, protegge, ma anche spesso isola gli adolescenti dal mondo adulto, erano emerse tutte le prevedibili difficoltà del futuro incontro tra costruzione dei curricula, consapevolezza del contesto e aspettative degli studenti e degli stakeholder.

La seconda questione è emersa in primo luogo dalla necessità di andar oltre il riconoscimento reciproco del mondo della scuola e del mondo del lavoro come soggetti coinvolti in una battaglia apparsa comunque disarmata; in secondo luogo dalla perdurante discontinuità tra abbondanza normativa, effervescenza del dibattito, scarsità e isolamento reciproco di buone pratiche.

Di fronte alla forza cogente delle filiere scolastiche in merito alla formazione di competenze tecniche e sociali il ruolo delle economie territoriali nella costruzione differenziale di saperi forti, particolarmente adatti a sintonizzarsi con la domanda di competenza della *knowledge economy*, era parso nel complesso marginale.

Per contro, è emerso come il tema dell'orientamento stia diventando una *issue* importante delle politiche piemontesi riguardo al rapporto tra scuola e lavoro, e come su questa si spendano soprattutto gli enti locali. Tale impegno è peraltro messo a dura prova dalla situazione di incertezza finanziaria e istituzionale in cui si dibattono proprio gli enti locali nell'ultimo triennio¹¹.

Come rilevava Ricucci (2013), la generazione iPod e Facebook, quella che per gli insegnanti è troppo distratta dai sociali network e che dovrebbe – nell'immaginario dei direttori delle risorse umane – considerare l'inglese come una sorta di “lingua d'adozione”, smettendo di inserirla fra le skills, sembra muoversi nella società della conoscenza con un bagaglio culturale inadeguato e una cassetta degli attrezzi poco fornita. Sembrerebbe quindi ancora lontana quella stagione in cui scuola e imprese dialogano e trovano un punto di incontro. Anzi, si tratta di un'idea ormai tramontata: la speranza sembra aver lasciato il posto alla rassegnazione fra gli operatori, sia della scuola sia del mondo delle imprese. Nessuno, come rileva Cavaletto (2013) nelle sue

¹¹ A partire dalle province, che hanno competenze non solo in materia di edilizia scolastica, ma anche di orientamento post-diploma, di inserimento lavorativo.

interviste a stakeholder, si illude più. Ciò che si può fare è cercare di ridurre la forbice che colloca su poli opposti i due attori.

Di qui la necessità di osservare i fenomeni del possesso e dell'uso della conoscenza sia a distanza di tempo dalla loro trasmissione scolastica, per vederne le ricadute sul breve periodo, sia con l'ausilio dei punti di vista situati dei produttori e dei trasmettitori di sapere.

Si sono pertanto utilizzati due distinti osservatori che alimentano interrogativi e (quando possibile) producono risposte ai due diversi livelli, quello micro dell'azione individuale degli (ormai ex) allievi, diplomati nel 2011 (se ne parla nei capitoli dal primo al quarto), e quella macro-meso dell'azione istituzionale e organizzativa: essa riguarda i produttori di altri saperi (se ne tratta nel capitolo 5) e i promotori o attivatori, tramite progettazione politica e istituzionale, di azioni di sostegno a tale processo (il tema si affronta nel capitolo 6).

3. Dove sono andati i diplomati

Il nostro primo osservatorio è costituito da un campione di giovani ex studenti che vengono intercettati a distanza di due anni dal diploma, dopo essere stati in precedenza intervistati qualche mese prima della fine della scuola. La domanda circa "cosa succede" dopo il diploma, nel passaggio dalla scuola all'università o al mondo del lavoro, è tutt'altro che nuova. È, anzi, questione ricorrente nel dibattito politico, oltre che nella ricerca più e meno recente. Le ricerche e le osservazioni periodiche svolte in Italia e anche in Piemonte sul tema del dopo-diploma segnalano che l'interregno tra scuola e lavoro è zona piuttosto a rischio (CENSIS, 2011; Pastore, 2012). Ciò che si fa dopo il diploma, in termini di studio/lavoro dipende sia dal tempo trascorso dall'uscita da scuola (aumentando la distanza temporale dal diploma aumenta la probabilità di occuparsi per coloro che intendono farlo)¹², sia dalla filiera di studio (passando dal liceo a percorsi non liceali diminuisce la probabilità di continuare a studiare) (AlmaDiploma, 2013).

A distanza di due anni dal diploma la destinazione occupazionale (studio vs lavoro) è ancora aperta, ed è quindi ancora presto per emettere un giudizio definitivo sui destini degli ex diplomandi. Ci sono tuttavia margini sufficienti per cogliere indizi circa il peso esercitato dalla storia pregressa rispetto alla situazione attuale. Mai, come nel caso sotto osservazione (che riguarda la scuola come snodo cruciale, anche dal punto di vista temporale, dei flussi di accesso di persone e risorse alla società della conoscenza) è alto il rischio di mancare, limitandosi alla sola osservazione *cross-section*, eventi e comportamenti successivi al momento dell'indagine e in particolare dell'evento *turning*

¹²I dati di AlmaDiploma relativi all'impiegabilità dei diplomati nel 2008, 2010 e 2012, mostrano che la soglia oltre la quale aumenta decisamente la probabilità che i non ancora occupati si trovino occupati, va dai tre ai cinque anni dalla fine della scuola secondaria superiore.

point del diploma¹³. Facciamo un paio di esempi: tutti gli studenti che hanno dichiarato la intenzione di proseguire gli studi lo faranno davvero?; tutti gli studenti che avevano un curriculum brillante si trovano in posizioni che possiamo definire migliori (in termini sia occupazionali e professionali, sia formativi) rispetto a chi aveva curriculum modesti?

L'approccio longitudinale-micro all'analisi delle continuità e discontinuità di breve periodo che caratterizzano le carriere scolastiche in Piemonte della società piemontese non solo mette in generale al sicuro da questo rischio, ma sembra particolarmente adatto a studiare come individui in un certo senso ancora protetti dalla moratoria della età, si muovano in ambienti che possiamo definire turbolenti, quindi al tempo stesso soggetti a mutamenti imprevisi e difficili da decifrare. Prevarrà la (l'auto) costrizione alla prudenza o saranno messe in campo altre logiche?

La combinazione dell'effetto coorte e dell'effetto periodo può creare esiti non del tutto scontati. I nostri studenti appartengono a coorti di nascita per le quali studiare oltre l'obbligo (nel frattempo salito da 14 a 16 anni e destinato a raggiungere i 18) è un dato scontato della loro biografia formativa. Superare l'obbligo costituisce dunque non soltanto (e sempre meno) un elemento di vantaggio professionale e sociale, ma stando alla più recente individuazione del ruolo sociale dell'istruzione (ESDIS, 2003; ISTAT 2013) anche (e sempre di più) un'assicurazione sulla qualità complessiva della vita successiva da perseguire come un ovvio corollario dell'entrata nella vita adulta. D'altro canto il diploma che oggi rappresenta la soglia cui è ormai difficile rinunciare, appare sempre meno sufficiente ad assicurare l'entrata, anche laterale, nella società della conoscenza che si profila là fuori (a dire il vero analoghe difficoltà raggiungono i laureati anche in territori, come il nord-ovest, ad alta capacità di assorbimento di professioni qualificate: Abburrà, 2012; Fondazione Agnelli)¹⁴. Un paradosso molto (o tutto) italiano consiste nel fatto che l'elevata istruzione è per così dire passata da condizione sufficiente a requisito indispensabile per lavorare, senza con questo produrre le maggiori e distintive garanzie originariamente previste e puntualmente riscontrate in altri Paesi europei (Reyneri e Pintaldi, 2013). Anzi la decisione di studiare oggi si configura come una "scommessa", ovvero come una decisione di cui non sono controllabili gli sviluppi e calcolabili le conseguenze. In questo scenario non ci sono, né sul fronte della domanda, né su quello dell'offerta, rigide aspettative e pretese di un immediato, o quantomeno facile, incontro tra titolo di studio e lavoro svolto, bensì il perseguimento di condizioni iniziali di contatto tra i due mondi.

¹³ Al momento della prima rilevazione via web (gennaio-marzo 2011) gli studenti si trovavano alle fine del primo/inizio del secondo trimestre dell'ultimo anno di scuola.

¹⁴ Si vedano i risultati della ricerca sui laureati condotta dalla fondazione Agnelli nel 2009-2010, svolta intervistando un migliaio di direttori del personale nelle regioni del nordovest e in minor misura nel Sud: http://www.fga.it/uploads/media/I_nuovi_laureati_al_giudizio_dei_direttori_del_personale_SINTESE_.pdf.

3.1. Shadow education, iniziativa personale e saperi trasversali

Se un titolo di studio elevato (diploma o laurea) costituisce soltanto il primo passo dell'istruttoria di chi intende entrare nel mercato del lavoro qualificato, il secondo passo è costituito dal procurarsi la risorsa aggiuntiva di cui si è detto prima, che è quella di un sapere trasversale, raramente o affatto previsto nei curricula scolastici, acquisito talora a latere, talora dopo il percorso obbligato del curriculum scolastico (David e Foray, 1995; Elias e Purcell, 2004).

Il capitale umano, dunque, oggi è fatto della combinazione tra titolo di studio (conoscenze/competenze accreditate per via istituzionale anche se spesso non aderenti alla domanda di lavoro del momento) e competenze e abilità acquisite o sul campo o su binari paralleli che simulano o anticipano l'esperienza del lavoro. Come è stato in altre occasioni sostenuto, l'acquisizione di altro sapere va attribuito più all'onda lunga dell'imprinting familiare e delle risorse del capitale culturale di origine che all'effetto-scuola (Filandri Parisi, 2013). Il fatto dunque che i liceali godano di più di questa auto *commitment* al sapere aggiuntivo non deriva tanto dalla compensazione di un deficit (è noto che i licei tradizionali non prevedono la costruzione di saperi direttamente applicabili), quando dal prolungamento di un surplus culturale già acquisito. Dal punto di vista della *stratificazione* (e della distinzione) *sociale* il punto di taglio passa sicuramente tra filiere liceali e altre filiere tecniche e professionali.

Il fatto è che anche dal punto di vista del tipo di saperi impiegabili il punto di taglio continua a porsi esattamente in quella stessa posizione. È indubbio che, al momento, un anticipo di socializzazione al clima lavorativo si ha, in Italia, soltanto nella formazione tecnica e professionale, grazie ai tirocini. È una risorsa di cui sono, almeno finora, privi i licei e che dovrebbe dare un vantaggio competitivo agli istituti tecnici e professionali. Tuttavia proprio questi ultimi costituiscono l'anello debole del sistema formativo¹⁵ anche dal punto di vista della *specializzazione*, ovvero della produzione differenziale di conoscenze, competenze e abilità offerte agli studenti dal curriculum di quella specifica filiera.

3.2. Soddisfazione e fiducia

Tra tutti gli studenti intervistati nel 2011, non è sembrata esserci la percezione di un rischio-apprendimento, almeno stando alle risposte arrivate ai nostri questionari, dove si è registrato un discreto grado di soddisfazione per la scuola frequentata, soprattutto nei confronti dei docenti (su questo cfr. il secondo capitolo di questo volume).

Di certo il sentimento di soddisfazione, oltre che essere soggetto a volatilità, è difficilmente interpretabile in maniera univoca. Sicuramente non può essere fatto coincidere con la fiducia, sentimento assai più impegnativo per chi lo attribuisce e per chi lo riceve. Ai tempi della ricerca i nostri studenti e i loro insegnanti hanno mostrato di non "fidarsi" troppo dell'università, con cui

¹⁵ Lo si è dimostrato anche nella ricerca sui 7333 studenti piemontesi intervistati nella survey del 2011 (cfr. Olagnero, 2013; Olagnero e Ricucci, 2014).

hanno accettato di collaborare rispondendo al questionario via web in una misura che ha appena sfiorato (con il 32% dei questionari compilati per intero) un terzo di tutte le persone (più di 20.000), cui era stato proposto. Ancora più piccolo il numero di chi ha accettato la proposta di venir ricontattato a distanza di tempo cedendo il proprio effettivo indirizzo di posta elettronica. Infine, è decisamente sceso, arrivando alla modesta quantità di 586, il numero di studenti che hanno accettato, lo scorsa primavera, di rispondere, sempre via web, a nuove domande del nostro questionario di follow-up. Abbiamo voluto leggere questa (quantitativamente modesta) “ricandidatura” a parlare con noi, come qualcosa di più (o di diverso) che l'accettazione di una seconda noiosa incombenza. Essa è, a nostro avviso, un indizio di fiducia nei confronti dell'università e della scuola e anche, un segnale sia pure debole, di presenza di capacità relazionali che sappiamo essere tanto richieste dal mercato quanto difficili da costruire.

Nel primo capitolo di questo volume Tania Parisi segue e spiega l'assottigliarsi del “gruppone” di intervistandi e intervistati, dai contatti iniziali indirizzati tutti i potenziali candidati alla ricerca, alle successive uscite e al risultato finale di una *loyalty* numericamente poco estesa, perché espressa da poco meno di 600 studenti. Queste quasi 600 persone oltrechè mostrare, a nostro parere, elevata fiducia nel sistema formativo complessivo, hanno un passato scolastico buono e registrano e performance finali superiori a quelle dei compagni che si sono “sfilati”. Con questa chiave di lettura Tania Parisi mette a confronto i due gruppi di studenti 2011-2013 dimostrando anche l'esistenza di un nesso significativo tra dotazione di sapere aggiuntivo e disponibilità a mantenere i contatti con un'istituzione che eroga sapere, come l'università. Dalla ricerca del 2011 era emerso chiaramente quanto poco continuo, contro la dominanza dell'effetto filiera, a sua volta legato alla classe sociale di origine, le differenze tra province e tra istituti nell'attrezzare quel particolare tipo di sapere aggiuntivo che viene richiesto dalla società della conoscenza (dalle competenze linguistiche a quelle informatiche e relazionali) (Filandri e Parisi, 2013; Olagnero e Ricucci, 2014). Se vogliamo poi interpretare *la tenuta nel tempo* di questa disponibilità al contatto nel senso prima detto, e cioè come un indicatore di abilità relazionali, dobbiamo riconoscere che gli studenti metropolitani sono maggiormente propensi a tener aperto il credito nei confronti dell'università e verso chi ci lavora rispetto agli studenti delle altre tre province piemontesi.

3.3. Giovani e scelte

Parlare di scelte iscrive l'analisi dei primi due capitoli (Parisi; Filandri Parisi) dentro un approccio teorico ben connotato (teoria dell'azione). Essa consente di pensare a classi sociali e riproduzione delle disuguaglianze in termini di situazioni e attori impegnati (per come ne sono capaci, e senza garanzia di successo), a esercitare la libertà e la volontà di seguire i propri interessi e aspirazioni e di valutare le possibili conseguenze non solo economiche, ma anche relazionali e simboliche, delle varie decisioni intraprese in ordine ai bivi scolastici. Sappiano quanto le scelte scolastiche scontino la crescente mutabilità dell'ambiente istituzionale, a seguito della quale le preferenze

individuali originarie possono venir scompagnate e rese non soltanto inadeguate rispetto ai fini stabiliti e agli strumenti attivati per raggiungerli, ma anche incoerenti rispetto al consenso originariamente ottenuto dalle cerchie sociali di riferimento. Ora che l'onda lunga dei processi di mobilità sociale attraverso l'istruzione segna il passo a causa dei processi inflattivi che rendono difficilmente spendibili anche i più alti titoli di studio, se non supportati da altre risorse extracurricolari (Duru-Bellat, 2006), è quantomeno urgente una verifica non solo dell'atteggiamento con cui i giovani affrontano crisi, ma anche delle conseguenze temporalmente osservabili di tale atteggiamento.

Nella attuale situazione formativa e occupazionale, in cui c'è una forte pressione a continuare comunque la formazione oltre l'obbligo e in cui vi è ormai una totale fungibilità dei vari titoli di studio per l'ingresso all'università, il rischio non sta tanto nel non raggiungere il livello scolastico, ma piuttosto nel mancare il tipo (o campo) del curriculum ritenuto socialmente e tecnologicamente più adeguato al contesto e al periodo. È infatti relativamente diffusa, quindi non circoscritta alla sola classe operaia, la previsione di rischi che riguardano il mis-matching tra conoscenze maturate nella scuola e competenze richieste dal mercato del lavoro e che affliggono i titoli di studio sia più alti sia più bassi (Quintini, 2011). Difficile, anche per le classi sociali più elevate quella sorta di automatismo dell'agire *intenzionalmente senza intenzionalità* (Bourdieu, 1987) (ovvero dell'essere così sicuri della scelta da intraprendere da non mobilitare particolari energie e motivazioni). Quanto, dunque, l'effetto alone della provenienza sociale raggiunga la carriera scolastica e si irradia a influenzare le preferenze relative al lavoro? Al tempo della prima indagine la risposta era parsa non del tutto scontata.

Le filiere tecniche e professionali non sembravano costituire un corridoio preferenziale per costruire aspettative specifiche e distinte del mestiere (professione) che si immaginava di esercitare dopo il diploma o dopo l'università (Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013, pp. 121-159). In grandissima parte, indipendentemente dalla filiera, gli studenti desideravano un lavoro autonomo. Guardavano al mondo del "loisir" più che a quello tecnologico, più alle professioni sociali che a quelle dell'economia, più ad attività creative che a professioni di tipo scientifico. Preferenze e rappresentazioni, queste, che mostravano di risentire degli indirizzi scolastici di provenienza (l'indirizzo sociale dà un'impronta decisiva ai curricula degli ex istituti magistrali, ora divenuti licei, e altresì segna i curricula dei nuovi licei in cui si insegnano le scienze sociali e la psicologia; l'indirizzo turistico alberghiero connota la didattica di molti istituti professionali, ecc.), oltre che essere influenzate dall'esposizione mediatica al mondo delle professioni comunicative, creative, del tempo libero.

Molti di questi studenti, si è detto, avevano dichiarato di voler proseguire gli studi. Lo consideravano uno sbocco ovvio i liceali, meno certo gli studenti tecnici e professionali, come da copione anche nazionale. Il fatto significativo è che i maturandi degli istituti tecnici, pur riconoscendo che il diploma poteva bastare per lavorare, manifestavano l'intenzione di iscriversi all'università, forse alla ricerca di una reputazione che la filiera tecnica aveva loro negato (Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013, pp. 136-137).

Nel secondo capitolo Marianna Filandri e Tania Parisi dimostrano che chi “l’aveva detto, l’ha poi davvero fatto”, scoprendo una non del tutto ovvia durata delle intenzioni e dei piani di vita. La provenienza sociale media o elevata, e il suo corredo differenziale di capitale culturale e sociale, producono non solo chance oggettive, ma congruenti e durevoli motivazioni che mantengono la rotta dei giovani adulti nella direzione decisa e costruita parecchi anni prima, all’interno della famiglia e della classe di origine. Oltre la tenuta di valori e motivazioni, esistono spazi per costruire, e poi per far fruttare, scelte governate da razionalità e da controllo della situazione. Le autrici scoprono che esiste un nesso quantitativamente verificabile tra intenzioni, scelte inerenti la formazione e riuscita successiva. E che dunque pentimenti, delusioni, rinunce, che pur esistono, sono un connotato non generalizzabile a questa coorte, ma da localizzare e circostanziare attentamente. Altro elemento rilevante è rappresentato dalla destinazione di chi lavora: per tipo di posizione (dipendente de iure o di fatto) e per qualificazione (poco elevata), essa rappresenta una condizione parecchio distante da quella sognata (se non cercata) (Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013, pp. 139-140). Il lavoro, anziché lo studio, dopo il diploma, si manifesta come un’occasione ben poco attraente di impiego di energia e capacità, specie se la bassa qualificazione si configura come una condizione relativamente durevole.

3.4. Rischio e bisogni del lavoro

Sono emersi fino a ora motivi sufficienti per dubitare che i giovani diplomati della coorte da noi analizzata nel 2013 si muovano alla cieca, per prove ed errori o si blocchino nella disperazione e nella rinuncia. Nel terzo capitolo Filandri e Negri smentiscono narrazioni che evocano questa polarizzazione o peggio ancora la convergenza verso la paura del cambiamento e il bisogno irriflesso di protezione. Gli autori mostrano la presenza di punti di vista che in parte prolungano l’effetto classe sociale e famiglia (come nel caso del bisogno di protezione, minore per i figli di classe superiore e del bisogno di relazione, maggiore per quelli di classe media), in parte smussano i confini tra classi e filiere, in una direzione non del tutto scontata. Gran parte dei giovani, interrogati a due anni dal diploma, hanno maturato, rispetto al lavoro, e pur nella diversità delle filiere frequentate, un bisogno di autorealizzazione che confligge con quello giudicato ormai incoerente e fuori tempo, della ricerca/pretesa di protezione a ogni costo e dell’assoluta avversione al rischio. Inoltre il bisogno di autorealizzazione non pare esclusiva di una sola classe sociale. Le preferenze orientate verso l’autorealizzazione sono, dicono gli autori, perfettamente integrabili dentro un modello di relazioni di lavoro che, come quello della economia e della società della conoscenza, non è fatto per prevedere *in primis* esigenze e pretese immediate di sicurezza e stabilità. È possibile che il modello dell’autorealizzazione (che, se perseguita a scapito del successo dà forma a quello che gli autori individuano come tipo *intrinsecamente motivato*) assuma in questi nuovi contesti connotati diversi da quelli tradizionali, e così si configuri come un dispositivo cui attingono le classi sociali sia favorite sia sfavorite: chi per trovare, chi per mantenere la rotta (e il cetò) ed espugnare,

in modo per così dire omeopatico, la rocca dei nuovi lavori. Attenzione va mostrata anche verso gli atteggiamenti cosiddetti “rinunciatori?” (con il punto interrogativo-insistono gli autori) da non sanzionare tout court, ma da decifrare come segnale dell’insufficiente copertura offerta dai valori dominanti nei confronti delle nuove realtà del lavoro. C’è poi motivo di credere che anche gli orientamenti verso la protezione (che, come quelli rinunciatori, sono presenti in maggior misura tra i figli di classe operaia e classe media autonoma) non siano da ascrivere tout court a residui di mentalità sorpassate ma vadano invece visti come una richiesta di durate minime per costruire e per segnalare al mercato nuovi modi di lavorare e nuove applicazioni, anche tecnologiche, del sapere.

4. *Le vie difficili dell’innovazione a scuola*

Il nostro secondo osservatorio è costituito dalle vicende che hanno presieduto, sulla scorta di linee guida europee, alla progettazione di politiche e alla messa in opera di strutture formative che si caricassero del difficile passaggio tra scuola e lavoro e lo facessero in maniera, si è detto (e si è promesso), innovativa. Nel ridisegnare i rapporti tra scuola e società della conoscenza il termine innovazione spesso compare come il dispositivo che, vuoi per via istituzionale, organizzativa, o culturale, consente di superare situazioni di rigidità e separatezza tra sistema di produzione da un lato e sistema di circolazione, valorizzazione e utilizzo della conoscenza dall’altro. Spesso ospitato nei discorsi che presentano, o propongono, scenari di cambiamento, il concetto di innovazione richiama *la novità* collegata alla comparsa di idee, procedure, tecnologie e saperi entro programmi di azione che appaiono, per svariati motivi, *diversi* da quelli precedenti. Non c’è dubbio che la società della conoscenza rappresenta in maniera paradigmatica l’occasione e lo scenario di un auspicato cambiamento della scuola. Una scuola diversa dovrebbe insegnare meglio, preparare di più, selezionare in maniera meno arbitraria, motivare più profondamente gli allievi ad apprendere. Ma, nella fretta di “andare oltre” si propongono cambiamenti di forma e architettura del sistema, tanto faticosi da attuare, quanto poco incisivi in sostanza. Un nuovo indirizzo scolastico non è detto che sia innovativo, solo per il fatto che è nuovo, cioè senza precedenti. Infatti l’innovazione è qualcosa di più e, al tempo stesso, qualcosa di meno, di una mera novità. Si produce innovazione quando, a partire da una base già esistente di idee, saperi, tecnologie, si provano a ricombinare i fattori che costituivano l’iniziale tipo di prodotto. Non di novità quindi si tratta, ma di un’attività di modificazione di una struttura esistente. Il che può dar luogo a un paradosso (Delaunay, 1979). Per andare oltre i limiti di una struttura, l’innovazione si può manifestare soltanto attraverso gli elementi che danno forma a questa struttura. Dunque l’innovazione non solo non può far piazza pulita del “già esistente”, ma il più delle volte deve vestirne le forme. L’esistente è ciò che permette all’innovazione di non fluttuare nel vuoto ma di radicarsi nel *già fatto*: “...senza il riconoscimento basato su un’esperienza precedente la ricerca (di innovazione) procederebbe con la velocità di una

lumaca...” (Simon, 1984, p. 62). Quando poi si parla di innovazione sociale, ovvero di un processo ad ampio raggio, multi-attore e multi-livello, a “forte indeterminatezza delle finalità e delle caratteristiche” (Rota, 2014), risulta quanto mai urgente la necessità di allargare lo sguardo a cogliere le capacità e le motivazioni al cambiamento di cittadini comuni, cui indirizzare interventi di empowerment, coesione sociale e costruzione identitaria. In questi casi risulta ancor più evidente il bisogno di energia sociale (competenze e fiducia) e non solo di input tecnici o comandi istituzionali (Hirshman, 1987). Ci vuole dunque un milieu in grado di dare consenso e sostenere e controllare la realizzazione dell’innovazione annunciata. Può infatti succedere che, specie quando l’innovazione riguarda la materia sociale, quel “sociale” resista alla richiesta di prendere la forma attesa dalle politiche; che diventi, per dirla con Donolo, “insocievole”, cioè poco “trattabile direttamente” (Donolo, 2011). Questa difficoltà intrinseca viene poi esaltata da situazioni di crisi: occasione e contesto in cui si riduce, insieme alla capacità di intervento pubblico, anche la sua legittimazione sociale e politica, requisito cruciale per superare i severi test di “copertura” del bisogno cui qualsiasi politica viene sottoposta. La crisi più recente mette poi sotto pressione non solo i mancati risultati, ma anche le procedure e le filosofie di intervento, non più basate sull’equazione tra sfera del “pubblico” e sfera delle istituzioni statali centralizzate (Castel, 2010).

La scuola si trova al centro della turbolenza culturale e strutturale che accompagna la crisi per più motivi, non ultimo il fatto di costituire l’ambiente al riparo del quale, per molti anni, possono maturare, e anche deperire, competenze, vocazioni e motivazioni a fare e a ricevere innovazione. E dunque cruciale che le scuole abbiano memoria dei passi avanti ed eventualmente anche dei passi indietro fatti nel corso degli anni. In un ambito di pratiche e di saperi come quelli ospitati dalla scuola, il rischio che con l’innovazione, si faccia *piazza pulita* è, a dire il vero, oltre modo basso; questo proprio per la natura dei processi scolastici, istituzionalmente normati, fortemente incardinati nella storia culturale di un Paese, strettamente ancorati a modelli conoscitivi e stili di pensiero che costituiscono la cifra dei rapporti tra società civile, classe dirigente e sistema politico e istituzionale. Per contro, proprio perché dalla scuola transitano incessantemente coorti diverse e anche perché ciascun ciclo scolastico deve pensarsi e progettarsi come agganciato a quello successivo, l’innovazione è una componente del “fare scuola” pressoché inevitabile, anche quando non espressamente voluta. Quanto a fiducia e legittimazione, questi importanti combustibili dell’innovazione sono per principio riconosciuti alla scuola, per il suo essere snodo cruciale della produzione di cittadinanza, oltre che di competenze. Il fatto è che questa inesauribile fiducia a-priori viene continuamente messa alla prova dalla scarsità di risorse economiche e finanziarie e, ancor prima, dalla marginalità che in Italia ricoprono la scuola come soggetto istituzionale e l’istruzione come issue politica. Per tutte queste ragioni l’innovazione nella scuola è, forse più che altrove, intrinsecamente necessaria ma anche inevitabilmente problematica. Che sia l’una e l’altra cosa lo dimostra la grande attività normativa che da un decennio percorre l’Europa alla ricerca della scuola migliore possibile in termini di produzione di cittadinanza e di diffusione di saperi. Si può dire che anche il sistema scolastico italiano ha

recepito in questi anni molte spinte all'innovazione che sono giunte dalla legislazione e dalle raccomandazioni europee e ne ha progettato autonomamente altre¹⁶. Tali impegni espongono la scuola italiana a una duplice sfida: da un lato *guardare avanti* e reggere il passo del cambiamento (progettare nuove modalità di apprendimento e insegnamento, promuovere aperture e sensibilità verso gli attori del territorio, ripensare curricula); dall'altro *non perdere di vista* la soluzione di deficit e rischi primari (ad esempio combattere la dispersione scolastica o raggiungere soglie standard di istruzione secondaria). Questa seconda sfida impegna ancora fortemente le istituzioni formative, come testimoniano anche i recenti provvedimenti legislativi che prendono atto di ritardi e arresti del sistema¹⁷. Quanto al guardare avanti, sfida di cui in prevalenza ci si è occupati in questa ricerca, la parola d'ordine sembra esser *governance*. L'utilizzo di discorsi e narrazioni, sia di studenti sia di stakeholder, su scuole e università e territorio ci è parso poi il più adeguato per cogliere asimmetrie e simmetrie degli investimenti di significato tra produttori, destinatari, e divulgatori di informazione e conoscenza e altresì per pesare il significato del termine innovazione presso le varie platee.

4.1. Governance e fatiche della partnership

Una volta superato il paradigma della essenziale ed esclusiva funzione di filtro della scuola secondaria e terziaria rispetto al mercato del lavoro (Paul e Suleman, 2005) e introdotto il modello della governance, cioè di una relazione strategica tra istituzioni, che vede coinvolti insieme alla scuola, gli organi locali, nazionali e internazionali, sorgono problemi che a suo tempo Donolo definiva come *partnership fatigue*. Il rapporto tra una società che apprende e una scuola che non è più l'unica agenzia coinvolta nell'insegnamento richiede infatti di ridisegnare i rapporti tra i vari attori in gioco e di riconoscere a ciascuno specificità di funzioni, ma al contempo esige responsabilità condivise verso la produzione e la manutenzione di un bene comune come l'istruzione.

In Italia non esiste un modello strutturato e durevole di produzione e uso sociale delle competenze¹⁸ che consenta di mettere in presa diretta, ma sorve-

¹⁶ L'innovazione è stata prevista a livello sia organizzativo (dalla creazione di piattaforme online per le comunicazioni con i genitori alle partnership con il territorio) sia didattico (diffusione delle LIM nel primo ciclo scolastico e implementazione della cosiddetta scuola 2.0, in cui si promuove il ricorso all'e-book). Norme e indicazioni ministeriali sollecitano le scuole a innovare, lasciando alla singola autonomia scolastica se e come declinare localmente le indicazioni, la valutazione del cosa introdurre e la ricerca delle risorse da attivare. La filiera tecnica conosce gli interventi più numerosi e importanti di questi ultimissimi anni (INDIRE, 2010); essi prevedono tra l'altro la creazione di organismi che sfruttino l'autonomia e la flessibilità didattica di ciascun istituto; di dipartimenti e strutture di coordinamento tra docenza e territorio e più stretti nessi tra insegnamento e attività di laboratorio.

¹⁷ Si veda in proposito l'eloquente documento intitolato *L'istruzione riparte* (l.n. 128/2913) che corrobora l'ipotesi di un intervento a sostegno delle *funzioni di base* della scuola (attrezzature informatiche, laboratori, digitalizzazione, aggiornamento della metodologia di insegnamento, revisione dei curricula, attenzione ai drop-out).

¹⁸ Si intende qui che le competenze sono conoscenze messe alla prova. Usiamo quindi la definizione per cui esse costituiscono « un sapere legato a processi di elaborazione, di confronto,

gliata, scuola e “resto del mondo adulto”. La copertura dei flussi di uscita e di entrata da e verso i vari ordini di scuola è internamente difforme nel senso che per un verso si cerca di *produrla a livello centrale*, potenziando per tutte le scuole la dimensione potremmo dire “attualizzabile e socializzabile” dei curricula (come dimostra l’affermarsi di pedagogie che promuovono attività indirizzate alla realizzazione di specifici progetti tematici che affiancano le attività divise per discipline: Young, 2009), dall’altro *si lascia che singole scuole*, in interazione con imprese o enti sul territorio, strutturino reti di relazioni locali e a durata limitata. Siamo quindi di fronte a una compresenza (che rende ciascuno di essi relativamente debole) dei due modelli che Ballarino e Checchi hanno definito rispettivamente della “ridondanza” e della “appropriatezza” (Ballarino, 2008 e 2013; Ballarino e Checchi, 2013).

Dunque *ridondanti* il sistema italiano e piemontese potrebbero esserlo per la formazione generalista (che va spesso sprecata o poco utilizzata dal mercato); ma per certi versi potrebbero anche configurarsi come *appropriati* (sia pure in modo discontinuo, e con incidenza locale).

Le politiche, anche su sollecitazione delle linee guida europee, hanno imparato a ragionare in termini di iniziative attivate e di responsabilità distribuite tra molti agenti. Ma ciò non sembra bastare, anzi può creare complessità difficili da gestire. Parlando del Piemonte in particolare vediamo all’opera iniziative di orientamento fortemente connesse alla progettualità dei governi locali o all’iniziativa di singole realtà produttive. Va da sé che questa filosofia d’azione richiede una continua messa in guardia circa le direzioni in cui muoversi; le cose non sono infatti semplici come potrebbero apparire (Laval *et al.*, 2010). Da questo punto di vista il processo di autonomia che ha investito la scuola può essere considerato un’arma a doppio taglio: possibilità di dare spazio a realtà didattiche e progettuali virtuose sul territorio da un lato; rischi di frammentazione e isolamento di scuole di serie B dall’altro. Notava Ricucci analizzando, nel corso del primo step di questa ricerca alcuni casi di buone pratiche di istituti piemontesi (Ricucci, 2013), come l’autonomia abbia dato luogo, in tutti questi anni, in un’organizzazione differenziata e una diffusione a macchia di leopardo delle iniziative volte ad aiutare gli studenti a orientarsi fra i numerosi percorsi universitari e i possibili inserimenti nel mondo del lavoro: operazioni non semplici di fronte a una realtà dove la rigida separazione per filiere, insieme alla forte differenziazione tra istituto e istituto, disegnano una finestra piuttosto stretta in cui dare uniformità ai vari processi e alle varie iniziative.

La finestra rimane stretta, vedremo anche nei paragrafi che seguono, con riferimento alla realtà universitaria piemontese, mancando al momento un modello organizzativo adeguato a far interagire diverse forme e fonti di saperi disponibili sul territorio. Butera, ad esempio, già più di una decina d’anni fa sottolineava come la convivenza di diversi modelli di sapere su un territorio richieda di essere collocata in adeguate forme e modelli organizzativi (dalla

di attuazione di strategie. Si sviluppa attraverso un complesso di attività pianificate, sulla base di obiettivi generali e progettate nelle realizzazioni particolari » (Ajello *et al.*, 2000, p. 11).

organizzazione tradizionale delle professioni ad alta reputazione sociale, alle competenze specializzate che si sviluppano all'interno di una gerarchia tecnica, ai sistemi esperti e consulenziali, con il loro corredo di sapere esoterico e simbolico, ai saperi messi in rete e che danno forma a organizzazioni ad alta intensità comunicativa: Butera, 2000, p. 411). Il problema è come questi rapporti multiformi, a diverso grado di maturazione e legittimazione, orizzontali e complessi, possano essere gestiti: lasciati al libero gioco della domanda e dell'offerta, presidiati dal centro o coordinati da un soggetto terzo che fa da interfaccia tra mercato e formazione? Un dispositivo che sembra sbloccare questo dilemma è quello dei progetti innovativi, in cui, in nome della convergenza di diversi attori verso un obiettivo condiviso e utile per tutti (appunto l'innovazione, in questo caso nel campo della formazione), si "interagisce, si collabora e in definitiva si controlla il governo del processo".

4.2. La via istituzionale all'innovazione "educativa"

L'innovazione è una sorta di *passe-par-tout* obbligato per poter accedere, via progetti istituzionalmente riconosciuti, a risorse, finanziamenti, e anche credibilità presso gli osservatori europei. Ma proprio in relazione a questo passaggi dovuti e pesanti, l'innovazione, anche in Piemonte, da un lato rallenta, quando non si blocca nei circuiti della governance, dall'altro va avanti per vie informali, non riconosciute e quindi difficilmente replicabili.

A proposito di via istituzionale all'innovazione, Giulia Cavaletto ricostruisce le idee ispiratrici e le filosofie fondanti degli ITS (Istituti Tecnici Superiori) inseguendone la recentissima e in parte incompleta realizzazione in alcune aree piemontesi. Se alla parola "sperimentazione" attribuiamo il significato debole di "prova di funzionamento di qualcosa" suggeritoci dal dizionario, dobbiamo riconoscere che è ancora con questo significato che si presentano le iniziative degli ITS in Piemonte. L'esperimento piemontese subisce gli effetti di deficit sia strutturali che contingenti. Ma soprattutto conferma la natura irrisolta di questa nuova iniziativa di formazione, che, anche per far fronte ai piccoli numeri dei suoi esordi, e al non brillante esito di questi due anni, continua a oscillare tra selezione e garanzie di inclusione, tra preparazione specializzata e generalista, così come si muove tra i due già visti modelli della ridondanza e della appropriatezza. Si tratta di iniziative che meritano grande attenzione per la filosofia che la ispira, e per la varietà degli attori coinvolti, ma che soprattutto necessitano di monitoraggio lungo il loro accidentato percorso. Perché la eterogeneità delle situazioni, se da un lato riflette la volontà di mettere davvero in contatto, con curricula ad hoc, il mondo del lavoro e quello della scuola, dall'altro potrebbe di fatto ripristinare una sorta di servitù della scuola alle richieste di imprese, che specie se piccole, non riescono a sottrarsi al bisogno di capitale umano "già pronto per l'uso". I rapporti mancati o in fase di stallo con l'università sono un altro, non trascurabile, aspetto problematico del processo di creazione degli ITS in Italia e in Piemonte. Ulteriori aspetti critici sono la geometria ancora verticale che regola i flussi tra scuola superiore e ITS, cui accedono soprattutto studenti degli istituti tecnici, la faticosa governance in cui convivono eccessi burocratici e dominanza, più o

meno riconosciuta, delle imprese partner, una comunicazione pubblica lontana dai contesti descritti, spesso intempestiva e distratta.

4.3. Università da lontano e da vicino

Quando oggi si parla di innovazione nei rapporti tra scuola, territorio, imprese si fa normalmente entrare in gioco l'università, per definizione e tradizione presidio del sapere qualificato e specializzato, preposta a raccogliere le sfide occupazionali e professionali più complesse. Tuttavia neanche a questo livello la direzione di sviluppo è scontata, ma dipende dai rapporti di interdipendenza sistemica e di interazione sociale esistenti in un determinato contesto. Il fatto dunque è che per ogni nuova conoscenza o competenza che arriva in scena devono esistere le culture organizzative e professionali preparate ad accoglierla, così come la disponibilità dei tradizionali ceti professionali a far spazio alle nuove figure (Butera, 2008; Pichierri, 2014). Il sapere deve essere capace di riflessività e quindi, se del caso, anche di auto conversioni e cambiamenti nei giochi strategici e nelle assunzioni di compiti e ruoli.

L'ambiziosa idea della "tripla elica" (Etkovitz, 1997; Ramella, 2013) assume che entro specifici contesti locali università, governo e imprese possono imparare a generare relazioni virtuose a sostegno della crescita economica, con ampi gradi di collaborazione, di libertà tra attori coinvolti nel patto e di contaminazione tra funzioni. L'università dovrebbe ricoprire, in questa rete, una posizione cruciale promuovendo non soltanto ricerca e innovazione, ma anche tesaurizzandole e valorizzandole economicamente. È opinione condivisa che in Italia, non solo in territori economicamente periferici, ma anche in regioni tecnologicamente avanzate si sia ancora distanti dal modello qui sopra brevemente delineato anche se c'è qualche virtuosa eccezione. Il fatto è che un modello ambizioso, come quello della tripla elica, richiede non soltanto investimenti economici, ma anche impegno culturale e conversioni di mentalità nei confronti dell'università, del tipo di scuola e della quantità e qualità del sapere "impiegabile" che alimenta l'una e l'altro. Ad esempio, come ci ricorda Giulia Cavaletto nel suo capitolo, il "Piano triennale dell'università" 2010-2012, prevedeva la possibilità per gli atenei di federarsi con gli ITS e realizzare progetti per il riconoscimento dei crediti acquisiti a conclusione dei relativi percorsi. A oggi tuttavia la questione della collaborazione con le università rimane irrisolta, sia perché essa spesso è ridotta a una adesione formale e amministrativa al progetto, sia perché non è ancora stato raggiunto un accordo in merito al conseguimento dei crediti formativi.

Nella analisi dei focus con gli studenti universitari Arianna Santero mostra la distanza esistente da ambedue i poli discorsivi tra cui viaggia la rappresentazione pubblica dell'università italiana. Da un lato l'università come luogo di assoluto spreco dei cervelli, puro rimedio alla disoccupazione, e dall'altra l'università come unico presidio, e punto di partenza per creare circoli virtuosi tra mercato, sapere e territori, remunerando, con professioni gratificanti, lo sforzo e il talento degli studenti.

Ebbene, gli studenti che hanno partecipato ai focus inviano altri segnali, né convergenti, né polarizzati: un'università un po' labirinto, un po' deserto

dei tartari, un po' inclusiva e un po' selettiva, che offre molti corsi, ma poca chiarezza sui loro contenuti e obiettivi; un'università per cui è al contempo vero che si può non fare e che si deve fare; per tutti, e di sicuro, un'università che vale per ciò che *impari di te quando sei dentro*, più che per ciò che *sai per gli altri quando sei fuori*.

4.4. Che cosa si dice e che cosa si fa per orientare al lavoro

Nel sesto capitolo Roberta Ricucci entra, attraverso un'attenta analisi della stampa locale e nazionale di questi ultimissimi anni, nelle tante retoriche *main stream* che circondano la situazione dei giovani piemontesi per rapporto alla scuola e al mercato del lavoro (dalla fuga dei cervelli, alla colpevolezza totale e assoluta della scuola per la disoccupazione intellettuale crescente). L'autrice le smonta, identificando iniziative di orientamento al lavoro anche indipendente e artigiano, coronate da successo e ricostruendo percorsi di accompagnamento efficaci o quantomeno molto promettenti. Attraverso l'osservazione partecipante a un'esperienza di orientamento particolarmente promettente l'autrice rileva lo scarso fondamento di rappresentazioni che polarizzano la situazione dei giovani tra eccellenti in fuga e pigri a casa. I giovani partecipanti a quella iniziativa si rivelano affamati di informazione, digiuni di strumenti che colleghino la volontà di lavorare, anche all'estero, con le mosse da fare nei posti giusti e al momento giusto per cogliere le opportunità che si presentano. Bisognerebbe dunque, sostiene Ricucci, non aver paura di contaminazioni più frequenti tra i due mondi, per esempio nel segno dell'alternanza scuola-lavoro o della considerazione dell'esperienza lavorativa come vera e propria attività scolastica.

5. Per concludere

A questo punto sembra ragionevole parlare di un sistema formativo pubblico che, superata la prova di equità, e dunque mostratosi capace di accogliere sempre più studenti in entrata, e godendo, tutto sommato, di una discreta riserva di fiducia, stenta a creare, in uscita, le condizioni oggettive e soggettive perché le coorti i cui giovani si affacciano sul mercato del lavoro o proseguono gli studi costituiscano davvero un serbatoio di energie che resistano alle prove della crisi. Intanto ci sembra di poter dire che gli studenti del dopo diploma mostrano un profilo in qualche modo predicibile sulla base della storia precedente, con ciò avallando simultaneamente l'idea della relativa "chiusura" delle carriere e del premio per chi è messo nella condizione di non sbagliare le prime mosse e si "prepara per tempo" (in famiglia e a scuola).

Gli sforzi profusi in progetti e sperimentazioni locali segnalano una sicura reattività del Piemonte alla crisi, spesso pilotata dalle parole d'ordine dell'Europa, qualche volta guidata da iniziative spontanee.

Le scuole, i nuovi istituti tecnici superiori, e l'università, "stanno a guardare", e qualche volta alzano una cortina di inintelligibilità dei loro piani formativi, culturali e strategici. Eppure nonostante questa opacità, e talora la percezione

di una confusione di voci che si sovrappongono e si annullano, una bussola per andare avanti i nostri studenti sembrano trovarla: sta nel cercare di fare “cose che interessino”, di selezionare attività che aiutino ad auto realizzarsi, obiettivo tutt’altro che banale, e anzi probabilmente più saggio e realistico di quanto non sembri, in una società che manda segnali contraddittori e che forse è possibile abitare soltanto inoculando, in tanta confusa flessibilità, un po’ di vigile resistenza.

Riferimenti bibliografici

Abburà L. (2012), *Giovani e lavoro: la questione italiana*, «Informa IRES», maggio, 1, pp. 3-25.

AlmaDiploma (2013), *Le scelte dei diplomati 2012. Condizione occupazionale e formativa ad uno, tre e cinque anni dal diploma*, Consorzio Interuniversitario, Roma.

Antonelli C. (2005), *Models of knowledge and systems of governance*, «Journal of Institutional Economics», 1, pp. 51-73.

Ajello A.M. (2000), *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano.

Ballarino G. (2008), *La scuola tecnico professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole*, WTW.

– (2013), *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, IRPET, Roma.

Ballarino G., Bernardi F., Requena M. e Schadee H. (2009), *Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class inequality in Italy and Spain*, «European Sociological Review», 1, pp. 123-138.

Ballarino G. e Checchi D. (2013), *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata*, «Rivista di Politica Economica» 1-3, pp. 39-72.

Barone C. (2012), *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna.

Becker G. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press, New York.

Bellini S. (2011), *Il momento delle idee*, in Bertacchini E. e Santagata W. (a cura di), *Atmosfera creativa. Un modello di sviluppo sostenibile per il Piemonte fondato su cultura e creatività*, CSS-EBLA, Torino, pp. 29-43.

Bertolini S. (2014), *Scuola e mercato del lavoro nell'economia della conoscenza piemontese*, in Id. (a cura di), *Cui bono?*, Rappresentazioni e aspettative sulla scuola secondaria in Piemonte, Rosenberg&Sellier, Torino, pp. 42-64.

Bertolini S. e Goglio V. (2012), *Capitale umano e società della conoscenza. I laureati nelle imprese cuneesi*, Fondazione della Cassa di Risparmio, Cuneo.

Bonica L. e Olagnero M. (a cura di) (2011), *Come va la scuola? Famiglie e genitori di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Infantiae org, Roma.

Bonica L. e Sappa V. (2011), *La scelta dei percorsi professionali, tra il “sentito dire” e la motivazione ad apprendere un mestiere*, in Bonica L. e Olagnero M. (a cura di), *Come va la scuola? Famiglie e genitori di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Infantiae org, Roma, pp. 107-134.

Bourdieu P. (1987), *Choses dites*, Les Éditions de Minuit, Paris

Braga M. e Filippin A. (2012), *Le disuguaglianze nelle competenze scolastiche*, in Checchi D. (a cura di), *Disuguaglianze diverse*, il Mulino, Bologna, pp. 23-46.

- Bray M. (2011), *The Challenge of Shadow Education, Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union*, NESSE, Bruxelles.
- Busso S. e Cavaletto G. (2014), *Lavori in corso, una regione in transizione*, in Luciano, 2014a, pp. 36-73.
- Butera F. (2000), *Adapting the Pattern of University Organization to the Needs of the Knowledge Economy*, «European Journal of Education», 4, pp. 411-419.
- Butera F. et al. (2008), *Knowledge working: lavoro, lavoratori e società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Castel R. (2010), *Nella società degli individui. Note sulla dimensione socio-antropologica della protezione sociale*, «La Rivista delle politiche sociali», 3, pp. 11-30.
- Cavaletto G. (2013), *La dote della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile*, in Olagnero (2013), pp. 161-192.
- Cavaletto G., Olagnero M. e Parisi T. (2013), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza*, in Olagnero (2013), pp. 121-159.
- CENSIS (2011), *Indagine conoscitiva sul mercato del lavoro tra dinamiche di accesso e fattori di sviluppo, Camera dei Deputati, XI Commissione lavoro*, Roma, maggio.
- Chatterton P. e Goddard J. (2000), *The response of higher education institutions to regional needs*, «European Journal of Education», 4, pp. 475-496.
- Colombo E. (2010), *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni pratiche*, Utet, Novara, pp. XIII-XLVI.
- David P. e Foray D. (1995), *Accessing, and expanding science and technology knowledge base*, «STI Review», 16.
- Delaunay A. (1979), *Innovazione/scoperta*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. VII, Einaudi, Torino, pp. 667-683.
- Di Monaco R. (2014), *Risorse umane e politiche per l'innovazione in Piemonte. Poli per l'innovazione e poli formativi*, in Luciano, 2014a, pp. 183-220.
- Donolo C. (2011), *Il sociale come materia delle politiche sociali*, «La Rivista delle politiche sociali», 2, pp. 89-109.
- Durando M. (2012), *Le diverse generazioni sul mercato del lavoro. Il Piemonte in un confronto europeo*, IRES Piemonte, Torino.
- Duru-Bellat M. (2006), *Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, Paris.
- Elias P. e Purcell K. (2004), *Is mass higher education working? Evidence from the labour market experiences of recent graduates*, «National Institute Economic Review», 190, pp. 60-74.
- Etzkowitz H. (1997), *The triple helix: academy-industry-government relations and the growth of neo-corporatist industrial policy in the U.S.*, in Campo dall'Orto S. (a cura di), *Managing Technological Knowledge Transfer*, EC Social Sciences COST A3, vol. 4, EC Directorate General, Science, Research and Development, Brussels.
- ESDIS (2003), *Building the Knowledge Society: Social and Human Capital Interactions*, Brussels.
- Filandri M. e Parisi T. (2013), *Alcuni poche, altri tutte. Origine sociale e attività in rete*, in Olagnero (2013), pp. 81-97.
- Fondazione Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola*, Fondazione Agnelli, Torino.
- Fromhold-Eisebith M. (2004), *Innovative milieu and social capital-complementary or redundant concepts of collaboration-based regional development*, «European Planning Studies», 6, pp. 747-765.
- Hirschmann A. (1987), *La scienza politica come scienza morale e sociale*, Liguori, Napoli.

- INDIRE (2010), *Istituti Tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, disponibile all'indirizzo: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf
- IRES (2013), *Osservatorio Istruzione*, <http://www.ires.piemonte.it/home/13-ultimi-volumi-pubblicati/391-osservatorio-istruzione-2013.html>
- ISTAT (2013), *Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma.
- Laval C., Bruno I. e Clément P. (2010), *La grande mutation. Néolibéralism et éducation en Europe*, Syllepse, Paris.
- Luciano A. (a cura di) (2014a), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg&Sellier, Torino.
- (2014b), *Introduzione*, in Luciano, 2014a, pp. 7-20.
- Nanni C. (2012), *I percorsi della qualificazione: istruzione e formazione*, InformaIres, maggio, 1, pp. 96-111.
- Negrelli S. (2013), *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Bari.
- Olagnero M. (a cura di) (2013), *Prima e dopo il diploma. Gli studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Olagnero M. e Ricucci R. (2014), *Il posto scomodo della scuola nella società della conoscenza*, in Luciano, 2014a, pp. 221-239.
- Pastore F. (2012), *Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione*, «Economia dei servizi», 1, pp. 109-128.
- Paul J.J. e Suleman F. (2005), *La production de connaissances dans la société de la connaissance: quel rôle pour le système éducatif ?*, «Education et sociétés», 15, pp. 19-43.
- Pichierri A. (2014), *Economia della conoscenza, società della conoscenza, effetto città*, in Luciano, 2014a, pp. 21-35.
- Quintini G. (2011), *Overqualified or Under-skilled. A Review of Existing Literature*, OECD, Paris.
- Ramella F. (2013), *Sociologia dell'innovazione economica*, il Mulino, Bologna.
- Rapporto Giorgio Rota (2014), *Semi di fiducia. Q!uindicesimo rapporto Giorgio Rota su Torino*, Torino.
- Reyneri E. e Pintaldi F. (2013), *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*, il Mulino, Bologna.
- Ricucci R. (2013), *Scuola, società e mercato del lavoro: come attrezzare gli studenti per l'ingresso nella knowledge economy*, in Olagnero (2013), pp. 193-216.
- Ricucci R. e Filandri M. (2013), *La generazione ME di fronte al futuro*, in Olagnero (2013), pp. 43-63.
- Rota F. (2014), *La social innovation come nuovo paradigma politico*, «Politiche Piemonte», 23, pp. 3-5.
- Simon H. (1984), *La ragione nelle vicende umane*, il Mulino, Bologna.
- Stiglitz J. (1987), *Learning to learn, Localized learning and technological progress*, in Dasgupta P. e Stoneman P. (a cura di), *Economic Policy and Technological Performance*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 125-153.
- Young M. (2009), *Education, globalisation and the voice of knowledge*, «Journal of Education and Work», 3, pp. 193-204.
- Vitali G. e Pacetti G. (2013), *Business Friendliness. Il clima d'impresa a Torino*, Torino, Torinostrategica.it.

1. DUE ANNI DOPO: CHI ENTRA E CHI ESCE DA UNO STUDIO DI FOLLOW-UP

Tania Parisi

Nella primavera del 2011 è stata svolta un'indagine presso tutti gli studenti dell'ultimo anno di quattro province piemontesi diversamente dotate dal punto di vista della economia della conoscenza. L'obiettivo era individuare similarità e differenze nella carriera scolastica e nelle aspettative professionali legate non solo alla scuola frequentata, ma anche alla capacità di acquisire competenze – curriculari ed extracurriculari – utili per raccogliere le sfide di una sempre più *knowledge-based society*.

Nella primavera del 2013 gli stessi studenti sono stati ricontattati ed è stato chiesto loro di compilare un breve questionario. Questa volta le domande riguardavano che cosa in prevalenza facessero a due anni dal diploma, quanto stessero utilizzando le competenze acquisite sui banchi di scuola e quanto fossero soddisfatti dei primi traguardi raggiunti.

Prima di proseguire è opportuno chiarire che questa seconda indagine, benché coinvolga gli stessi intervistati della prima, non ha l'ambizione di collocarsi tra gli studi longitudinali, sempre più diffusi per studiare il complesso tema della transizione tra scuola e lavoro (Brzinsky-Fay 2014, Raffe, 2014, Wolbers, 2014).

Le specifiche di un disegno di ricerca longitudinale richiedono infatti particolari accorgimenti metodologici volti a controllare le distorsioni causate dal fisiologico abbassamento della numerosità campionaria nel passaggio da un'ondata di rilevazione all'altra. I soggetti usciti dal campione, infatti, non possono essere sostituiti e di questo si deve tenere conto nella specifica della numerosità iniziale o, in alternativa, prevedendo complessi piani di campionamento¹. L'abbassamento della numerosità campionaria, detto "attrito", ha almeno due conseguenze piuttosto serie se non viene adeguatamente tenuto sotto controllo. La prima conseguenza è che compromette la robustezza delle stime effettuate da un'indagine all'altra. La seconda conseguenza, forse

¹ Ad esempio, l'ISTAT utilizza nelle sue indagini longitudinali i cosiddetti disegni "a rotazione", in cui una parte del campione viene ciclicamente dismessa e sostituita da nuovi soggetti.

più grave, è che chi accetta di partecipare a tutte le ondate di interviste non è assimilabile a chi a un certo punto decide di abbandonare l'indagine. La propensione a partecipare a indagini ripetute nel tempo, infatti, non è distribuita in modo casuale nella popolazione ed è anzi abbastanza prevedibile chi resterà nel campione fino alla fine e chi non lo farà. Le donne, ad esempio, sono spesso sovra rappresentate, mentre lo sono meno i membri delle classi superiori. La perdita differenziale dei soggetti mina la possibilità di generalizzare i risultati all'insieme della popolazione da cui il campione era stato inizialmente estratto (Urigh, 2008).

Poiché l'indagine del 2011 non era stata concepita in partenza con intenti longitudinali, le interviste condotte successivamente non hanno la finalità di descrivere in modo esaustivo e generalizzabile le traiettorie dei giovani diplomati nella transizione tra scuola, università e lavoro². Inoltre, in un mercato del lavoro segmentato, e con ingressi resi ancora più problematici dalla concomitante crisi economica, due anni sono forse troppo pochi per congetturare circa i destini o azzardare conclusioni sui percorsi appena intrapresi³. Ritornare dagli stessi studenti a due anni dal diploma, però, ha senz'altro il pregio di farci guardare da vicino alcune delle sfide che l'economia della conoscenza pone ai giovani in due momenti cruciali della loro esistenza: la fine di un ciclo e l'inizio di un altro.

Questo capitolo, e i due che seguono, sono dedicati all'analisi delle risposte degli studenti al questionario del 2013, corredate delle informazioni rilevate nel 2011⁴.

In particolare, in questo primo capitolo si cercherà di capire se e quanto gli studenti che hanno preso parte al follow-up nel 2013 siano assimilabili all'insieme degli studenti intervistati nel 2011, o se le differenze siano tali e tante da dover considerare questa sottopopolazione come un gruppo a sé stante.

Nelle pagine che seguono, si procederà pertanto a un confronto sistematico di alcune informazioni rilevate presso gli intervistati nel 2011 (da ora in poi "C-2011") con:

1. il sottogruppo degli intervistati che nel 2011 non si erano resi disponibili a farsi ricontattare, non fornendo l'indirizzo e-mail nel corso dell'intervista e che, adottando la terminologia di Gobo (2001, p. 173), chiameremo *irreperibili* ("I-2011");
2. gli intervistati che all'epoca dell'intervista si erano dichiarati disponibili a farsi re-intervistare ma che, una volta ricontattati nel 2013, non hanno più risposto, che Gobo (2001, p. 173) definirebbe *renitenti*⁵ ("R-2011");

² Per queste finalità sono a disposizione, tra le altre, le indagini condotte specificamente sulle transizioni scuola lavoro di AlmaLaurea e AlmaDiploma, oltre che alcune indagini ad hoc condotte dall'ISTAT.

³ AlmaLaurea, ad esempio, intervista i diplomati a uno, a tre e a cinque anni dal diploma.

⁴ I risultati dell'indagine condotta nel 2011 sono diffusamente esposti in Olagnero, 2013.

⁵ È possibile che una parte di questi non sia stata raggiunta dall'invito a partecipare al follow-up – ad esempio per la dismissione dell'indirizzo e-mail comunicato al momento della prima intervista o per la presenza di dispositivi anti-spam – ma stando alle informazioni ottenute dall'istituto che si è occupato della rilevazione si tratta di una quota non significativa.

3. gli intervistati del 2011 che sono stati re-intervistati nel corso del follow-up condotto nel 2013 (“RI-2013”).

1. Le due indagini: caratteristiche dei campioni intervistati

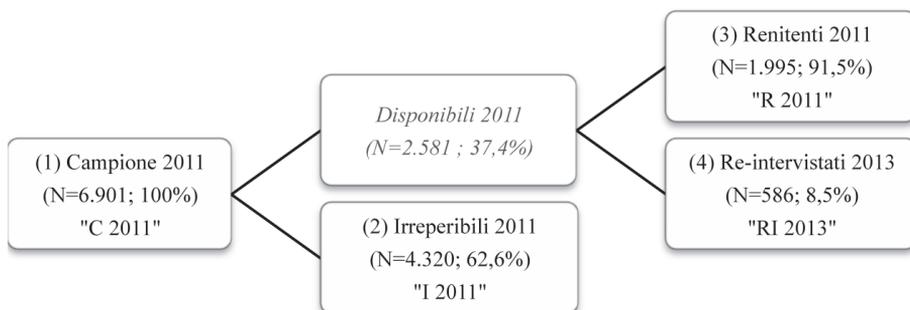
Nell’ambito dell’indagine del 2011 sono stati intervistati oltre 7.000 diplomandi di quattro province piemontesi: Alessandria, Cuneo, Novara e Torino. Due anni dopo, gli stessi studenti sono stati ricontattati all’indirizzo e-mail che avevano comunicato all’epoca della prima intervista e invitati a rispondere a un breve questionario.

Benché in entrambi i casi il questionario fosse accessibile su una piattaforma web dedicata, vale la pena mettere in luce alcune prime importanti differenze tra le due rilevazioni, anzitutto sul reperimento degli intervistati.

Per la rilevazione del 2011 sono state contattate preliminarmente le dirigenze scolastiche, che si sono incaricate di individuare gli insegnanti disponibili a far compilare agli allievi il questionario in orario scolastico. Poiché ambiva a coinvolgere *tutta* la popolazione di riferimento, la rilevazione del 2011 si configurava come un’indagine “totale”. La seconda indagine, condotta nel 2013, ha riguardato invece solo il sottocampione di studenti che nel 2011 ha fornito un indirizzo e-mail.

Dall’incrocio di queste informazioni – disponibilità/indisponibilità di un indirizzo e-mail e partecipazione/non partecipazione al follow-up 2013 – è possibile costruire la tassonomia in figura 1. Si parte dal totale degli intervistati del 2011 (C2011), che si divide tra chi non ha lasciato alcun indirizzo e-mail (gli *irreperibili*, I-2011) e chi invece lo ha fatto. Questi ultimi, i *disponibili*, si suddividono a propria volta tra *renitenti* (R-2011), che non hanno risposto all’invito a compilare il secondo questionario nel 2013 e *re-intervistati* (RI-2013), che sono quanti hanno partecipato anche alla seconda ondata di interviste nel 2013 (figura 1).

Fig. 1. Tassonomia dei campioni intervistati



Sia nel 2011 che nel 2013 i questionari sono stati somministrati elettronicamente sfruttando una piattaforma online. Le indagini di tipo CAWI, *Computer Assisted Web Interviewing*, sono una diretta filiazione delle interviste CAPI e CASI⁶ introdotte nella ricerca sociale già alla fine degli anni Sessanta, dalle quali si differenziano solo per il fatto di appoggiarsi alla rete per la diffusione del questionario (Hayslett *et al.*, 2004). Le interviste somministrate via web assomigliano, per certi aspetti, alle classiche interviste PAPI⁷ tanto che, secondo alcuni, esse rappresentano un semplice cambiamento di dispositivo, “dalla penna al *pixel*” per così dire. In effetti, le interviste CAWI condividono con le interviste “tradizionali” non solo i pregi ma anche i difetti. Anche in questo caso l’assenza dell’intervistatore garantisce una minor distorsione dovuta ad acquiescenza o a desiderabilità sociale⁸, e la possibilità di leggere le domande consente all’intervistato di concentrarsi maggiormente (Fricker *et al.*, 2005). Allo stesso tempo però l’autocompilazione fa aumentare i casi di risposte incomplete, *response set* e abbandoni dell’intervista prima del termine (Leece *et al.*, 2004; Ritter *et al.*, 2004).

Sotto la denominazione CAWI, si raccoglie in realtà una grande varietà di metodi di somministrazione, riconducibili al modo in cui gli intervistati raggiungono il questionario (Couper, 2000). I più diffusi sono due: i sondaggi “liberi”, ai quali partecipano volontariamente le persone interessate e i sondaggi “a invito”, che coinvolgono bacini di potenziali intervistati precedentemente selezionati. Una seconda grossa differenza tra le interviste del 2011 e quelle del 2013 è che, sebbene in entrambi i casi si sia trattato di somministrazione di tipo CAWI, nel primo caso la compilazione è avvenuta in classe mentre nel secondo è stato spedito un invito via e-mail.

La storia delle tecniche di *data collection* è sempre stata profondamente interconnessa con le dotazioni tecnologiche via via disponibili ed è ormai molto corposa la letteratura che sottolinea che il canale con cui si raggiunge l’intervistato ha effetti anche molto rilevanti sulla validità delle informazioni rilevate Bowling (2005). Tra i vari canali disponibili, a godere della fama peggiore – secondo alcuni immeritadamente (Vehovar *et al.*, 2002) – è proprio quello che si appoggia per la somministrazione alla rete. Infatti, anche se consente di raggiungere molte persone in poco tempo (Weible *et al.*, 1998; Schaefer *et al.*, 1998), e di abbattere i costi delle interviste (Mehta *et al.*, 1995; Schuldt *et al.*, 1997, 1999), è estremamente esposto all’errore di copertura (Bethlehem, 2010), soprattutto per quanto riguarda anziani e persone poco istruite.

⁶Rispettivamente: *Computer Assisted Personal Interviewing* e *Computer Assisted Self Interviewing*.

⁷*Paper and Pencil Interviewing*.

⁸Acquiescenza e desiderabilità sociale sono fattori distorcanti alla base dei cosiddetti errori di misurazione, ossia di quanto si discosta la risposta fornita dall’intervistato dalla risposta “vera” che avrebbe dato in assenza di distorsioni. Sulla forzatura insita nell’ipotizzare l’esistenza di una risposta “vera” dei soggetti chiamati ad esprimere un’opinione, presupponendo quindi l’esistenza di uno “stato effettivo” dei soggetti sulla proprietà rilevata, si rimanda a Marradi (1990).

A ben vedere, nessuna indagine campionaria è esente dal rischio dell'errore di copertura – si pensi alle interviste telefoniche condotte sfruttando solo le linee fisse – ma per le interviste via web questo è ancora più rischioso. La popolazione non raggiungibile è infatti spesso molto diversa da quella raggiungibile e, in più, se ne sa ancora troppo poco per tentare aggiustamenti *ex post* del campione al fine di aumentarne la rappresentatività (Schonlau *et al.*, 2004; Bandilla *et al.*, 2003).

Nel caso delle interviste del 2011 l'errore di copertura è potenzialmente molto distorto. Partendo da un'indagine "totale", si è riusciti infatti a raggiungere appena il 30% della popolazione di interesse, senza che i ricercatori avessero il completo controllo sui soggetti inclusi nel campione, legati alla iniziativa e alla intenzione di collaborare di orientatori e dirigenti scolastici. Nella seconda indagine, cui si accedeva "su invito", l'errore di copertura è sempre potenzialmente rilevante: parte degli studenti erano irraggiungibili, parte pur essendo reperibile via e-mail non ha poi dato seguito alla disponibilità iniziale e ha ignorato l'invito a partecipare alla seconda *wave*.

Ma quanto sono diversi questi sottocampioni derivabili dal primo, dal punto di vista socio-demografico (tabella 1)?

I risultati di questo primo confronto – per genere, provincia di residenza, tipo di scuola frequentata e origine sociale – sono abbastanza rassicuranti: il campione di partenza (C-2011) e quello di arrivo (RI-2013) sono composti in maniera simile per genere, provincia e tipo di scuola superiore. Le uniche differenze si trovano in corrispondenza dell'origine sociale: in accordo con quanto già noto in letteratura, gli appartenenti alla classe superiore mostrano già a vent'anni una propensione minore a partecipare ai sondaggi rispetto agli altri (Urigh, 2008).

2. I motivi della partecipazione (e del rifiuto)

Nel paragrafo precedente si è accennato al basso tasso di risposte ottenuto nell'indagine del 2011 e alle potenziali distorsioni legate all'errore di copertura. In realtà, come mostreremo a breve, è abbastanza ragionevole escludere forme di autoselezione dei soggetti per questa prima indagine, nonostante che sia stato possibile raggiungere solo il 30% della popolazione di riferimento.

Per spiegare come è stata formulata questa ipotesi, e in che modo si è provato a testarla, è necessario fare un passo indietro e ricordare brevemente in che modo erano stati coinvolti gli studenti. Come già descritto, all'avvio dell'indagine i ricercatori avevano contattato le direzioni scolastiche che si erano incaricate di individuare alcuni referenti all'interno di ciascun istituto. A indagine avviata e poi verso la fine della raccolta dei dati, dirigenti e orientatori delle scuole che non avevano ancora risposto erano stati ricontattati e sollecitati a partecipare alla ricerca. La decisione ultima se partecipare o meno all'indagine era stata quindi demandata agli insegnanti e non alla volontà dei singoli studenti. Tra questi ultimi, è ragionevole quindi supporre che la propensione a partecipare o meno all'intervista fosse distribuita casualmente.

Tab. 1. *Caratteristiche socio demografiche degli intervistati per campione (% di colonna)*

	C-2011	I-2011	R-2011	RI-2013
<i>Genere</i>				
Maschi	42,2%	42,8%	40,1%	42,2%
Femmine	57,8%	57,2%	59,9%	57,8%
<i>Provincia</i>				
Alessandria	13,5%	15,0%	11,6%	9,6%
Cuneo	18,3%	19,4%	16,0%	18,1%
Novara	10,1%	10,3%	9,6%	10,9%
Torino	58,1%	55,4%	62,8%	61,4%
<i>Tipo di scuola</i>				
Liceo	43,2%	37,8%	38,8%	34,1%
Altro liceo	24,2%	18,9%	18,3%	18,7%
Istituto tecnico	23,9%	29,6%	28,9%	33,0%
Istituto professionale	8,7%	13,6%	14,0%	14,1%
<i>Origine sociale*</i>				
Classe superiore	9,8%	9,9%	10,1%	7,9%
Classe media impiegatizia	25,4%	25,3%	23,7%	31,7%
Classe media autonoma	20,6%	21,3%	20,0%	18,2%
Classe inferiore	44,2%	43,5%	46,2%	42,2%
N	6.901	4.320	1.995	586

* L'origine sociale degli intervistati è stata ricostruita utilizzando il titolo di studio di entrambi genitori e la loro professione. Le classi sociali individuate sono quattro: classe superiore, classe media impiegatizia, classe media autonoma e classe inferiore. Poiché è nota la forte associazione tra origine sociale e tipo di scuola frequentata, presentiamo i dati disaggregati per filiera. Trattandosi di una variabile ricostruita, le numerosità di riferimento sono: per C-2011 N = 5.927; per I-2011 N = 3.574; per R-2011 N = 1.808; per RI-2011 N = 545.

In che modo è possibile controllare questa ipotesi? La considerazione da cui si può partire è che un intervistato, specie se giovane, ritiene di non aver nulla da guadagnare nel rispondere a una intervista e quindi lo farà più volentieri se la ricerca gli sembra interessante, seria e rilevante e, inoltre, se ha una buona opinione di chi l'ha commissionata. Poiché nel caso in esame la decisione di partecipare, e quindi l'interesse, non era del singolo studente ma del suo insegnante, giusta la nostra ipotesi dovremmo trovare classi composte in modo simile di studenti interessati e studenti non interessati. In altre parole, per escludere forme di autoselezione, non si dovrebbero trovare associazioni tra il grado di interesse per l'indagine e l'istituto frequentato.

Uno degli indicatori di interesse più utilizzato è il cosiddetto *item response rate*⁹ (Uhrig, 2008), che misura il grado di completezze delle risposte fornite a un questionario. La *ratio* che sta alla base di questo indicatore è che un compilatore riottoso o svogliato tralascerà più spesso di altri di rispondere ad alcune domande. L'associazione tra questo indicatore di interesse e l'istituto frequentato è talmente debole che è ragionevole escludere un'autoselezione degli studenti legata alla diversa propensione a farsi intervistare¹⁰.

Nella tabella 2 si mostra come l'indicatore appena introdotto si comporta nei tre gruppi di studenti (I-2011, R-2011 ed RI-2013) che si possono costituire sulla base dell'insieme degli intervistati del 2011. L'interesse per l'indagine aumenta in R-2011 e ancor più in RI-2013 rispetto sia all'intero C-2011 che al sottocampione degli *Irreperibili* (I-2011), al punto che tra gli intervistati del 2013 non ci sono più le differenze di livello tra le filiere che si osservano in precedenza (tabella 2).

Tabella 2. *Indicatore di interesse per l'indagine 2011 per filiera (percentuale di risposte complete sopra la mediana)*

	C-2011	I-2011	R-2011	RI-2013
Liceo	68,9%	65,8%	74,5%	74,8%
Altro liceo	72,5%	70,6%	75,5%	75,4%
Istituto tecnico	70,2%	66,9%	75,5%	75,6%
Istituto professionale	64,7%	58,9%	75,2%	75,2%

Una seconda spinta alla partecipazione a un sondaggio è il grado di legittimazione di cui gode il committente. Entrambe le indagini sono state commissionate dall'Università di Torino, ma il fatto che la prima intervista si sia svolta tra le mura scolastiche fa ragionevolmente supporre che anche i professori e l'istituto possano essere stati percepiti dagli studenti come un committente "simbolico", affiancato al committente "reale" rappresentato dall'Università.

Prima di passare a descrivere gli indicatori che abbiamo selezionato per valutare il grado di legittimazione dell'istituzione scolastica e degli insegnanti, si sottolinea che il prestigio di entrambi, come rilevato anche in una recente

⁹ Il grado di completezza dei questionari dipende in generale dalla presenza o meno dell'intervistatore, dal tipo di domande poste (sensibili o meno) e anche dal canale. Nelle interviste faccia a faccia, in generale, si ottengono questionari più completi, così come in assenza di domande sensibili. Tra i questionari autosomministrati, quelli elettronici presentano rispetto ai tradizionali "carta e penna" un minor tasso di mancate risposte (Tourangeau *et al.*, 1997). Inoltre, Lozar *et al.* (2008) hanno mostrato che nelle somministrazioni via web la differenza tra soggetti contattati e rispondenti effettivi è in media superiore dell'11% rispetto agli altri canali.

¹⁰ Risultati ottenuti con un modello di analisi della varianza fattoriale, controllando per genere, filiera e provincia. A margine notiamo che nella medesima analisi condotta sui partecipanti al follow-up, l'effetto dell'istituto frequentato, parso piuttosto modesto nella precedente ricerca, attorno al 13%, sale al 22%, segno di quanto abbia potuto contare l'iniziativa di dirigenti e orientatori per indurre gli studenti a rispondere al questionario.

indagine svolta sempre in Piemonte¹¹ (Albano, 2014; Bertolini, 2014; Bertolini *et al.*, 2014), continua a diminuire, fatto di cui il corpo insegnanti è sempre più spesso amaramente consapevole (Cavalli *et al.*, 2010). La sensazione di far parte gruppo sociale in declino si riflette sulla motivazione al lavoro non solo dei professori, ma anche sugli studenti che si trovano talvolta ad avere a che fare con insegnanti frustrati, sempre più spesso precari e poco pagati (D'Agati, 2014).

Tuttavia, nonostante che l'immagine dell'insegnante di scuola superiore appaia così appannata che la decisione di seguirne le orme è ormai assai poco diffusa anche nelle scuole tradizionalmente votate a tale scopo (Cavaletto *et al.*, 2013), una (buona) valutazione della scuola e degli insegnanti mostra di aver ancora effetto a due anni dall'uscita, e aumenta la propensione a partecipare a un'indagine che ha preso le mosse sui banchi di scuola (tabella 3).

Tab. 3. *Effetto dell'opinione dell'istituto frequentato e dei professori sulla propensione a partecipare all'indagine (% rispondenti sopra il punteggio mediano per filiera)*

	C-2011	I-2011	R-2011	RI-2013
<i>Opinione positiva dell'istituto frequentato*</i>				
Liceo	49,0%	48,7%	47,6%	54,9%
Altro liceo	50,0%	48,7%	52,0%	51,4%
Istituto tecnico	52,9%	51,8%	53,4%	60,0%
Istituto professionale	49,9%	49,5%	51,4%	47,1%
<i>Opinione positiva dei professori dell'istituto frequentato**</i>				
Liceo	49,9%	47,9%	53,0%	54,9%
Altro liceo	50,0%	47,5%	52,8%	57,0%
Istituto tecnico	49,0%	49,6%	47,2%	52,1%
Istituto professionale	50,2%	48,3%	55,0%	45,1%

* L'opinione sull'istituto frequentato è desunta a partire da una batteria di domande con le quali vengono valutati alcuni aspetti della propria scuola. L'analisi in componenti principali ha fatto emergere un solo fattore, che spiega il 44% della varianza totale.

** L'opinione sui professori della scuola è desunta a partire da una batteria di domande con le quali vengono valutati alcuni aspetti degli insegnanti. L'analisi in componenti principali ha fatto emergere un solo fattore, che spiega il 49,2% della varianza totale.

Anche se il vero committente dell'indagine era l'Università, nel primo questionario non erano presenti domande dirette circa la sua valutazione da parte degli intervistati. È possibile inferire un atteggiamento (forse) non

¹¹ I dati sono tratti da una delle ricerche del progetto ERICA dal titolo "Governance locale delle istituzioni formative ed educative e loro legittimazione" coordinata da Loredana Sciolla. I risultati sono ora raccolti nel volume a cura di Bertolini (2014).

negativo nei confronti di questa istituzione osservando la quota di quanti hanno dichiarato di voler proseguire gli studi dopo il diploma. Anche in questo caso – prendendo come debole riflesso di una buona opinione dell’università la decisione di frequentarla dopo il diploma – pare che una valutazione positiva del committente abbia esercitato un qualche effetto nel convincere alcuni studenti a partecipare anche al follow-up (tabella 4).

Tab. 4. *Decisione se proseguire o meno gli studi universitari dopo il diploma (percentuali di sì per filiera)*

	C-2011	I-2011	R-2011	RI-2013
Liceo	90,3%	89,7%	90,2%	94,1%
Altro liceo	77,4%	73,5%	82,0%	85,9%
Istituto tecnico	43,1%	39,8%	47,3%	51,4%
Istituto professionale	31,5%	26,8%	37,9%	47,1%

In definitiva cosa ha contato di più? Un genuino interesse per l’indagine o una buona opinione di chi l’ha commissionata? La risposta a questa domanda è riassunta nella tavola che segue, che presenta i risultati di un’analisi di regressione multinomiale nella quale si confrontano le probabilità di far parte di uno dei tre gruppi: *Irreperibili* (I-2011), *Renitenti* (R-2011) e *Re-intervistati* (RI-2011). A parità di altre caratteristiche, l’interesse per l’indagine e la valutazione della committenza hanno svolto un ruolo significativo nel prevedere la propensione a partecipare alle indagini successive alla prima. In particolare, parte della decisione di lasciare il proprio indirizzo e-mail per farsi eventualmente ricontattare anche senza poi partecipare davvero al follow-up è riconducibile a un elevato interesse per l’indagine e al grado di legittimazione attribuito alla committenza, in questo caso rappresentata dai professori della scuola che avevano acconsentito alla somministrazione del questionario alla classe. Gli effetti dell’interesse per la ricerca e della valutazione del committente si intensificano ulteriormente tra gli studenti che non solo hanno dato la disponibilità a farsi ricontattare, ma che effettivamente hanno preso parte alla seconda indagine rispondendo al questionario inviato via e-mail nel 2013 (tabella 5).

3. Oltre la committenza e l’interesse: la propensione individuale a rispondere

Una volta comunicato il proprio recapito, la possibilità di partecipare al follow-up dipendeva, oltre che dall’interesse per l’indagine e dal grado di legittimazione della committenza, banalmente anche dal fatto di utilizzare effettivamente quell’indirizzo di posta elettronica *per mandare e ricevere e-mail*. Poiché l’accesso alla maggioranza dei servizi online – o il semplice utilizzo di uno *smart phone* – richiede l’attivazione di un account di posta elettronica,

Tab. 5. *Influenza di alcune caratteristiche del rispondente sulla propensione a farsi re-intervistare. Modello di regressione logistica multinomiale*

	Renitenti (R-2011) anziché Irreperibili (I-2011)			Re-intervistati (RI-2013) anziché Irreperibili (I-2011)						
	B	errore std	Exp (B)	intervallo di confidenza 95% inferiore	superiore	B	errore std	Exp (B)	intervallo di confidenza 95% inferiore	superiore
Intercetta	-0,85	0,07				-1,91	0,12			
<i>Genere</i>										
Maschi (a)	0	-	-	-	-	0	-	-	-	-
Femmine	0	0,06	1	0,89	1,11	-0,03	0,09	0,97	0,81	1,17
<i>Istituto frequentato</i>										
Liceo (a)	0					0	-	-	-	-
Altro liceo	0,15	0,08	1,16	0,99	1,35	0,18	0,12	1,2	0,96	1,5
Istituto tecnico	0,25	0,07	1,28**	1,12	1,46	-0,32	0,11	0,72**	0,58	0,9
Istituto professionale	0,14	0,09	1,15	0,97	1,36	-0,59	0,16	0,56**	0,4	0,76
<i>Interesse per la ricerca</i>										
Alto (a)	0	-	-	-	-	0	-	-	-	-
Basso	-0,18	0,05	0,83**	0,75	0,93	-0,25	0,09	0,78**	0,65	0,92
<i>Valutazione dell'istituto</i>										
Negativa (a)	0	-	-	-	-	0	-	-	-	-
Positiva	0,02	0,06	1,03	0,92	1,14	0,18	0,09	1,20*	1	1,43
<i>Valutazione dei professori</i>										
Negativa (a)	0	-	-	-	-	0	-	-	-	-
Positiva	0,12	0,06	1,13*	1,01	1,26	0,2	0,09	1,22*	1,02	1,45

(a) Categoria di riferimento; * p>0.05; ** p<0.01.

il possesso di un indirizzo di posta elettronica non implica più di per sé un suo utilizzo in senso proprio.

Nel questionario del 2011 era presente una domanda rispetto all'uso del computer per inviare o ricevere e-mail. In questo caso, le differenze tra i tre sottocampioni sono molto rilevanti: i partecipanti al follow-up del 2013 utilizzano molto più spesso degli altri la posta elettronica ed è quindi anche più probabile che abbiano ricevuto (e letto) l'invito a partecipare alla seconda indagine (tabella 6).

Tab. 6. *Utilizzo del computer per mandare e ricevere e-mail (% rispondenti sopra il punteggio mediano per filiera)*

	C-2011	I-2011	R-2011	RI-2013
Liceo	68,2%	64,6%	70,5%	84,6%
Altro liceo	53,3%	48,0%	57,1%	71,8%
Istituto tecnico	52,7%	46,9%	59,6%	70,0%
Istituto professionale	45,0%	39,0%	51,8%	72,5%

Nel questionario somministrato nel 2011, oltre all'utilizzo della posta elettronica, agli studenti era stato proposto un elenco esteso di attività che è possibile svolgere in rete: fare ricerche per studio ("studio"); cercare notizie di attualità ("informazione"); leggere quotidiani on-line ("quotidiani"); mandare e ricevere mail ("e-mail"); creare pagine web; acquistare e vendere prodotti on-line ("e-commerce"); scrivere blog; fare podcasting; telefonare; chattare ("chat"); scaricare musica, film, videogiochi e software ("file sharing"); usare i social network ("social network"); giocare on-line ("videogames")¹². Queste attività erano state ricondotte¹³ nelle due categorie note in letteratura come uso del computer "as a toy", quindi per attività di tipo ricreativo, e "as a tool", ossia con finalità strumentali (Bentivegna, 2009, Colley *et al.*, 2008; Di Maggio *et al.*, 2004; Englandera *et al.*, 2010; Hargittai *et al.*, 2008; Hassani, 2006; Jung *et al.*, 2001; Sandvig, 2001). Queste ultime attività erano poi state ulteriormente suddivise in attività strumentali interattive (che presuppongono un utilizzo attivo della rete, con scambio di contenuti con altri utenti e produzione di

¹² La domanda utilizzata recita: "Quando non sei a scuola, per che cosa utilizzi il computer?" (scegli tutte le corrispondenti). La modalità di risposta associata a ciascun item è dicotomica (sì, no).

¹³ Attraverso un'analisi in componenti principali (metodo di estrazione PC, varianza spiegata 48%, rotazione obliqua) sono state estratte tre componenti: uso del computer per attività ricreative ("as a toy") che comprende: chattare, usare i social network, scaricare materiali multimediali e giocare on line; e uso del computer per attività strumentali "as a tool", distinte in interattive (Podcasting, blog, creazione pagine web, e-commerce, voip) e unidirezionali (studio, lettura di quotidiani, ricerca di informazioni e e-mail). Il fatto che l'utilizzo della posta elettronica sia stato assegnato dalla procedura statistica a quest'ultimo gruppo dipende probabilmente dal fatto che il possesso di un indirizzo e-mail è necessario per accedere a quasi tutti i servizi disponibili in rete.

materiali multimediali) e attività che rappresentano la trasposizione on line di attività tradizionali, come la lettura di quotidiani e lo studio¹⁴.

Le differenze tra i tre sottocampioni derivati dal primo vanno nella direzione attesa. Il gruppo di studenti RI-2013 è mediamente più attivo in rete, sia per quanto riguarda un utilizzo (attivo o passivo) della rete con finalità strumentali, sia per quanto concerne le attività ricreative. Ma anche se questo gruppo di studenti spazia su un numero di attività mediamente più ampio rispetto ai compagni di classe che non sono più stati intervistati, non si è ancora colmato il gap che separa tra loro le diverse scuole: anche tra i Re-intervistati, sono sempre i liceali a essere, a distanza di due anni, i più attivi in rete, mentre i diplomati degli istituti professionali restano sempre gli ultimi (figura 2).

Poiché il focus della prima indagine era il rapporto tra studenti e società della conoscenza, in quell'occasione era stato calcolato un indice sintetico che ne misurasse l'equipaggiamento per l'ingresso in una *knowledge-based-society*. L'indice¹⁵ comprendeva: l'aver frequentato corsi di lingue, il possesso di competenze linguistiche e informatiche certificate¹⁶, un buon rendimento scolastico¹⁷, la propensione a proseguire gli studi dopo il diploma, la partecipazione a gruppi di studio e ad attività scolastiche extracurricolari, la propensione ad acquisire competenze aggiuntive oltre a quelle scolastiche e la disponibilità a trasferirsi per lavoro¹⁸.

Il follow-up sembra aver selezionato una quota consistente dei buoni candidati a cogliere le nuove opportunità nell'economia della conoscenza. In generale, infatti, gli studenti che vi han preso parte paiono più dotati rispetto agli altri delle caratteristiche utili per un pieno ingresso in una società fondata sull'economia della conoscenza (tabella 7).

Tab. 7. *Predisposizione alla knowledge economy (% rispondenti sopra il punteggio mediano per filiera)*

	C-2011	I-2011	R-2011	RI-2013
Liceo	64,5%	62,6%	65,6%	73,5%
Altro liceo	59,7%	56,0%	64,9%	66,9%
Istituto tecnico	59,0%	55,6%	63,1%	68,6%
Istituto professionale	72,2%	68,9%	78,4%	76,5%

¹⁴ Per una descrizione più estesa delle procedure utilizzate, si rimanda a Filandri *et al.*, 2013a e 2013b.

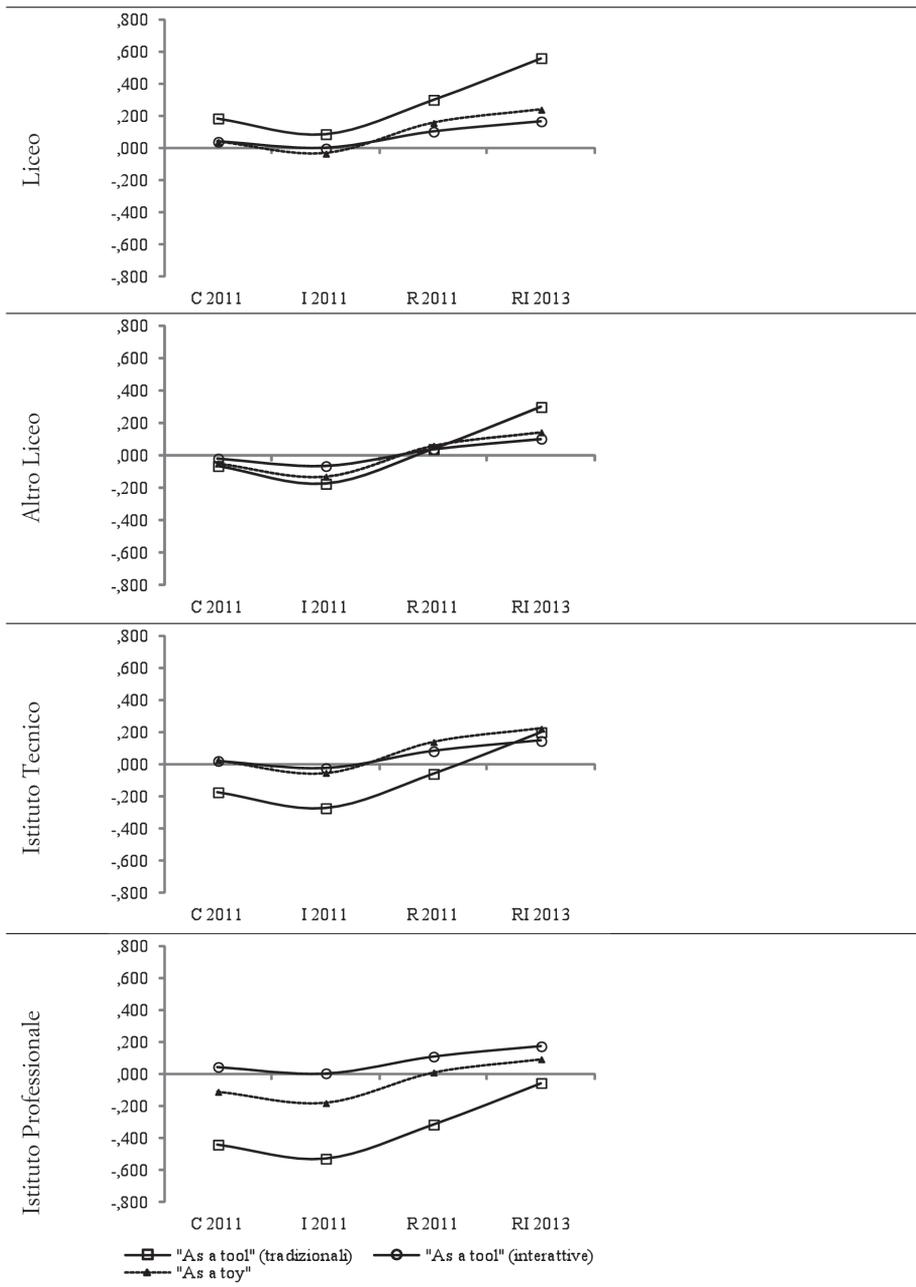
¹⁵ Le dieci variabili incluse nell'indice additivo, considerate nel loro insieme, raggiungono un valore dell'Alpha di Cronbach pari a 0,6.

¹⁶ Per registrare la conoscenza delle lingue straniere sono stati presentati i principali certificati disponibili. Per le domande sulle competenze informatiche si sono utilizzati come riferimento i moduli della ECLD, la Patente Europea del Computer.

¹⁷ Il rendimento è valutato in base all'assenza di bocciature durante la scuola superiore e a una domanda di autovalutazione da parte dello studente.

¹⁸ Per una descrizione più estesa dell'indice si rimanda a Olagnero (2013).

Fig. 2. Tipi di attività svolte in rete. Confronto tra campioni (medie)*



* Risultati ottenuti con un modello di analisi della varianza fattoriale, controllati per genere, tipo di scuola e provincia. Tutti i fattori inseriti esercitano un effetto statisticamente significativo per $p < 0,01$.

4. *Cenni conclusivi*

Nella primavera del 2011 sono stati intervistati quasi 7.000 studenti piemontesi nell'ambito di una indagine sul rapporto tra studenti e società della conoscenza. A distanza di due anni, gli stessi studenti sono stati ricontattati per far compilare loro un nuovo questionario.

Che cosa ha spinto alcuni studenti a partecipare anche alla seconda indagine? In cosa si differenziano gli studenti che hanno preso parte a entrambe le interviste?

L'interesse per l'indagine e il grado di legittimazione della committenza, hanno avuto probabilmente un ruolo nell'incentivare la partecipazione al follow-up. Una buona opinione della scuola e degli insegnanti porta gli ex allievi, a distanza di due anni, a partecipare più volentieri a indagini che sono collegate con la loro pregressa carriera scolastica. Ovviamente indagini con caratteristiche tali da interessare l'intervistato, fanno aumentare a loro volta la propensione a rispondere.

La popolazione che ha preso parte al follow-up è piuttosto simile al campione di partenza per caratteristiche sociodemografiche, anche se si osserva una sottorappresentazione dei figli delle classi superiori che mostrano già da molto giovani una tendenza che caratterizza in generale l'*upper class*. Si differenzia però dalla popolazione originaria per altre caratteristiche piuttosto rilevanti: da un lato una maggior propensione all'utilizzo del web, dato significativo dal momento che la seconda intervista, ha sfruttato proprio quel canale. Dall'altro, una maggior presenza di caratteristiche utili per collocarsi in modo vantaggioso nella società della conoscenza: è possibile, anche se non controllabile, che la maggior propensione a rispondere al secondo questionario sia in qualche modo legata anche a un maggior successo – lavorativo o formativo – nei primi anni dopo il diploma.

La peculiarità del campione dei *Re-intervistati* rispetto ai coetanei può essere considerata per molti aspetti tecnici un vincolo. Nel nostro caso vogliamo considerarla anche una risorsa, per il fatto che proprio queste peculiarità consentono di far luce sulla varietà di meccanismi con cui la società della conoscenza sfida i giovani a mantenere i contatti, a entrare in circuiti interattivi, ad accettare un secondo appuntamento con le istituzioni della scuola e dell'università.

Riferimenti bibliografici

Albano R. (2014), *Il capitale sociale come risorsa e come prodotto della scuola*, in Bertolini S. (a cura di), *Cui bono? Rappresentazioni e aspettative sulla scuola secondaria in Piemonte*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Bandilla W., Bosnjak M. e Altdorf P. (2003), *Survey administration effects? A comparison of web-based and traditional written self-administered surveys using the ISSP environment module*, «Social Science Computer Review», 21, 2, pp. 235-243.

Bentivegna S. (2009), *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*, Laterza, Roma.

Bertolini S. (a cura di) (2014), *Cui bono? Rappresentazioni e aspettative sulla scuola secondaria in Piemonte*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Bertolini S. e D'Agati M. (2014), *Orientamento e aspettative degli attori istituzionali nel rapporto scuola lavoro. Verso un'economia della conoscenza piemontese?*, in Luciano A. (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Bethlehem J. (2010), *Selection bias in web surveys*, «International Statistical Review», 78, 2, pp. 161-188.

Bowling A. (2005), *Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality*, «Journal of Public Health», 27, 3, pp. 281-291.

Brzinsky-Fay C. (2014), *The measurement of school-to-work transitions as processes*, «European Societies», 16, 2, pp. 213-232.

Cavaletto G.M., Olagnero M. e Parisi T. (2013), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza*, in Olagnero M. (a cura di), *Società della conoscenza e scuola secondaria. Tra sfide globali e istruzione locale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 121-159.

Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.

Chiari G. e Corbetta P. (1973), *Il problema del campionamento nella ricerca sociologica*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 14, pp. 473-513.

Colley A. e Maly J. (2008), *Impact of the Internet on our lives: male and female personal perspectives*, «Computers in Human Behavior», 24, pp. 2005-2013.

Couper M.P. (2000), *Web surveys*, «Public Opinion Quarterly», 64, pp. 464-494.

D'Agati M. (2014), *Scuola e insegnanti ieri, oggi, domani*, in Bertolini S. (a cura di), *Cui bono? Rappresentazioni e aspettative sulla scuola secondaria in Piemonte*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Di Maggio P., Hargittai E., Celeste C. e Shafer S. (2004), *Digital inequality: from unequal access to differentiated use*, in Neckerman K. (a cura di), *Social Inequality*, Russel Sage Foundation, New York.

Englandera F., Terregrossab R.A. e Wangc Z. (2010), *Internet use among college students: tool or toy?*, «Educational Review», 65, pp. 85-96.

Faas T. e Schoen H. (2006), *Putting a questionnaire on the web is not enough – A comparison of online and offline surveys conducted in the context of the German federal election 2002*, «Journal of Official Statistics», 22, 2, pp. 177-190.

Filandri M. e Parisi T. (2013a), *Disuguaglianze 2.0: divari nell'uso di internet tra studenti*, «Scuola Democratica», 3, pp. 817-838.

– (2013b), *Alcuni pochi altri tutte. Origine sociale e attività in rete*, in Olagnero M. (a cura di), *Società della conoscenza e scuola secondaria. Tra sfide globali e istruzione locale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 81-97.

Fricker S., Galesic M., Tourangeau R. e Yan T. (2005), *An experimental comparison of web and telephone surveys*, «Public Opinion Quarterly», 69, 3, pp. 370-392.

Gobo G. (2000), *Le risposte e il loro contest. Processi cognitivi e comunicativi nelle interviste standardizzate*, Franco Angeli, Milano.

Groves R.M., Fowler F.J., Couper M.P., Lepkowski J.M., Singer E. e Tourangeau R. (2004), *Survey Methodology*, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.

Hargittai E. e Hinnant A. (2008), *Digital inequality. Differences in young adults' use of the internet*, «Communication Research», 35, pp. 602-621.

Hassani S. N. (2006) *Locating digital divides at home, work, and everywhere else*, «Poetics», 34, pp. 250-272.

- Hayslett M.M. e Wildemuth B.M. (2004), *Pixels or pencils? The relative effectiveness of Web-based versus paper surveys*, «Library & Information Science Research», 26, pp. 73-93.
- Jung J.Y., Qiu, J.L. e Kim Y.C. (2001), *Internet connectedness and inequality: beyond the "divide"*, «Communication Research», 28, pp. 507-535.
- Leece P., Bhandari M., Sprague S., Swiontkowski M.F., Schemitsch E.H. e Tornetta P. (2004), *Internet versus mailed questionnaires: a randomized comparison*, «J Med Internet Res», 6, 3, 30; www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1550608.
- Marradi A. (1989), *Rappresentatività e casualità di un campione nelle scienze sociali: contributo a una sociologia del linguaggio scientifico*, in R. Mannheim (a cura di), *I sondaggi elettorali e le scienze politiche. Problemi metodologici*, Franco Angeli, Milano, pp. 23-88.
- (1990), *Fedeltà di un dato, affidabilità di una definizione operativa*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 31, 1, pp. 54-96.
- (1997), *Casuale e rappresentativo: ma cosa vuol dire?*, in Ceri P. (a cura di), *Politica e sondaggi*, Rosenberg&Sellier, Torino, pp. 9-52.
- Mehta R. e Sivadas E. (1995), *Comparing response rates and response content in mail versus electronic mail surveys*, «Journal of the Market Research Society», 37, 4, pp. 429-439.
- Olagnero M. (a cura di) (2013), *Società della conoscenza e scuola secondaria. Tra sfide globali e istruzione locale*, Guerini e Associati, Milano.
- Pisati M. (2001), *Nelle stime non c'è certezza. Uso, abuso e non uso dell'inferenza statistica nella ricerca sociale*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 43, pp. 115-141.
- Raffe D. (2014), *Explaining national differences in education-work transitions*, «European Societies», 16, 2, pp. 175-193.
- Ritter P., Lorig K., Laurent D. e Matthews K. (2004), *Internet versus mailed questionnaires: a randomized comparison*, «J Med Internet Res», 6, 3, 30; www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1550608
- Sandvig C. (2001), *Unexpected outcomes in digital divide policy: what children really do in the public library*, in Compaine B.M. e Greenstein S. (a cura di), *Communications Policy in Transition: The Internet and Beyond*, MIT Press, Cambridge, pp. 265-293.
- Shaefer D.R. e Dillman D.A. (1998), *Development of a standard e-mail methodology: results from an experiment*, «Public Opinion Quarterly», 62, pp. 378-397.
- Schonlau M. (2004), *Will web surveys ever become part of mainstream research?*, «J Med Internet Res», 6, pp. 3-31.
- Schuldt B.A. e Totten J.W. (1994), *Electronic mail vs. mail survey response rates*, «Marketing Research», 6, pp. 36-39.
- (1997), *The impact of information technology on the collection of data*, «International Information Management Association Proceedings», pp. 1-6.
- Tourangeau R., Rasinski K. e Jobe J.B. (1997), *Sources of error in a survey of sexual behavior*, «Journal of Official Statistics», 13, pp. 341-365.
- Urigh N. (2008), *The nature and causes of attrition in the British household panel study*, 5, working paper, Institute Social and Economic Research, University of Essex; www.iser.essex.ac.uk/files/iser_working_papers/2008-05.pdf
- Vehovar V., Batagelj Z., Manfreda K.L. e Zaletel M. (2002), *Nonresponse in web surveys*, in Groves R.M., Dillman D.A., Eltinge J.L. e Little R.J.A. (a cura di), *Survey Nonresponse*, Wiley, New York, pp. 229-242.
- Weible R. e Wallace J. (1998), *Cyber research: the impact of the Internet on data collection*, «Marketing Research», 10, pp. 10-25.
- Wolbers M.J. (2014), *Research on school-to-work transitions in Europe*, «European Societies», 16, 2, pp. 167-174.

2. DETTO... FATTO?

Traiettorie dei giovani nell'economia della conoscenza

Marianna Filandri e Tania Parisi

I giovani d'oggi vengono spesso descritti come inaffidabili, volubili, confusi. La loro immagine pubblica, spesso affidata a una lunga lista di carenze (poco studiosi, poco intraprendenti, non autonomi, poco disponibili al cambiamento) è parzialmente confermata, anche per il territorio piemontese, dai colloqui con imprenditori e direttori del personale (Ricucci e Filandri, 2013; Cavaletto, 2013).

Anche nei discorsi politici l'immagine delle ultime generazioni sembra un po' appannata. A un ministro che li invita a non essere dei "bamboccioni", fa eco un altro che li chiama "choosy" se non accettano il primo lavoro che capita o "mammoni", se il lavoro lo cercano vicino a mamma e papà, o comunque "sfigati" se finiscono fuori corso all'università.

Ma i giovani hanno davvero tutti i torti a comportarsi così?

Gli esiti di alcune delle loro scelte tanto criticate – ad esempio posticipare l'uscita da casa, aspettare la buona occasione sul mercato del lavoro, studiare più a lungo – sono per forza negativi? Non potrebbero al contrario essere "mosse" razionali nell'ambito di una strategia orientata, in condizioni di incertezza sia per l'offerta che per la domanda di lavoro, ad acquisire condizioni di stabilità e buon guadagno futuro? Sul differimento dell'ingresso nel mercato del lavoro, ad esempio, è ormai un dato assodato che la scelta del primo impiego influenzi le successive opportunità di carriera. Di conseguenza, un'eccessiva leggerezza nell'accettare lavori poco coerenti con il proprio titolo di studio, o tipologie contrattuali svantaggiose o retribuzioni non adeguate, può talvolta costituire una vera e propria trappola (Barbera *et al.*, 2010; Barone *et al.*, 2011), non solo in Italia ma anche negli altri Paesi europei (Kerckhoff, 2006; Blossfeld *et al.*, 2008; Barone *et al.*, 2011; Bukodi e Goldthorpe, 2011; Hillmert, 2011; Maarten *et al.*, 2011).

Questo capitolo vuole indagare se le traiettorie disegnate dai giovani siano davvero così confuse e imprevedibili o non siano invece intenzionalmente orientate. Confrontando le risposte date nel 2011 con quelle rilevate nel 2013,

si cercherà di delineare dei profili di coerenza e incoerenza e di metterli in relazione con alcune caratteristiche rilevanti per l'economia della conoscenza.

Verranno utilizzati a tal proposito i dati rilevati dalle interviste a un gruppo di studenti intervistati nel 2011 e poi, nuovamente, a distanza di due anni dal diploma¹. Come descritto nel capitolo precedente, i dati che verranno utilizzati nel seguente capitolo – relativi alla rilevazione condotta nel 2013 – non possono essere considerati rappresentativi della popolazione di riferimento perché riguardano solo una parte dei diplomandi intervistati nel 2011². Per questa ragione, si utilizzeranno come dati di sfondo quelli dell'indagine AlmaDiploma che copre il medesimo arco temporale. Le domande proposte nel questionario da noi somministrato nel 2013 ai diplomati del 2011 ricalcano infatti in parte quelle utilizzate da AlmaDiploma per studiare la transizione scuola-università-lavoro dei diplomati. Utilizzeremo quindi questi dati per fornire uno scenario della situazione a livello nazionale e arricchiremo il quadro utilizzando i nostri dati per aspetti meno indagati come ad esempio l'attitudine alla *knowledge economy* e per mettere in luce alcuni meccanismi che possono aver guidato le scelte degli intervistati.

1. *Pentiti o soddisfatti?*

Dall'ultimo rapporto AlmaDiploma, che indaga la condizione occupazionale e formativa dei diplomati di scuola secondaria superiore a uno, tre e cinque anni dal diploma³, emerge un dato piuttosto sconcertante: il 44% dei diplomati ritiene di aver sbagliato la scelta della scuola; il giudizio rimane piuttosto stabile e anche dopo un anno gli stessi ragazzi si dichiarano “pentiti della scelta” nel 40% dei casi (AlmaDiploma, 2013).

Molti ritengono che questo dato sia riconducibile alla precocità della scelta della scuola superiore, attorno ai quattordici anni. Sarebbe in effetti piuttosto ambizioso, e forse ingenuo, pretendere da un preadolescente una scelta consapevole e meditata. Per questo viene richiamata l'importanza di essere guidati nella scelta da adulti, almeno in teoria, più lungimiranti.

I ragazzi al termine della scuola media possono far riferimento, per maturare la propria scelta, oltre che alla famiglia, agli insegnanti della scuola dell'obbligo e al gruppo dei pari. La diversa disponibilità di queste risorse relazionali, e il diverso credito che viene loro attribuito a seconda dell'origine

¹ Per una descrizione dettagliata dell'indagine e dei campioni si veda il contributo di Parisi in questo volume.

² Nel disegno di ricerca originario era stata data una grande rilevanza alla variabile “territorio” e per questo motivo i dati raccolti, tramite opportune ponderazioni, erano stati resi rappresentativi della popolazione studentesca delle quattro province per filiera e genere. Pur molto rilevante, la variabile territoriale non può tuttavia essere utilizzata per analizzare i dati relativi agli intervistati del 2013, a causa dell'assottigliamento del campione che rende sovra rappresentata la provincia di Torino. Eventuali pesi per riproporzionare nuovamente il campione in questo caso sarebbero inappropriati, anche alla luce di quanto descritto nel primo capitolo.

³ L'indagine AlmaDiploma ha riguardato oltre 48mila diplomati del 2011, 2009 e 2007 intervistati a uno, tre e cinque anni dal diploma.

sociale e del rendimento fino a quel punto dimostrato, sono oggetto di molti studi. Per un'analisi relativa agli studenti di questo campione, si rimanda allo studio svolto in precedenza su 7.333 diplomandi delle quattro province piemontesi di Alessandria, Novara, Torino e Vercelli (Filandri e Parisi, 2013, pp. 65-80), che mostra come gli effetti della scelta si trascino lungo tutta la scuola superiore e, come vedremo adesso, anche oltre.

Iniziamo col chiederci se diversi canali di influenza nella scelta della scuola superiore siano legati a una valutazione più o meno critica della scuola frequentata dopo la maturità.

Un'ipotesi potrebbe essere che le scelte effettuate sulla scia del gruppo dei pari possano aumentare il rischio di pentimento rispetto a quelle guidate da orientatori e insegnanti. Ma in realtà un'analisi su questi ultimi due canali non mostra un'associazione con la valutazione della scelta del percorso di studi compiuto: i ragazzi che hanno seguito il consiglio di mamma e papà, o di fonti istituzionali come i referenti scolastici dell'orientamento, non sono più soddisfatti di quelli che hanno maturato la scelta attingendo alle informazioni disponibili nel gruppo dei pari. I più soddisfatti sembrano al contrario quelli che non si sono affidati in modo esclusivo a una sola fonte di influenza, ma le hanno ascoltate tutte e poi hanno maturato autonomamente una propria decisione.

E in che modo quindi hanno scelto un indirizzo anziché un altro? A dispetto dell'immagine di una generazione inconsapevole e forse un po' superficiale, i più soddisfatti dell'indirizzo intrapreso sono quelli che si sono fatti guidare dall'interesse per le materie insegnate o in vista di un lavoro futuro. Per non avere rimpianti per il percorso intrapreso, conta quindi soprattutto la qualità dello stimolo iniziale che ha indirizzato verso una specifica scuola: motivazioni orientate a esigenze formative e professionali garantiscono una minore incidenza di pentimenti rispetto a scelte dettate da motivazioni più immature come, ad esempio, la possibilità di avere molto tempo libero o la presenza di amici a scuola. Vi sarebbe allora una coerenza della scelta associata all'autonomia e alla maturità.

Ovviamente, a comporre la soddisfazione per scelta intrapresa conta anche come alla fine lo studente ha vissuto gli anni nella scuola che ha deciso di frequentare, da punto di vista organizzativo e certamente anche rispetto alla professionalità e competenza degli insegnanti che ha trovato. E, in effetti, un bilancio positivo della scuola e dei professori diminuisce la probabilità di essere pentiti della scelta fatta a 14 anni (tabella 1).

2. Studenti o lavoratori?

Da quanto visto nel paragrafo precedente più le scelte dei giovani sono autonome e orientate al futuro professionale, più è probabile che essi siano soddisfatti dei percorsi formativi intrapresi quando avevano 14 anni. Avere le idee chiare in un momento tanto precoce sembra quindi preservare da delusioni, rendendo le scelte forse più difendibili anche quando non danno i frutti sperati.

Tab. 1. *Caratteristiche degli studenti pentiti della scelta della scuola superiore scelta: figure che l'hanno influenzata, motivazioni e opinione della scuola e degli insegnanti al momento del diploma*

Figure che hanno influenzato la scelta della scuola superiore*		
	Debole influenza	Forte influenza
Influenze familiari	35,00%	40,60%
Influenze amicali	40,20%	37,10%
Influenze istituzionali	39,70%	38,60%
Motivazioni che hanno guidato nella scelta della scuola superiore**		
	Scarsa influenza	Elevata influenza***
Pressioni familiari	30,90%	47,00%
<i>Matching</i> scuola-lavoro	40,70%	37,30%
Opportunità lavorative	39,70%	38,40%
Brevità degli studi	39,00%	39,20%
Opinione dell'istituto frequentato e degli insegnanti****		
	Nel complesso negativa	Nel complesso positiva*****
Scuola	49,80%	28,10%
Insegnanti	47,80%	30,30%

* I tre tipi di influenza emergono da un'analisi in componenti principali, che ha raggruppato le figure rilevanti in tre gruppi (varianza spiegata 51%): istituzionali (insegnanti e referenti dell'orientamento); familiari (mamma e papà); gruppo dei pari (amici, fratelli, cugini). Le variabili relative alle tre fonti di influenza risultano da un conteggio delle volte che ciascuna figura è stata menzionata in ciascuno dei tre gruppi.

** I quattro tipi di motivazione emergono da un'analisi in componenti principali, che ha raggruppato le motivazioni in quattro gruppi (varianza spiegata dalle quattro componenti 41,8%). Le variabili relative ai quattro tipi di motivazione risultano da un conteggio dei giudizi "molto" + "abbastanza" importante riferito a ciascuno degli aspetti menzionati.

*** Superiore alla mediana.

**** Le valutazioni di scuola e insegnanti derivano da due batterie di domande che sono state analizzate con un'analisi in componenti principali (varianza spiegata rispettivamente pari a 41,9% e 45,6%).

***** Superiore alla mediana.

La decisione di cosa fare al termine della scuola superiore dovrebbe essere presumibilmente ancora più autonoma e ragionata. Nel decidere se iscriversi all'università o andare invece subito a lavorare, un diplomato può attingere non solo alle predilezioni per alcune materie in particolare maturata a scuola, ma anche al rendimento fino a quel punto dimostrato e, sperabilmente, anche a una valutazione più matura delle opportunità e dei desideri professionali.

In Italia, a transitare dall'istruzione secondaria a quella terziaria è appena un diplomato su tre, nonostante che i diplomati siano in costante aumento. La percentuale di matricole è molto elevata tra i liceali (88%), seguiti a distanza dai diplomati degli istituti tecnici (37%) e professionali (21,5%). Stando ai dati AlmaDiploma, invece, un diplomato su cinque inizia subito a lavorare: i liceali meno di frequente (4%) rispetto a quanti provengono da istituti tecnici (28%) o professionali (37%) (AlmaDiploma, 2013). Sempre più spesso, infine, anche a causa della crisi economica, non tutti quelli che escono dal circuito formativo riescono a trovare (o continuano a cercare) una collocazione sul mercato del lavoro e vanno così a ingrossare le fila dei cosiddetti NEET (*“Not in Education, Employment or Training”*), ossia che non studiano e non lavorano.

Torniamo ai nostri dati. Quanto spesso le intenzioni dichiarate rispetto a proseguire o meno gli studi dopo il diploma sono state smentite dai fatti? Esistono in altre parole elementi di coerenza e strategia dei diplomati del nostro campione? E quanto della decisione di proseguire risente del rendimento scolastico, quanto affonda le proprie radici ancora più indietro, nella valutazione al termine della scuola media? E quando, infine, la decisione se proseguire o meno rappresenta un ulteriore passo in avanti per l'acquisizione di ulteriori competenze utili nell'economia della conoscenza, iniziata già sui banchi di scuola (Olagnero, 2013)?

I giovani del nostro campione sono molto coerenti: la maggior parte di quanti, a un passo dal diploma, avevano dichiarato che si sarebbero iscritti all'università, lo hanno poi fatto per davvero.

E in che modo hanno maturato questa decisione? Intanto, a quanto pare, operando una attenta valutazione del rendimento occupazionale del diploma che stavano per conseguire. La maggioranza di quanti ritenevano che fosse sufficiente per lavorare, non si sono iscritti all'università: questo peraltro è anche il gruppo più a rischio, dove convivono coloro che, anche a costo di cambiare idea, cercano di conciliare studio e lavoro e coloro che, a quanto sembra precocemente, hanno gettato la spugna confluendo nell'ampio gruppo di NEET. Al contrario chi riteneva che per la professione desiderata fosse necessaria la laurea si è iscritto all'università.

Ma, come anticipato, la propensione a iscriversi o meno all'università anziché intraprendere altre strade discende probabilmente anche da altre considerazioni, tra le quali un ruolo importante è giocato dal rendimento fino a quel punto dimostrato. Chi, nel corso dei cicli precedenti, ha ottenuto conferme circa la propria attitudine allo studio è stato in effetti più propenso a continuare gli studi anziché interromperli. Il discorso non è così semplice, poiché riguarda ancora soprattutto i figli delle classi svantaggiate (Bonica e Olagnero, 2011), per quali la “prova” delle abilità cognitive è ancora un

elemento importante nella decisione se iscriversi all'università o meno. I nostri dati confermano comunque che l'istruzione terziaria attira soprattutto i migliori studenti, certificati come tali non solo al momento del diploma, ma, si noti, già al termine della scuola media⁴.

Non solo: analizzando “che fine hanno fatto” gli studenti attraverso la lente dell'attitudine alla *knowledge economy* rilevata pochi mesi prima della fine del percorso di studi secondario, emerge un altro dato di coerenza: i maggiormente dotati, quelli cioè che già sui banchi di scuola superiore avevano potuto, o erano stati aiutati (si veda in proposito Filandri e Parisi, 2013), ad equipaggiarsi al meglio per affrontare le nuove sfide di una società basata sulla conoscenza, intraprendono percorsi universitari (tabella 2).

3. Lavoro. Sì, ma quale?

Nonostante le difficoltà attuali – è noto l'elevato tasso di disoccupazione tra i 15-24enni, pari nel 2013 al 36,6% secondo i dati ISTAT – alcuni diplomati, riescono ancora a trovare un lavoro in tempi ragionevoli.

Nel paragrafo precedente si sottolineava come l'istruzione terziaria attirasse in gran parte i “bravi” studenti, ma è ragionevole pensare che il rendimento alla scuola superiore conti anche nel trovare un lavoro. Tornando alla tabella 2, tuttavia, si osserva che il voto al diploma è sensibilmente peggiore tra quanti lavorano e basta, più di quanto non avvenga per gli studenti a tempo pieno.

È lecito quindi porsi almeno tre domande, per valutare il rendimento in termini lavorativi di un diploma. La prima è che cosa vanno a fare i diplomati? Trovano lavori buoni, o finiscono nelle trappole dei cattivi lavori? La seconda è cosa utilizzano sul lavoro di quanto hanno appreso a scuola? E, infine, che canale hanno usato per trovare lavoro, il che equivale a chiedersi che cosa sostituisca le garanzie offerte da un buon rendimento alla scuola superiore?

Guardando alle occupazioni dei giovani, vediamo che la stragrande maggioranza – 4 intervistati su 5 – è impegnata nei cosiddetti *lavoretti*, occasionali o stagionali, che non richiedono grandi competenze e solitamente non definitivi. In questa categoria si trovano le occupazioni di baby-sitter, cameriere, animatore, hostess, promotore nei supermercati, addetto ai fast-food, allenatore e istruttore nelle palestre, figurante nelle produzioni cinematografiche. Tra i lavori più definiti troviamo invece gli operai qualificati e non, gli impiegati, gli educatori, i programmatori informatici, i disegnatori tecnici. I giovani impegnati in queste occupazioni sono però solo uno su cinque.

Questo dato sul tipo di lavoro è in linea con la ridottissima percentuale di persone con contratto a tempo indeterminato, e anche con il fatto che i giovani che dichiarano di usare “in maniera elevata” le competenze apprese a scuola siano solo il 19,5%. La cifra, peraltro in linea con quella rilevata

⁴Per il voto di diploma, abbiamo usato la mediana per dividere i giovani in due gruppi. Pur utilizzando una soglia piuttosto bassa, 78/100, si nota la maggiore associazione tra voto di diploma e propensione a continuare gli studi.

Tab. 2. *Condizione al 2013 dei diplomati intervistati nel 2011*

Intenzioni prima del diploma	Condizione attuale			
	Studio	Studio e lavoro	Lavoro e non studio	Non lavoro e non studio
Non proseguire	17,20%	9,40%	52,30%	21,10%
Proseguire dopo il diploma	55,20%	34,20%	7,70%	2,90%
Valutazione del rendimento occupazionale del proprio diploma				
	Studio	Studio e lavoro	Lavoro e non studio	Non lavoro e non studio
La mia formazione dovrebbe essere sufficiente per trovare un lavoro	19,80%	14,50%	47,30%	18,30%
Occorre prendere almeno una laurea breve	48,80%	35,50%	11,20%	4,50%
Occorre prendere una laurea magistrale	59,70%	33,80%	4,30%	2,20%
Bisogna continuare a studiare anche dopo la laurea	65,20%	21,70%	10,10%	2,90%
Giudizio alla scuola media				
	Studio	Studio e lavoro	Lavoro e non studio	Non lavoro e non studio
Ottimo	59,60%	33,50%	6,20%	0,60%
Distinto	48,70%	30,70%	16,90%	3,70%
Buono	42,10%	25,70%	21,10%	11,20%
Sufficiente	25,30%	20,30%	35,40%	19,00%
Voto del diploma				
	Studio	Studio e lavoro	Lavoro e non studio	Non lavoro e non studio
Sotto la mediana (< 78)	42,50%	21,90%	24,60%	11,00%
Sopra la mediana (>78)	51,40%	36,10%	10,00%	2,50%
Attitudine alla <i>knowledge economy</i>				
	Studio	Studio e lavoro	Lavoro e non studio	Non lavoro e non studio
Bassa attitudine	39,60%	22,50%	26,00%	11,80%
Elevata attitudine	49,80%	31,30%	14,10%	4,90%

a livello nazionale da AlmaDiploma, desta comunque preoccupazione, sia perché i “lavoratori” che nel nostro campione dichiarano di ricorrere alle competenze scolastiche “in maniera ridotta” (44%) superano di parecchio i loro omologhi di AlmaDiploma, sia perché i nostri studenti vivono in una regione che per molti aspetti dimostra di provare a organizzare una qualche connessione tra economia scuola e lavoro

Infine il canale attraverso il quale i giovani hanno trovato il lavoro mostra la rilevanza delle reti familiari e amicali, caratteristica del resto confermata anche dalle più recenti ricerche svolte sul rapporto scuola-lavoro in Piemonte (Bertolini, 2014) sebbene poco meno di un giovane ogni tre dichiara di aver trovato lavoro tramite l’invio di un curriculum vitae. Non è allora così rara l’iniziativa individuale che in alcuni casi viene anche premiata (tabella 3).

Tab. 3. *Caratteristiche dell’impiego, competenze richieste e canali attivati per trovarlo*

Tipo di lavoro	
Generalista (baby-sitter, cameriere, animatore, promoter...)	79,30%
Specialistico (impiegato, operaio, educatore, programmatore)	20,70%
Tipo di contratto	
Lavoratore in proprio	5,20%
Dipendente a tempo indeterminato	6,00%
Dipendente con un altro tipo di contratto	61,20%
Senza contratto	27,60%
Utilizzo delle competenze acquisite a scuola per il lavoro attuale	
In misura elevata	19,50%
In misura ridotta	44,60%
Per niente	36,00%
Canale attivato per trovare lavoro	
Attraverso parenti, amici, conoscenti	47,00%
Attraverso l’invio del curriculum al datore di lavoro	29,60%
Attraverso annunci su stampa e su web	6,90%
Attraverso segnalazione da parte della scuola	4,90%
Attraverso un’agenzia per il lavoro	2,40%
Attraverso i centri per l’impiego	1,20%
Attraverso una precedente esperienza (anche lo stage)	4,90%
Ho avviato una attività autonoma	3,20%

4. Cenni conclusivi

Il profilo dei diplomati delle quattro province piemontesi che emerge dalla nostra analisi è tutt'altro che quello – ricordato in apertura del capitolo – di “bamboccioni”, “sfigati” o “schizzinosi”, come sono stati definiti negli ultimi anni da alcuni ministri. Coloro che hanno una più elevata attitudine alla *knowledge economy* continuano il percorso di studi coerentemente alle intenzioni espresse e in linea con i buoni risultati ottenuti a scuola. Chi non prosegue gli studi sembra d'altra parte essere disponibile a diversi lavori, anche non troppo ambiziosi. Questo dato, tenuto conto dello scenario di forte disoccupazione giovanile, sembra suggerire la buona volontà dei giovani di trovare un'occupazione. Occupazione che spesso è temporanea e non qualificata, ma può essere letta come un indicatore di voglia di fare.

La spinta all'autonomia decisionale, presente nei giovani a dispetto delle attese, è premiata in termini di maggiore soddisfazione e di intrapresa di percorsi coerenti con progetti individuali non così effimeri.

Una buona attitudine alla *knowledge economy*, maturata sui banchi di scuola attraverso una serie di passi volti a equipaggiarsi sempre meglio per accettarne le sfide – a volte da soli, più spesso grazie alla famiglia (Filandri e Parisi, 2013) – mostra i propri benefici anche negli anni successivi al diploma, prefigurando scenari in cui i ragazzi meglio attrezzati continuano ad aumentare il gap che li separa dai coetanei rimasti indietro.

E qui aggiungiamo in proposito una nota meno ottimista. I diplomati che vanno subito a lavorare, spesso lo fanno in condizioni poco vantaggiose e vengono coinvolti in impieghi di frequente poco qualificati. E anche se è vero che anche i “lavoretti” contribuiscono a far apprendere ai ragazzi il linguaggio e i comportamenti necessari per poter accedere in futuro a professioni migliori, come recitano le narrazioni dominanti dei rapporti tra generazioni e delle relazioni tra datori di lavoro e lavoratori, il rischio che restino intrappolati in situazioni che possono diventare il loro destino, è assai concreto.

Riferimenti bibliografici

AlmaDiploma (2013), *Le scelte dei diplomati 2012. Condizione occupazionale e formativa ad uno, tre e cinque anni dal diploma*, Consorzio Interuniversitario, Bologna.

Barbera F., Filandri M. e Negri N. (2010), *Conclusioni: cittadinanza e politiche di ceto medio*, in Negri N. e Filandri M. (a cura di), *Restare di ceto medio. Il passaggio alla vita adulta nella società che cambia*, il Mulino, Bologna, pp. 213-238.

Barone C., Lucchini M. e Schizzerotto A. (2011) *Career mobility in Italy*, «European Societies», 13, pp. 377-400.

Bertolini S. (2014), *Scuola e mercato del lavoro nell'economia della conoscenza piemontese*, in Id. (a cura di), *Cui bono?*, Rosenberg&Sellier, Torino, pp. 42-64.

Blossfeld H. P., Kurz K., Buchholz S. e Bukodi E. (2008), *Young Workers, Globalization and the Labor Market: Comparing Early Working Life in Eleven Countries*, Edward Elgar, Cheltenham, UK / Northampton, MA, USA.

- Bonica L. e Olagnero M. (a cura di) (2011), *Come va la scuola? Genitori e figli di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Infantiae.org.
- Bukodi E. e Goldthorpe J.H. (2011), *Class origins, education and occupation attainment in Britain*, «European Societies», 13, pp. 347-375.
- Cavaletto G.M. (2013), *La «dote» della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile*, in Olagnero (2013), pp. 161-192.
- Filandri M. e Parisi T. (2013), *Disuguaglianze nella scuola superiore: l'onda lunga dell'origine sociale*, in Olagnero (2013), pp. 65-80.
- Hillmert S. (2011), *Occupational mobility and developments of inequality along the life course*, «European Societies», 13, pp. 401-423.
- Kerckhoff A.C. (2006), *Transition from school to work in comparative perspective*, in Hallinan M.T. (a cura di), *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, New York, pp. 453-474
- Maarten H.J., Wolbers M.H.J., Luijckx R. e Ultee W. (2011), *Educational attainmen, occupational achievements, career peaks*, «European Societies», 13, pp. 425-450.
- Olagnero M. (a cura di) (2013), *Prima e dopo il diploma. Gli studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano
- Ricucci R. e Filandri M. (2013), *La generazione "me" di fronte al futuro*, in Olagnero (2013), pp. 65-80.

3. IL BISOGNO DEL LAVORO

Disuguaglianze all'inizio della vita adulta
Marianna Filandri e Nicola Negri

1. *Economia della conoscenza e preferenze rispetto al lavoro*

Sembrerebbe intuitiva l'idea di una stretta relazione fra sviluppo dell'economia della conoscenza e diffusione, soprattutto fra i giovani, di preferenze rispetto al lavoro situate ai livelli superiori della scala di Maslow (1954), connesse quindi a bisogni/valori di autorealizzazione e successo. Ma è così? O si tratta di pregiudizi?

Da sempre nelle società i bisogni di autorealizzazione e successo, ben radicati nelle culture del ceto medio, hanno costituito il volano della fuga dal lavoro manuale, degli investimenti nella istruzione dei figli, della modernizzazione degli stili di vita, delle spinte alla mobilità verso il lavoro intellettuale, le carriere dirigenziali, le professioni liberali. Tuttavia i discorsi pubblici di oggi sembrano attribuire a tali bisogni una valenza simbolica ancor più cruciale, ai fini di avviare le economie occidentali verso i sentieri alti della innovazione e della conoscenza. Vediamo con quali argomenti.

Una prima constatazione, confortata dalle evidenze empiriche, è che l'attuale fase delle società post-fordiste si caratterizza per dinamiche di divaricazione dei livelli di reddito e di protezione nell'ambito di ciascuna condizione intermedia della stratificazione sociale (Bagnasco, 2010). Di conseguenza i confini fra le diverse posizioni si sfumano. A partire da questa constatazione viene dato per scontato che il grado di entropia che caratterizza la distribuzione delle condizioni di benessere materiale ai diversi livelli della stratificazione sociale è così elevato da mettere in crisi un altro relevantissimo insieme di preferenze, anch'esso radicato nelle culture di ceto medio e estesosi, in occidente, trasversalmente dopo la seconda guerra mondiale. Si tratta delle preferenze che rinviano ai bisogni di sicurezza, che la scala di Maslow colloca ai livelli inferiori, e che portano a privilegiare le posizioni lavorative stabili, al riparo dai rischi del mercato e in grado di fornire in modo immediato e continuativo, *per tutta la vita*, tutele contro i principali rischi esistenziali connessi a infortuni, malattia e invecchiamento. Si assume infatti che negli assetti volatili dei capitalismi post-industriali, i bisogni di elementari condizioni di stabilità e sicurezza,

fulcro e principale leva politica dei contratti sociali del dopoguerra, non siano più in grado di *fornire un senso soggettivo* alle strategie di studio e di ricerca del lavoro, nonché all'impegno nell'attività dopo l'assunzione. Questa crisi del potere simbolico dei bisogni di sicurezza e stabilità sarebbe provocata da due cause: una fattuale e l'altra normativa. Sul piano fattuale la svalutazione delle ragioni di sicurezza è connessa al fatto che l'appartenenza a nessuna posizione sociale risulterebbe in grado di garantire, in modo certo, la vecchia stabilità occupazionale *per la vita*. Sul piano normativo perché sembrerebbe discutibile che bisogni incondizionati di sicurezza possano costituire ancora dei valori, ovvero rientrare nel vocabolario dei motivi condivisi (Mills, 1942) cui è possibile fare riferimento per giustificare pretese di riconoscimento e inclusione sociale. Ne consegue – qui un secondo argomento – che i giovani non possono e non dovrebbero più restare ancorati alle esperienze e aspettative dei genitori e dei nonni, formati nell'era dei capitalismi organizzati: essi dovrebbero guardare con speranza al futuro. Questi richiami alla fede nel futuro suonano come appelli in favore di una vera e propria “rivoluzione culturale” che sia capace di oltrepassare la grande narrazione della cittadinanza industriale del dopoguerra a favore di una più diffusa neutralità rispetto ai rischi. Grazie a questa rivoluzione l'esposizione al rischio dovrebbe cessare di essere considerata come un “male” inevitabile, un'ombra sul futuro che giustifica la sua svalutazione e quindi l'innalzamento del personale tasso di sconto intertemporale. E simmetricamente l'apertura responsabile ai rischi, integrata dall'obbligo di “prepararsi” il più possibile per fronteggiare gli eventuali danni che essi possono comportare, dovrebbe invece configurarsi come l'atteggiamento morale indispensabile per la costruzione, attraverso l'innovazione, del futuro: un futuro in cui la sicurezza non è più garantita per diritto, ma è radicata a livello individuale nella competenza provata e a livello sistemico nella ritrovata competitività.

2. *La negazione della negazione del rischio*

In altri termini la rivoluzione culturale che si invoca dovrebbe opporre alla nostalgia per le vecchie garanzie un contro-discorso generato da – avrebbe detto una ventina di anni fa il filosofo della liberazione Enrique Dussel (1998) – *un movimento analettico* tramite il quale viene *negata la negazione del rischio* e *l'alterità del rischio viene affermata* o, potremmo dire, accolta. Malgrado l'analogia della mossa narrativa, ovvero la mossa analettica, la differenza fra la rivoluzione culturale oggi auspicata e l'etica della liberazione propugnata da Dussel negli anni '70-'90 è radicale. Per Dussel il momento analettico dell'apertura all'Alterità negata doveva insorgere dalle periferie del mondo: attraverso di esso le vittime, gli esclusi (*ibid.*) – i “negati” – avrebbero dovuto liberarsi dalle pretese universalistiche dell'etica assimilatrice euro-centrica ed etno-centrica. Invece l'istanza di procedere *oltre* la negazione del rischio, di negare la sistematica avversità al rischio di chi conferisce lavoro in una attività (Grandori, 1999, p. 163) è rivolta dai vertici della politica verso la platea dei cittadini in crisi, si diffonde dal centro verso la periferia, e mira, in nome della

neutralità al rischio, alla liberazione dai modelli universalistici di sicurezza sociale rivendicati dal basso nella seconda metà del secolo scorso.

È nell'ambito di questo contro-discorso calato dall'alto che i bisogni di successo e di autorealizzazione sembrano acquisire, come sopra abbiamo detto, una valenza simbolica cruciale per lo sviluppo della economia della conoscenza e, possiamo ora aggiungere, per la risoluzione dei problemi cruciali di integrazione sociale che essa pone. È vero infatti che l'economia della conoscenza, a differenza delle economie che seguono le vie basse della compressione del costo del lavoro e/o della speculazione, è in grado di generare posizioni lavorative tali da costituire gradini di carriere pregiate sia nei mercati professionali, sia in quelli interni delle imprese: posizioni lavorative che consentono di "restare di ceto medio" (Negri e Filandri, 2010). Nondimeno tale economia è caratterizzata da elevata incertezza. Questa incertezza dipende non solo dalla esposizione alle dinamiche dei mercati globalizzati, a cui l'economia della conoscenza resta comunque esposta, ma contano anche ragioni strutturali endogene. Il problema è che nell'ambito dell'economia della conoscenza le relazioni fra lavoratori e datori di lavoro si configurano con elevata frequenza come relazioni di agenzia, in cui il *principale* ha uno scarso potere di controllo sull'*agente*. In proposito gioca l'intangibilità delle risorse utilizzate e dei prodotti che rende difficile controllare i processi e l'*output*. Conta anche la rilevanza di competenze distintive trasversali come la capacità di progettare, di organizzare o di programmare il cui possesso è difficile da accertare con tecniche di *screening* convenzionali al momento della assunzione. E infine conta la difficoltà di verificare l'impegno nell'utilizzo di queste capacità una volta che gli agenti sono stati assunti. Perciò le relazioni di lavoro proprie della economia della conoscenza sono esposte nella fase del reclutamento a forti rischi di selezione avversa e nella fase successiva a rischi di opportunismo post-contrattuale. Entrambe circostanze queste che spingono a indebolire le garanzie di continuità dell'impiego nelle fasi iniziali della carriera lavorativa, attraverso il ricorso a contratti a termine (Negri e Filandri, 2010) e le garanzie di stabilità delle retribuzioni nelle fasi successive, attraverso l'impiego di incentivi monetari correlati all'*outcome* e quindi all'alea del mercato (Milgrom e Roberts, 1994). Ne consegue che, soprattutto nelle fasi di ingresso nel mercato del lavoro (ma in una certa misura anche in quelle successive) il *commitment* nel perseguire le carriere pregiate non può *in primis* essere motivato da esigenze immediate di sicurezza e stabilità. Sotto questo profilo, nella economia della conoscenza, non si tessono lunghe trame attraverso le narrazioni che cercano di dar senso all'impegno nel lavoro richiamando i bisogni che si collocano ai livelli inferiori della scala di Maslow. Nell'ambito di questa economia l'integrazione sociale non sembra poter più fare riferimento, in prima istanza, ai bisogni di sicurezza che erano centrali nella legittimazione degli assetti contrattuali della seconda metà del Novecento. Il senso dell'impegno nella ricerca della occupazione e nella erogazione della attività lavorativa va collocato oltre la negazione del rischio, oltre i bisogni di protezione e sicurezza, chiamando in causa – appunto – motivi di autorealizzazione e di conseguimento di successo: la sicurezza eventualmente seguirà, come l'intendenza. D'altro canto il forte ancoraggio del senso del lavoro a

ragioni di sicurezza – generando resistenza al cambiamento e ostacolando l’innovazione economica e sociale – impedirebbe all’economia della conoscenza di svilupparsi, confinando i capitalismi occidentali lungo le vie del taglio dei costi e della ricerca di posizioni di rendita: vie sempre più affollate da nuove aggressive presenze. Di fronte al paventato blocco dei processi di innovazione il contro-discorso che dall’alto svaluta le ragioni di sicurezza tende, nelle fasi di crisi occupazionale come quella che stiamo attraversando, a cortocircuitarsi e drammatizzare la situazione. Lo scenario temuto può essere così stilizzato: le avversità della crisi rendono più acute le sensazioni di vulnerabilità e impoverimento; crescono così, anche nel mezzo della stratificazione sociale, quelle paure di cadere e di restare socialmente esclusi già evocate da Robert Castel alle soglie del 2000 (Castels, 1997); queste paure spingono non solo gli adulti ma anche gli stessi giovani che si affacciano sul mercato del lavoro, consapevoli delle difficoltà di trovare un’occupazione, ad aspirare innanzitutto al soddisfacimento dei bisogni primari di sicurezza. La convergenza su tali bisogni li porta ad avere un ruolo poco attivo, a piegarsi su se stessi in situazioni di passività e dipendenza dai genitori, a vivere in modo anomico quegli sforzi di innovazione che pure cercano di fare evolvere i capitalismi occidentali verso quegli assetti che potrebbero fornire loro opportunità di lavoro e carriera. Di qui gli appelli accorati alla rigenerativa dialettica analettica, che nega la avversione al rischio.

3. *Convergenza o varietà dei bisogni?*

A fronte del dispiegamento di questi discorsi, contro-discorsi e delle drammatizzazioni che tendono a generare, nelle sezioni successive studieremo come sono distribuiti fra i giovani di quattro province piemontesi i bisogni rispetto al lavoro e le conseguenti preferenze in relazione alla loro origine sociale e percorsi di istruzione. Cercheremo così di gettare luce su dei nessi che restano ancora poco indagati per quanto riguarda gli inizi della carriera lavorativa (Kerckhoff, 2006; Staff *et al.*, 2010), con l’eccezione di alcune indicazioni che possono essere ricavate da significativi studi sui valori dei giovani (Cavaletto *et al.*, 2013; Bertolini, 2014). In particolare indagheremo se si possa assumere una convergenza verso i bisogni ai livelli inferiori della scala di Maslow oppure se, come ci sembra più realistico aspettarci, permanga fra essi una eterogeneità di bisogni. La ragione per cui ci aspettiamo una certa dispersione dei giovani lungo la scala di Maslow è riconducibile alla considerazione che i bisogni siano in buona parte socialmente trasmessi e perciò legati in modo diretto e indiretto all’origine sociale. L’ipotesi è che le famiglie possano esprimere la loro influenza direttamente attraverso la socializzazione primaria, ma anche influenzando le scelte scolastiche e i campi di interazione col gruppo dei pari nella fase antecedente all’ingresso nel mercato del lavoro. Ci interrogheremo dunque su quanto i vissuti della famiglia possono portare a sviluppare bisogni gerarchicamente differenziati rispetto al lavoro a fronte della crisi occupazionale.

Attraverso questa analisi ci proponiamo di irrobustire empiricamente il dibattito in corso sui nessi tra bisogni lavorativi e sviluppo dell'economia della conoscenza che sopra abbiamo richiamato. Ci pare in proposito ancora importante una precisazione preliminare. Se l'analisi metterà in luce, come ci aspettiamo, una permanenza fra i giovani di bisogni di sicurezza questo non vuol necessariamente dire un blocco per lo sviluppo dell'economia della conoscenza, ma piuttosto che esiste una varietà di possibili connessioni di senso attraverso cui i giovani possono arrivare a partecipare ad essa. Al di là degli invocati momenti analettici che portano a svalutare le ragioni di sicurezza proponiamo di considerare che anche attraverso tali ragioni i giovani possono dar senso al loro impegno nelle opportunità offerte dall'innovazione. Ciò avviene già ad esempio per coloro che sfuggono dai contratti usa e getta che li intrappolano nella precarietà, cercando una maggior continuità occupazionale e stabilità di reddito in attività professionali autonome che fanno largo impiego di competenze informatiche, linguistiche, creative. In prospettiva si potrebbe perfino profilare l'emergere di un lavoro autonomo neo-artigianale che sfrutta le potenzialità di stampanti tri-dimensionali.

D'altro lato lo studio della varietà dei bisogni lavorativi può mettere in luce la presenza, accanto alle motivazioni di successo e di autorealizzazione di cui abbiamo fin qui parlato, di altri tipi di bisogni che possono dar senso alla loro partecipazione alla società della conoscenza. Inoltre lo studio della varietà dei bisogni lavorativi potrebbe far emergere la presenza di ulteriori tipi di bisogni, diversi da quelli del successo e di autorealizzazione ma anche da quello della sicurezza, che potrebbero dar senso alla partecipazione alla società della conoscenza. Basti pensare al bisogno di relazione che spinge all'impegno in imprese e cooperative sociali in cui si ricorre sempre più spesso a un ampio uso di tecnologie informatiche, in cui è centrale l'innovazione tecnologica nell'erogazione di servizi alle persone, in cui apparati cognitivi sviluppatisi nell'ambito dell'economia della conoscenza stanno cambiando le modalità di progettazione partecipata a livello locale.

4. Stratificazione sociale e bisogni diversificati

La transizione scuola lavoro è sempre stato uno degli ambiti maggiormente indagati dagli studi sulle disuguaglianze sociali. È a questo proposito ben nota l'influenza della famiglia di origine sia sul destino scolastico sia su quello lavorativo dei giovani italiani. Il titolo di studio e la posizione occupazionale dei genitori sono infatti associati in modo rilevante con il titolo di studio e la posizione occupazionale dei figli. I vantaggi e gli svantaggi di una generazione vengono trasmessi a quella successiva in maniera diretta o indiretta. Nel primo caso rientrano il capitale economico e i legami sociali che la famiglia di origine mette a disposizione dei suoi figli. Uno dei canali più efficaci per la mobilità sociale è rappresentato infatti dalle relazioni sociali. I legami che un individuo è in grado di attivare per l'accesso a determinate posizioni sociali dipendono anche dall'occupazione e dal livello di istruzione dei genitori. Pertanto tra le risorse sociali della famiglia di origine vi è la capacità di attivare opportuni

canali di influenza e di raccogliere informazioni utili nel mercato del lavoro, anche se generalmente per posizioni analoghe a quelle dei genitori (Grieco, 1987; Pisati, 2000). Nel secondo caso, di trasmissione indiretta, si può pensare alle opportunità di istruzione che risultano distribuite in maniera diseguale a seconda dell'origine sociale. È noto infatti che coloro che provengono da uno strato sociale più elevato hanno maggiori probabilità di acquisire titoli di studio più alti e quindi a loro volta giungono a ricoprire posizioni più elevate. Al contrario i figli di genitori in condizione più svantaggiata spesso smettono di studiare prima e raggiungono posizioni più basse. Ma si possono richiamare ulteriori meccanismi di indiretti di influenza della famiglia di origine. Per citarne alcuni, si considerino i cosiddetti stili di attribuzione, ovvero gli atteggiamenti degli individui rispetto alle cause dei propri successi e fallimenti (Carriero *et al.*, 2014); oppure l'acquisizione di competenze extra-scolastiche come quelle linguistiche o informatiche, rilevanti per le opportunità di carriera lavorativa (Filandri e Parisi, 2013*b*); le prassi di utilizzo della tecnologia, ovvero a parità di competenze informatiche, le varie modalità di uso di internet dalle attività ricreative a quelle strumentali al lavoro (Filandri e Parisi, 2013*a*).

Infine tra i meccanismi di trasmissione indiretta si possono far rientrare i bisogni lavorativi e le connesse preferenze, tema di questo lavoro. Bisogni e preferenze influenzano le strategie messe in atto per relazionarsi con il mercato del lavoro e, sebbene non siano stabili nel tempo, evolvendosi in relazione al ciclo di vita e al contesto di riferimento, si formano e strutturano già nella fase precedente all'entrata nel mondo del lavoro. Indirizzano quindi la scelta occupazionale fin dall'inizio, arricchendosi poi dell'esperienza vissuta, organizzandosi in insiemi e sottoinsiemi gerarchizzati (Sarchielli *et al.*, 1991).

Focalizzandosi sull'inizio del passaggio alla vita adulta, le ricerche mostrano che i giovani si costruiscono rappresentazioni sul lavoro e perfino sui singoli mestieri sulla base prevalente di alcuni elementi parziali, vissuti in famiglia, anche a fronte di più informazioni, magari fornite dalla scuola (Grimaldi, 2007), che tuttavia può rivestire un ruolo rilevante, sia per l'influenza degli insegnanti, sia per il gruppo dei pari. La famiglia e la scuola possono dunque interagire nella formazione delle preferenze dei giovani che si affacciano sul mercato del lavoro.

Alla luce di quanto fin qui detto, nelle analisi successive, considereremo sia il peso della famiglia sia quello della scuola sui bisogni lavorativi dei giovani all'inizio della loro carriera, ovvero su ciò che essi si aspettano di soddisfare nello svolgimento di attività lavorative. In tal modo escluderemo il peso cruciale dei vissuti personali nelle fasi successive dei corsi di vita individuali. Inoltre, proprio, per tenere conto che i bisogni e le preferenze connesse non sono stabili nel tempo, confronteremo i giovani di diversa origine sociale e con diversi diplomi in un punto preciso nel loro percorso, a due anni dalla fine della scuola secondaria superiore, per cercare di tenere conto della possibile influenza cumulativa di famiglia e indirizzo di scuola (Giudici e Pallas, 2014).

5. *All'origine dei bisogni e delle preferenze lavorative*

In sociologia diversi studi hanno indagato come le preferenze lavorative dei giovani rispecchino differenze tradizionali di genere. Le ragazze sono infatti maggiormente più motivate a svolgere un lavoro utile per gli altri e gratificante negli aspetti relazionali; i ragazzi prestano maggiore attenzione alle ricompense monetarie e alle opportunità di carriera (Marini *et al.*, 1996; Freeman e Hirsch, 2008; Barone, 2010). Queste diverse disposizioni in base al genere sarebbero poi già evidenti tra gli alunni delle scuole medie italiane (Dalla Zuanna *et al.*, 2009). Per quanto riguarda l'origine sociale sono numerosi gli studi che hanno indagato l'influenza della famiglia di provenienza sia sulle opportunità di istruzione sia sulla scelta dei percorsi scolastici. Sono invece meno frequenti, come già accennato, le ricerche recenti che indaghino nel nostro Paese l'associazione tra classe sociale dei genitori e bisogni e preferenze lavorative dei figli giovani adulti (Cavaletto *et al.*, 2013).

Faremo ricorso pertanto a un consolidato filone di studi sui bisogni condotto da psicologi del lavoro che vedono i bisogni lavorativi degli individui come leve centrali nella motivazione della condotta umana nella sfera occupazionale. Nell'ambito di questi studi, sono state proposte diverse classificazioni dei bisogni lavorativi (Grimaldi, 2007); in questo lavoro faremo espressamente riferimento a quella proposta da Getulli, Salvi e Avallone (1998) perché la loro scala è stata utilizzata per costruire le domande del questionario e quindi adottata anche nelle nostre analisi. Secondo tale scala tra i bisogni più diffusi ci sono quelli di potere e successo, di relazione e affiliazione, di autorealizzazione e di protezione e sicurezza.

I bisogni autorealizzativi si fondano su gratificazione e piacere che si ricava dal lavoro in quanto attività di esplorazione, comprensione e trasformazione della realtà esterna (Getulli *et al.*, 1998) e sono quindi individuati come leve motivazionali centrali per la condotta lavorativa. Sono perciò maggiormente legati a fattori intrinseci e in una logica gerarchica sono anche quelli considerati maggiormente distanti dalle necessità primarie di sopravvivenza, perché orientati al futuro e connessi alla capacità umana di migliorare e progredire (Getulli *et al.*, 1998). Nel lato opposto della scala, i bisogni di protezione e sicurezza sono soprattutto sensibili al problema della sussistenza materiale ma anche psicologica, quale possibilità di pensarsi in un futuro tranquillo, in cui i propri diritti siano tutelati e ciascuno si assuma impegni e responsabilità al fine di garantire il benessere collettivo (Getulli *et al.*, 1998).

In posizione intermedia troviamo i bisogni di relazione e affiliazione che richiedono di soddisfare esigenze di inclusione attraverso il lavoro nelle comunità professionali e sociali.

Seguono i bisogni di potere e successo, che privilegiano il lavoro quale mezzo per controllare e manipolare il contesto materiale e relazionale nel quale il soggetto è inserito.

6. Dati e metodo: due survey condotte prima e dopo il diploma

La base dati è costituita dalle due rilevazioni condotte all'interno del progetto ERICA. Nel 2011 è stato intervistato un campione di studenti dell'ultimo anno di scuola secondaria superiore di quattro province piemontesi. Nel 2013 è stata effettuata una seconda rilevazione sullo stesso campione a due anni dal diploma¹. Ai fini di questo studio l'utilizzo di questi dati risulta particolarmente vantaggioso in quanto consente di avere informazioni non solo sulla situazione attuale, ma – dato il carattere retrospettivo della prima rilevazione – anche sulla situazione scolastica vissuta, e sulle caratteristiche della famiglia di origine.

La variabile indipendente utilizzata nelle analisi è proprio l'origine sociale degli individui, operativizzata in quattro modalità, tenendo conto dell'occupazione più elevata tra quelle dei genitori. La variabile si articola in: (a) classe superiore formata da imprenditori di grandi e medie aziende, liberi professionisti e dirigenti; (b) la classe media impiegatizia che comprende i lavoratori dipendenti non manuali a medio o alto livello di qualificazione; (c) la classe media autonoma composta da lavoratori autonomi e coadiuvanti familiari; (d) la classe operaia formata da impiegati esecutivi e lavoratori dipendenti manuali a bassa qualificazione.

Si è inoltre considerato il tipo di diploma conseguito dai giovani, distinguendo quattro filiere: (a) i licei, che comprendono i licei tradizionali classico, scientifico e linguistico; (b) gli altri licei che comprendono i licei sociali e sociopsicopedagogici, ovvero che raccolgono in massima parte le filiazioni delle vecchie magistrali; (c) gli istituti tecnici che comprendono sia quelli commerciali, sia quelli industriali, sia gli istituti per geometri e per ragionieri; (d) gli istituti professionali.

I bisogni lavorativi – costruiti, come si è detto, a partire dalla scala di Gettulli e colleghi (1998) – sono la variabile dipendente di questo lavoro. Tali bisogni per i giovani del nostro studio, in molti casi (76%) ancora in cerca di occupazione o impiegati da poco in attività non definitive, rappresentano presumibilmente le loro aspettative e desideri rispetto al lavoro futuro². Il questionario chiede infatti di valutare l'importanza su una serie di aspetti lavorativi. La domanda sottoposta agli intervistati è stata “*il lavoro che preferisco è quello che...*”, proponendogli di seguito 16 differenti item:

- a) ... che consenta di avere successo; b) ... che permetta il contatto con le persone;
- c) ... che permetta di fare qualcosa che mi piace; d) ... che garantisca i diritti sindacali e previdenziali; e) ... che dia prestigio; f) ... che permetta relazioni sociali;
- g) ... che risponda ai miei interessi; h) ... che mi garantisca il posto di lavoro nel tempo; i) ... che dia potere; l) ... che sia utile socialmente; m) ...che dia soddisfa-

¹ Per maggiori informazioni sulla base dati e sulle caratteristiche del campione si veda in questo stesso volume il capitolo di Parisi.

² Vedremo comunque nel paragrafo dei risultati che l'aver smesso di studiare ha un effetto sui bisogni dei giovani.

zione; n) ...che si svolga in armonia con colleghi e capi; o) ... che offra opportunità di carriera; p) ... che implichi un lavoro di gruppo; q) ... che non sia noioso; r) ... che sia apprezzato dagli altri.

Gli intervistati potevano rispondere lungo una scala a 5 punti da “per nulla importante” a “del tutto importante”.

A partire dai 16 item della scala di preferenze lavorative, si è condotta, in linea con lo studio di Getulli e colleghi (1998), una analisi fattoriale esplorativa al fine di individuare le dimensioni latenti espresse dagli intervistati. Sono state così individuate quattro aree di bisogno³. La prima area, che possiamo chiamare *successo*, raggruppa le preferenze relative ad affermazione, prestigio, potere e opportunità di carriera. La seconda area, *relazionale*, raggruppa gli item relativi al contatto con le persone, alle relazioni sociali, all'utilità sociale e al lavoro di gruppo. La terza area, *autorealizzazione*, raggruppa le preferenze di chi vuole fare qualcosa che gli piaccia, che risponda ai propri interessi, che dia soddisfazione e non sia noioso. La quarta area, *sicurezza*, raggruppa gli item relativi ai diritti sindacali e previdenziali, alla sicurezza del posto di lavoro, nonché all'armonia con colleghi e capi.

Per rispondere alla domanda di ricerca sull'influenza dell'origine sociale e dell'indirizzo di scuola frequentato sui bisogni lavorativi, abbiamo effettuato alcune analisi descrittive controllando per alcune delle principali caratteristiche sociodemografiche: genere e provincia di residenza.

7. *Principali risultati: il posto dell'autorealizzazione*

Vediamo innanzitutto le medie dei punteggi fattoriali relativi ai bisogni lavorativi dei giovani piemontesi a due anni dal diploma, raggruppati secondo alcune caratteristiche sociodemografiche: genere, diploma conseguito, classe sociale di origine, condizione occupazionale e provincia di residenza. Per favorire la lettura dei risultati i punteggi sono stati normalizzati su una scala 0-100 (tabella 1).

Un primo dato di sfondo che possiamo notare è che fra i giovani intervistati il bisogno di autorealizzazione registra i valori medi più alti secondo quasi tutte le caratteristiche. Fanno eccezione la provenienza dagli istituti professionali e l'essere in una condizione né di studio né di lavoro: i cosiddetti NEET.

Entrando nel dettaglio delle singole categorie vediamo che gli uomini si distinguono dalle donne per il più elevato punteggio relativo al successo. Passando all'indirizzo di scuola frequentata, che – è bene ricordarlo – può essere una conseguenza sia della attività degli insegnanti che dell'interazione nel gruppo dei pari⁴, si nota che i giovani provenienti dai licei tradizionali attribuiscono maggiore importanza all'autorealizzazione rispetto agli altri

³ Metodo estrazione: massima verosimiglianza. Rotazione oblimum (REPR 13%).

⁴ A questo proposito non è stato possibile, data la scarsa numerosità campionaria, stimare un modello multilivello, tenendo conto della classe scolastica frequentata durante la scuola secondaria superiore.

Tab. 1. *Bisogni lavorativi degli intervistati (punteggi medi su una scala 0-100)*

	Relazione	Successo	Autoreal.	Prote- zione	N
<i>Genere</i>					
Maschi	60,2	51,9	70,6	61,4	227
Femmine	63,6	45,3	71,2	64,1	345
<i>Diploma conseguito</i>					
Licei tradizionali	62,4	48	75,4	62,9	250
Altri licei	66,1	44,6	70,7	63,4	138
Ist. tecnici	59,6	51,7	66,1	62,2	137
Ist. professionali	57,6	46,1	61,9	65,3	47
<i>Origine sociale</i>					
Cl. superiore	63,1	50,2	71,6	57,5	42
Cl. media imp.	63,8	48,7	72,9	63,4	168
Cl. media aut.	58,4	52	68,9	61,3	95
Cl. operaria	62,4	45,9	70,8	64,6	226
<i>Condizione occupazionale</i>					
Solo studio	62	49,2	73,1	62,7	269
Studio e lavoro	64,7	47,1	75,1	63,2	166
Solo lavoro	60	46,1	62,7	61,8	99
Né lavoro né studio	58,8	47,3	59,1	67,3	38
<i>Provincia</i>					
Alessandria	59,1	49,7	65,4	60	55
Cuneo	64,3	46,4	74,5	63,9	104
Novara	63,7	50,3	66,8	59,3	62
Torino	61,9	47,7	71,5	63,9	351

diplomati. Negli altri licei, in cui sappiamo prevalgono le donne, vi sono punteggi più alti nel bisogno di relazione, che comprende le preferenze di contatto con le persone, le relazioni sociali e l'utilità sociale.

Da questa prima distribuzione sembrerebbe esserci un'associazione anche con la classe sociale di origine: le figlie e i figli della classe media autonoma valutano meno rilevante il bisogno di relazione, mentre, in modo abbastanza plausibile, quelli della classe superiore attribuiscono minor peso alla protezione.

Come detto, la maggioranza del campione è ancora impegnata negli studi. Fra coloro che non studiano i NEET a fronte della già vista sottovalutazione dei bisogni più altri nella scala di Maslow, di autorealizzazione, mostrano di privilegiare i bisogni di protezione ai livelli più bassi di tale scala.

Tab. 2. Regressioni lineari sui punteggi (scala 0-100) dei quattro bisogni lavorativi: relazione, successo, autorealizzazione, protezione

	Relazione			Successo			Autorealizzazione			Protezione						
	β	s.e.	β	s.e.	β	s.e.	β	s.e.	β	s.e.	β	s.e.				
<i>Genere</i>																
Maschi																
Femmine	3,6	1,72	2,62	1,75	-6,35	1,65	-5,65	1,69	0,34	1,97	-0,1	2	1,99	1,32	2,04	1,35
<i>Provincia</i>																
Alessandria																
Cuneo	5,48	3,38	3,83	3,42	-2,23	3,25	-0,96	3,3	8,29	3,88	7,8	3,9	3,42	2,59	3,48	2,64
Novara	4,58	3,81	4,25	3,87	1,73	3,66	1,49	3,73	-0,4	4,37	2,1	4,4	-0,94	2,92	-1,01	2,99
Torino	3,8	2,98	3,29	2,98	-1,47	2,86	-0,74	2,87	4,96	3,41	4,8	3,4	3,68	2,28	3,64	2,3
<i>Origine sociale</i>																
Cl. superiore																
Cl. media imp.	1,03	3,32	1,15	3,31	-1,77	3,19	-2,01	3,19	1,58	3,81	1,9	3,8	5,85	2,54	5,85	2,55
Cl. media aut.	-4,36	3,57	-4,09	3,58	2,07	3,43	1,76	3,45	-2,43	4,1	-0,7	4,1	3,81	2,73	3,71	2,76
Cl. operaia	-1,04	3,23	-0,27	3,27	-3,66	3,1	-3,93	3,16	-0,8	3,7	2,2	3,7	7,01	2,47	6,74	2,52
<i>Diploma conseguito</i>																
Licei tradizionali																
Altri licei				2,75	2,23		-2,06	2,15							0,34	1,72
Ist. tecnici				-3,25	2,27		3,28	2,19							0,48	1,75
Ist. professionali				-6,68	3,34		-1,3	3,22							2,16	2,57
<i>Costante</i>	57,06	4,15	58,5	4,19	54,97	3,99	53,96	4,04	66,69	4,76	69,6	4,8	53,52	3,18	53,28	3,23

Per quanto riguarda la variabile territoriale l'apparente effetto sul bisogno di autorealizzazione è in realtà un effetto di composizione legato alla diversa presenza dei liceali nella 4 province⁵.

Le medesime tendenze emergono dalla tabella 2 che mostra i risultati di una regressione lineare per stimare l'associazione netta tra origine sociale e indirizzo di scuola sui bisogni lavorativi espressi dagli intervistati. Vediamo infatti che i giovani provenienti dalla classe superiore sottovalutano il ruolo del lavoro nel soddisfare i bisogni di sicurezza e i diplomati ai licei tradizionali – classico, scientifico – rispetto a tutti gli altri indirizzi di scuola, aspirano a un lavoro che soddisfi i bisogni di autorealizzazione⁶.

Per offrire una visione di sintesi e nel contempo sviluppare l'analisi, proponiamo infine una tipologia centrata sulla presenza / assenza di due bisogni rispetto al lavoro: quello acquisitivo, *successo*, e quello di *autorealizzazione* (tabella 3). La combinazione delle due dimensioni, considerando chi ha valori sotto la media (no) e sopra la media (si) genera i seguenti tipi: *ambiziosi*, che nutrono nei confronti del lavoro aspettative di soddisfazione di bisogni sia di autorealizzazione sia di carriera-successo; *acquisitivi*, disposti a privilegiare il successo anche a scapito dell'autorealizzazione; *intrinsecamente motivati*, che viceversa privilegierebbero l'autorealizzazione anche in assenza di successo, e infine; *rinunciatarì?* – con il punto interrogativo – coloro che non ricercano nel lavoro né successo né autorealizzazione, ma al più le dimensioni non evidenziate in questa tabella della socievolezza e/o protezione. Il punto interrogativo presente nell'etichetta attribuita a quest'ultima categoria richiama l'ipotesi evocata alla fine della terza sezione, circa la possibilità che, grazie alle nuove tecnologie, connessioni di senso con l'economia della conoscenza possano stabilirsi anche attraverso motivazioni diverse da quelle canoniche del successo e autorealizzazione.

Tab. 3. *Tipologia dei bisogni lavorativi tra autorealizzazione e successo*

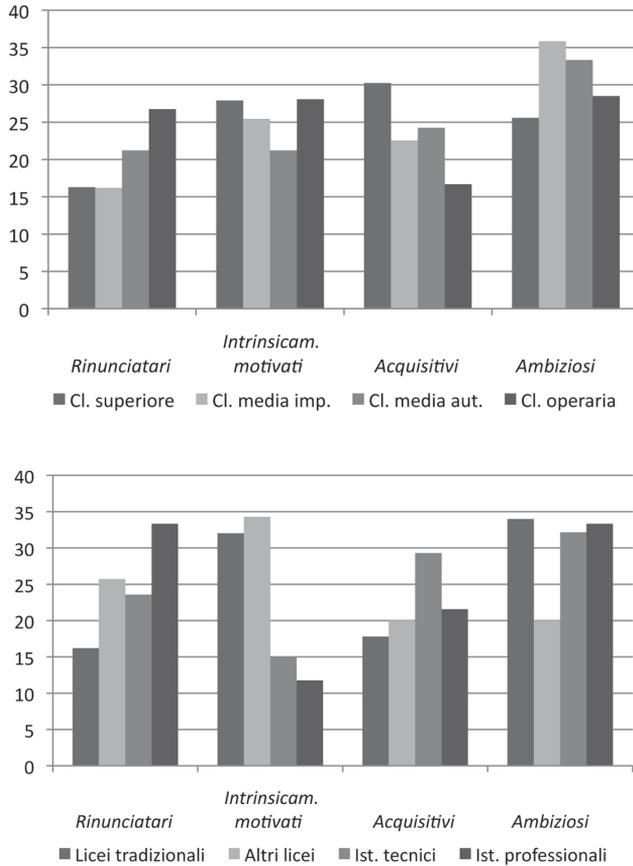
		Autorealizzazione	
		Sì	No
Successo	Sì	Ambiziosi	Acquisitivi
	No	Intrinsecamente motivati	Rinunciatarì?

Vediamo dunque la nostra tipologia per origine sociale e indirizzo di scuola frequentato. Di nuovo emerge l'influenza della famiglia di provenienza: in

⁵ Per approfondimenti sulle caratteristiche del campione si veda il capitolo a cura di Filandri Parisi, in questo volume.

⁶ L'interazione tra origine sociale e indirizzo di scuola frequentata non risulta invece significativo.

Fig. 1. Tipologia dei bisogni lavorativi per classe sociale di origine e indirizzo di scuola frequentato



particolare figlie e figli di operai e di lavoratori autonomi rientrano più spesso nella categoria ambigua dei “rinunciatari?”, mentre provenire da una delle due classi medie aumenta le chance di essere ambiziosi, quindi di pensare al lavoro come chiave di soddisfazione sia di bisogni di successo che di autorealizzazione. Gli acquisitivi puri, che non danno peso alla autorealizzazione ma mettono in primo piano il successo, sono più frequenti nella classe superiore. I giovani intrinsecamente motivati, che ricercano nel lavoro soprattutto l’autorealizzazione, sono invece presenti in tutte le classi, in misura leggermente più bassa solo nella classe media autonoma.

Anche l’indirizzo di scuola frequentato esercita la sua influenza sulla tipologia dei bisogni lavorativi. Il profilo più incerto dei “rinunciatari?”, che distingue i giovani che nutrono nei confronti del lavoro al massimo aspettative di soddisfazione di bisogni di socievolezza e sicurezza, è più frequente tra i

diplomati agli istituti professionali. Gli intrinsecamente motivati – autorealizzazione anche senza successo – prevalgono invece fra i liceali sia tradizionali che di altri licei. Gli acquisitivi, che mirano esclusivamente al successo, si trovano invece con più probabilità tra i giovani degli istituti tecnici. Infine gli ambiziosi sono meno presenti solo tra coloro che hanno conseguito la maturità in un liceo non tradizionale.

8. Osservazioni conclusive

Di fronte a un dibattito che stabilisce un nesso privilegiato tra preferenze verso le attività lavorative fondate su bisogni di autorealizzazione e successo e si preoccupa per una possibile convergenza dei giovani verso bisogni di sicurezza, ci siamo interrogati sulla distribuzione dei giovani neodiplomati in quattro province piemontesi lungo la scala di Maslow. Autorealizzazione, sicurezza, successo e relazione sono i quattro grandi ambiti – emersi da una analisi fattoriale esplorativa – in cui possono essere raggruppati i bisogni espressi dagli intervistati. I dati hanno così mostrato che, malgrado le condizioni di incertezza del mercato del lavoro, non assistiamo a una convergenza di tutti i giovani sulle motivazioni di sicurezza. Come ci aspettavamo la differenziazione è connessa al fatto che sia la famiglia di origine sia la scuola rappresentano dei canali di influenza nella formazione dei bisogni lavorativi. Espressamente il bisogno di protezione è minore per i giovani che provengono dalla classe superiore e maggiore per le figlie e i figli della classe media impiegatizia e della classe operaia. L'indirizzo di scuola frequentato è invece associato ai bisogni di autorealizzazione. I punteggi più elevati si trovano tra i giovani diplomati ai licei classico e scientifico, seguiti in ordine dagli altri licei, dagli istituti tecnici e dagli istituti professionali. In questo ambito il peso della famiglia risulta più contenuto, probabilmente perché già espresso nella scelta della filiera alla fine della scuola media inferiore (Bonica e Olagnero, 2011), come sappiamo anche da uno studio precedente condotto sullo stesso campione (Filandri e Parisi, 2013*b*).

Infine una tipologia che considera la compresenza o meno di bisogni di autorealizzazione e bisogni acquisitivi ha confermato l'influenza sia della classe sociale di origine sia dell'indirizzo di scuola. Infatti provenire da una classe superiore e aver frequentato il liceo sono rispettivamente associati a una maggiore probabilità di riporre nel lavoro ambizioni di carriera o di autorealizzazione. Gli atteggiamenti che abbiamo definito in modo problematico come “rinunciatarci?” – con il punto interrogativo – non affidano al lavoro né aspettative di successo né di autorealizzazione, puntando al più a socievolezza e sicurezza, sono più probabili fra le figlie e i figli degli operai e, per quanto riguarda il percorso scolastico pregresso, tra gli allievi degli istituti professionali.

Possiamo dunque concludere che nella misura in cui i bisogni lavorativi orientano diverse condotte intraprese per la ricerca e l'ottenimento di un lavoro nell'economia della conoscenza, essi costituiscono anche un canale di trasmissione delle disuguaglianze, essendo soggetti all'influenza che la classe sociale di origine esercita direttamente su di loro o indirettamente condizionando i

percorsi scolastici frequentati. Ciò non significa che i giovani provenienti da famiglie operaie e/o da istituti professionali siano destinati a essere tagliati fuori dall'economia della conoscenza a meno di lasciarsi coinvolgere nella rivoluzione culturale, invocata dai vertici della politica, che li porti a negare la loro atavica avversione al rischio. Come abbiamo detto nel terzo paragrafo si tratta piuttosto di promuovere con adeguate politiche i sentieri di senso che già adesso stanno collegando in diverse professioni autonome e attività no profit nel sociale i bisogni meno ambiziosi di relazione e di sicurezza allo sviluppo delle nuove tecnologie.

Riferimenti bibliografici

Bagnasco A. (2010), *Le conseguenze sociali della crisi*, «QA-Rivista dell'Associazione Rossi», pp. 131-139.

Barone C. (2010), *La segregazione di genere all'università: il caso italiano in una prospettiva comparativa e diacronica*, «Stato e Mercato», 89, pp. 287-319.

Bertolini S. (2014), *Cui bono? Rappresentazioni e aspettative sulla scuola secondaria in Piemonte*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Bonica L. e Olagnero M. (a cura di) (2011), *Come va la scuola? Genitori e figli di fronte a scelte e carriere scolastiche*, Infantiae.org.

Carriero R., Filandri M. e Parisi T. (2014), *Merito o fortuna? Il ruolo dell'origine sociale nelle attribuzioni di successo e insuccesso*, «Quaderni di Sociologia», LVIII, 64, pp. 73-95.

Castels M. (1997), *Disuguaglianze e vulnerabilità sociale*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 38, pp. 41-56.

Cavaletto G. (2013), *La dote della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, pp. 161-192.

Cavaletto G.M., Olagnero M. e Parisi T. (2013), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma: studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, pp. 121-160.

Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna.

Dussel E. (1998), *Ética de la liberación en edad de la globalización y la exclusion*, Trotta, Madrid.

Filandri M. e Parisi, T. (2013a), *Alcuni poche, altri tutte. Origine sociale e attività in rete*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma: studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, pp. 81-98.

– (2013b), *Disuguaglianze nella scuola superiore: l'onda lunga dell'origine sociale*, in Olagnero M. (a cura di), *Prima e dopo il diploma: studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, pp. 65-80.

Freeman J.A. e Hirsch B.T. (2008), *College majors and the knowledge content of jobs*, «Economics of Education Review», 27, pp. 517-535.

Getulli S., Salvi A. e Avallone F. (1998), *Bisogni, motivi e indicatori di soddisfazione lavorativa*, in Avallone F. (a cura di), *Conoscere le organizzazioni: strumenti di ricerca e intervento* (Quaderni di psicologia del lavoro 6/7), Guerini e Associati, Milano, pp. 109-121.

- Giudici F. e Pallas A.M. (2014), *Social origins and post-high school institutional pathways: A cumulative dis/advantage approach*, «Social Science Research», 44, pp. 103-113.
- Grandori A. (1999), *Organizzazione e comportamento economico*, il Mulino, Bologna.
- Grieco M. (1987), *Keeping It in the Family. Social Networks and Employment Chance*, Tavistock, London.
- Grimaldi A. (a cura di) (2007), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, ISFOL, Roma.
- Kerckhoff A.C. (2006), *Transition from school to work in comparative perspective*, in Hallinan M.T. (a cura di), *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, New York, pp. 453-474.
- Marini M.M., Mooney P., Finley E. e Beutel A. (1996), *Gender and job values*, «Sociology of Education», 69, pp. 49-65.
- Milgrom P. e Roberts J. (1994), *Economia, organizzazione e management*, il Mulino, Bologna.
- Mills C. W. (1942), *Situated Action and Vocabularies of Motives*, «American Sociological Review», pp. 904-913.
- Negri N. e Filandri M. (a cura di) (2010), *Restare di ceto medio*, il Mulino, Bologna.
- Pisati M. (2000) *La mobilità sociale*, il Mulino, Bologna.
- Sarchielli G., De Polo M., Fraccaroli F. e Colasanto M. (1991), *Senza lavoro*, il Mulino, Bologna.
- Staff J., Schulenberg J.E. e Bachman J.G. (2010), *Adolescent work intensity, school performance, and academic engagement*, «Sociology of Education», 83.

4. SE L'UNIVERSITÀ “ASPETTA”

Esperienze e rappresentazioni dell'istruzione terziaria

Arianna Santero

1. *Modelli di università*

Questo capitolo intende esplorare le rappresentazioni dell'università e del mondo del lavoro degli studenti iscritti al primo triennio dei corsi di laurea in Piemonte. L'interrogativo che muove questa analisi è quello di confrontare il dibattito che attribuisce all'università un ruolo formativo e produttivo di primo piano nella società della conoscenza (anche con riferimento alle ricerche che nella regione Piemonte ne rilevano potenzialità e criticità), con i punti di vista degli studenti, destinatari di pratiche e discorsi che spesso li vedono ora come colpevoli, ora come vittime dei deficit formativi del nostro Paese e della nostra regione. Iniziamo dunque a considerare i punti di arrivo di alcuni recenti studi che guardano all'università come istituzione sempre più importante nell'ambito delle relazioni tra Stato e imprese nella società della conoscenza. Per indagare come le ridefinizioni del nesso università-società sono percepite dai giovani, sono state ritenute di particolare interesse le informazioni che si riferiscono a studenti colti in due diversi momenti della loro carriera formativa (all'ultimo anno di scuola superiore e a due anni dal diploma) e le narrazioni di un sottogruppo di quegli stessi studenti che si è iscritto all'università. Si utilizzeranno in proposito dati provenienti da una survey svolta da questo gruppo di ricerca nel 2011 con i diplomandi di quattro province piemontesi (Olagnero, 2013) e poi di un follow-up condotto, a distanza di due anni, con gli studenti ormai diplomati. Sulla base degli elementi critici e innovativi così individuati approfondiremo, attraverso focus group, le rappresentazioni dell'istruzione terziaria dei neo-diplomati iscritti all'università in Piemonte, in particolare relative a tipo di conoscenze e credenziali acquisite, aspettative di (non) spendibilità della formazione e del titolo di studio universitario nel mercato del lavoro italiano e funzioni svolte dall'università per il territorio nell'economia della conoscenza. Ha senso per questi nuovi arrivati all'università l'immagine di una connessione forte tra università, mercato e territorio quale ad esempio evocato dal concetto, da tempo sul tavolo del dibattito, di tripla elica?

Secondo questo concetto, sviluppato nel contesto statunitense da Etzkowitz e Leydesdorff, nel passaggio da società industriali a società della conoscenza l'innovazione e lo sviluppo economico non dipendono più, come in passato, prevalentemente da relazioni diadiche tra industria e governo, ma tendono a dipendere maggiormente da relazioni triadiche tra università, industria e governo. È sempre maggiore il ruolo delle università nel generare cambiamenti istituzionali e sociali di produzione, trasferimento e applicazione delle conoscenze (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000; sulla triade stato, accademia e mercato proposta da Clark nel 1983 cfr. Ballarino *et al.*, 2010a). Dall'altro lato i "sistemi di istruzione superiore di massa" sembrano mostrare un'agenda accademica determinata non più da dinamiche interne alle discipline e sviluppate dagli esperti, ma sempre più plasmate dalle transazioni tra produttori e utilizzatori di conoscenza, all'interno di una partnership più aperta tra accademia e comunità (Scott, 1995, p. 168).

Questo modello di "università imprenditoriale" non è ancora propriamente riconoscibile in Europa, e in particolare in Italia, a causa di vincoli di tipo strutturale e culturale (Rostan e Vaira, 2008). Gli studiosi parlano piuttosto di "paradosso europeo" inteso come alto numero di invenzioni e brevetti prodotti dalle università ma basso numero di applicazioni nel sistema economico (Moscati e Rostan, 2010). È comunque possibile identificare importanti processi di mutamento che attraversano le università europee, la loro organizzazione e i loro obiettivi, nel passaggio alle economie della conoscenza. Tra queste trasformazioni le principali attengono all'espansione dell'istruzione terziaria, con conseguente differenziazione interna orizzontale e verticale dei corsi di laurea, e al cambiamento delle politiche formative, con una diminuzione dell'intervento diretto dello stato a favore di forme di governo più autonome in Europa continentale e viceversa aumento del controllo statale in Regno Unito (*ibid.*). Le caratteristiche del sistema universitario italiano dopo la riforma della didattica e i cambiamenti dal 1999 vanno compresi all'interno del Processo di Bologna, finalizzato alla costituzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore interconnesso, trasparente, partecipativo, di elevata qualità accademica, con una didattica centrata sullo studente, in grado di sostenere occupabilità e *lifelong learning* dei laureati anche tramite un sistema di titoli comparabili e l'incremento delle attività di orientamento, tutoraggio e job placement. Alla base del "cambio di paradigma" delle politiche per l'istruzione superiore europea risiede secondo alcuni autori un "nuovo contratto sociale" tra università e società, negoziale e aperto (Felt e Glanz, 2003). La retorica dell'eccellenza implementata nei Paesi a economie avanzate si impernia quindi su "valutazione", "selettività", "formalizzazione di status e posizioni apicali" e "finanziamento differenziato" (Rostan e Vaira, 2010, p. 197). Sul versante formativo le nuove richieste rivolte all'istruzione universitaria sono da un lato quella di garantire uguaglianza di opportunità, dall'altro quella di formare le nuove classi dirigenti in modo competitivo (cfr. Ballarino *et al.*, 2010b). Sul versante della ricerca, invece, cresce anche in Europa l'esigenza che le università lavorino all'applicazione delle conoscenze per favorire lo sviluppo socioeconomico (Moscati e Rostan, 2010). Le nuove finalità assunte dalle università richiedono adeguamenti organizzativi, malgrado

le resistenze degli attori accademici e le differenze tra sistemi (Regini, 2010), in particolare trasformazioni nelle forme di *governance* (Barone *et al.*, 2010). Le risposte strutturali sono state differenti, con sistemi binari ad esempio in Germania, differenziati per finalità e settore come in Francia, o distinguibili per qualità dell'offerta formativa, ad esempio negli Stati Uniti. Dal punto di vista del finanziamento, in Europa permane un modello di erogazione dei fondi da parte dello stato – anche se in Italia inferiore che nei Paesi del Nord Europa (OCSE, 2013) – e vengono introdotti maggiore autonomia finanziaria alle singole istituzioni, criteri premiali sulla base di valutazioni della qualità di didattica e ricerca, più ampi tentativi di attrarre finanziamenti privati, nell'ambito di una sempre maggiore internazionalizzazione dell'istruzione superiore e competizione internazionale tra istituti universitari.

L'istituzione di logiche di mercato “dal basso”, e non solo dall'alto tramite organismi direzionali aperti all'estero e incentivi, riguarda, oltre il reperimento di fonti di finanziamento alternative a quelle statali, anche la co-progettazione e la circolazione di personale tra università e attori economici (Ballarino *et al.*, 2010a). A livello istituzionale è possibile cogliere miglioramenti nei servizi di comunicazione, più evidenti in sistemi universitari tradizionalmente pubblici come in Italia, mentre i servizi di orientamento al lavoro, tutoraggio e supporto all'incontro tra domanda e offerta di lavoro rimangono meno sviluppati che in altre realtà, come quella inglese, più “orientate al mercato” e caratterizzate da un basso tasso di disoccupazione dei laureati. I servizi per mettere in contatto i neolaureati con le imprese, per Ballarino e colleghi, sarebbero invece più importanti proprio nei territori come quello italiano, in cui i tassi di dispersione universitaria sono elevati e soprattutto per i settori disciplinari le cui qualifiche sono inflazionate (Ballarino *et al.*, 2010a).

L'università italiana, meno studiata rispetto a quella di altri Paesi (Moscato e Vaira, 2008), appare inoltre cresciuta in fretta sia rispetto al numero dei docenti e degli studenti, sia guardando alla moltiplicazione dei corsi di laurea dei diversi atenei (Checchi, 2009), anche se rispetto all'obiettivo della Commissione Europea di raggiungere il 40% di laureati nel 2010 l'Italia si colloca in ritardo e ha dovuto ribassare l'obiettivo al più realistico 27% (Cammelli, 2014). Con la “terza rivoluzione educativa”, ovvero con l'espansione dell'istruzione secondaria per tutti nelle economie avanzate (Esteve, 2003), gli iscritti all'università aumentano, ma sembrano dover scontare sprechi e inefficienze di un sistema che fatica ad adeguarsi alle sfide contemporanee. Il contesto italiano si caratterizza, rispetto alla media europea, per un elevato tasso di diploma ma un basso tasso di laurea, una maggiore rapidità dei diplomati rispetto ai laureati a trovare lavoro e un'alta percentuale di giovani che non studiano e non lavorano (Bertolini, 2014).

Le principali questioni nel dibattito sull'università in Italia e in Piemonte riguardano dunque i cambiamenti nel rapporto tra università e società e la messa in discussione dell'egemonia dell'università “come autonoma sede di creazione e trasmissione di sapere”, la sua legittimazione sul piano dell'occupabilità dei laureati e anche la sua configurazione istituzionale, con il conferimento di maggiore autonomia relativa, ma in un contesto di subordinazione a standard di efficienza e di produttività propri al modello manageriale” (Barone *et al.*,

2010, p. 141). Gli aspetti di criticità evidenziati da questo dibattito sono: proliferazione eccessiva dell'offerta formativa, produttività insoddisfacente, università classista e "dei baroni", autoreferenziale e disattenta al mondo del lavoro, spesa eccessiva e caratterizzata da sprechi e inefficienze (Regini, 2009).

In Italia il tema della qualità – percepita – della formazione offerta dalle università e dei diversi stili di vita degli studenti (Roberts e Clifton, 1992; Murtaugh, Burns e Schuster, 1999; Donald e Denison, 2001), così come il ruolo dei gruppi di riferimento sul modo di intendere ciò che si può e si deve apprendere durante gli studi universitari (Becker *et al.*, 1961) è ancora sotto indagato. In questo periodo storico caratterizzato da aumento della disoccupazione e flessibilizzazione occupazionale che colpisce in particolare chi è entrato da poco nel mercato del lavoro (Biagioli *et al.* 2004; Barbieri e Scherer, 2005), si rileva una carenza di riflessione su come i significati dati al lavoro da parte dei giovani stanno cambiando (cfr. Morelli, 2013). Concentrarsi sulle immagini sulla formazione terziaria costruite intersoggettivamente tra studenti può fornire informazioni soprattutto rispetto alle loro rappresentazioni delle dotazioni necessarie per ottenere lavori "highly skilled" in "bilico tra passione, precarietà e de-valorizzazione professionale" (Murgia e Poggio, 2013), e individuare le eventuali aspettative di policies relative all'istruzione universitaria da parte dei giovani in questo specifico territorio.

Vediamo quindi come, nell'ambito di queste problematiche, gli atenei piemontesi si collochino nel territorio regionale.

2. Università e territorio

In Piemonte, analogamente alla media italiana (ISTAT, 2012), il tasso di passaggio dalle scuole secondarie all'università è superiore al 60%. Alla transizione effettiva (molto variabile per tipo di filiera frequentata come dimostrano i dati di AlmaDiploma dal 2008 al 2012) corrisponde una grande variazione anche nelle *intenzioni* di continuare gli studi per tipo di scuole secondaria frequentate, come emerso dai dati raccolti nella già citata survey rivolta ai diplomandi del 2011 (95% tra i liceali, 53% per i diplomati di istituto tecnico e 29% negli istituti professionali, Cavaletto *et al.*, 2013). Secondo la survey volevano proseguire gli studi dopo il diploma oltre sei diplomandi su 10. Secondo il follow-up 2013 stanno effettivamente studiando l'89,4% degli intervistati che intendeva proseguire e anche il 26,6% di chi non aveva questa intenzione (cfr. Filandri e Parisi in questo volume).

Se nel contesto nazionale i ritorni dell'istruzione terziaria nel mercato del lavoro sono presenti (Rostan, 2008; Ballarino *et al.*, 2010 a; Barbera *et al.*, 2010; Ricucci e Filandri, 2013; Cammelli, 2014) ma relativamente contenuti (come mostrano gli studi economici sulla *overeducation* e quelli sulle difficoltà di ottenere mobilità sociale attraverso le credenziali educative, cfr. Ballarino e Checchi, 2006), il caso del Piemonte è interessante perché all'investimento educativo di lungo periodo da parte delle famiglie non corrisponde un aumento delle opportunità occupazionali ad elevata qualificazione, a configurare un quadro apparentemente inflattivo di devalorizzazione dei titoli di studio

superiori (Abburrà, 2012; Durando, 2012; Nanni, 2012). Al contempo sia il sistema produttivo territoriale, caratterizzato da poli tecnologici e grandi imprese, anche se in transito verso un modello a cluster produttivi con molte medie imprese (Busso, 2011), sia una politica scolastica regionale volta a distribuire le risorse sul territorio e migliorare la qualità della formazione tecnica e professionale, possono contribuire a mantenere elevate le aspirazioni di istruzione terziaria dei diplomandi (Cavaletto *et al.*, 2013; Olagnero, 2013).

La propensione elevata dei giovani piemontesi a proseguire gli studi è registrata anche tra gli studenti con genitori nati all'estero. Le aspirazioni dei diplomandi di origine immigrata sono analoghe a quelle degli studenti nativi, controllando per classe occupazionale, genere, titolo di studio dei genitori, riuscita scolastica e tipo di scuola frequentata (Santero, 2013). Da interviste qualitative con genitori e figli emerge che l'università è vista, nelle aspirazioni delle famiglie migranti, come un modo di continuare il progetto di mobilità sociale iniziato con l'emigrazione dai genitori, ottenendo, attraverso credenziali educative da impiegare nelle interazioni sociali, una posizione di ceto medio nella struttura sociale transnazionale (Santero, 2012). Il tema delle disuguaglianze di riuscita legate all'origine migratoria dopo l'inizio degli studi terziari (Lagomarsino e Ravecca, 2014) porta in primo piano la questione delle procedure quotidiane di inclusione o esclusione dalla vita universitaria degli studenti.

Abbiamo visto nell'introduzione che la sfida delle università a promuovere sviluppo locale si basa, anche nel contesto europeo e italiano, sulla loro capacità di svolgere funzioni tradizionali (*core university*) unitamente alle nuove finalità legate agli specifici bisogni territoriali che coinvolgono gli stakeholder (*distributed university*; Boffo e Gagliardo, 2008; Scott, 1995). Rispetto a questa dimensione, in Piemonte sono evidenti le ripercussioni della crisi economica sul tessuto socioeconomico (IRES Piemonte, 2013; Pichierri, 2014) e malgrado le raccomandazioni programmatiche regionali per favorire una "crescita inclusiva", gli indicatori relativi alla capacità territoriale di garantire occupabilità al capitale umano – tasso di occupazione, tasso di dispersione in istruzione terziaria e incidenza di laureati sulla popolazione giovane – sono simili al resto d'Italia e dunque inferiori alla media del Nord Europa (IRES Piemonte, 2014). Il collegamento tra università e territorio è più evidente nella città capoluogo di regione. Se infatti, le politiche di pianificazione territoriale hanno considerato come aree di intervento gli AIT (ambiti di integrazione territoriale), quelle per l'innovazione invece fanno riferimento ai poli di innovazione e al trasferimento tecnologico, che sono molto più concentrati nella regione. Inoltre, anche per effetto dell'europeizzazione delle politiche regionali, è stato implementato a livello urbano-metropolitano un modello di "concertazione locale" nel quale sono aumentati gli "attori di diversa natura (pubblici, privati, associazioni, autonomie funzionali)" e la loro cooperazione (Pichierri, 2014, p. 12). All'interno di questo modello di *governance*, la concentrazione nel capoluogo regionale di risorse e attori lo rende "almeno potenzialmente, uno *hub* dell'innovazione" (*ibid.*, p. 17), anche se i risultati delle politiche e degli interventi del progetto "smart city" sono per gli stakeholder coinvolti nella ricerca ancora non soddisfacenti. Sappiamo inoltre che la presenza di sedi

universitarie decentrate ha contribuito solo marginalmente alla produzione di innovazione – solo nei casi in cui è stato forte il legame con le vocazioni territoriali – ma ha aumentato l'accesso all'istruzione terziaria da parte dei giovani residenti in quelle aree (Pichierri, 2014).

A livello locale si riscontrano iniziative di collaborazione tra educazione, formazione e impresa in specifici settori produttivi, anche se emergono difficoltà da parte delle scuole a rispondere ai bisogni orientativi degli studenti e delle famiglie (Olagnero e Ricucci, 2014). Uno studio sulla legittimazione della scuola rispetto agli sbocchi occupazionali mostra che il principale modo attraverso cui per i giovani intervistati in quattro province del Piemonte è possibile trovare lavoro sono i contatti personali (Bertolini, 2014) in accordo con quanto emerso dalle ricerche nazionali sul ruolo delle reti amicali e famigliari nella ricerca del primo impiego (Reyneri, 2011).

Secondo i risultati del follow-up condotto in Piemonte sui partecipanti alla survey a due anni dal diploma (cfr. Parisi e Filandri in questo volume), la minoranza di intervistati che lavorano dichiarano di aver trovato l'occupazione attuale attraverso parenti, amici e conoscenti più spesso che tramite altri canali come l'invio del curriculum, la richiesta diretta al datore di lavoro, annunci web o segnalazioni delle scuole. Circa il 60% dei rispondenti occupati inoltre lavora con contratti a tempo determinato o atipici e quasi uno su tre lavora senza contratto, inoltre nella maggior parte dei casi i neodiplomati ritengono di svolgere lavori in cui utilizzano in misura ridotta o per nulla le competenze acquisite con il diploma.

Gli intervistati dal settore privato in Piemonte, d'altro canto, si dicono abbastanza soddisfatti delle competenze sviluppate a scuola, anche se considerano alcune carenze nel rinforzo delle abilità relazionali, motivazionali e attitudinali, prima fra tutte l'affidabilità, secondo quando emerso anche dalle ricerche sull'importanza delle “competenze addizionali” – *workplace competencies*¹, e sottolineano la difficoltà a trovare giovani competenti che hanno già maturato esperienze lavorative durante l'istruzione, mentre gli operatori scolastici e educativi sottolineano l'importanza di mantenere il ruolo formativo e educativo accanto a quello di incremento delle conoscenze (Bertolini, 2014). Inoltre dal punto di vista delle imprese è da migliorare l'aggiornamento tecnico e tecnologico dei programmi scolastici, ed è limitata la socializzazione attuata dalle scuole al ruolo di lavoratore (Cavaletto, 2013). Gli apprendimenti formali sono riconosciuti come importanti dalle imprese piemontesi nel momento della selezione del personale solo per alcune posizioni occupazionali: sono il primo requisito per le mansioni qualificate, ma contano anche caratteristiche personali e comportamentali (Bertolini e Goglio, 2012).

¹ I requisiti minimi dei lavoratori nella società della conoscenza secondo la letteratura sociologica sono: “lavorare nell'immateriale; porre e risolvere problemi complessi formulando soluzioni innovative; possedere competenze superiori e capacità trasversali (quali le capacità relazionali)” (Cavaletto *et al.*, 2013, pp. 122-123). L'istruzione terziaria non è sufficiente, anche se è necessaria, per l'ottenimento di questi requisiti, anche dal punto di vista delle imprese (Luciano, 2010; Reyneri, 2011).

L'influenza delle attività di ricerca per lo sviluppo socioeconomico del territorio appare dunque assai più "leggera" di quella teorizzata dagli studiosi della tripla elica, così come nel resto della penisola. Relativamente al panorama italiano il legame tra università e territorio in Piemonte è consolidato, tuttavia sembra ancora debole l'impatto dell'università sullo sviluppo locale. Si può evidenziare una sorta di contraddizione. Le dimensioni della reputazione e del prestigio dei titoli accademici nel mercato del lavoro sembrano indeboliti, tuttavia l'università appare come una istituzione "data per scontata" per i liceali, percepita come necessariamente presente nelle politiche locali. L'università è dunque una presenza indispensabile per legittimare simbolicamente la completezza della società della conoscenza, ma mostra barriere all'ingresso legate all'origine sociale, dispersione, grande differenza tra corsi di laurea umanistici, scientifici e tecnologici nella capacità di interagire con imprese e territorio.

Le dicotomie tra iscrizione o meno all'università, efficacia o meno della laurea per trovare una occupazione, l'acquisizione di competenze disciplinari o trasversali – queste ultime ritenute importanti dai responsabili della selezione del personale delle grandi imprese italiane (Mangano, 2013) ma ancora assenti dalla progettazione dei corsi di studio (Luzzato *et al.*, 2013) – sono interpretate dagli attori sociali attraverso l'interazione con i pari. Vediamo quindi come i discorsi dei neodiplomati in Piemonte sul ruolo dell'università per ottenere il lavoro desiderato si configurino rispetto a queste questioni.

3. *Un'esplorazione qualitativa: rappresentazioni e esperienze*

Questo approfondimento si basa sull'analisi dei risultati di due focus group con neo-diplomati in Piemonte e una intervista di controllo condotti tra marzo e aprile 2014 con diplomati e diplomate nell'anno scolastico 2010-2011 nati tra il 1991 e il 1993. Il primo focus ha coinvolto studentesse full-time con buona riuscita accademica. Il secondo focus ha coinvolto studenti lavoratori e un lavoratore che dopo il diploma si era iscritto ma poi aveva lasciato l'università. L'intervista di controllo invece ha coinvolto uno studente diplomato fuori dal Piemonte, residente presso un collegio universitario dove sono necessari requisiti di merito accademico per mantenere il posto. Sono stati così coinvolti studenti e studentesse iscritti a corsi di laurea umanistici (scienze sociali e lettere), scientifici e tecnologici presso università e politecnico di Torino (cfr. la tabella 1).

La presa di contatto con i partecipanti è avvenuta per il primo focus sulla base della lista dei rispondenti alla survey 2011 e al follow-up 2013, ai quali sono state inviate due e-mail (invito e reminder), per il secondo focus con il metodo "a palla di neve". Per l'intervista l'invito a partecipare è stato rivolto tramite e-mail agli ospiti del Collegio Unversitario "Renato Einaudi" iscritti al secondo e terzo anno di corsi di laurea triennale, è stato coinvolto in base alla disponibilità e alla regione di origine (diversa dal Piemonte), il primo studente che ha aderito.

La traccia dei focus e dell'intervista è stata redatta secondo la seguente composizione: presentazione della ricerca, domanda introduttiva, domande

di transizione, domanda chiave, domanda finale (cfr. Frisina, 2011; Krueger, 1998) e testata con la supervisione della responsabile scientifica del progetto. È costituita da stimoli orali, un video relativo a un colloquio di lavoro in cui il protagonista afferma “non assumo laureati” e due vignette, la prima sulla storia di Laura, una ragazza che non ha continuato a studiare dopo il diploma ma lavora come web designer, la seconda sulla storia di Matteo, un ragazzo che ha trovato il corso universitario seguito deludente e sta decidendo se perdere un anno e continuare a studiare in Inghilterra (cfr. l'allegato in fondo al testo). Questo approccio proiettivo ha permesso ai partecipanti di esprimere liberamente i loro punti di vista anche quando si trovavano in minoranza. La conduzione è stata semi-strutturata e alla fine degli incontri i temi emersi sono stati ricapitolati da Michele Cioffi, un dottorando in Sociologia presso l'Università di Torino che ha collaborato alla conduzione dei focus.

I partecipanti sono dunque studenti autoselezionati, diversi per corso seguito, impegno full-time o part-time e risultati conseguiti. Pur essendo accumulati dall'interesse per il tema dell'università e del mondo del lavoro, hanno espresso nell'interazione rappresentazioni tra loro diverse della situazione, evidenziando, come vedremo, una certa distanza tra le immagini e le questioni per loro importanti e quelle più presenti nel dibattito sull'università.

4. L'università nelle discussioni tra studenti: valutazioni della didattica e prospettive di autorealizzazione

I temi principali su cui si concentrano gli studenti sono l'organizzazione didattica, più o meno inclusiva, impegnativa e coerente con gli interessi di studio individuali e con le attese iniziali rispetto ai contenuti trattati nel corso di laurea, insieme alla presenza, o più spesso, l'assenza, di occasioni formative per incrementare le competenze trasversali – di tipo interdisciplinare o attitudinale, come ad esempio la capacità di lavorare in gruppo con professionisti diversi. I requisiti fondamentali per vivere e lavorare nelle economie delle conoscenze per gli studenti sono imparare ad apprendere lungo tutto il corso della vita e possedere una strutturazione formale delle conoscenze più avanzate nei diversi specifici campi disciplinari, aspetti per i quali è imprescindibile la formazione terziaria. Il divario tra saperi teorici e loro applicazione pratica – tema piuttosto assente dal dibattito a altri livelli – è molto sentito dagli studenti e dalle studentesse. Tale divario è descritto come una delle specificità delle università italiane rispetto a quelle di altri Paesi e uno dei motivi per cui ciò che si impara durante i corsi, per essere riconosciuto e applicato nel mondo del lavoro, necessita di esperienze di praticantato e tirocinio che medino lo sviluppo delle competenze richieste.

Il tirocinio è rappresentato dagli studenti come un canale privilegiato non solo per mettere alla prova i saperi universitari entrando – seppur in modo limitato allo status di stagista – nel mondo del lavoro, ma anche per collegare l'università come agenzia formativa al territorio e in particolare alle imprese e ai servizi dove tali saperi sono richiesti. Lo stage risulta però più coordinato nei corsi di laurea tecnici e scientifici che in quelli umanistici. L'esito delle

Tab. 1. *Alias usati nelle citazioni e informazioni anagrafiche*

	Alias	Anno di nascita	Corso di laurea	Anno di studio	Tipo di lavoro	Regione di diploma	Tipo di diploma	Titolo di studio e lavoro padre	Titolo di studio e lavoro madre
<i>Focus 1</i>	V.: Veronica	1992	Scienze della Comunic.	3°	nessuno	Piemonte	classico	licenza media, barista	diploma, cuoca
	S.: Sara	1992	Architettura	3°	nessuno	Piemonte	scientifico	diploma, artigiano	diploma, impiegata
	A.: Angela	1993	Medicina (dopo il diploma Ingegneria)	2°	nessuno	Piemonte	scientifico	laurea, dirigente scolastico	laurea, docente
<i>Focus 2</i>	T.: Timon	1991	non iscritto (dopo il diploma Sc. Politiche)	n.p.	banconista	Piemonte	linguistico	laurea, architetto	laurea, giornalista
	Al.: Alex	1992	Studi internazionali	3°	custode	Piemonte	scienze sociali	laurea, dipendente in impresa di disinfestazione	laurea, impiegato
	E.: Emma	1992	Comunic. interculturale	3°	baby-sitter	Piemonte	scienze sociali	licenza media, lavoratore autonomo	diploma, impiegata
<i>Intervista di controllo</i>	P.: Peter	1993	Ingegneria elettronica	2°	nessuno	Puglia	scientifico	diploma, impiegato	diploma, impiegata

esperienze di tirocinio inoltre nelle rappresentazioni dei partecipanti sembra dipendere più dal “trovarsi al posto giusto al momento giusto”, come afferma una studentessa, che dal controllo esercitato da appositi servizi universitari che il mantenimento di standard formativi sia garantito a tutti gli studenti.

Il legame dell'università con le istituzioni, le aziende e i sistemi sociali locali è percepito come poco chiaro per gli studenti, o, presso le facoltà scientifico-tecnologiche, collocato a un “livello” non accessibile a chi frequenta i corsi di laurea triennali. Laboratori, attività di ricerca, progettazione e sviluppo di brevetti sono descritti come ambiti di azione dell'università cruciali per il territorio, le imprese e i giovani, ma “chiusi”, quasi ripiegati su se stessi o attivati a richiesta delle imprese, e non viceversa l'esito di una spinta innovativa che parte dalle università e influenza imprese e servizi. Per gli studenti le funzioni svolte dall'università per l'economia della conoscenza sono innanzitutto formare capitale umano qualificato e con credenziali riconoscibili che attestino competenze acquisite ma anche doti personali come impegno, serietà e dedizione, una sorta di “serbatoio” al quale le imprese potranno – sperabilmente – attingere guardando più al merito che ai legami personali. In questo senso per gli studenti l'università è “una speranza per il futuro”, una via innanzitutto per ottenere collocazioni occupazionali migliori – professionalmente e economicamente – rispetto a quelle raggiungibili con il solo diploma, nel caso di chi frequenta Ingegneria e Medicina, ma soprattutto, questo per tutte/i, una opportunità di auto realizzazione, di arricchimento delle proprie conoscenze durante una fase macro-economica sfavorevole, non necessariamente per trovare poi lavoro nell'ambito di studio.

Vediamo quindi più in dettaglio i risultati intorno a questi nuclei tematici emersi.

4.1. Accessibile ma non ancora pienamente inclusiva

Per gli iscritti a politecnico e facoltà scientifiche la laurea è vista prevalentemente come un passaggio obbligato per poter svolgere professioni nell'ambito delle quali sono indispensabili competenze formalizzate. La scelta di continuare gli studi universitari assume una connotazione invece prettamente espressiva per studentesse e studenti di corsi umanistici, o con sbocchi professionali percepiti come meno immediati, come nel caso di Architettura. Il tema dell'interesse e la curiosità per le materie studiate emerge da tutte le narrazioni degli studenti come un tratto distintivo degli studi terziari rispetto a quelli secondari.

Quando pensate alla parola università cosa vi viene in mente?

V.: Dunque io penso a un luogo dove abbiamo la possibilità di fare qualcosa che ci piace, perché io perlomeno ho visto, ho vissuto la scuola, ad esempio il liceo, come una costrizione [...].

S.: Come V. un qualcosa di positivo perché anche io ho vissuto male gli anni della scuola dell'obbligo, scuola media e superiori, mentre con l'università proprio mi sono trovata di fronte alla scelta... anche magari non proprio di scegliere quello che sarà il lavoro della mia vita, perché non so ancora se quello che sto studiando

poi sarà quello che farò, però studiare qualcosa che mi piace, qualcosa per cui ho la motivazione di farlo.

A.: Io penso per come l'ho presa io, l'università per me è un passaggio un po' diciamo obbligato per il mondo del lavoro. Perché comunque avendo fatto il liceo, so che trovare un lavoro, anche permanente, comunque non è affatto facile, perché comunque il liceo non ti forma per trovare un lavoro [...] all'università posso fare qualcosa che mi piace e so che comunque mi porterà su una certa strada.

V.: [...] La vedo sempre più come una opportunità, cioè sia sì per il lavoro, perché comunque è difficile, cioè oggettivamente è difficile trovare lavoro senza aver fatto l'università, ma proprio un'opportunità per noi stessi.

A.: Magari non solo sull'aspetto conoscitivo ma anche sull'aspetto sociale, l'università rappresenta un'opportunità perché comunque si conoscono persone, si creano dei gruppi di studio (*Focus 1*).

Un posto dove si imparano nuove cose, dove si imparano tante cose e dove si ha anche modo di riflettere su quello che è il proprio futuro [...] una delle condizioni più belle alle quali un giovane della nostra età può aspirare. Nel senso è comunque un posto dove non è che si... non è che si lavora, non si fanno mattoni [...] un posto di confronto, di innovazione e di ricerca (*Int. di controllo*).

E.: Un sacco di fatica, studio molto banalmente. Poi... (*ride*)

T.: È un impegno richiesto costante o quasi e il doverci essere, seguire, stare al passo con tutte le richieste.

Al.: Io anche, una mole di studio decisamente impegnativa. Però io comunque l'università la faccio quindi la vedo sempre come qualcosa che son sempre lì che cerco di concludere, una situazione temporanea che uno si augura che finisca il più presto possibile, non perché negativa ma perché non si vede mai l'ora di finire.

E.: Sicuramente per me fare l'università è qualcosa di molto prestigioso. Quando ho cominciato a fare l'università ero anche molto orgogliosa perché [...] sono la prima della famiglia che entra all'università, quindi per me era anche ragione di orgoglio, per me e la mia famiglia, per i miei genitori [...].

Al.: Uno strumento molto utile di accrescimento della cultura personale, di crescita personale. Un avanzamento diciamo degli studi che ti aiuta non tanto al di là del discorso non trovi un lavoro se non hai una laurea e tutto ma proprio... personalmente ti può dare tanto (*Focus 2*).

Dalle discussioni emerge un forte accordo intorno a una visione dell'università come opportunità di arricchimento non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche relazionale, malgrado la delusione di alcuni per la frequenza dei corsi da parte di altri studenti disinteressati alle lezioni. Soprattutto per Alex, lo studente lavoratore, l'impegno è sentito come pressante e faticoso, fatto che lo porta a misurarsi costantemente con la sua motivazione a concludere gli studi entro scadenze conciliabili con i suoi impegni lavorativi. Per lui è aumentata la presenza all'università di studenti che, non trovando lavoro, preferiscono iscriversi in attesa del termine della congiuntura economica sfavorevole, anche grazie alle risorse familiari.

Al.: Vedevo l'università come un mondo incredibile, dove le persone sono tutte interessate, un mondo di appassionati alla materia che hai scelto, e invece poi come entri all'università scopri che non è così, non tanto perché non ci sia il merito o

queste cose qui, ma perché in un momento in cui appunto gran parte delle persone non vengono assorbite dal lavoro, se hanno la possibilità di studiare vengono rovesciate sull'università. L'università soprattutto per il primo anno o per gli anni delle triennali, ha... sta fungendo un po' di incubatrice per persone magari... che tendenzialmente in un altro contesto non avrebbero continuato gli studi (*Focus 2*).

Tra le motivazioni a non continuare a studiare dopo il diploma, diffuse nei gruppi dei pari, sono centrali l'assenza di propensione individuale allo studio o la carenza di iniziative di orientamento nel percorso scolastico precedente (in particolare citate nel focus 1), la carenza di risorse economiche familiari (specie dal focus 2 e dall'intervista di controllo), il desiderio di avere una propria fonte di reddito immediata (intervista di controllo), più marginalmente la delusione per l'offerta didattica e la percezione – errata secondo i partecipanti – dell'inutilità della laurea nel mercato del lavoro, tematica chiara nelle seguenti parole dell'intervistato fuori sede.

Da noi soprattutto nelle scuole di giù... c'è proprio un modo diverso in cui si vedono i ragazzi che vogliono studiare, che vogliono continuare e che vogliono impegnarsi. Vengono visti si può dire in quel modo, nel senso come quel datore di lavoro [nello stimolo video, *Ndr*], nel senso ma che fai, a che ti serve, ma mettiti a lavorare... Anche frequentando un liceo scientifico, è questa la cosa che ti lasciava più perplesso, perché è una scuola che ti deve preparare per la laurea e poi non... per andare all'università comunque, e infatti nella mia classe se non sbaglio siamo stati in 4 o 5 su 20 che poi hanno proseguito con l'università. [...] Perché magari le persone che dovevano avere un titolo di studio, essere qualificati per fare un lavoro [...] sono state messe lì per altre vie, magari penso per raccomandazioni o cose del genere, e le persone anche non essendo competenti in qualcosa, venivano e sono messe ancora adesso in ruoli di responsabilità, in cui devono anche amministrare persone, amministrare risorse. E quando tutto questo non viene fatto, allora è chiaro che poi le persone dicono ma a cosa ti serve una laurea? Tanto se hai un amico importante no, ti inserisce lo stesso, perché laurearti, non serve (*Int. di controllo*).

Per i diplomati al liceo in Piemonte, viceversa, la prosecuzione all'università è raccontata come fatto quasi "ovvio", sia per i genitori che per i figli. Il tema delle risorse economiche familiari e della localizzazione delle sedi universitarie come vincoli alla scelta se proseguire o meno gli studi terziari è comunque emerso come centrale dal secondo focus e dall'intervista di controllo. I costi di studiare all'università comprendono le tasse e le spese universitarie, ma anche il mancato reddito durante gli studi, il vivere nelle città sedi universitarie e i trasporti. Emerge dal focus 2 l'immagine di un'università "esclusiva", questione posta in termini di equità di accesso e giustizia sociale, servizi del territorio e politiche locali per il diritto allo studio. Anche dal primo focus, dove, secondo l'opinioni delle partecipanti, nella scelta se continuare o meno gli studi conta soprattutto la propensione individuale all'apprendimento, emergono narrazioni di vincoli posti dalle famiglie. L'intervistato fuori sede spiega che la decisione di spostarsi dipende dalle risorse familiari, dal momento che le agevolazioni sono erogate in base alla riuscita accademica, e non tutti, anche tra gli studenti con buone performance scolastiche al liceo, sono sicuri di poterla ottenere per tutti gli anni necessari a laurearsi.

E.: La Regione non fa abbastanza per i mezzi pubblici. Io abito a P. e per venire qua ci metto un'eternità, è collegata malissimo, e... di sicuro non aiuta gli studenti sotto questo aspetto, non ci pensa abbastanza. E poi non so, forse la borsa di studio dell'Edisu... Potrebbero dare più fondi in teoria.

Al.: Farei anche io una critica ovvero il fatto che l'università del nostro territorio è rimasta l'università antica dell'800, accademica, con un accesso comunque limitato, molto centralizzata perché sì, c'è il Piemonte Orientale così, ma le sedi fuori da Torino si stanno pian piano riducendo, è Torinocentrica, abbiamo questo campus spaziale che può ospitare chiunque però... cioè l'università evolve nella forma ma non tanto nel contenuto secondo me. Poche borse di studio, difficile accesso all'università, che secondo me è una cosa importantissima la questione dell'accesso all'università, la questione delle tasse e tutto il resto. Sì c'è la divisione in fasce e tutto il resto però c'è di mezzo tutta la questione del trasporto, l'abitare... per una persona che non vive a Torino fare l'università è molto più complicato che per una persona che vive a Torino. A parità di reddito, a parità di voto della maturità. [...] Sarebbe bello avere nel nostro territorio una università più partecipativa, più inclusiva, che segue la trasformazione della società. Se una volta l'università era una cosa per pochi, oggi non può essere così esclusiva. Che poi non vuol dire che è elitaria, perché poi all'università trovi di tutto. Trovi di tutto tra quelli che... che orbitano intorno a Torino e che se lo possono permettere. È esclusiva non su una base di merito o di interesse delle persone ma su una base economica e fisica, materiale di tempi.

T.: Si parlava di borse di studio prima e di gestione dei fondi, i titoli di giornali ultimamente ne hanno parlato abbondantemente, oggi anche tra l'altro c'è un articolo sui vitalizi vari. E ti viene in mente che forse forse... già si parla del fatto che le tasse universitarie non sono proprio così regalate, più le varie tasse regionali e tutto quanto. Piacerebbe ci fossero servizi in più e collegamenti. Torino non è l'unica città al mondo in cui c'è l'università centrale e poi ci sono intorno paesini e cittadine. Succede da tutte le parti, ce ne saranno anche di peggiori, ma sicuramente ce ne saranno anche di migliori università, in cui comunque riescono a farle funzionare... non vedo, non riesco a capacitarmi del fatto che Torino che tra l'altro ha tantissimo da offrire, ogni cosa che viene fatta all'università sembra che sia una presa in giro perché allontana dal... da un'università più comoda, da un'università più accessibile... (*Focus 2*).

Gli studenti dell'università rispetto a quelli del politecnico aggiungono alla questione delle risorse materiali per l'iscrizione anche quella del peso eccessivo delle procedure burocratiche, delle regole mal comunicate, cangianti e contraddittorie e dei costi di gestione che queste richiedono agli studenti. La più chiara organizzazione del politecnico rispetto all'università sembra favorire la frequenza degli studenti con meno capitale sociale e risorse informative.

A.: Innanzitutto se [una persona che non conosce l'università di questo territorio, *Ndr*] vuole andare proprio all'interno dell'università, secondo me le conviene comunque avere già un amico, dei conoscenti, perché secondo me da soli in una città nuova è un po' difficile orientarsi all'interno dell'università, sia per le questioni pratiche, sia non so per trovare casa. Secondo me le conviene comunque cercare degli agganci, dei conoscenti. Poi magari al politecnico è un po' più facile per le questioni burocratiche. Anche perché io ho visto che ci sono molti studenti che vengono da fuori del Piemonte, quindi magari lì è anche un po' più facile trovare un gruppo in cui inserirsi, invece per l'università secondo me bisogna organizzarsi un po' prima e quindi capire un po' come funziona e tutto (*Focus 1*).

4.2. Una ricca – seppur disorganica – offerta didattica e la mancanza della “pratica”

La proliferazione di corsi di studio non è vista negativamente dagli studenti, anzi nel momento della scelta dell'università da seguire, una ricca offerta formativa aveva dato loro l'impressione di maggiori chance di apprendimento. Più che il numero dei corsi di studio per i partecipanti è piuttosto cruciale il modo in cui vengono spiegati i contenuti curricolari e comunicate ai diplomandi le specificità di ogni corso.

Al.: Secondo me non è il problema ci sono troppi corsi, ma il problema può essere che non vengono spiegati, nel senso ci sono tanti corsi ma nessuno sa esattamente come è strutturato un altro corso che magari gli piaceva di più ma non si è letto il programmino, il flyer, che l'università gli consegna. Secondo me che ci siano tanti corsi anzi è positivo, anzi variegare il più possibile, però una volta che c'è il corso di studi bisogna anche pubblicizzarlo e portarlo nei licei (*Focus 2*).

Ci sono tanti corsi universitari in più [al politecnico di Torino, *Ndr*], però vengono presentati sempre in maniera molto ordinata, molto razionale, cioè io non mi sono mai sentito confuso nell'usare il sito, nel salone dell'orientamento a cui avevo partecipato nel 2012 e avevo fatto anche il test per accedere all'università, non ho avuto nessun problema, nessuna difficoltà, era molto chiaro, magari un po' di indecisione perché stai facendo una scelta che segnerà la tua vita, però per il resto devo dire che come immagine era: ci sono tanti corsi di laurea, c'è una offerta così vasta, però nello stesso tempo [...] non mi stanno confondendo le idee, su questo non c'è dubbio, come immagine è chiaro che avere tanti corsi dici “è una bella università” (*Int. di controllo*).

La qualità dei contenuti trattati nei corsi è valutata in modo generalmente positivo dai partecipanti, come era ipotizzabile da disegno di ricerca. La soddisfazione è più elevata tra chi frequenta il politecnico, definito “ottimo”, “il migliore d'Italia”, ma anche gli studenti dell'università la ritengono un buon ateneo, anche se è scarsa la ricognizione puntuale dell'offerta formativa alternativa in Italia o fuori dall'Italia – ad eccezione dello studente fuori sede. Dal punto di vista del riconoscimento sociale emerge discrepanza tra corsi di laurea umanistici, irrisolti come “facili” o “inutili” e corsi scientifico-tecnologici, percepiti come più impegnativi ma anche con più ritorni occupazionali e di conseguenza maggiore prestigio e migliore “reputazione”.

Come anticipato sopra, i contenuti trattati nell'istruzione terziaria sono descritti come quasi esclusivamente teorici.

S.: L'università italiana fa bene la teoria. Siamo carenti forse un po' sulla pratica. Però confrontati poi con l'esterno, il fatto di sapere bene la teoria ci permette di essere più forti e fare più in fretta a imparare la pratica. Mentre se si è carenti di teoria, anche se si ha una buona pratica, non si riesce ad arrivare nello stesso tempo allo stesso livello. [...]

A.: Eh, in teoria avere un titolo dovrebbe diciamo legittimarti a poter svolgere quella professione, poi non è detto che però in pratica sia così, perché poi uno esce dall'università e non è in grado effettivamente di poter svolgere quel lavoro, ha bisogno

non so di più anni di studio oppure ha bisogno di una certa esperienza, ed è qui che secondo me c'è il problema, perché molti laureati escono dall'università ma non hanno l'esperienza e quindi magari anche se sono legittimati dal loro titolo di studio però magari le imprese sono restie ad assumerli proprio per questo motivo, quindi secondo me bisognerebbe non so fare un po' più di pratica oppure sì, bisognerebbe che l'università fosse un po' più diretta sul mondo del lavoro (*Focus 1*).

L'importanza della "pratica" e delle competenze trasversali per inserirsi nel mercato del lavoro è sottolineata in entrambi i gruppi di discussione e anche nell'intervista di controllo.

Al.: La cosa più utile secondo me è... il come l'università ti forma negli atteggiamenti, cioè se tu sei abituato per cinque anni a dare esami, per cinque anni hai dato esami orali anche con professori terribili che ti mettevano sempre un po' ai ferri corti, impari anche ad essere un po' più spigliato, un po' più pronto con la risposta, un po' più... diciamo che ti stimola l'università. Ad essere propositivo, ad essere dinamico (*Focus 2*).

Anche un professore mio che ha fatto un corso di nozioni di economia, diceva voi ingegneri dovete confrontarvi con quello, potete fare il telefonino più bello del mondo ma se l'azienda non ha i soldi per fabbricarlo non è che mandate in bancarotta l'azienda. O se il telefono non vende, piace solamente a voi ingegneri, non gliene frega niente a nessuno. Sono richieste anche delle altre competenze, non bisogna isolare i compartimenti, non sono compartimenti stagni, soprattutto adesso con la concorrenza, con diciamo lo sviluppo che c'è in tutti i settori, un ingegnere non può pensare di operare in maniera separata dagli altri. Eh però ce lo deve insegnare a fare qualcuno... non è immediato nel senso non tutti riescono e soprattutto magari rischi anche di sbagliare. E non puoi sbagliare la spesa dell'azienda nel senso ti licenziano (*Int. di controllo*).

Gli stage sono percepiti come utili, per chi li ha svolti, per completare la propria formazione rispetto a collaborare con più figure professionali e integrare le competenze per risolvere problemi concreti.

Sulla frammentarietà dei corsi emerge l'impressione di avere affrontato argomenti – nei primi anni di università – inizialmente slegati tra loro (corsi umanistici) o molto generali e non specializzanti (Ingegneria e Medicina). Inoltre le narrazioni fanno riferimento a una visione critica del piano carriera obbligatorio proposto in alcuni corsi umanistici. Corsi quasi giustapposti tra loro e apparentemente non bene inseriti in un progetto formativo o a completamento di indirizzi alternativi sono spiazzanti per gli studenti del primo anno e demotivano a continuare. Il lavoratore non iscritto racconta di avere interrotto gli studi anche a causa di questa frammentazione. Gli altri partecipanti iscritti a corsi umanistici raccontano di essere riusciti a auto-organizzare un loro senso e coerenza tra corsi seguiti solo al terzo anno. Da tutti gli incontri emerge la dicotomia tra politecnico, coordinato e efficiente nella didattica, e università, da questo punto di vista percepita come scoordinata e inefficiente.

V.: Ho già litigato numerose volte con quelli che lavorano in segreteria perché... sia la data degli esami che mi hanno fatto dei disastri, perché tipo io ho anticipato un esame e poi l'anno dopo, dopo averlo dato mi hanno detto "No, è come se lei non

l'avesse dato" ... e poi ogni volta che c'è da capire qualcosa è impossibile, è come se nessuno sapesse niente. Cioè in un giorno mi hanno mandato dalla segreteria al punto informativo perché è come se nessuno sapesse niente, ma allora io come faccio? C'è da perdersi, ecco.

S.: Non posso parlare perché dall'inizio dell'università [presso il politecnico, *Ndr*] sono stata in segreteria tre volte, una per fare l'immatricolazione, una per capire se dovevo consegnare l'Isce o no e l'altra per pagare le tasse quindi (*ride*).

A.: Io invece sono andata diverse volte perché inizialmente avevano sbagliato a immatricolarmi all'università, poi c'è stato proprio... poi proprio l'altro giorno non mi avevano verbalizzato un esame, era appena passato un mese e non vedevo il voto, anche lì ho contattato il professore che mi ha detto di andare in segreteria, la segreteria mi ha detto di andare dal professore, e poi anche altre volte sono cambiati i criteri per la valutazione dell'esame dopo aver fatto l'esame, è cambiato il numero di crediti dopo aver fatto l'esame quindi anche lì non fa tanto piacere (*Focus 1*).

Quando penso al politecnico penso a una buona università, organizzata, ordinata, nel senso non si perde tempo, le cose vengono affrontate bene, funziona. Adesso... per carità i problemi ci saranno anche, c'è qualcosa che potrebbe essere migliorata e cambiata, ma è una isola felice si potrebbe dire. Magari gli studenti saranno un po' stressati (*ride*) quello sì, ma è una buona università, io personalmente la ritengo una ottima università (*Int. di controllo*).

Tra i consigli per migliorare l'organizzazione didattica gli studenti menzionano una maggiore integrazione del piano dell'offerta formativa, finalizzata a evitare ridondanze e ripetizioni, bilanciando i corsi obbligatori, dove previsti, per consentire il mantenimento di un percorso individuale più imperniato sugli interessi degli studenti e un piano carriera coerente; la previsione di più esoneri intermedi, nel caso del politecnico; il maggiore coinvolgimento di docenti giovani e motivati al posto di docenti anziani e poco coinvolti nell'efficacia della loro attività didattica.

Il fatto che l'università non assuma giovani ricercatori e non assicuri a chi vi lavora opportunità di carriera è vista dai partecipanti come uno dei fattori che mantiene l'accademia orientata al passato invece che al futuro e ne limita il rinnovamento a un piano solo procedurale e formale, non sostantivo. Inoltre è connessa a una valutazione negativa delle capacità didattiche di alcuni docenti.

Al.: Ho fatto molti corsi con professori in pensione, però mai sostituiti e che quindi lavorano per l'università come collaboratori. [...] Magari hanno l'assistente che però poi non riesce mai a fare il passaggio a diventare poi ricercatore, poi il professore non con la cattedra... non è un posto dove hai possibilità poi di far carriera, lavorativa proprio, ed è... come dire, è sbagliato, perché è una università che invecchia e non si riproduce, non si aggiorna, non riesce ad avanzare. E quando succede, le rare volte che succede perché poi è successo che in qualche corso hai il professore giovane, lo vedi subito, noti subito la differenza con tutto il resto (*Focus 2*).

4.3. "Non sto studiando per fare quel lavoro"

Uno dei nodi cruciali dei cambiamenti nelle relazioni tra università e società della conoscenza auspicati dal Processo di Bologna riguarda l'incremento della occupabilità dei laureati. Le narrazioni dei partecipanti restituiscono l'imma-

gine di un mercato occupazionale non favorevole a chi vi entra per la prima volta, soprattutto in Italia e soprattutto al Sud Italia, caratterizzato, almeno a inizio carriera, da posizioni precarie e poco pagate. In questo contesto – come anticipato – la laurea secondo i partecipanti iscritti a Ingegneria e Medicina è un prerequisito indispensabile per lavorare, per gli altri non necessariamente porterà a trovare occupazione nel settore di studio, ma offrirà maggiori opportunità di trovare un lavoro soddisfacente e meglio remunerato.

A.: Molti di quelli che scelgono di non continuare all'università, magari si sentono scoraggiati dal fatto che spesso si sente parlare, succede, che le persone si laureino e poi non trovano lavoro, e quindi magari questo aspetto può anche scoraggiare i neo-diplomati a andare all'università.

S.: Io invece questa la trovo una motivazione per... sapere che c'è crisi, che non c'è lavoro la trovo una motivazione per andare avanti perché almeno ho ancora cinque anni, ho tre o cinque anni davanti per fare quello che mi piace. Poi magari tra cinque anni la situazione cambia oppure io nel frattempo ho acquisito nuove capacità che mi danno una possibilità in più nel futuro. Forse a differenza magari di A. che studia Medicina, non sto studiando per fare quel lavoro, ma sto studiando perché è una cosa che mi piace, lo sto facendo per me e poi il percorso lavorativo per me può anche essere slegato dal percorso di studi (*Focus 1*).

V.: Era diciamo ovvio che io continuassi a studiare, perché non ero un genio però ero abbastanza brava, quindi era scontato diciamo. Quindi [gli amici dei miei genitori, *Ndr*] dicevano “Ah, fai l'università?” con una sorta di tono come dire “Ah, tanto il mondo va a scatafascio, cosa fai l'università a fare?”. E... questo non so, tra i giovani non vedo tanto questa... questo pensiero, ma appunto più tra gli adulti che magari sono meno... illusi di noi. Mio [padre] lui è... piuttosto pessimista no? Lui dice: “Sì sì, tu studi, però poi tanto il mondo va così e cosà”. Secondo me non è così, perché allora cosa devo fare, uccidermi perché il mondo non va bene? Insomma io ho una visione piuttosto ottimistica comunque, e credo che l'università sia comunque uno strumento che ci dia l'opportunità di decidere del nostro futuro. Cosa che invece stando fermi a piangerci addosso non... non possiamo fare niente (*Focus 1*).

I discorsi sull'inutilità della laurea sembrano legittimati dal fatto che posizioni occupazionali apicali nel contesto attuale siano occupate da persone non qualificate. La percezione dei bassi livelli di scolarizzazione dei dirigenti italiani espressa nei focus trova corrispondenza nei dati Eurostat sul titolo di studio dei manager, nei rapporti AlmaLaurea associati con la struttura di piccole imprese familiari italiana, meno capace di premiare il capitale umano, di innovare e di internazionalizzarsi (Cammelli, 2014). Dalle discussioni emerge poi che per aprire una propria attività in Italia non serve l'istruzione terziaria, se si tratta di attività a basso contenuto di conoscenze formalizzate. Viceversa per professioni autonome qualificate, sia per il capitale iniziale necessario – difficile da ottenere per i giovani nel sistema creditizio italiano – sia per le competenze richieste, la laurea è vista come indispensabile, anche se in altri sistemi socioeconomici non avere un'impostazione accademica può orientare a trovare soluzioni alternative.

Ne parlavamo con degli amici un po' di tempo fa... uno Steve Jobs o un Bill Gates italiano è un po' difficile da concepire, nel senso proprio nella situazione in cui siamo adesso. [...] Nonostante dici noi italiani siamo creativi, ce la siamo sempre cavata, in qualche modo abbiamo sempre trovato qualche innovazione, ma in Italia in questo momento cioè... ti verrebbero tagliate le gambe veramente subito, perché appunto aprire una propria partita iva, aprire una tua attività... è difficile. Per qualsiasi cosa, nel senso la burocrazia, una serie di vincoli che tu hai, tu vieni scoraggiato. O devi avere il papà magari che ha un buon capitale su cui investire e dici: va bene provo effettivamente ad avviare una attività. Però nel senso se sei da solo, non ci sono strumenti, cioè come fai? [...] L'università sì forma, dà tante competenze, tante conoscenze, però osservata da un punto di vista diverso potrebbe anche influenzare il modo di pensare nel senso dire si fa così, almeno in ambito tecnologico sto parlando, nel senso si fa così, abbiamo sempre fatto così e poi tu magari arrivi e dici da un momento all'altro io penso di fare questa cosa qui. Magari ci riesci, inventi qualcosa di nuovo. Da ingegnere insomma mi verrebbe da dire adesso che siamo arrivati a un livello di complessità, ad esempio web design, tecnologie, così, in effetti ti servono davvero tanti soldi per sviluppare delle innovazioni, quindi da solo sì... non tanto, non puoi, una formazione specialistica ti serve (*Int. di controllo*).

Non necessariamente la laurea fa ottenere un buon lavoro, però aiuta a trovare il lavoro desiderato per ragioni vocazionali (“il lavoro che davvero vorrei fare”), anche se gli studenti partecipanti non mostravano piani concreti o ottimismo da questo punto di vista. Dalla discussione intorno alla vignetta 1 emerge che è percepito come infrequente che un neodiplomato trovi un lavoro che gli piace e uno stipendio di 1100 euro al mese è ritenuto molto alto per un giovane che entra la prima volta nel mercato occupazionale. Chi ha esperienze di colloqui di lavoro racconta episodi simili a quelli proposti nello stimolo video rispetto alla preferenza di alcuni datori di lavoro di assumere non laureati.

T.: Sono andato, era un'agenzia immobiliare. E mi hanno detto che non volevano laureati o gente che si stava laureando, anche se era un po' meno grezzo del video [il video stimolo, *Ndr*] però il succo era questo, che poi avanzavano pretese... di soldi, tempi o cose che loro non potevano dare o non volevano dare, e quindi il colloquio si era interrotto dopo tre o quattro minuti appunto per questi motivi. [...] Al.: In base al tipo di lavoro seleziono cosa dire e quanto mettere nel curriculum rispetto alla mia istruzione. Cioè per alcune aziende dove sono andato a fare un colloquio io sono un diplomato, per altre io sono uno studente universitario perché so già che magari in certi posti interessa di più il ragazzo che ha fatto il liceo ma neanche il liceo, le magistrali, magari un po' più ignorante da poter controllare, non che sia vero, però solo per fare un'apparenza di disponibilità, per fare un po' la persona semplice (*Focus 2*).

I partecipanti ritengono che l'università sia comunque un'opportunità per la costruzione professionale di sé.

Quello che credo io è che una laurea comunque ti permette di trovare una professione che ti porta a realizzarti di più, non solo dal punto di vista professionale, ma dal punto di vista anche economico. Magari non tanto in Italia, magari anche

guardando all'estero, noi guardando al Nord Italia, non ce lo nascondiamo, avere comunque una situazione più tranquilla dal punto di vista economico, che non è male in questo periodo così un po' difficile. [...] Per i giovani, per dare un punto di riferimento, una speranza anche per il proprio futuro, perché se no tu uscito magari dalla scuola superiore cosa fai? Speranze ce ne sono relativamente poche, nel senso ti metti a fare qualche lavoro così che non richiede particolari conoscenze specifiche però sai anche che non puoi aspirare a quelle che sono le tue ambizioni comunque (*Int. di controllo*).

Si tratta di un'agenzia che offre delle occasioni che vanno adeguatamente sfruttate, soprattutto perché il contesto del mercato del lavoro è difficile. Le funzioni di autorealizzazione e espansione delle proprie reti sociali quindi sono molto importanti per i partecipanti.

Dagli incontri è emersa una visione condivisa secondo cui: innanzitutto l'istruzione terziaria arricchisce il modo di concettualizzare i problemi; l'applicazione pratica di questi concetti formalizzati è ancora da implementare all'università e percepita come molto utile al politecnico (e in parte a Medicina) per quanto riguarda i tirocini/le esperienze in corsia; l'esigenza di avere durante le lezioni l'apporto di contenuti il più aggiornati possibile a fronte di casi in cui i contenuti disciplinari specifici, ad esempio sui materiali per costruire a Architettura, erano meno aggiornati rispetto a quelli usati dalle imprese più innovative. Sia la studentessa di Scienze della comunicazione che quella di Architettura hanno notato che l'innovazione per loro è arrivata dall'esterno, da tirocini in aziende o insegnamenti tenuti da professionisti non accademici, e non dall'università/politecnico, mentre invece per loro sarebbe importante l'opposto, sia perché la formazione terziaria dovrebbe essere la più avanzata possibile, sia per garantire a tutti gli studenti, e non solo a quelli più autonomi o "fortunati" nel trovare informazioni aggiornate, di accedere alle più avanzate forme di conoscenza. Gli studenti dei corsi umanistici, rispetto a quelli di scienze e tecnologia, esprimono maggiormente il bisogno di incrementare le opportunità di svolgere tirocini, al momento sentite come molto lacunose.

V.: Per la mia esperienza diciamo che stage l'università non li offre. [...]

S.: Da questo punto di vista la mia esperienza è molto diversa perché attualmente sto facendo il tirocinio in uno studio di architettura [...] per cui sto vedendo veramente qual è il lavoro, cosa fare e tutto [...]

A.: Nella mia facoltà è previsto un tirocinio fin dal primo anno (*Focus 1*).

In proposito possiamo notare che secondo i dati AlmaLaurea, i laureati triennali e magistrali che hanno svolto uno stage a un anno dalla laurea hanno il 14% di probabilità di essere occupati in più rispetto agli altri (Cammelli, 2014). Rispetto all'impiego delle conoscenze apprese all'università nel lavoro i partecipanti durante l'interazione sottolineano una richiesta di avere più contatti con le imprese e i servizi. Emerge inoltre che nell'economia della conoscenza l'università deve fornire le strutture cognitive per apprendere lungo il corso della vita.

Ormai siamo arrivati a un livello di complessità per cui serve assolutamente una scuola che dia delle conoscenze, devi proprio completare tutto quanto e mettere un po' in ordine perché altrimenti cioè io ad esempio quando penso al settore dell'elettronica, cioè si allarga proprio... è impressionante, tu anzi hai il problema di rimanere al passo, cioè tu dici hai finito quando hai finito i cinque anni. No. Il politecnico fondamentale ti deve proprio insegnare ad acquisire quella mentalità di innovare, di andare a cercare, di cercare di rimanere al passo con i tempi perché ormai non possiamo fare altro, così bisogna andare in quella direzione (*Int. di controllo*).

4.4. La percezione di un nesso lasco tra università e territorio

Gli studenti non esprimono una profonda consapevolezza della “terza missione” dell'università (accanto alle due missioni tradizionali di insegnamento e ricerca, commercializzazione dei risultati di ricerca accademici e coinvolgimento nello sviluppo socioeconomico tramite trasferimento tecnologico interattivo tra università, imprese e stakeholder, contributo allo sviluppo regionale e policies regionali per rafforzare i legami tra università e industria). Molto eloquente in proposito è l'interazione seguente.

Che funzioni svolge l'università per questo territorio?

V.: Diciamo che io ne sento sempre parlare, cioè che sia al telegiornale, piuttosto che dall'informazione su questo territorio, l'università collabora con questo, il politecnico collabora con quest'altro. Però poi quando io vado all'università, non vedo, non riesco a capire quali sono tutti questi collegamenti. Cioè nel senso che io non so, non... perlomeno nel mio corso di laurea non ci è mai stato proposto di collaborare con qualche impresa per fare qualcosa o... è fondamentale questo. Perché? Sia perché l'università prepara al mondo del lavoro. Ma anche per dare un primo approccio al mondo del lavoro, ma comunque anche perché, che siano istituzioni o le imprese, hanno bisogno dell'università, per la ricerca e lo sviluppo di innovazioni insomma, per qualsiasi cosa. Però non saprei insomma fare esempi di tutta questa collaborazione. [...] Riuscissi a capire un po' di più il rapporto che c'è tra il territorio e l'università... mi piacerebbe anche poter partecipare a qualcosa che riguarda questo genere di cose, però non si capisce, non si sa, non ci sono informazioni.

S.: No secondo me è importantissima per il territorio, perché altrimenti sarebbe un territorio praticamente morto. Perché penso che l'innovazione spesso arrivi dai giovani e un posto in cui non c'è innovazione è un posto che si chiude su se stesso e che muore, quindi proprio penso che sia importante la presenza dell'università. [...] E per quanto riguarda le possibilità di collaborazioni sono proprio frutto della ricchezza che c'è nel legame tra territorio e università e secondo me bisogna trovarsi nel posto giusto al momento giusto semplicemente. E per... trovare queste possibilità di progetti in collaborazione con l'università, in collaborazione con le imprese, in collaborazioni con il territorio. Al politecnico cercano proprio di crearle queste possibilità, cioè creano proprio delle finestre in cui sai dove andare a cercare, magari è un po' più semplice, però secondo me si tratta anche abbastanza di fortuna.

A.: Riguardo al collegamento tra ricerca, impresa e territorio, io ho avuto più che altro l'impressione che questo collegamento sia a un livello più alto di quello che siamo noi, perché ad esempio nella mia facoltà c'è il Polo biologico dove fanno ricerca e tutto, però non c'è un accesso per gli studenti. Lì quell'ambito lì riguarda esclusivamente i ricercatori che hanno preso la laurea e un dottorato di ricerca e

secondo me è lì che c'è il collegamento tra impresa, ricerca e università però per quanto riguarda proprio gli studenti, questo collegamento non è molto forte. Però secondo me bisognerebbe invece invogliare gli studenti magari anche a fare ricerca, non so, aprendo i laboratori per una visita, oppure spiegando determinati studi che si stanno facendo, invece ho visto che questa cosa è... è un mondo un po' chiuso, non è spiegato bene agli studenti, a chi si sta avvicinando a quel mondo (*Focus 1*).

I corsi di laurea umanistici sono descritti come meno collegati al territorio, quelli del politecnico sembrano essere un importante punto di riferimento per formare capitale umano.

Dal punto di vista del territorio sicuramente è una risorsa importantissima, credo che sia una risorsa per le aziende che sono qua vicino e non solo. Credo che a livello di tutta Italia sia un sinonimo di qualità, ah dal politecnico di Torino? Vieni, tranquillo, sicuro il ponte non crolla o comunque è difficile che crolli.

In che senso?

Come qualità. Fornisce laureati di qualità. [...] Può fornire anche delle interessanti idee, delle interessanti innovazioni da portare avanti, non c'è dubbio su questo. Chiaro che io da studente del secondo anno a questo ancora non ci penso, io penso che quando uscirò sarò guardato con buon interesse da parte delle aziende. Ma magari ci sono tante altre funzioni. Ma ci sono anche i laboratori di ricerca e molte innovazioni dal punto di vista tecnologico, le aziende le guardano e quindi una funzione sicuramente è questa: lavoro per i prossimi anni se vogliamo (*Int. di controllo*).

La scelta di studiare in una regione che offre maggiori opportunità formative appare difficilmente conciliabile con il desiderio di tornare nell'area d'origine, dove poi sarebbe difficile trovare un inserimento occupazionale.

Dici riuscirò a trovare qualcosa? Il problema da noi è molto sentito. Riuscirò a trovare qualcosa vicino casa? E se mi sposto quando finisco, riuscirò a trovare qualcosa per tornare vicino a casa? Anche questo è importante perché molti ragazzi ragionano così nel senso troverò un impiego giù a Lecce, vicino a casa, quando torno? Invece nel mio caso io sono partito dicendo studio elettronica, è difficile trovare qualcosa giù nel senso proprio giù a livello anche di 100 chilometri di distanza, tanto vale uscire, nel senso troviamo qualcosa, condizioni migliori, poi domani vedremo, o qui o all'estero (*Int. di controllo*).

Allo stimolo che proponeva l'alternativa tra studiare qui o all'estero, tutti i partecipanti hanno risposto preferendo l'Inghilterra, per aprirsi a un mercato del lavoro più internazionale e ampliare le proprie esperienze di vita, non solo accademiche. Oltre alla qualità dell'offerta formativa del territorio, dunque, sembra valutata anche la capacità ricettiva dell'area in cui insiste l'università, nell'offrire o meno sbocchi occupazionali ai neolaureati.

4.5. Dotazioni e risorse che condizionano le rappresentazioni

Il gruppo 1 è costituito da studentesse full-time con buoni risultati accademici. Le immagini dell'università sono positive: malgrado le molte criticità istituzionali e contestuali (macro economiche) sollevate, forse proprio per le

loro risorse precedenti (buona riuscita, attitudini e motivazioni allo studio e all'auto-progettazione) il gruppo sembra molto propenso a dipingere positivamente e sfruttare al massimo le risorse formative dell'università.

Dal gruppo 2, costituito da neodiplomati che sono impegnati in occupazioni saltuarie insieme allo studio, e dall'intervista con lo studente fuori sede, compaiono invece più riflessioni e racconti sul fatto che le risorse economiche familiari possono precludere l'accesso all'università. Inoltre attributi individuali come atteggiamenti relazionali e orientamento al lavoro sembrano contare più dei voti sia per riuscire a portare a termine gli studi universitari sia durante i colloqui di lavoro. Emerge anche il ruolo dei genitori che da un lato possono assicurare le risorse necessarie per continuare a studiare, dall'altro possono spingere verso percorsi universitari con aspettative di ritorni occupazionali maggiori, infine, nel caso di genitori laureati, possono insistere sulla ripresa degli studi anche dopo abbandoni (per Timon, ancora due anni dopo la sua decisione di interrompere).

Anche le risorse relazionali risultano importanti, sia per destreggiarsi nella burocrazia universitaria sia per ambientarsi nella città di Torino.

Si possono evidenziare poi differenze tra i contesti dei focus nella valutazione della didattica. Dal primo focus, con studentesse full-time con buona riuscita accademica, non emerge in primo piano il tema dei docenti più o meno disinteressati alla didattica, ma piuttosto dell'impianto dei corsi di laurea, della sua coerenza interna e rispetto a obiettivi di apprendimento delle studentesse. Inoltre in quel focus non è marcato il tema dell'impegno, ma piuttosto l'entusiasmo rispetto ai contenuti da studiare scelti per ragioni espressive prima che per l'attesa di utilizzare il titolo di studio nel mercato del lavoro. Nella discussione del gruppo 2 invece il tema dell'impegno è una delle parole chiave immediatamente associate all'immagine dell'università, accanto per un'altra studentessa al tema del prestigio.

Un'ultima considerazione rispetto alle disuguaglianze di genere nel mercato del lavoro: sul piano educativo nell'esperienza delle partecipanti le asimmetrie tra maschi e femmine si sono ribaltate a favore delle donne malgrado o proprio per l'attesa (o il timore) di poterne ricevere sul piano occupazionale, processo che potrà permettere alle donne di avere più capitale umano da spendere nel mercato del lavoro.

5. Cenni conclusivi

A partire da alcune dimensioni critiche circa i mutamenti nelle funzioni e nelle organizzazioni delle università nelle economie avanzate, l'esplorazione empirica ha cercato di verificare la presenza del dibattito sul ruolo dell'istruzione terziaria in Piemonte nei discorsi degli studenti e ricostruire le rappresentazioni e le valutazioni dei neodiplomati sull'università nella loro progettualità professionale e biografica. Ricordiamo che da disegno di ricerca sono stati coinvolti neo-diplomati iscritti all'università che quindi condividevano una valutazione generalmente positiva della formazione accademica. Ciononostante dalle discussioni si evincono parecchie differenze di posizionamento rispetto

alla formazione terziaria, alla sua qualità e al legame tra università e contesto socioeconomico.

I corsi umanistici forniscono competenze teoriche e per i partecipanti dovrebbero migliorare le occasioni formative di supporto all'ingresso nel mercato del lavoro come tirocini, sportelli informativi, esperienze professionali o professionalizzanti e applicative. Attualmente questo aspetto appare ai partecipanti più organizzato e diffuso nei corsi tecnologici, più lasciato al caso e alla "fortuna" o spirito di iniziativa degli studenti nei corsi di laurea in scienze umane e sociali.

L'uso alternativo dell'istruzione a causa delle difficoltà occupazionali risulta un effetto della crisi economica, percepita pesantemente dai giovani coinvolti nella ricerca. Sull'utilità della laurea nel mercato del lavoro dal primo focus group, gruppo omosociale di studentesse full-time con buona riuscita accademica, emergono considerazioni sul sistema Italia e sulla fatica di assorbire giovani qualificati, soprattutto se femmine; invece dal secondo focus group, al quale partecipano sia studenti part-time che lavoratori, emergono considerazioni più legate a esperienze concrete nel mercato occupazionale: per l'ottenimento di alcune posizioni e mansioni non qualificate avere la laurea può ostacolare, ma si tratta di lavori che gli studenti universitari non vorrebbero svolgere e che sono disposti ad accettare solo come ripiego, o durante gli studi.

Malgrado una immagine positiva dell'università in Piemonte, emerge la propensione a considerare un valore aggiunto lo studiare all'estero, sia come una credenziale educativa prestigiosa che come un canale di accesso per mercati del lavoro che sembrano offrire più opportunità di inserimento dei giovani laureati rispetto a quello italiano. I partecipanti ritengono che per avviare una attività autonoma non è necessaria sempre la laurea, anzi proprio la laurea può impedire di raggiungere mansioni a media o bassa qualificazione.

Non emergono viceversa ricche narrazioni sul contributo dell'università all'economia della conoscenza e allo sviluppo del territorio in cui si situano. Le ragazze del primo focus vorrebbero che l'università avesse un maggior collegamento con le imprese della zona e rendesse più accessibile agli studenti anche alcuni aspetti della ricerca, come l'utilizzo dei laboratori. L'università ha il compito di socializzare alle conoscenze formalizzate più innovative e sofisticate per cui i contenuti dei corsi dovrebbero essere i più avanzati possibile. Il fatto che nei due focus – e, in parte, anche nell'intervista di controllo – il nesso tra università e territorio non sia così chiaro agli studenti, si potrebbe imputare all'esperienza di questi ultimi centrata sull'offerta formativa più che sulle potenzialità dell'accademia come luogo di produzione di brevetti e saperi al di là della formazione del capitale umano.

Nonostante l'insoddisfazione per l'organizzazione frammentata della didattica e il peso burocratico delle procedure universitarie, il filo conduttore rimane una visione dell'università come un luogo dove potersi esprimere per quello che si è/si vuole fare (al confronto con l'istruzione secondaria, descritta come luogo di saperi standardizzati e dunque più lontani dalle preferenze e dalle curiosità individuali). È un luogo dove conoscersi meglio, ampliare la propria rete sociale, progettare la propria carriera lavorativa attraverso conoscenze, competenze e nuove opportunità inaspettate, aperte con i ti-

rocini. I suggerimenti degli studenti vanno nella direzione di una maggiore integrazione dell'istruzione terziaria con le realtà economiche e sociali del territorio. Nell'attesa l'università come ambiente, prima che come percorso verso un titolo di studio elevato, sembra comunque capace di fornire i mezzi e le competenze relazionali e di vita, per realizzarsi soprattutto come persone

[**proiezione 1:** titolo della ricerca “Rappresentazioni dell’università e ruolo dell’università nel mercato del lavoro dell’economia della conoscenza secondo i neo-diplomati in Piemonte”, componenti del gruppo di ricerca e loghi]

Presentazione del tema della ricerca e dei partecipanti, spiegazione delle regole della discussione (non rubarsi la parola, specificare il proprio nome prima di intervenire, contribuire tutti alla discussione, non ci sono idee giuste o sbagliate ma diverse e tutte utili).

Quanto pensate alla parola università, cosa vi viene in mente?

Adesso vi proporrei di vedere insieme un video tratto da un film, quindi da una storia inventata, dove viene proposta una certa visione, forse anche un po’ estrema, della formazione universitaria.

[**proiezione 2:** scena su un colloquio di lavoro in cui il datore di lavoro afferma “non assumo laureati” tratta dal film “Smetto quando voglio” (Italia, 2013) pubblicata da Fandango su youtube]

Vi è mai capitato di assistere a discussioni come quella che abbiamo visto? O di pensare alla futura ricerca di lavoro in quei termini? Potete raccontarcelo? Secondo voi da cosa è influenzato questo tipo di immagine dell’università nel mondo del lavoro? Concentriamoci sul ruolo dell’università come agenzia formativa e non tanto sugli effetti della crisi economica.

Manca qualcosa alla formazione offerta dall’università?

Esplorare le rappresentazioni relative ai ritorni occupazionali della laurea nell’economia della conoscenza e al dibattito sui pregiudizi/criticità dell’università italiana: (1) proliferazione eccessiva dell’offerta formativa es. pensate ci siano troppi corsi? (2) produttività insoddisfacente es. pensate che il modo di insegnare sia efficace? (3) università classista, autoreferenziale e disattenta al mondo del lavoro es. pensate che i contenuti delle lezioni siano utili? (4) università dei “baroni” es. cosa ne pensate della didattica e del modo di insegnare dei docenti? (5) spesa eccessiva e caratterizzata da sprechi e inefficienze. es. pensate che l’università sia ben organizzata e le risorse ben utilizzate?

Ora vi proporrei di leggere insieme la storia di Laura.

[**proiezione 3:** “Vignetta 1. Laura si è diplomata due anni fa e ha deciso di non continuare gli studi. È stata assunta presso una impresa che si occupa di web design, le piace molto il suo lavoro e guadagna 1100 euro al mese. In futuro vorrebbe aprire la partita IVA e avviare una sua attività. Le sue amiche le hanno detto che non avere una laurea potrà ostacolarla”]

Secondo voi perché Laura ha deciso di non iscriversi all’università? Avrà avuto le risorse economiche? Perché vuole aprirsi la partita IVA? In che senso non avere la laurea potrebbe ostacolarla?

Quello che si impara all’università secondo voi aiuta a trovare lavoro? La laurea facilita nella ricerca del lavoro, oppure per diventare imprenditore basta il diploma?

I corsi universitari aiutano a acquisire conoscenze utili nell’economia della conoscenza?

Esplorare aspettative e rappresentazioni su offerta formativa strumentale e acquisizione di competenze vs formativa espressiva – acquisizione di saperi.

L'università è collegata con le imprese?

Esplorare aspettative e rappresentazioni su tripla elica (connessione università - impresa - territorio) vs “torre d'avorio”.

Dopo la storia di Laura vi raccontiamo una storia diversa.

[**proiezione 4:** “Vignetta 2. Matteo si è iscritto a un Corso di Laurea in Diritto per le Imprese e le Istituzioni. Ha trovato le lezioni noiose e frammentate e poca attenzione agli studenti. Ha trovato un altro corso in Matematica per la Finanza e l'Assicurazione qui o in alternativa un corso avanzato sullo stesso tema in Inghilterra. Se si iscrive in Inghilterra perde un anno”]

Cosa vi colpisce di più della storia di Matteo?

Pensate all'università del nostro territorio. Che funzioni svolge per i giovani? Che funzioni svolge per le imprese e per il territorio? Come la valutereste? Oggi si parla di “economia della conoscenza”. Che funzioni svolge l'università di questo territorio per l'economia della conoscenza? Se poteste disegnare l'università di questo territorio, che cambiamenti fareste?

Indagare percezioni dell'università e del politecnico in Piemonte tenendo presente le seguenti dicotomie: comoda/scomoda; accessibile/inaccessibile (cara/non cara), inclusiva/esclusiva, coordinata/frammentata; efficiente/inefficiente; impegnativa/facile; entusiasmante/noiosa; personalizzata/standardizzata; docenti interessati/indifferenti; offerta formativa di bassa qualità/di alta qualità; utile/inutile per trovare lavoro; orientata al futuro/passato; dinamica/burocratica; astratta/concreta; legata alle imprese o ai servizi/non legate alle imprese o ai servizi.

Stiamo per concludere, quindi chiederei a Michele di riassumere gli aspetti principali di cui abbiamo parlato.

Michele: I punti di vista che sono emersi sono... Invece non abbiamo parlato di... C'è qualcosa che volete aggiungere? Ho inteso bene?

[**proiezione 5:** “Grazie della partecipazione!”]

Vi ringrazio molto. Il focus group finisce qui. Ora vi diamo la pendrive e spero vi possiate fermare ancora una decina di minuti per compilare la scheda anagrafica.

Riferimenti bibliografici

- Abburrà L. (2012), *Giovani e lavoro: la questione italiana*, www.ires.piemonte.it.
- Argentin G. e Triventi M. (2011), *Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992-2007*, «Higher Education», 61, pp. 309-323.
- Arum R., Gamoran A. e Shavit Y. (2006), *Più inclusione che deviazione: espansione, differenziazione e struttura di mercato dell'istruzione superiore*, in Ballarino G. e Checchi D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna.
- Ballarino G. e Schadee H. (2006), *Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea*, «Polis», XX, 2, pp. 207-228.
- (2008), *La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause*, «Polis», XXII, 3, pp. 373-402.
- Ballarino G., Colombo S., Perotti L., Regini M. e Semenza R. (2010a), *Il mutamento dei rapporti tra università e sistema economico*, in Moscati R., Regini M. e Rostan M. (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, il Mulino, Bologna, pp. 31-129.
- Ballarino G., Checchi D., Fiorio C.V. e Leonardi M. (2010b), *Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia*, «Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori», XI, 1, pp. 117-131.
- Barbera F., Filandri M. e Negri M. (2010), *Conclusioni: cittadinanza e politiche di ceto medio*, in Negri N. e Filandri M. (a cura di), *Restare di ceto medio. Il passaggio alla vita adulta nella società che cambia*, il Mulino, Bologna, pp. 213-238.
- Barbieri P. e Scherer S. (2005), *Le conseguenze sociali della flessibilizzazione del mercato del lavoro in Italia*, «Stato e Mercato», 74, pp. 56-90.
- Barone C., Boffo S., Di Pietro F. e Moscati R. (2010), *Le trasformazioni nei modelli di governance*, in Moscati R., Regini M. e Rostan M. (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, il Mulino, Bologna, pp. 131-196.
- Becker H.S., Geer B., Hughes E.C. e Strauss A. (1961), *Boys in White: Student Culture in Medical School*, University of Chicago Press, Chicago.
- Bertolini S. (2014), *Cui bono? Rappresentazioni e aspettative sulla scuola secondaria in Piemonte*, Rosenberg&Sellier, Torino.
- Bertolini S. e Goglio V. (2012), *Capitale umano e società della conoscenza: i laureati delle imprese cuneesi*, «Quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo», 15.
- Biagioli M., Reyneri E. e Seravalli G. (2004), *Flessibilità del mercato del lavoro e coesione sociale*, «Stato e Mercato», 71, pp. 277-313.
- Boffo S. e Gagliardi F. (2008), *Università e sviluppo locale*, in Moscati R. e Vaira M. (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento*, il Mulino, Bologna, pp. 173-185.
- Bratti M., Checchi D. e DeBlasio G. (2008), *Does The Expansion of Higher Education Increases Equality of Educational Opportunities? Evidence from Italy*, IZA Discussion Paper no. 3361, Bonn.
- Busso S. (2011), *Knowledge economy in Piemonte*, netpaper del Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Torino, Torino.
- Cappellari L. (2006), *Background familiare, scelte formative e transizione scuola-università*, in Ballarino G. e Checchi D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna, pp. 57-89.

- Cammelli A. (2014), *Imprenditorialità e innovazione: il ruolo dei laureati. XVI Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati*, Università di Bologna; www.almalaurea.it.
- Cavaletto G.M., Olagnero M. e Parisi T. (2013), *Immaginare il lavoro nella società della conoscenza*, in Olagnero (2013), pp. 121-159.
- Ceyhan A.A. e Ceyhan E. (2011), *Investigation of university students' self-acceptance and learned resourcefulness: a longitudinal study*, «Higher Education», LXI, 6, pp. 649-661.
- Checchi D. (2009), *L'università italiana è cresciuta. Troppo in fretta?*, www.scienzainrete.it.
- Checchi D., Fiorio C.V. e Leonardi M. (2013), *Intergenerational persistence of educational attainment in Italy*, «Economics Letters», 118, pp. 229-232.
- Clark W.W. (1926), *Status of university students in relation to high-school courses*, «The Journal of Educational Research», XIII, 1, pp. 36-38.
- Donald J.G. e Denison D.B. (2001), *Quality assessment of university students. student perceptions of quality criteria*, «The Journal of Higher Education», LXXII, 4, pp. 478-502.
- Durando M. (2012), *Un monitoraggio sul mercato del lavoro giovanile in Piemonte*, Osservatorio Regionale sul Mercato del Lavoro - Regione Piemonte.
- Esteve Y.M. (2003), *La tercera revolución educativa*, Paidós, Barcellona.
- Etzkowitz H. e Leydesdorff L. (2000), *The Triple Helix. The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations*, «Research Policy», XXIX, 2, pp. 109-123.
- Felt U. e Glanz M. (2003), *University autonomy in Europe: changing paradigms in higher education policy*, Magna Charta Observatory, Bologna.
- Frisina A. (2010), *Focus Group. Una guida pratica*, il Mulino, Bologna.
- Geiger T. (1955), *Recruitment of university students*, «Acta Sociologica», I, 1, pp. 39-48.
- IRES Piemonte (2013), *Relazione socioeconomia annuale*, Torino.
- (2014), *Osservatorio Istruzione Piemonte 2013*, Torino.
- ISTAT (2012), *Statistiche in breve. Percorsi di studio e lavoro dei diplomati*, ISTAT, Roma.
- Krueger R.A. (1998), *Developing Questions for Focus Groups*, Sage, London.
- Lagomarsino F. e Ravecca A. (2014), *Il passo seguente: i giovani di origine straniera all'università*, Franco Angeli, Milano.
- Luciano A. (2010), *Le politiche attive del lavoro. Vent'anni di innovazione mancate*, «Rivista dell' AIS», 1, pp. 5-14.
- Luzzato G., Moscati R., Mangano S. e Pieri M.T. (2013), *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei corsi di studio. I risultati di un questionario rivolto ai responsabili dei corsi di laurea e di laurea Magistrale*, Università di Genova - Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa.
- Mangano S. (2013), *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati*, Università di Genova - Fondazione Giovanni Agnelli.
- Marandet E. e Wainwright E. (2010), *Invisible experiences: understanding the choices and needs of university students with dependent children*, «British Educational Research Journal», XXXVI, 5, pp. 787-805.
- Masjuan J.M. e Troiano H. (2009), *University students' success. A psycho-sociological approach*, «Higher Education», LVIII, 1, pp. 15-28.
- McNabb R., Pal S. e Sloane P. (2002), *Gender differences in educational attainment. The case of university students in England and Wales*, «Economica, New Series», LXIX, 275, pp. 481-503.
- Morelli U. (2013), *L'altra faccia del lavoro. Entro quale prospettiva i giovani (non) si vedono al lavoro? Intervista a cura di F. Caligaris e F. Floris*, «Animazione Sociale», 277, pp. 3-13.

Moscato R. e Rostan M. (2010), *Introduzione: le università europee in trasformazione*, in Moscati R., Regini M. e Rostan M. (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, il Mulino, Bologna, pp. 13-19.

Moscato R. e Vaira M. (a cura di), (2008), *L'università di fronte al cambiamento*, il Mulino, Bologna.

Murgia A. e Poggio B. (2013), *Quando studiare non basta. Racconti di giovani highly skilled nel mercato del lavoro flessibile*, «Sociologia del lavoro», 131, pp. 59-73.

Murtaugh P. A., Burns L. D. e Schuster J. (1999), *Predicting the retention of university students*, «Research in Higher Education», XL, 3, pp. 355-371.

Nanni C. (2012), *I percorsi della qualificazione: istruzione e formazione*, «Informa IRES», maggio, 1, pp. 96-111.

OCSE (2013), *Education at a glance 2013*, www.oecd.org.

Olagnero M. (a cura di) (2013), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.

Olagnero M. e Ricucci R. (2014), *Il posto scomodo della scuola nella società della conoscenza*, in Luciano A. (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg&Sellier, Torino, pp. 207-225.

Pichierri A. (2014), *Economia della conoscenza, società della conoscenza, effetto città*, in Luciano A. (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg&Sellier, Torino, pp. 7-21.

Regini M. (a cura di), (2009), *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*, Roma, Donzelli.

– (2010), *Conclusione: Dove vanno le università europee e perché*, in Moscati R., Regini M. e Rostan R. (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, il Mulino, Bologna, pp. 273-294.

Reyneri E. (2011), *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna.

Ricucci R. (2013), *Scuola, società e mercato del lavoro. Come attrezzare gli studenti per l'ingresso nella Knowledge Economy?*, in Olagnero (2013), pp. 193-216.

Ricucci R. e Filandri M. (2013), *La generazione "me" di fronte al futuro*, in Olagnero (2013), pp. 43-63.

Roberts L.W. e Clifton R.A. (1992), *Measuring the affective quality of life of university students. The validation of an instrument*, «Social Indicators Research», XXVII, 2, pp. 113-137.

Rostan M. (2008), *Istruzione superiore, laureati e mondo del lavoro*, in Moscati R. e Vaira M. (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento*, il Mulino, Bologna, pp. 143-172.

Rostan M. e Vaira M. (2008), *La collaborazione università/industria tra vincoli e opportunità*, in Id. (a cura di), *L'università di fronte al cambiamento*, il Mulino, Bologna, pp. 187-213.

– (2010), *Politiche per l'eccellenza e ristrutturazione dei sistemi di istruzione superiore*, in Moscati R., Regini M. e Rostan R. (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, il Mulino, Bologna, pp. 197-271.

Santero A. (2012), *"Portami con te lontano". Istruzione e inserimento sociale dei giovani migranti al termine della scuola secondaria di II grado*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Torino.

– (2013), *Venire da fuori. Esperienze e aspirazioni degli studenti con background di immigrazione*, in Olagnero (2013), pp. 99-119.

Scott P. (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, Open University Press, Philadelphia.

Triventi M. e Trivellato U. (2009), *Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century. Evidence from the Italian Longitudinal Household Survey*, «Higher Education», 7, pp. 681-702.

Yogev A. (2007), *The stratification of students in Israeli universities. Persistent outcomes of an educational expansion policy*, «Higher Education», 54, 5, pp. 629-645.

5. I “SUPER TECNICI” DEGLI ITS

Luci e ombre di un’esperienza locale di innovazione nella scuola

Giulia Maria Cavaletto

1. Innovare l’offerta formativa: un quadro d’ambiente e il posto degli istituti tecnici superiori

Parlare di innovazione nell’offerta formativa è frase carica di significati retorici ma spesso vuota di azioni concrete. Nei rari casi in cui, nell’ambito della scuola italiana nascono progetti e azioni indirizzati all’innovazione, quasi sempre accade che questi siano gravati dall’esigenza di soddisfare platee eterogenee e di modificare prassi consolidate da molto tempo. In taluni casi, come quello analizzato in queste pagine, in cui l’innovazione si configura al tempo stesso come di prodotto (con la creazione di un nuovo segmento di offerta formativa e di un nuovo titolo di studio riconosciuto) e di processo (attraverso la realizzazione di nuovi legami e stili di lavoro all’interno e all’esterno delle strutture), i vincoli da un lato e le opportunità dall’altro si moltiplicano. La grande sfida cui vogliono rispondere gli ITS è infatti rappresentata dalla riduzione del gap tra scuola e mercato del lavoro e dall’incremento di permeabilità tra i due contesti.

È fin troppo noto il mismatching che caratterizza i due ambienti, scuola e mercato del lavoro, almeno nell’assetto italiano (Butera *et al.*, 2008; Blossfeld *et al.*, 2012; Cavaletto, 2013; Ballarino e Checchi, 2013). Esso si connota infatti, come sappiamo, per una ancora persistente divisione tra filiere accademiche e professionalizzanti, con relativa valutazione sociale ed effetti di reputazione (Checchi e Zollino, 2001; Ballarino e Schadee, 2006) che hanno ripercussioni sulle collocazioni occupazionali (sebbene l’ultimo triennio di recessione abbia notevolmente depresso le chance occupazionali per tutti i diplomati e laureati all’ingresso nel mercato del lavoro). È altrettanto nota la cronica mancanza di strumenti istituzionali facilitatori e di supporto alla transizione scuola-lavoro, da tempo messa in evidenza anche dalla ricerca sui giovani e sulla scuola (Buzzi, Cavalli e De Lillo, 2007; Cavaletto e Olagnero, 2010). Infine, il sistema italiano si caratterizza per un cronico sotto utilizzo delle formule di avvicinamento tra scuola e lavoro (come gli stage e i tirocini

formativi, diversamente utilizzati all'interno delle filiere e con esiti assai diversi anche all'interno della stessa filiera; Sonatore, 2010).

In scia a questo disallineamento tra i due ambienti, da più parti criticato e messo in evidenza alle politiche pubbliche (del lavoro ed educative), qualcosa nel corso degli ultimi anni si è mosso. Sullo sfondo di una Europa che sempre più avanza a velocità differenziate, anche a causa delle credenziali educative non abbastanza robuste per alcuni Paesi membri (tra cui l'Italia, che vanta alcuni primati negativi stando agli esiti dei test OCSE PISA, pur con eterogeneità territoriali significative; Martini, 2005), il problema occupazionale è diventato uno degli oggetti di attenzione e di intervento da parte di tutti i governi nazionali. E da qui è partita una crescente preoccupazione per uno dei prerequisiti dell'accesso al mercato del lavoro, ossia la costruzione di un adeguato capitale umano, individuale e di stock.

Lo scenario nel quale ci collochiamo è quello della società della conoscenza, la cui definizione è stata universalmente accettata a partire dal 2000, quando il Vertice di Lisbona ha messo in evidenza la necessità per l'Europa di accelerare il transito verso questo nuovo assetto economico e sociale, di investire nella crescita dell'informatizzazione di massa e, soprattutto, di "ricalibrare" il sistema del cosiddetto "welfare della formazione"¹. L'istruzione e la formazione diventano, quindi, strumenti di politica attiva utili ad adeguare il livello di preparazione professionale alle nuove esigenze del mercato del lavoro, producendo profili la cui caratteristica saliente, al di là delle specializzazioni curriculari, è l'elevato livello di qualificazione, come già era stato anticipato a metà degli anni '90 nel *Libro bianco su istruzione e formazione*². A partire da questo scenario politico si ipotizza una riforma dei sistemi di istruzione e di formazione in modo che possano essere maggiormente connessi con il mondo del lavoro, nonché un sistema di formazione continua che possa permettere

¹ La Strategia di Lisbona, poi ribadita in "Europa 2020" ha individuato cinque obiettivi fondamentali per ogni Stato membro, per realizzare al cosiddetta "società della conoscenza": riduzione dell'abbandono scolastico prematuro; aumento di almeno il 15% del totale dei laureati in matematica, scienze e tecnologie, diminuendo nel contempo la disparità di genere; completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore per almeno l'85% dei ventiduenenni che abbiano completato tale ciclo di istruzione; riduzione di almeno venti punti percentuali della quota dei quindicenni con scarse capacità di lettura rispetto all'anno 2000; iniziative a favore dell'apprendimento permanente (lifelong learning), con l'obiettivo di innalzare almeno al 12,5% la partecipazione degli adulti in età lavorativa (25-64 anni) all'apprendimento permanente.

² Nel 1995 Edith Cresson, commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, Padraig Flynn, commissario per l'occupazione e gli affari sociali, con l'accordo di Martin Bangemann, commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione, presentano il *Libro bianco su istruzione e formazione*: "Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza". L'idea centrale del documento è che la società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in altri termini, una società cognitiva. In questa società tre sono i fattori di cambiamento: avvento della società dell'informazione (la sua conseguenza principale è quella di trasformare le caratteristiche del lavoro e l'organizzazione della produzione. Il ruolo del fattore umano assume più importanza, ma al tempo stesso il lavoratore è più vulnerabile rispetto ai cambiamenti dell'organizzazione del lavoro), estensione a livello mondiale degli scambi (che cancella le frontiere fra i mercati del lavoro), diffusione della civiltà scientifica e tecnica (con conseguente investimento in istruzione adeguata, sviluppo delle conoscenze scientifiche, loro applicazione ai metodi di produzione).

un maggiore sviluppo dell'occupazione. La competitività delle economie più sviluppate si mostra infatti sul terreno della "competizione intellettuale", che mette in stretta connessione conoscenze, competenze e innovazione (INDIRE, 2010). Per continuare ad attivare azioni comunitarie, il Consiglio Europeo di Bruxelles (marzo 2005) aveva individuato «nella conoscenza e nell'innovazione i motori di una crescita sostenibile». Pare utile a questo punto ripercorrere sinteticamente la cronologia della società della conoscenza attraverso le definizioni che l'hanno caratterizzata. Quella che oggi definiamo società della conoscenza ha infatti visto susseguirsi tre stagioni principali: una prima fase centrata sul ruolo delle industrie *science-based*, e operanti nei settori delle comunicazioni, dei servizi e dell'informazione (Bell, 1973; Romer, 1994), tipico degli anni ottanta e con alcune riflessioni che si sono spinte fino alle soglie degli anni novanta; una successiva fase iniziata con gli anni novanta, in cui al centro sono i nuovi tipi di lavoro e le nuove forme di organizzazione del lavoro medesimo, con particolare attenzione per lo sviluppo della produttività imputato a sistemi *knowledge intensive* (Brynjolfsson e Hitt, 2000); infine un ultimo recente sviluppo ha come idea trainante quella della centralità dell'apprendimento e dell'innovazione continua (Davenport e Prusak, 1997; Foray, 2000) all'interno delle organizzazioni e lungo il corso di vita degli individui.

È in questo più recente scenario che vanno definendosi i profili dei lavoratori della conoscenza, descritti come coloro che operano su processi immateriali, che impiegano diversi tipi di conoscenza per svolgere il proprio lavoro e per i quali la conoscenza è il principale input e output di processi di lavoro (Butera, 2008). Sono coloro i quali trasformano il proprio bagaglio di conoscenza professionale (conoscenza esplicita/tacita, conoscenza esperta/operativa, conoscenza razionale/emotiva, ecc.) in output conoscitivi (dati, informazioni, immagini, concetti, segnali, simboli) e in output di conoscenza di maggior valore (soluzione di problemi, orientamento degli eventi, dati e informazioni arricchite, innovazione, ecc.).

E proprio dentro la società della conoscenza così descritta si fa avanti (e ne completa il significato) il concetto di *economia dell'innovazione*, da cui recuperiamo qui due riflessioni teoriche che avranno ricadute per quanto si argomenterà nella pagine a venire. La prima è quella di Chamberlin (1933) sulla concorrenza tra imprese a partire da investimenti crescenti in ricerca e sviluppo, il cui fine è di introdurre nuovi prodotti e con questi strappare consumatori alle imprese rivali e riaffermare la propria superiorità nei confronti dei consumatori già fedeli (come ha sottolineato recentemente Antonelli, 2004, ricollegandosi idealmente a quel dibattito). Queste imprese chiederanno lavoratori con conoscenze e competenze ad hoc. La seconda riflessione si fa risalire all'analisi di Shumpeter (1934) secondo cui l'innovazione è il risultato della capacità della grande impresa di organizzare in modo sistematico e moderno la produzione di conoscenza scientifica e tecnologica. Dunque in questa accezione le imprese sarebbero esse stesse "officine formative", luoghi in cui si realizza la trasmissione di saperi specifici. Non va infine trascurato il fatto che oggi la trasmissione di conoscenze e competenze non si esaurisce nell'apprendimento sul campo: siamo anzi in presenza di una pluralità di

sedi e occasioni formative, talvolta cooperanti, più spesso in competizione reciproca, come mostreremo nelle pagine che seguono.

Fatte queste premesse d'ambiente, oggetto di questo contributo è nello specifico l'esperienza recente degli istituti tecnici superiori, ossia di quei percorsi post diploma, successivi al completamento della scuola secondaria superiore, che sono stati progettati per tre finalità: rispondere alle esigenze delle aziende in materia di competenze tecniche e tecnologiche in direzione dell'innovazione di processo e di prodotto, valorizzare il territorio di riferimento cui sono idealmente legati da una vocazione, creare un profilo di "super tecnici" di origine non accademica (INDIRE, 2013; Zuccaro, 2013). L'attenzione per questo nuovo segmento formativo è scaturita da una precedente fase di ricerca sulle prospettive occupazionali dei diplomandi piemontesi (Olagnero, 2013), nella quale uno dei risultati più interessanti riguardava proprio l'opacità della scelta post diploma, aggravata dallo scenario della recessione, che condizionava, al ribasso, l'esclusiva scelta universitaria ma al contempo dipingeva come non del tutto adeguato un titolo secondario. Se da quei risultati traspariva una difficoltà a gestire quella transizione, proprio per effetto di quella scarsa permeabilità tra ambiente scolastico e ambiente occupazionale, gli ITS apparivano una possibile innovativa soluzione. Purtroppo, trattandosi di percorsi istituiti di recente e per questo ancora poco studiati, le fonti di dati accessibili si sono dimostrate fin da subito relativamente esigue. Per queste ragioni quello che proponiamo qui è a tutti gli effetti uno studio esplorativo. L'analisi ha utilizzato comunque tutte le diverse fonti di dati a oggi disponibili: dati primari ottenuti attraverso interviste con stakeholder sul territorio (regionale e nazionale; esponenti del mondo della scuola, delle imprese e delle istituzioni) come interlocutori privilegiati per gettare luce su un fenomeno ancora in via di definizione³; dati secondari costituiti dalle prime elaborazioni di MIUR INDIRE, dai documenti istituzionali della Regione Piemonte; e dati tratti dalla comunicazione pubblica, attraverso una rassegna degli articoli apparsi sulle principali testate nazionali («La Stampa», «la Repubblica», «Il Sole 24 Ore») sull'argomento. Sono stati osservati gli ITS attivati sulle province di Torino e Novara in quanto in più stretta connessione con lo sviluppo della società della conoscenza che fa del capoluogo piemontese l'unico vero centro propulsore di innovazione (Di Monaco, 2014) e di Novara una provincia in rilancio grazie al duplice effetto dell'influenza lombarda e della costituzione di un importante polo industriale nel settore dell'aerospaziale⁴.

³ Sono state condotte complessivamente 12 interviste sul tema specifico degli ITS, attraverso una selezione di testimoni privilegiati individuati tra scuole partner, imprese, centri di formazione, esponenti delle pubbliche amministrazioni. A queste interviste vanno aggiunte le 29 realizzate per un precedente step di ricerca (i cui risultati sono presentati da chi scrive nel volume *Prima e dopo il diploma*, a cura di M. Olagnero; cfr. Cavaletto, 2013), il cui obiettivo era quello di investigare la transizione scuola lavoro, l'asincronia tra i due ambienti e i possibili correttivi da mettere in campo per un più efficace presidio di tale passaggio cruciale.

⁴ La costituzione degli ITS fa seguito a quanto previsto dal Dpcm 25 gennaio 2008, dalla Legge 26 febbraio 2010 n. 25 e dall'intesa tra governo, regioni, province autonome, province, comuni e comunità montane, relativa alla costituzione degli istituti tecnici superiori. In dettaglio la Regione

Le domande cui tentiamo di dare risposta riguardano i caratteri peculiari di questa esperienza, sia dal punto di vista didattico, sia da quello delle policy: ci chiediamo se gli ITS costituiscano una effettiva innovazione nell'offerta educativa: ci chiediamo in particolare se abbiano la robustezza per essere trasformati da "nicchie" territorialmente radicate (come diranno i numeri che presenteremo) e di fatto ancora sperimentali in questa "fase di lancio", a percorso consolidato di istruzione di terzo livello, distinto dalle università e realmente alternativo ad esse, e inoltre se rispondano al bisogno di avvicinamento tra scuola e lavoro o non celino al loro interno una qualche altra "funzione latente", pilotata esclusivamente dalle imprese e dal loro bisogno di personale formato ad hoc. Le riflessioni che seguiranno hanno, come si diceva, carattere esplorativo proprio perché il caso degli ITS è recente (ha alle spalle un triennio) e non consente ancora un vero e proprio bilancio; è territorialmente eterogeneo e va per questo affrontato con la logica dello studio esplorativo, con alcuni approfondimenti di caso; e infine perché gli attori coinvolti sono molti (forse troppi, come si metterà in evidenza nelle pagine che seguono), diversi, e sin qui si stenta ancora ad avere una valutazione convergente. Il registro su cui queste riflessioni si sintonizzano è per queste ragioni quello dell'eterogeneità, caratteristica dalla quale si partirà per problematizzare gli aspetti cruciali del fenomeno.

2. Il progetto degli istituti tecnici superiori nella società della conoscenza in Piemonte: prove di innovazione

Da queste premesse si evidenzia la rilevanza del tema delle credenziali educative come lasciapassare per una transizione più garantita (o almeno con meno rischi) verso il mercato del lavoro; di conseguenza occuparsi delle esperienze di innovazione educativa significa interrogarsi sui modi in cui tale transizione si realizzi (o tenti di realizzarsi) e sui contenuti che il sistema educativo consegna ai suoi studenti. Dunque se si vuole affrontare il tema dell'innovazione dell'offerta formativa, che ormai sembra costituire l'intonazione di fondo delle politiche educative, necessariamente si deve focalizzare l'attenzione su tre ambiti: quello della didattica (ossia come si trasmettono conoscenze e competenze), quello dei contenuti degli insegnamenti (ossia che cosa si insegna) e infine quello, potremmo dire istituzionale, dell'offerta di

Piemonte con Dgr n. 40 del 04/08/2010 ha recepito la costituzione in istituti tecnici superiori sulla base delle proposte presentate dai poli formativi per l'IFTS: Istituto Tecnico Superiore per la Mobilità sostenibile - Aerospazio/Meccatronica - Ente di riferimento ITIS Carlo Grassi di Torino; Istituto Superiore per le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione - Ente di riferimento ITS Pininfarina di Moncalieri (Torino), Istituto Tecnico Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy: sistema moda - Tessile, Abbigliamento e Moda - Ente di riferimento ITD Q. Sella di Biella. Le relative fondazioni di partecipazione sono state costituite entro il 15 ottobre 2010 (termine ultimo per accedere alle risorse ITS di cui alla Legge 25/2010). La Regione Piemonte ha approvato con Dgr 52-6104 del 12 luglio 2013 la spesa complessiva per l'attivazione, a titolo di cofinanziamento, di n. 6 percorsi di istruzione tecnica superiore - ITS 2013/2014; con Dgr n. 40-522 del 04/08/2010 la costituzione di 3 ITS.

istruzione/formazione e della sua articolazione interna, aspetti che si chiariranno nelle pagine che seguono.

Gli ITS si presentano con un profilo che è quello di “scuole di eccellenza”, nelle quali l’esperienza dell’apprendimento si realizza principalmente all’interno dell’ambiente di lavoro, cui si riconosce un valore didattico e formativo, nella prospettiva della diffusione della cultura della pratica sperimentale (Zuccaro, INDIRE, 2013). Sono stati definiti come “scuole superiori di tecnologia”, connotate per uno stretto rapporto con il sistema produttivo, sia nella fase progettuale, sia in quella didattica, sia in quella occupazionale vera e propria. Gli istituti tecnici superiori sono “scuole ad alta specializzazione tecnologica, nate per rispondere alla domanda delle imprese di nuove ed elevate competenze tecniche e tecnologiche” (INDIRE, 2010). Il progetto da cui sono nati gli ITS si inserisce inoltre all’interno di un più ampio orizzonte riformista della scuola che ha avuto come fattore propulsore il rilancio dell’istruzione tecnica, e il conseguente raccordo più stretto e organico con i soggetti istituzionali e sociali del territorio, con il sistema produttivo, il mondo del lavoro e delle professioni, attraverso un’alleanza formativa stabile, ampia e radicata a livello locale. Hanno autonomia rispetto all’università e altrettanto rispetto al percorso di diploma quinquennale di cui non costituiscono un sesto e settimo anno, ma rispetto al quale si connotano come un vero e proprio percorso di specializzazione a sé stante. Gli istituti tecnici superiori costituiscono, per queste ragioni, a tutti gli effetti un nuovo segmento dell’offerta formativa da cui dovrebbero uscire (il condizionale è d’obbligo al momento) selezionatissimi tecnici specializzati in diversi ambiti, individuati a livello istituzionale come prioritari per uno sviluppo economico competitivo.

Ma la nascita degli ITS non costituisce un’esperienza isolata, bensì si colloca all’interno di un più ampio disegno di riconfigurazione dei poli per l’innovazione, per la ricerca e la formazione. Questi poli sono nati nel 2004 dopo un decennio di sperimentazioni, con l’obiettivo di consolidare l’offerta formativa intermedia tra il diploma di scuola superiore e la laurea universitaria di primo livello, producendo figure tecniche ad elevata specializzazione in stretta connessione con la domanda delle imprese (Di Monaco, 2014).

In Piemonte i poli formativi attivati sono stati 18 e al momento della loro costituzione hanno raccolto ampio consenso: vi hanno aderito infatti 73 scuole superiori di secondo grado, 36 centri di formazione professionale, 7 università, 48 centri di ricerca e 152 imprese. Una platea che non si può non definire “affollata”, se si pensa che poi che ogni corso ITS aveva di fatto una sola “classe”, di circa 30 studenti. Ma torneremo su questo aspetto oltre. Gli ITS nascono precisamente all’interno dei poli formativi⁵, non si propongono come una invenzione estemporanea, hanno piuttosto le sembianze di un progetto che ha preso forma all’interno di uno scenario in cui erano già presenti da

⁵ Dal punto di vista normativo, l’offerta dei corsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) è stata oggetto della riorganizzazione secondo quanto indicato nel Dpcm del 25 gennaio 2008, e al suo interno si individuavano le “linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione del ITS”.

tempo diversi fattori di ispirazione. In primo luogo a livello nazionale l'idea degli ITS è sorta sulla scia dell'esperienza degli IFTS (Istituti di formazione tecnica superiore), come sottolineano anche alcuni intervistati nella ricostruzione "storica" del fenomeno.

Gli antecedenti furono gli IFTS che partivano da una buona idea ma che sono cascati sui fondamentali: hanno introdotto un finanziamento legato a bando di derivazione dal FSE e regionale, invece di creare risposte a domande di formazione. Dopo alcuni anni il progetto ha mostrato tutte le sue crepe, soprattutto sul fronte degli inserimenti occupazionali. La stagione degli ITS dunque si è aperta a partire dai problemi irrisolti degli IFTS. L'idea iniziale era che l'offerta formativa dovesse essere più strutturata e offrire un sedimento didattico riproducibile nel corso degli anni, e rivolta a giovani in cerca di primo impiego. (dirigente Unione Industriale di Torino)

Tuttavia ITS e IFTS non vanno confusi: questi ultimi infatti erano rivolti a una platea più ampia, che includeva neodiplomati, giovani e adulti sia alla ricerca di un re inserimento professionale sia disoccupati. Gli ITS invece sono rivolti principalmente, se non esclusivamente, ai neo diplomati; e sono nati come esito di una riflessione messa in campo da diversi attori: il MIUR, le Regioni, il tessuto imprenditoriale locale, le scuole superiori.

Dal punto di vista organizzativo gli ITS sono fondazioni (e su questa struttura di governance e i suoi limiti torneremo più avanti) costituite da scuole secondarie superiori, università e imprese, il cui obiettivo è di dare vita a una reale integrazione tra istruzione, formazione e lavoro. Alla loro nascita hanno contribuito 16 regioni, con il coinvolgimento di 110 istituti tecnici e professionali, più di 60 tra province e comuni, 200 imprese, 67 tra università e centri di ricerca, 87 strutture di alta formazione e altri soggetti pubblici e privati. Al 2012 risultavano attivati in Italia 62 ITS, di cui 9 nell'area dell'efficienza energetica, 11 nell'area della mobilità sostenibile, 2 nelle nuove tecnologie per la vita, 28 nelle nuove tecnologie per il made in Italy, 6 nelle tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e infine 6 nell'area delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. La Regione Piemonte⁶ ha approvato per il primo biennio la costituzione di 3 ITS: Mobilità sostenibile - Innovazione aerospazio (con capofila Torino e Novara); Tecnologie della informazione e della comunicazione (con capofila Torino); Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema moda (con capofila Biella). Alla fine del 2013 la Regione Piemonte⁷ ha deliberato di istituire nuove Fondazioni ITS nei settori dell'agroalimentare, delle biotecnologie, dell'efficienza energetica, dell'edilizia sostenibile, dei beni culturali e del turismo.

Dal punto di vista didattico, i corsi ITS fino a oggi attivati hanno una durata di 4 semestri per un totale di 1800/2000 ore. Prevedono lezioni d'aula,

⁶ Con delibera di giunta n. 40-522 del 4 agosto 2010

⁷ Deliberazione della Giunta Regionale 30 settembre 2013, n. 32-6434, con cui la Regione Piemonte ha approvato il Piano pluriennale 2013-2015 di Istruzione e formazione tecnica superiore. Le modalità di presentazione delle domande per la costituzione delle nuove Fondazioni ITS sono disciplinate dal Dd n. 186 del 7/04/ 2014.

didattica in laboratorio, e soprattutto (questo è l'elemento distintivo e qualificante gli ITS rispetto agli altri tipi di formazione) tirocini obbligatori per almeno il 30% del monte orario complessivo, anche all'estero; inoltre almeno il 50% dei docenti deve provenire dal mondo del lavoro e delle professioni. Le classi sono composte da circa 25 studenti. I numeri per ora sono contenuti, se si considera che gli ammessi ai corsi sono stati complessivamente in tutta Italia circa 3.300, scesi a poco meno di 3.000, dopo il ritiro di circa il 10% degli iscritti. Anche le diverse aree tematiche di attivazione hanno riscosso adesioni variabili (in primis per la presenza di un partenariato più o meno forte da parte delle imprese, per l'attivazione delle scuole sul territorio e di conseguenza degli studenti): l'area dell'efficienza energetica arriva a 299 iscritti, la mobilità sostenibile a 747, le Nuove tecnologie della vita raccolgono solo 87 adesioni, mentre le Nuove tecnologie per il Made in Italy fanno il boom con 1.259 iscritti, le Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali/turismo arrivano a 269 corsisti e infine le Tecnologie dell'informazione e della comunicazione a 310. Il titolo rilasciato a tutti è Diploma di Tecnico Superiore con l'indicazione dell'area tecnologica e della figura nazionale di riferimento.

Il progetto ITS ha diverse fonti di ispirazione: la prima va rintracciata nella volontà politica, sostenuta dall'Unione Europea, di valorizzare l'istruzione tecnica e professionale come elementi di snodo cruciale per il fronteggiamento della disoccupazione giovanile e per il raggiungimento degli obiettivi di Europa 2020, per ridurre l'abbandono scolastico sotto la soglia 10%. Dunque una indicazione europea recepita all'interno del contesto italiano, che tuttavia ha attinto ad altre esperienze formative e di alternanza scuola-lavoro messe in campo da altri Paesi europei (e qui risiede la seconda fonte di ispirazione). In particolare la creazione degli ITS si richiama al sistema "duale" (così denominato perché unisce apprendistato in azienda e formazione scolastica) tedesco. Sebbene in quel modello questa struttura sia presente già nella scuola secondaria superiore, l'idea di fondo è che una proposta formativa che renda istituzionalizzato il nesso tra scuola e mercato del lavoro giova sia al contenimento della disoccupazione giovanile, sia alla gestione della transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro.

Altri Paesi europei, come la Germania per esempio, hanno fatto molto in direzione della convergenza scuola lavoro. E lì solo il 25% sta in percorsi accademici, gli altri stanno in IT, IP e in scuole di alternanza scuola-lavoro. La situazione italiana per ovviare a un difetto strutturale ha inventato una riforma, quella universitaria del 3+2, cui adesso ha aggiunto la formula degli ITS. (dirigente Unione Industriale di Torino)

Non è però da trascurare un elemento che nel sistema tedesco è determinante (e che in questo modello italiano, che potremmo definire ancora in costruzione manca in modo vistoso), ossia il fatto che all'alternanza tra scuola e lavoro si aggiungono altri due elementi: la cogestione del sistema duale tra le parti sociali e il valore occupazionale delle qualifiche, ossia quello che Ballarino e Checchi nominano, filologicamente, come *credenzialismo* (Ballarino e Checchi, 2013). Quindi se alternare scuola e lavoro non è difficile e in parte è una prassi già sperimentata anche nel nostro Paese (attraverso stage e tiro-

cini formativi all'interno delle scuole superiori), cosa ben diversa e molto più difficile è realizzare una forma di integrazione *in partenza* tra scuola e lavoro. Il modello tedesco ha una solida base nel credenzialismo occupazionale, con cui si transita dal “principio di conoscenza” al “principio di competenza” (Ballarino e Checchi, 2013). In un contesto come quello tedesco non esiste il problema della “cattiva reputazione sociale” delle filiere tecnica e professionale e il sistema scolastico non è impostato secondo una logica di studenti di serie A e serie B.

Se il riferimento ad altri Paesi europei ha avuto indubbiamente un ruolo, va ricordato che gli ITS, in quanto centri di formazione tecnica di eccellenza, hanno ricevuto una spinta fin dalla fase ideativa e progettuale da alcune mutate condizioni di scenario tutte italiane, che hanno preso le mosse da interventi per la scuola secondaria superiore. Il Regolamento sul riordino degli Istituti Tecnici⁸ del 2010 ha avuto come obiettivo il rilancio dell'istruzione tecnica, a partire dall'idea che essa costituisca un tassello fondamentale per il progresso economico e sociale, e la *conditio sine qua non* per il superamento di una concezione gerarchica tra filiere (Cavaletto, 2013). Tale concezione è stata lungamente fondata sul primato dei saperi teorici, e conseguentemente sul prestigio dei licei rispetto alle altre filiere. Sempre nello stesso Regolamento si auspicava l'assunzione, da parte della formazione tecnica di un *ruolo innovatore* (gli istituti tecnici furono definiti allora “le scuole dell'innovazione”: INDIRE, 2010), che avrebbe dovuto concretizzarsi attraverso un raccordo più stretto e organico da parte della scuola “con i soggetti istituzionali e sociali del territorio e, in particolare, con il sistema produttivo, il mondo del lavoro e delle professioni, attraverso un'alleanza formativa stabile, ampia e radicata a livello locale” (INDIRE, 2010). Infine non è da trascurare il rinnovato potere di attrazione degli istituti tecnici che ha caratterizzato le ultime iscrizioni di studenti alla scuola superiore, interrompendo per la prima volta dopo molti anni l'ascesa dei percorsi liceali (Cavaletto, 2013).

La finalità della costituzione degli istituti tecnici superiori, che abbiamo definito come un segmento post-secondario che si affianca all'offerta formativa terziaria tradizionale di tipo universitario, è un punto condiviso dagli intervistati (“Hai una scelta in più. Ora il futuro prende forma” è lo slogan del video Promo realizzato da MIUR e INDIRE per gli ITS)⁹.

C'era bisogno di un'alternativa all'accademia, ma al tempo stesso di un percorso ancora formativo e più qualificante. Non si voleva scimmiettare l'università o competere, ma fornire un profilo alternativo, qualcosa che nel sistema italiano ancora mancava. (funzionario Provincia di Torino)

⁸ Il regolamento raccoglie le indicazioni contenute nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d'Europa 18 dicembre 2006 sulle “Competenze chiave per l'apprendimento permanente” e nella Raccomandazione 23 aprile 2008 sulla costituzione del “Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente” (EQF). Il rinnovamento degli istituti tecnici va inserito all'interno di una cornice di cooperazione europea per la costituzione di un sistema condiviso di istruzione e formazione tecnico-professionale (Vocational Education and Training - VET).

⁹ Il video promo sugli ITS è disponibile all'indirizzo: <http://www.lspmultimedia.com/its-promo/promo4.html>

Sempre in ambito nazionale, questa novità nel panorama formativo era stata inclusa nel “Piano triennale dell’università” 2010-2012, che prevedeva la possibilità per gli atenei di federarsi con gli ITS e realizzare progetti per il riconoscimento dei crediti acquisiti a conclusione dei relativi percorsi. A oggi tuttavia la questione della collaborazione con le università è controversa, sia perché essa spesso è ridotta a una adesione formale e amministrativa al progetto, sia perché non è ancora stato raggiunto un accordo in merito al conseguimento dei crediti formativi.

Queste precondizioni, politiche e sociali, per la costituzione degli ITS, nascono da una analisi realistica, evidenziata dal MIUR, dal mondo del lavoro (attraverso i rapporti ISFOL e Excelsior sui fabbisogni professionali e dal RIF regionale)¹⁰ del mismatching tra domanda e offerta di lavoro, con particolare riferimento a uno specifico tassello, quello dei tecnici specializzati.

Nel nostro Paese infatti, il deficit annuo di tecnici intermedi specializzati è di circa 110mila unità. Le aziende non trovano le professionalità tecniche di cui necessitano e questa carenza costituisce un ulteriore elemento di debolezza nella competitività internazionale. Non è da trascurare il fatto che le imprese lamentino la scarsità di diplomati con competenze adeguate: l’ultima indagine Excelsior (2012)¹¹ ha mostrato come le imprese italiane stentino a reperire alcune figure professionali di cui necessitano, sia per imprevisione o insufficienza della preparazione, sia per assenza completa di candidati per le posizioni occupazionali ricercate. Le aziende individuano più cause per tale difficoltà: una preparazione carente (per il 34%), insufficienti caratteristiche del candidato a svolgere il lavoro richiesto (ad esempio bassa capacità di lavorare in team o di problem solving, per il 27,4%) e mancanza della necessaria esperienza (24,3%). Questi tecnici, ricercati e non reperibili sul fronte dell’offerta di lavoro, devono possedere conoscenze e competenze più sofisticate e specializzate rispetto ai diplomati della scuola superiore e devono avere maturato un’esperienza significativa all’interno delle imprese.

Con gli ITS si è cercato di rispondere a questo bisogno di tecnici *ready to use* di fatto, nelle aree che *Industria 2015*¹² ha individuato a livello nazionale, con specificazioni locali (efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove

¹⁰ Per un approfondimento su questi temi si vedano: RIF Piemonte (Indagine sui fabbisogni professionali, 2011, Regione Piemonte, disponibile all’indirizzo: http://www.regione.piemonte.it/lavoro/osservatorio/dwd/2011/28112011/01_report%20robotica.pdf), La domanda di formazione e professioni delle imprese italiane, Unioncamere, 2013 (disponibile all’indirizzo: http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2013/excelsior_2013_fabbisogni_occupazionali_formativi.pdf) e i report presenti all’indirizzo <http://fabbisogni.isfol.it/>.

¹¹ L’indagine “Gli sbocchi professionali dei diplomati nelle imprese italiane per il 2012” fa parte del programma di rilevazione annuale Excelsior UnionCamere, con cui vengono intervistate circa 100.000 imprese con almeno un dipendente per conoscerne in modo analitico il fabbisogno di occupazione per l’anno in corso.

¹² Con questo nome si indica il disegno di legge per la competitività e il rilancio della politica industriale, approvato il 22 settembre del 2006 dal Governo Prodi II. È stato messo a punto dal ministro dello Sviluppo Economico Pier Luigi Bersani, in merito alle linee strategiche della politica industriale italiana, in una prospettiva di medio-lungo periodo (il 2015).

tecnologie della vita, nuove tecnologie per il made in Italy, tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e tecnologie della informazione e della comunicazione). Non si può d'altro canto tacere il fatto che questa esigenza di figure tecniche qualificate abbia costituito una retorica diffusa nell'ambiente industriale italiano, che in questo si è sostanzialmente arroccato su posizioni ideologiche diffuse fino a un ventennio fa, come confermano alcuni dei nostri intervistati che, pur apprezzando l'invenzione degli ITS, assumono un atteggiamento critico sulle ragioni "politiche" della loro nascita.

La cultura aziendale italiana ha sempre enfatizzato questo aspetto della formazione tecnica di qualità, anche supportata dalla stessa Unione Industriale, ma senza rendersi conto che questo valeva vent'anni fa, oggi molto meno. (dirigente di una fondazione torinese attiva nel settore della ricerca in ambito educativo)

Complessivamente però, fatta eccezione per alcune voci critiche fuori dal coro, e con il sostegno dei dati presentati poc'anzi, possiamo dire che questa innovazione formativa ha preso forma da tre esigenze effettive e distinte. La prima di esse va rintracciata nella caratteristica peculiare del tessuto produttivo italiano, connotato ancora in modo prevalente da aziende del manifatturiero, con bisogni di tecnici super qualificati da inserire a livelli intermedi dell'organigramma aziendale, prima ancora che figure dirigenziali (figure per le quali è invece maggiormente richiesto il profilo del laureato, ma in quantità decisamente inferiori e per le quali, paradossalmente, c'è eccesso di offerta). Su questo aspetto concordano le rappresentazioni degli intervistati, sia del mondo imprenditoriale, sia delle istituzioni, sia delle scuole superiori.

Il discorso poi si inserisce nel contesto più ampio della valorizzazione della filiera tecnica che invece è quella di cui le imprese avrebbero maggiore bisogno: non abbiamo solo bisogno di laureati, specie nel tessuto delle piccole e medie imprese si inseriscono meglio i diplomati. (dirigente UI torinese)

Gli ITS rispondono a un bisogno specifico: la formazione superiore specifica e quasi professionale, alternativa al percorso universitario. Si trattava di una valorizzazione e specializzazione per coloro che già stavano all'interno di un percorso tecnico. L'importante era la connessione con il sistema delle imprese locali, secondo un modello un po' copiato da quello francese e tedesco. (funzionario della provincia di Torino)

La seconda ragione è riconducibile a bisogni specifici non già per tipo di impresa, ma per area territoriale, perché come si diceva in avvio, è il territorio a costituire uno dei requisiti essenziali per la nascita di un polo ITS. Le regioni e le sub-porzioni di regioni possiedono spesso vocazioni produttive di lungo corso cui gli ITS possono dare efficace risposta. Anche nell'epoca della globalizzazione la dimensione locale, se supportata da innovazione, investimenti in ricerca e sviluppo, formazione ad hoc, possiede potenzialità ampie e offre sbocchi occupazionali di rilievo. Nel caso del Piemonte l'area del novarese gravita intorno al polo aerospaziale dell'Alenia, che ha recentemente aperto un nuovo stabilimento a Cameri. Un'altra sede di Alenia si trova in Torino città, ragione in più per costituire un ITS con due IT partner (dislocati su due province) che insistono sullo stesso tipo di formazione. Torino è stata

inoltre recentemente investita da una “svolta culturale” che sta puntando a trasformarla in una delle capitali europee dell’arte e del cinema: a questo scopo risponderrebbe l’ITS multimedia. Anche gli ITS in progettazione sarebbero ancorati a vocazioni territoriali circoscritte: l’agroalimentare del cuneese, il turismo ancora su Torino, solo per citare i due casi più evidenti.

Le imprese avanzano da tempo richieste di tecnici con queste caratteristiche, e anche il MIUR aveva recepito questa istanza, proprio perché c’era bisogno di un’alternativa all’Accademia, ma al tempo stesso di un percorso ancora formativo e più qualificante in base ai bisogni dei territori [...] La scelta di questi ambiti deriva da uno specifico bisogno manifestato dalle aziende radicate sul territorio. (funzionario della Provincia di Torino)

La terza ragione va individuata nel cronico mismatching tra scuola e lavoro, spesso imputato, secondo una retorica in parte condivisibile, a un sistema scolastico miope soprattutto nelle filiere professionalizzanti che sono tali di nome ma che di fatto non hanno ancora compiuto appieno una transizione verso una didattica realmente integrata con il mondo del lavoro e in cui la già praticata formula degli stage in azienda riveste un ruolo secondario e ha contenuti di apprendimento marginali, se non supportata dal talento imprenditoriale dei dirigenti scolastici (Cavaletto, 2013).

Una formazione post-diploma come quella offerta dagli ITS quindi, che insiste proprio sulle competenze tecnico-professionali e trasversali, e in cui è presente un monte ore consistente di lavoro sul campo all’interno delle imprese, sarebbe stata, nelle intenzioni del legislatore, uno strumento fondamentale per diminuire il mancato incontro tra domanda e offerta di lavoro. Tuttavia questo buon proposito corre il rischio di scontrarsi con un effetto imprevisto, una vera e propria funzione latente degli ITS, che diventano erogatori di formazione per le imprese che non investono in questo capitolo di spesa: le imprese italiane, è cosa nota e confermata dai dati in nostro possesso, soprattutto se di dimensioni piccole e medie, sono restie a fare investimenti in istruzione, prediligono risorse pronte già all’ingresso, ma di fatto non sono disposte ad assumersi i costi di tale formazione. E scaricano tale responsabilità nella scuola, descrivendola come inefficace, mentre di fatto è il sistema produttivo nazionale a essere scarsamente sensibile all’investimento in capitale umano, sia all’ingresso sia durante la vita lavorativa.

Poi ci sono anche responsabilità delle aziende certo, perché in molti proprio non ci sentono, non fanno investimenti in formazione, non sono recettivi, vogliono la risorsa bella e pronta. Invece non è questo lo spirito. (dirigente Unione Industriale di Torino)

Questo è il solito vecchio problema del disallineamento tra scuola e impresa. È anche un po’ un falso dietro cui si nascondono le imprese. È l’impresa che deve rimodulare le sue pretese. Bisogna garantire un’offerta formativa strutturata, non solo tecnici pronti perché così li vogliono le imprese. (dirigente scolastico IT partner su Torino)

Gli ITS rischiano di diventare in questa prospettiva uno strumento a disposizione delle singole imprese per avere personale qualificato formato gra-

tuitamente. Inoltre se davvero gli ITS vogliono proporsi come altro percorso post diploma alternativo alle università, dovrebbero essere capaci di produrre una quantità di tecnici non esigua come invece pare accada ora alla fine del primo biennio. Questo punto pare essere particolarmente controverso e lo avevamo sollevato nelle pagine precedenti: da una parte si dice che manchino tecnici e l'ITS costituirebbe la risposta a questo fabbisogno; tuttavia se così è, numericamente i tecnici sarebbero troppo pochi. D'altro canto però se si vuole formare una eccellenza i numeri non possono che essere molto contenuti. Oppure, e questa potrebbe essere un'interpretazione dello iato tra l'enfasi posta su questi percorsi e la loro rilevanza numerica, i corsi ITS producono tecnici super qualificati, in misura esigua perché specializzati per una nicchia di mercato, e di biennio in biennio potenzialmente sempre diversi, adattabili alle richieste del mercato. Potremmo quindi pensare agli ITS come esempio di una offerta formativa stabilizzata dal punto di vista della impostazione didattica e delle coperture finanziarie, ma continuamente mutevole quanto ai contenuti, da pianificare di biennio in biennio in base ai fabbisogni occupazionali e al sostegno delle imprese partner. Dunque una offerta formativa "flessibile". In tutti i casi, l'apparato organizzativo e decisionale messo in campo appare decisamente sovradimensionato.

3. L'identikit degli ITS: organizzazione, profilo dei candidati, interazioni tra partner e con il pubblico

3.1. Fondazioni ITS: un luogo troppo affollato?

Partiamo ora proprio con una disamina dell'assetto organizzativo. Un aspetto caratteristico dell'organizzazione degli ITS risiede nella scelta di un peculiare modello organizzativo, che non pare al momento capace di rispondere ai bisogni che una nuova esperienza formativa multi attore presenta. Infatti la scelta delle Fondazioni come struttura di governance di ogni ITS è da più parti criticata, come confermano anche i colloqui con i nostri intervistati. Superata la prima fase d'esordio in cui la gestione del progetto era affidata a Comitati di scopo a tempo determinato (complessivamente adeguati per la fase ideativa), sono poi subentrate appunto le Fondazioni e con esse si è profilato un sistema di governance "a rete", che almeno sulla carta poteva avere elementi di attrattività.

Le fondazioni si sono costituite nel 2010, hanno atteso il loro riconoscimento per oltre un anno. Fino al 2012 non hanno avuto le indicazioni minime per la gestione amministrativa dei percorsi. Di conseguenza gli ITS sono partiti in modo deficitario. Inoltre spesso non ci sono contatti nemmeno con le scuole che pure fanno parte della rete. In più l'ITS non è mai stato considerato come una risorsa del territorio ma una cosa propria di coloro che stavano dentro le fondazioni. (dirigente Unione Industriale di Torino)

Tuttavia i tre aspetti fondamentali della rete (dimensioni, densità delle relazioni e gerarchia interna alla rete stessa) pare possano costituire un motivo di

preoccupazione. Teoricamente le reti avrebbero dovuto essere di dimensioni contenute (ma di fatto la platea dei partecipanti è cresciuta a dismisura). A partire dai tre soggetti “necessari” (la regione, le imprese, le scuole), ma evidentemente considerati “non sufficienti”, si sono aggiunti molti altri attori, sia appartenenti a enti/organizzazioni diversi sia appartenenti agli stessi enti/organizzazioni ma in tutti i casi ridondanti rispetto al compito finale e molto onerosi, in termini sia di risorse economiche (che come diremo oltre costituiscono un problema per la stabilizzazione degli ITS e quindi un loro uso oculato e efficiente per la missione formativa invece che per l’apparato sarebbe il prerequisito per un corretto funzionamento), sia di tempistiche organizzative e decisionali. Come è stato evidenziato nel paragrafo che precede la struttura organizzativa appare sovradimensionata:

C’è bisogno di tutto questo apparato per un progetto formativo del genere? In genere ci sono oltre cinquanta addetti di imprese, istituzioni e scuole per ogni ITS. Questo aspetto è non efficiente e non favorisce la qualità del prodotto e genera costi enormi; c’è un difetto di organizzazione e gestione del progetto. (dirigente impresa partner su ITS torinese e novarese)

Puntare sulla forma della fondazione è una cosa complessa, pesante, foriera di alto costo e bassa resa. A oggi le fondazioni gestiscono due corsi o al massimo quattro, per un totale di 25 allievi a corso e il personale implicato per sostenere organizzativo e amministrativo di questa struttura è enorme e sovra dimensionato. (dirigente Unione Industriale di Torino)

Quanto al secondo aspetto, ossia la densità della rete, si evidenzia come la quantità di contatti non sia stata coerente rispetto al numero di attori coinvolti. Era un elemento prevedibile che Fondazioni così affollate non fossero in grado di avere scambi reciproci molto fitti e costanti nel tempo. Di fatto pare abbia prevalso una logica di tutela di interessi di parte, come se dentro il progetto ITS albergassero diverse anime, ognuna delle quali perseguiva un suo peculiare obiettivo, in parte disgiunto dalla primaria vocazione formativa e innovativa del progetto; a tratti una logica di prevaricazione di un attore rispetto agli altri, senza che in realtà questo ruolo fosse riconosciuto all’interno della rete stessa, perché di fatto nessuno aveva mai ricevuto l’investitura del *primus inter pares*. La logica della cooperazione tra attori è stata di fatto superata da un assetto per lo più competitivo e talvolta anche conflittuale.

Di certo la formula vincente deve essere di equilibrio tra esigenze suggerite e guidate ma non dettate esclusivamente da settori produttivi, quindi lo strapotere di uno dei soggetti diventa un rischio estremo, specie se è l’impresa. (dirigente Unione Industriale di Torino)

Infine all’interno delle reti, che assumevano queste caratteristiche, di fatto si evidenziava il bisogno di un attore capace di assumersi il ruolo di coordinamento in modo duraturo nel tempo, un ruolo questo tanto più necessario in presenza di una proliferazione di decisori o aspiranti tali, come poc’anzi sottolineato. Questo ha causato alterne stagioni nella storia di ciascun ITS (che pur nelle loro diversità sono accomunati comunque da storie simili almeno

dal punto di vista organizzativo) in cui le redini del progetto, spesso per interesse diretto, sono state assunte da attori diversi, in primis le imprese, che invece avrebbero dovuto avere un ruolo di partner didattici e di terminali di filiera formativa attraverso l'inserimento occupazionale dei neo super tecnici. Di fatto le imprese sono state determinanti nell'assumere un ruolo preponderante (spesso anche grazie al loro elevato "potere negoziale", derivante dalle prospettive di inserimento occupazionale dei corsisti dopo il biennio) ma, come già si è detto, spesso con un impegno limitato nel tempo e di fatto condizionato dalla propria specifica esigenza occupazionale e produttiva, di cui l'ITS è divenuto lo strumento formativo. Ma questo processo, evidentemente distorto, è stato reso possibile anche a causa di un vuoto istituzionale che, dopo l'avvio, si è reso particolarmente evidente. Dunque le istituzioni pubbliche locali (Regione e Provincia in testa) che hanno avuto un ruolo determinante nella fase progettuale, non hanno poi di fatto saputo mantenere e presidiare il progetto. Un aspetto questo assolutamente indispensabile ancor più nel caso di un progetto che si presenta come innovativo e dunque bisognoso di assistenza, monitoraggio e correttivi in itinere.

Una grossa difficoltà è di tipo organizzativo e istituzionale, per cui di fatto nessuno si è occupato seriamente della cosa in Regione, Provincia o comuni e di conseguenza il progetto è partito ma senza avere grandi prospettive. (dirigente Unione Industriale di Torino)

C'è stata una mancanza di presidio istituzionale su questo progetto che era ottimo nelle intenzioni, decisamente più modesto nella realizzazione, almeno per quello che si riesce a vedere ora dopo un primo biennio. (esponente di una Fondazione torinese operante nel settore della ricerca in ambito educativo)

Inoltre il vuoto della governance istituzionale ha avuto effetti sia sulla stabilizzazione dei percorsi per gli anni successivi (negli ITS ogni corso viene progettato su base biennale e viene riproposto a condizione che sia garantita la sostenibilità economica e la numerosità della classe), sia su una equa valutazione dei percorsi conclusi, che avrebbero richiesto procedure di valutazione per pianificare i correttivi necessari. In assenza di un coordinamento che dia compattezza al progetto, esso diventa il luogo in cui si manifestano tensioni, ambizioni individualistiche, forme di utilità individuale. D'altra parte non è da sottovalutare il meccanismo opposto, ossia quello della carenza di coinvolgimento, al di là di semplici adesioni formali al tavolo di ogni ITS. Si trattava di transitare da cooperazioni di tipo esclusivamente amministrativo a cooperazioni professionali stabili, il cui obiettivo avrebbe dovuto essere quello di "incidere sulle capacità di innovare, sull'apprendimento, sulla reputazione professionale e sull'ottimizzazione delle interdipendenze" (Di Monaco, 2014). Inoltre la difficoltà di copertura finanziaria con risorse pubbliche (cosa che avrebbe dovuto essere prevista ex ante dal MIUR e dalle Regioni, se veramente si trattava di attivare un nuovo segmento dell'offerta formativa pubblica, esattamente come le università), di cui parleremo più diffusamente oltre, crea una dipendenza nei confronti dei finanziatori privati: ancora una volta le imprese e il loro coinvolgimento per un interesse diretto, ossia avere

tecnici formati ad hoc da inserire al proprio interno. Potremmo dire che la forma giuridica scelta, quella delle Fondazioni, e con queste caratteristiche, al momento non garantiscono un “ambiente stabile”, nel quale sia possibile sfruttare le informazioni esistenti, ma nemmeno fare investimenti significativi in reale innovazione con effetti di performance superiore; al contrario, in un “ambiente incerto” come questo il rischio è di produrre un eccesso di burocratizzazione che allontana dal risultato e dilata i tempi di realizzazione. A tre anni dall’attivazione, ma di fatto dopo cinque dalla progettazione iniziale, sarebbe auspicabile, dicono i nostri interlocutori, una rete di attori *stabilmente* connessi, piuttosto che una rete mobile di attori *mutevoli*.

3.2. “Vorrei iscrivermi a un ITS...”

Se ora ci muoviamo sul fronte della domanda, ci chiediamo come si arrivi a scegliere un ITS e a candidarsi per l’ingresso a questo biennio formativo. Questo interrogativo pone di fronte a una serie di ulteriori snodi critici. Se è nella filosofia del progetto ITS che esso si connota come un percorso totalmente altro rispetto agli istituti tecnici (ossia, come si è detto, non costituiscono una prosecuzione della scuola superiore), tuttavia dai dati esaminati a livello sia nazionale sia regionale, essi fino a oggi hanno preferenzialmente raccolto i diplomati degli IT. Inoltre hanno incontrato il favore proprio dei diplomati in quegli IT che sono partner nelle fondazioni. Questo elemento ci porterebbe a dire che i meccanismi di comunicazione non sono stati così efficaci. Si potrebbe ipotizzare sia un deficit di orientamento in uscita nelle scuole superiori piemontesi (non soltanto in quelle partner del progetto) che ometterebbero di includere l’opzione ITS tra le alternative post diploma; e che ci sia una sostanziale mancanza di conoscenza da parte del pubblico potenziale dei diplomati (di ogni filiera e di ogni territorio) rispetto all’esistenza di una terza opzione tra l’andare all’università (impegnando un triennio o un quinquennio) e cercare immediatamente un lavoro dopo il conseguimento del diploma. Ma il problema della comunicazione è solo una parte della spiegazione. Avanziamo qui anche l’ipotesi della mancanza di buona reputazione. Certamente la vita per ora breve degli ITS non ha consentito ancora la costruzione di una reputazione solida, tuttavia è anche vero che una innovazione formativa, come quella che gli ITS vorrebbero essere, avrebbe dovuto creare attorno a sé un effetto di attrazione, tanto più in un momento come questo in cui la filiera tecnica è oggetto di attenzione. Dunque possiamo ipotizzare che le misure messe in campo a livello istituzionale per la valorizzazione della filiera tecnica non siano state così efficaci da poterle saldare a uno degli sbocchi che si potrebbero considerare naturali, gli ITS appunto. O possiamo anche ipotizzare che la reputazione del nuovo percorso dipenda dal grado di occupabilità dei tecnici ITS. Se è vero che nei corsi attivati con il partenariato forte di un’impresa (questo è stato il caso di Alenia) il lavoro è stato pressoché garantito a fine biennio, non sappiamo quanto la figura del tecnico ITS svincolata da questa logica sia ritenuta appetibile per le imprese in generale e quante imprese siano realmente a conoscenza di questa opzione.

Ma veniamo ai processi di selezione all'ingresso per un ITS. L'accesso agli ITS è consentito a seguito di un processo di selezione dei candidati. Questo aspetto è tuttavia implicitamente connesso a quanto già evidenziato nelle pagine che precedono: in assenza di una comunicazione capillare e efficace, spesso la platea dei possibili destinatari non è stata efficacemente raggiunta, per cui si presentano agli ITS principalmente coloro che sono stati indirizzati dagli IT coinvolti come partner del progetto nelle fondazioni. Se i candidati agli ITS sono gli studenti degli IT partner (il Grassi e il Fauser per l'Aeronautico, il Pininfarina per il multimedia), allora davvero gli ITS corrono il rischio di essere scambiati per il sesto e settimo anno della scuola superiore. In assenza di una platea eterogenea di candidati si tratta allora di capire se, come nei percorsi universitari, la selezione all'ingresso venga fatta su numeri superiori a quelli fissati o se si ammettano tutti gli aspiranti super tecnici per consentire la partenza dei corsi. Anche i nostri intervistati ci restituiscono su questo aspetto un quadro eterogeneo. Per alcuni le candidature sono state di gran lunga più numerose dei posti disponibili, per altri invece si è faticato a raggiungere il numero minimo di studenti per far partire il corso, proprio come abbiamo ipotizzato. Entrambe le posizioni problematizzano il quadro. In presenza di un esubero di domanda di ingresso, il problema più evidente riguarda la definizione dei criteri condivisi, e da parte di chi, per la selezione.

I criteri per la selezione sono di due tipi: curriculum, cercando di valorizzare la passione per un ambito pertinente. Se si sono svolte attività extra curricolari pertinenti questo è criterio di favore. Poi motivazione per il percorso, test di ammissione su cultura generale e capacità comunicativa, inglese, matematica, informatica. La motivazione conta moltissimo perché è la molla che consente di concludere il percorso. Qui non si studia per obbligo ma per piacere e scelta. L'impegno è indubbiamente oneroso anche in termini di carico di lavoro. (responsabile agenzia di formazione partner di un ITS torinese)

C'è poi da considerare l'elemento della motivazione. Dall'analisi dei dati secondari (INDIRE, 2010; CENSIS, 2013) è emerso che non tutti gli iscritti al primo anno continuano il percorso. Ci sono percentuali variabili da corso a corso di abbandoni, ma in ogni caso non trascurabili: i pochi dati a oggi disponibili (INDIRE) indicano un tasso di abbandono medio sul territorio nazionale (cui il Piemonte sarebbe allineato) di poco superiore al 9%, mentre altre fonti (CENSIS) indicano dati oscillanti tra il 16 e il 19%, un dato questo peraltro più in linea con i tassi di abbandono del primo anno universitario. Questo ci porta a avanzare due ipotesi: la prima è che l'ITS non sia considerato come un impegno "blindato" ma come un momento di transito in attesa di altro, come un lavoro che potrebbe non essersi presentato immediatamente a fine diploma. La seconda è che l'ITS non sia considerato così qualificante da meritare a tutti i costi l'investimento fino alla fine: potrebbe non essere percepito dagli studenti un valore aggiunto derivante dal diploma di tecnico ITS, o comunque in misura molto minore rispetto a una laurea universitaria; potrebbe non trovare riscontro positivo nel mercato del lavoro incrementando le chance occupazionali. Tutte queste ragioni potrebbero indurre i partecipanti a lasciare il percorso formativo non appena si presenti loro una buona occasione

nel mercato del lavoro, con il titolo di studio conseguito alla scuola superiore. C'è poi un aspetto perturbante rispetto alla conclusione del percorso, che è dettato dalla congiuntura economica avversa: se infatti la famiglia subisce eventi destabilizzanti anche dal punto di vista economico (come la perdita del reddito da lavoro del capofamiglia per esempio o se i ragazzi riescono a trovare una occupazione non precaria), queste sono considerate buone ragioni per cambiare progetto.

Il problema è poi anche quello di evitare che i ragazzi abbandonino...due anni sono molto lunghi e non tutte le famiglie sono in grado di sostenerla. Questo accade se hanno offerte di lavoro che spuntano nel frattempo. La ragione principale è quella della perdita del lavoro degli adulti nella famiglia. (dirigente scolastico di un IT partner)

La situazione opposta, ossia quella della carenza di candidati, ha come effetto l'annullamento della selezione sulla base di parametri di "qualità e motivazione dei candidati". Ne consegue l'ammissione di tutti i richiedenti, pena l'annullamento del corso, che è considerato, in una fase come questa di lancio e tentativo di stabilizzazione di un progetto, un'opzione non sostenibile. Ma questa selezione inesistente o blanda, non giova alla costruzione della reputazione degli ITS, né per coloro che desiderano accedervi, né per le imprese che potrebbero attingere a questi diplomati per i loro fabbisogni professionali specifici.

si stentano ad avere candidati. La stessa idea originaria che gli ITS dovessero essere molto selettivi rispetto ai criteri di accesso (inglese e informatica), di fatto poi hanno abbassato molto l'asticella per la selezione ...se li volevamo davvero di altissimo profilo allora bisognava investire in un modo diverso, fare selezioni molto severe e far entrare pochissimi...questi sarebbero stati contesi dalle aziende proprio perché ci sarebbero state reali garanzie sulle loro qualità. Così non è stato perché come al solito contano anche i numeri e avere 25 studenti significa attivare un corso, chiedere finanziamenti, far lavorare agenzie di formazione, ecc. (dirigente Unione Industriale di Torino)

Concentriamoci ora su coloro che sono ammessi e proseguono fino alla conclusione del biennio. Per questi, i corsi ITS prevedono un momento valutativo di fine percorso, con una serie di prove scritte e orali. Ad esse si aggiunge un colloquio motivazionale, volto ad esplorare la possibilità di entrare in una delle imprese partner del progetto, cui viene attribuito dalla Commissione¹³ un peso rilevante:

L'esame finale è consistito in inglese, informatica, motivazionale e cultura scientifica generale. La commissione valutatrice è composta da ***(impresa), ***scuola, psicologa del lavoro, rappresentante della Regione. Era fondamentale la motivazione

¹³ La commissione di selezione e di valutazione finale è composta da rappresentanti delle scuole, delle imprese, delle Fondazioni e delle istituzioni sul territorio.

e la determinazione ma anche la qualità degli apprendimenti. (dirigente scolastico IT novarese partner)

Questo momento finale presenta tuttavia alcuni elementi critici. Il più rilevante di essi è costituito dalla valutazione delle attività extra curricolari, un aspetto questo che rischia di far cadere nella trappola delle disuguaglianze connesse alla *shadow education*, che, come è stato di recente dimostrato con riferimento agli studenti piemontesi (Cavaletto, Olagnero e Parisi, 2013), sono sensibili alla classe sociale della famiglia di origine. A questo si aggiunge il fatto che mentre per alcuni percorsi l'esame finale ha un carattere più formale (perché lo sbocco occupazionale è già garantito, come è accaduto per il primo biennio sul polo novarese), in altri percorsi esso assume caratteri maggiormente selettivi. Resta comunque opaco il tema dei parametri adottati per la valutazione, che a oggi non risultano essere condivisi tra tutti gli ITS, e quello delle modalità di composizione delle Commissioni. Per tutti il problema più serio sembra essere quello della qualità del prodotto finale, il super tecnico ITS, che rischia di non essere poi così selezionato e in possesso di conoscenze e competenze elevate. Per usare le parole di un nostro intervistato: non si garantisce la qualità in uscita proprio perché non c'è stata selezione all'ingresso.

3.3. Didattica per i super tecnici

Un ultimo aspetto indagato attraverso i dati raccolti ha riguardato la didattica, le forme che essa ha assunto in questo percorso. Di fatto come vengono formati i super tecnici? In che cosa si distinguono rispetto agli istituti tecnici o ai percorsi universitari? Quale tipo di didattica viene adottata per la costruzione di questi profili?

La prima cosa da sottolineare al riguardo è che la formula didattica degli ITS costituisce una cesura netta rispetto al quinquennio di scuola superiore, per la centralità della formazione in azienda, rispetto a quella d'aula che, pur presente, ha un ruolo ancillare. E la stessa formazione in aula assume caratteri molto pratici, non adotta la formula standard della lezione frontale ma predilige la didattica di laboratorio. Due sono le principali conseguenze: la prima ha a che fare con ciò che si apprende e come; la seconda con la costruzione di una immagine del mondo del lavoro più realistica. Gli intervistati confermano questa nostra idea, sottolineando come il tratto innovativo (quello che mancava nella connessione scuola lavoro) è stato realizzato negli ITS attraverso un interscambio tra industria e scuola.

Per la prima volta le competenze entravano dentro la scuola, e si usava anche l'ambiente industriale dentro la scuola. La fabbrica viene anche considerata luogo di apprendimento e pulito. L'importante era che le lezioni anche d'aula non avessero il classico approccio frontale e accademico, ma fossero il più possibile pratiche e laboratoriali. (dirigente di impresa aderente all'ITS torinese)

La formazione sul campo è il punto di forza e di distinzione di questo tipo di percorso. (funzionario provincia di Torino)

Il punto di forza di questo progetto formativo risiede, come abbiamo detto in apertura, nell'idea che il mondo del lavoro costituisca un segmento essenziale per realizzare gli apprendimenti: la fabbrica non è soltanto un'officina in cui lavorare, ma un luogo in cui si apprende, una vera e propria "fabbrica di conoscenze" al cui interno si impara osservando, facendo, studiando ma anche avendo una visione di insieme su tutte le fasi del processo produttivo. La didattica, coerentemente con questo piano, viene erogata da diversi soggetti: docenti universitari, agenzie di formazione e soprattutto figure "prestate" dalle aziende

era interessante la forte presenza di docenti dalle imprese e il gran numero di ore pratiche in azienda come stage. (dirigente impresa partner)

L'introduzione di docenti dalle imprese presenta però alcuni fattori di debolezza. Se l'impresa partner è di grandi dimensioni o una multinazionale, la presenza dei docenti d'impresa viene garantita con facilità, il loro organico consente distacchi del personale per attività di docenza. Molto diverso invece è il caso delle imprese di dimensioni medio piccole che si trovano nella impossibilità di alleggerire i propri organici di figure che siano al tempo stesso operativi nell'azienda e docenti al corso.

Non è inoltre per niente facile selezionare anche dentro le imprese chi eroga formazione: anche qui vale per le imprese grandi che hanno tante risorse su cui contare, ma l'impresa piccola spesso non è in grado di sganciare risorse interne per dedicarle al corso o le risorse interne non sono abbastanza competenti. (dirigente impresa partner)

Questa disponibilità parziale dei docenti di impresa rende difficoltosa la programmazione del calendario didattico e potrebbe avere ripercussioni sulla qualità degli insegnamenti. Anche un eccessivo turn-over nel personale docente fornito dalle imprese può rallentare l'iter didattico, come confermano gli stakeholder del mondo della scuola. Non possiamo però nemmeno escludere che a influire su questo aspetto sia una pianificazione non sufficientemente anticipata della didattica e non condivisa con le imprese partner.

La maggior parte dei docenti erano e sono degli operativi, e nelle piccole e medie imprese è stato difficile staccare individui dalla produzione, soprattutto all'interno di una programmazione biennale. *** e **** come grandi imprese possono garantire stabilità e continuità, altre invece non riescono a dare questa continuità didattica. Quindi era un problema di tempi sfasati tra mondo della scuola e mondo del lavoro. (dirigente scolastico di IT partner su Torino)

Un analogo fattore di criticità è stato individuato nella scelta dei programmi di insegnamento per anno di corso. Il mondo della scuola e il mondo delle imprese hanno inevitabilmente una visione differente su quali debbano essere i contenuti della didattica e in quali equilibri si debbano porre materie professionalizzanti e altre più di cultura generale o teoriche. Questa intuizione ha trovato conferma nelle posizioni manifestate dai due ambienti. Gli intervistati del mondo del lavoro lamentano ancora la carenza di materie professionaliz-

zanti, sebbene riconoscano rispetto alle filiere di scuola superiore una formula didattica maggiormente pratica: l'ITS dovrebbe, a parer loro, fare un salto di qualità. Ciò potrebbe avvenire selezionando materie curriculari più spendibili all'interno dell'impresa, ma sempre tenendo conto dell'estrema eterogeneità dei bisogni aziendali, che non può esaurirsi in un corso valido trasversalmente (e sotto questo aspetto si ripresenta il rischio della formazione ad hoc per una singola impresa). Al contrario i rappresentanti del mondo della scuola e della formazione sottolineano l'importanza di una formazione anche d'aula e meno professionalizzante¹⁴, perché l'obiettivo finale per un diplomato ITS deve essere quello di una collocazione occupazionale, *preferibilmente* nel territorio in cui ha effettuato la formazione (quindi secondo una logica di investimento in capitale umano di cui poi beneficia il contesto che lo ha costruito), ma senza escludere la possibilità di utilizzarlo altrove e in differenti imprese (non soltanto dunque in quella che ha contribuito al corso con i propri docenti-dipendenti).

3.4. Il ruolo della comunicazione pubblica

Da quanto detto sin qui è possibile individuare alcuni dei principali deficit degli ITS sul versante della comunicazione: o non abbastanza efficace anche sul fronte reputazionale oltre che meramente informativo, o non sufficientemente capillare, o intempestiva o non adeguatamente orientata al pubblico giusto di potenziali fruitori. Ma allora è legittimo chiedersi chi sia titolare della comunicazione. Fin qui ci siamo interrogati in merito alla visibilità del percorso ITS riferendoci alla comunicazione istituzionale (del MIUR e nello specifico della Regione Piemonte), al compito (più o meno assolto) delle Fondazioni che li presiedono, alla rete degli istituti tecnici che potrebbero essere i primi, anche se non gli unici, fruitori di questa offerta formativa, pubblicizzando il percorso ITS al loro interno.

Questi aspetti, messi in evidenza dalla rassegna dei dati in nostro possesso e dalle interviste con gli stakeholder, hanno concorso a ridimensionare il potenziale degli ITS e la loro visibilità, due aspetti questi essenziali per il lancio di un progetto che si propone come innovativo.

E poi conta moltissimo la capacità di essere comunicativi, efficienti, presenti sul territorio, favorire la comunicazione e la diffusione delle informazioni. Così si costruisce una reputazione. (dirigente Unione Industriale di Torino)

C'è stata poca comunicazione, per cui la cosa degli ITS si sa poco. (responsabile di un'agenzia di formazione)

Ma la comunicazione è un meccanismo ben più complesso e variamente articolato per essere ridotto esclusivamente a un presidio istituzionale, per quanto questo sia preliminare e indispensabile. Sappiamo quanto la pres-

¹⁴ Questa posizione degli esponenti del mondo della scuola, che enfatizza la rilevanza della formazione tradizionale, anche all'interno di percorsi più professionalizzanti, era già stata evidenziata nello step precedente della ricerca (Cavaletto, 2013).

sione mediatica possa contribuire al successo di un'iniziativa, al lancio di un'innovazione, a una scelta di consumo. Nel caso degli ITS abbiamo esaminato alcune delle principali testate nazionali (e relative edizioni locali, dal 2008 a oggi)¹⁵ ed è emerso come lo spazio da esse dedicato agli ITS sia stato complessivamente esiguo (e partito con notevole ritardo), ma al contempo spesso caratterizzato da toni enfatici (“Una nuova proposta di formazione di cui nessuno sa nulla o quasi. È quella degli ITS, gli istituti tecnici superiori, attivati a partire dall’anno scolastico alle porte”: «la Repubblica», 5 settembre 2011). Da questa rassegna giornalistica siamo giunti a comporre un quadro sulla comunicazione pubblica sugli ITS che si caratterizza per quattro aspetti: *esigua* in termini di quantità di articoli apparsi; *intempestiva* per le date di pubblicazione rispetto a momenti cruciali della scelta da parte dei diplomati su quale sarebbe stato il loro futuro nella formazione terziaria; genericamente *illustrativa* nel senso che essa ha assunto le vesti di resoconto di una iniziativa di policy educativa, mentre ciò di cui gli ITS avevano maggiormente bisogno (e di cui continuano ad avere bisogno) è un trampolino di lancio adeguato, una diffusione capillare sulla loro esistenza, sulle chance occupazionali correlate, sull’articolazione dell’offerta formativa; infine caratterizzata da *una visibilità prevalente sulle pagine nazionali*, un elemento questo in palese contrasto con il principio ispiratore degli ITS che si fondano su un forte legame con il territorio sia per le imprese che aderiscono al progetto sia per le scuole superiori coinvolte; per questo sarebbe stato atteso un canale informativo che passasse attraverso le pagine locali dei quotidiani.

Un aspetto che la stampa ha enfatizzato e posto in risalto, non senza una certa retorica, è quello del carattere innovativo di questa proposta formativa. I quotidiani nazionali che abbiamo passato in rassegna hanno insistito sul carattere innovativo del progetto ITS nel panorama formativo italiano definendolo “l’alternativa moderna all’università” («La Stampa», 6 giugno 2013) o il “lasciapassare per il lavoro” ossia un canale parallelo alla laurea triennale progettato per superare il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro e creare occupazione giovanile («Il Sole 24 Ore», 11 novembre 2013), o infine i “superdiplomi, l’alternativa alla laurea” («Il Sole 24 Ore», 11 dicembre 2013). Antecedenti di questi titoli ad effetto, non privi di una certa capacità attrattiva, erano stati gli articoli apparsi negli anni precedenti, classificabili in due stagioni: la prima legata alla fase progettuale con il superamento (o per certi versi l’evoluzione) rispetto agli IFTS; la seconda invece che potrebbe definirsi “di prima valutazione”, poiché si è collocata nel momento in cui conseguivano il titolo dopo il biennio i primi super tecnici d’Italia. Entrambe le fasi sono state raccontate dalle colonne dei quotidiani come un’esperienza positiva, di elevato valore formativo, con un ritorno in termini occupazionali addirittura superiore ai diplomi di laurea. E gli ITS della Regione Piemonte venivano annoverati, fin dalle fasi progettuali, tra i migliori d’Italia, insieme

¹⁵ Le testate prese in esame sono state: «La Stampa», «la Repubblica», «Il Sole 24 Ore», nel periodo compreso tra il 2008, fase progettuale degli ITS, e il 2013, che segna la conclusione del primo biennio).

a quelli del Veneto e della Liguria. La fase progettuale veniva descritta entusiasticamente, con riferimento a un bisogno evidente del mondo produttivo, da sempre alla ricerca di un ponte tra scuola e lavoro, cui diplomi tecnici e lauree non sembravano essere in grado di dare risposte: “Dovranno colmare la carenza di tecnici specializzati, conquistando l’obiettivo di diventare un vero ordinamento, che costituirà l’educazione terziaria non universitaria [...]. Il loro compito è quello di fornire quegli specialisti che spesso le imprese lamentano di non riuscire a trovare” («La Stampa», 5 maggio 2013). Si sottolineava come gli ITS costituissero la risposta politica a un bisogno espresso ripetutamente da parte del mondo imprenditoriale e al contempo all’emergenza occupazionale che investe in misura drammatica i giovani al di sotto dei 30 anni (da «Il Sole 24 Ore», 22 novembre 2013: “Alcuni ITS sfiorano ormai quasi il 100% di occupati tra i neo-diplomati: in pratica gli iscritti non fanno in tempo a uscire dalla scuola che già c’è un posto che li aspetta in azienda”). Che queste fossero le intenzioni peraltro non è mai stato messo in dubbio, tuttavia buona parte della rassegna stampa effettuata mostra un cifra decisamente edulcorata. I percorsi ITS sono stati descritti all’avvio come alternativa all’università, addirittura in competizione con essa, in ogni caso come un canale formativo di eccellenza: selezione rigorosa all’accesso con test di ammissione molto articolato, qualità didattica, innovazione nelle modalità di apprendimento, forte radicamento territoriale, cooperazione fin dalla progettazione con le imprese locali e soprattutto valorizzazione della pratica per ottenere un ritorno occupazionale immediato: tutti aspetti che abbiamo già dibattuto e di cui sono stati mostrati i limiti.

Complessivamente la voce della comunicazione pubblica acclamava gli ITS come un’iniziativa di successo, ma superficialmente si affrontava il problema di un bilancio autentico, impossibile peraltro da fare visto che i titoli comparivano a metà del biennio («la Repubblica», 23 luglio 2012: “Il bilancio è rassicurante. A un anno dal debutto, gli istituti tecnici superiori (ITS) confermano l’intuizione che li ha fatti nascere. Ovvero fare da ponte tra scuola, lavoro e ricerca, rilanciando l’istruzione tecnico-professionale di qualità, direttamente proiettata nel mondo delle imprese”). In tempi più recenti, all’indomani della chiusura effettiva del primo biennio, la descrizione del fenomeno assumeva caratteri decisamente più realistici (non a caso «la Repubblica» del 16 settembre 2013 titolava nelle pagine di economia e finanza: “Il deficit dei sapere manuali. [...] a livello scolastico sembrano stentare a fare breccia gli ITS, gli istituti tecnici superiori di recente introduzione nati con lo scopo di formare dei super-tecnici, sposando il “modello duale” alla tedesca: una buona metà del tempo del percorso biennale, cioè, è impiegato in tirocini presso le aziende. Eppure non basta, a leggere i dati periodici sul mancato incontro, il cosiddetto *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro”). E se, come già ricordato, nelle intenzioni progettuali gli ITS dovevano somigliare a altre buone prassi attuate da tempo in altri Paesi europei (le *Fachhochschule* tedesche, emblema del modello duale di alternanza scuola-lavoro, ma anche analoghe iniziative francesi, svizzere e inglesi), di fatto le cose non sembrano essere andate sempre così. A ridimensionare i facili entusiasmi dell’avvio ci ha anche pensato la crisi economica che frattanto ha fatto sentire il suo peso

in molte imprese che avevano aderito al progetto ma che si trovavano ora nell'impossibilità di assorbire tutta la forza lavoro formata ad hoc. L'effetto crisi ha modificato sensibilmente i piani occupazionali delle imprese che hanno investito in buona fede in questi percorsi formativi, ma che la recessione ha poi messo duramente alla prova.

C'è poi stato un terzo vizio di fondo nella comunicazione pubblica che ha creato un'illusione intorno al fenomeno ITS, che si connette alle difficoltà già evidenziate a tracciare un primo serio bilancio. I titoli a forte impatto emotivo e di richiamo poggiavano su dati ancora scarsi e comunque non stabilizzati. Non possediamo nemmeno ancora oggi serie storiche sufficientemente lunghe per poter dire se la ricetta ITS funzioni, se ogni biennio sia in grado di replicare il successo del precedente sia come occupabilità sia come iscrizioni, se abbia gli stessi riscontri in tutte le regioni, se dunque in ultima istanza sussistano le condizioni per esportare il fenomeno ITS su larga scala e farlo transitare da una condizione di sperimentazione e innovazione a quella di una stabile offerta formativa post diploma. L'occupazione del primo biennio non può costituire un fattore predittivo per le successive edizioni sia perché lo scenario socio economico è profondamente mutato sia perché al primo biennio erano connessi l'effetto novità, un forte commitment delle imprese interessate a specifici profili e una sostanziale tenuta di una parte del tessuto imprenditoriale rispetto alla crisi che ancora non aveva assunto i tratti della recessione. In realtà gli ITS costituiscono, come già abbiamo detto, un tentativo di superamento del divario scuola-lavoro, un allineamento a istanze europee e un esperimento di innovazione in ambito formativo che conferisse anche riconoscimento sociale a percorsi che nel sistema italiano tendono a patire di una cronica svalutazione sociale. L'aura creata dai mezzi di comunicazione è invece di segno opposto, come se si trattasse della soluzione ai problemi strutturali del mercato del lavoro e dell'emergenza occupazione giovanile, con toni che fanno leva sull'appeal di certe professioni in termini di desiderabilità e prestigio sociale:

Gli ITS: partiti 59 istituti tecnici superiori su tecnologie, mobilità, energia e beni culturali. Ci penserà il superdiploma a inserire i giovani al lavoro. («La Stampa», 5 dicembre 2012)

Novara: qui si trova la scuola speciale di tecnologia. Il futuro nello spazio, un percorso che porta agli F-35. («La Stampa», 2 settembre 2011)

Nome in codice: ITS. Arrivano le scuole dei super tecnici («Il Sole 24 Ore», 24 maggio 2011)

Forse invece la chiave di lettura più corretta, e realistica, rispetto a questa esperienza è fondata su cautela e attesa. Cautela legata principalmente all'ancora troppo breve vita che gli ITS hanno alle spalle e per una loro formula ancora in via di sperimentazione e non esente da necessità di riforma ulteriore. Attesa per poter osservare i risultati di questo investimento sul medio periodo o comunque non appena le tendenze dell'economia nazionale mostreranno un segno diverso rispetto a quello che ha connotato in particolare l'ultimo

biennio, proprio quello di start up del progetto ITS. Si tratta quindi di verificare la tenuta di una novità formativa alla prova del tempo e di mutate condizioni di scenario. Per il momento invece è possibile investigare i vincoli all'innovazione che sin qui hanno connotato l'esperienza dei super tecnici.

4. Sintesi dei fattori di criticità e primo bilancio

I fattori di criticità vera e propria legati agli ITS possono essere distinti in due categorie principali: strutturali (ossia legati alle caratteristiche intrinseche del progetto ITS), e contingenti (cioè dipendenti da variabili esogene al sistema ITS, alla sua progettazione e realizzazione, ma che comunque interferiscono e, specie nella delicata fase di avvio, minacciano le chance di sopravvivenza).

Come qualsiasi “neonato” infatti anche il progetto ITS è stato immediatamente sfidato nella sua capacità di sopravvivenza. Questo è un dato nazionale e che trova conferma nel caso del Piemonte. Infatti diversamente dall'offerta formativa della scuola superiore o delle università, gli ITS non sono nati come una struttura stabile, bensì sono stati legati a un progetto ad hoc, con finanziamenti limitati nel tempo ed erogati in prima battuta dal MIUR, con successivo trasferimento di competenze e onere di reperimento fondi in capo alle Regioni, con quote percentuali variabili. Dunque ben si comprende come la prima difficoltà, strutturale, riguardi la sostenibilità economica del progetto. Il ricorso al Fondo Sociale Europeo, adottata proprio dalla Regione Piemonte, non può essere considerata una forma di finanziamento stabile.

Ci sono alcune difficoltà. La prima è che il finanziamento MIUR è andato scemando, per essere presa in carico dalla regione. In parte già da questo anno si è ricorso al Fondo Sociale Europeo, con implicazioni non indifferenti anche per la rendicontazione. (funzionario della Provincia di Torino)

Un altro fattore di criticità, anch'esso strutturale, che incombe sul progetto deriva dalla struttura della *governance* e dalla sua gestione operativa. Si è già detto come il progetto sia nato attraverso la concertazione di molti attori, oltre che da una volontà più volte espressa dalle imprese e recepita dal MIUR. In un tavolo di decisori allargato, si sarebbe resa necessaria la chiarezza dei compiti, la precisa imputazione delle responsabilità e la cooperazione strutturata all'interno di una rete, e su questo punto abbiamo già messo in evidenza come le caratteristiche della rete non siano state adeguate. Certamente la gestione degli ITS non ha agevolato la divisione del lavoro né ha contribuito alla riduzione della complessità nei momenti cruciali in cui dovevano essere prese decisioni in merito all'attivazione, ai partenariati, alla didattica e alle selezioni dei candidati.

Siamo ancora lontani dalla messa a sistema stabile. La stabilizzazione è fondamentale per non lasciare che l'esperienza ITS sia una cometa. Ci sono anche incomprensioni di tipo giuridico sul chi fa che cosa e le competenze di tutti. Ci sono problemi a mediare con le imprese perché non è ancora ben chiaro quale sia il ruolo anche

politico delle fondazioni. Manca ancora la ritualità tipica dell'ambito accademico o della scuola superiore. (funzionario Provincia)

Il difetto della governance inoltre si è manifestata anche in relazione ad alcuni problemi rilevanti per la stabilizzazione e il riconoscimento dei percorsi: il primo è quello del riconoscimento dei CFU a fine percorso (eventualmente spendibili in un successivo corso universitario), il secondo riguarda la costruzione di piani dell'offerta formativa per ciascun corso. Per il primo aspetto a oggi il MIUR non si è espresso in merito e gli Atenei non sono tendenzialmente favorevoli al riconoscimento di crediti universitari. Questo problema crea una gerarchia molto netta tra i corsi ITS e i percorsi universitari, anche rispetto alle basiche lauree triennali. Per quanto riguarda invece i contenuti dell'offerta formativa di ogni corso, essi vengono definiti di anno in anno in relazione alla presenza di aziende partner e ai loro fabbisogni. Ciò significa che sotto l'etichetta "diplomati di ITS" si raccolgono, pur all'interno di ciascuna area, profili molto diversi, con una formazione eterogenea. Questo aspetto, che potrebbe essere letto come un elemento di vantaggio per i diplomati, perché li proietta immediatamente in un contesto occupazionale specifico con il massimo delle credenziali professionali, d'altra parte contiene un rischio non da poco, che scaturisce dalla limitata spendibilità di quello stesso titolo in contesti diversi. A questo si aggiunga il fatto che sotto la stessa nomenclatura di un corso in bienni diversi possono esserci insegnamenti professionalizzanti estremamente diversificati, proprio per effetto del ruolo delle imprese partner. Si ripropone dunque il timore che gli ITS diventino il canale di reclutamento per le imprese cui è garantita una formazione su misura. Non è poi trascurabile il fatto che, in tempi di crisi (e sotto questo aspetto chiamiamo in causa un fattore di tipo contingente), l'impegno assunto in buona fede dalle imprese in un ITS, potrebbe non essere mantenuto:

Potrebbero essere troppo lunghi come durata e asincroni rispetto al mercato del lavoro, che in due anni può cambiare molto. Mille e ottocento ore sono comunque moltissime. Le imprese quando hanno bisogno delle risorse ne hanno bisogno in modo rapido, ma dopo due anni di attesa può darsi che le imprese non ne abbiano più bisogno o non esistano nemmeno più. (dirigente di una impresa partner)

Tra le difficoltà di tipo contingente si colloca anche la difficoltà nella stabilizzazione occupazionale anche in imprese non partner del progetto ma affini per settore merceologico. L'intenzione degli ITS è quella di creare occupazione, in modo efficace, rapido, con maggiori credenziali rispetto a un diploma. Per quanto le Fondazioni si stiano adoperando, a fine del primo biennio, per creare occasioni di inserimento occupazionale per i diplomati, qualora le aziende partner non riescano ad assorbirli tutti, di fatto è innegabile che in un momento recessivo come quello attuale il punto di forza del progetto, ossia la stretta connessione con il tessuto delle imprese, può diventare un elemento di difficile previsione che introduce instabilità:

Gli ITS al momento sono in sofferenza perché lo sbocco finale non riesce ad assorbirli per via della crisi. Tutto dipende dalle commesse, specie di ampio respiro per le grandi imprese. (dirigente scolastico)

Fin qui dunque il difetto della governance si osserva a due livelli: organizzativo/pratico nella gestione operativa; e politico nelle decisioni cruciali da cui dipende la possibilità del progetto di proseguire. Questa responsabilità non può essere tuttavia imputata completamente alle Fondazioni che in ultima istanza si configurano poi come “enti gestori” del progetto. A monte c'è stato un deficit nel presidio istituzionale, e una mancanza di accompagnamento durante il primo biennio. La sola fase progettuale non è di per sé sufficiente a garantire il buon esito e di fatto essa è stata, concordemente con l'opinione degli intervistati, l'unica realmente coordinata dalle istituzioni locali.

Il grande assente sono gli enti territoriali, che di fatto ne hanno avviato la partenza ma non sono partecipi operativamente. Hanno presieduto a una fase progettuale e politica e si sono interrogati sui fabbisogni dei territori, ma c'è molto altro da fare. (dirigente scolastico di un IT torinese partner)

Se la programmazione regionale si manterrà nei prossimi bienni sia sul versante dell'investimento economico, sia su quello della costruzione della rete di attori, sia infine su quello della comunicazione, è auspicabile l'affermarsi di un “modello ITS” realmente innovativo e competitivo rispetto all'offerta formativa post diploma già esistente. In base all'analisi condotta sul territorio piemontese, possiamo dire che questo modello richiede ancora, per poter esistere, che siano realizzate almeno tre condizioni: contenimento del ruolo talvolta eccessivo svolto dalle imprese, individuazione di un attore con un ruolo di primus inter pares che faccia da mediatore tra le istanze degli attori della rete, costruzione di una reputazione del percorso ITS come offerta formativa post diploma, depurata dall'idea che essa costituisca una opzione residuale o di ripiego rispetto a percorsi formativi ritenuti maggiormente qualificanti come quelli universitari.

A tre anni dall'avvio degli ITS a livello nazionale e regionale (dunque al secondo biennio attivato), e a cinque dalla loro progettazione, cerchiamo qui ora di fare un bilancio di questo progetto sulla base dell'osservazione di quanto accaduto nella Regione Piemonte.

Possiamo senz'altro ribadire il fatto che gli ITS abbiano costituito una innovazione didattica nel panorama dell'offerta formativa, attraverso una formula di cooperazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro e attraverso modalità di insegnamento meno “scolastiche”. Questi aspetti sono stati sufficientemente chiariti nelle pagine che precedono e non c'è dubbio che l'innovazione costituisca la linea guida anche per gli aggiustamenti che necessariamente seguiranno. Ma è anche innegabile che si sia trattato di una innovazione sui generis, fortemente limitata da un eccesso di prudenza che ha fatto definire gli ITS da parte di alcuni intervistati come una “innovazione timida”:

Direi che complessivamente si è trattato di una innovazione a metà, cioè non si è stati capaci anche dal punto di vista progettuale di dare un taglio con un modello didattico come quello tradizionale. (dirigente UI torinese)

In termini di progettazione non c'è stata l'apertura completa verso il mercato del lavoro, si è mantenuto un profilo ancora didattico tradizionale... insomma, si è fatto, ma non del tutto. Si è trattato di una "innovazione timida" (dirigente PrimaIndustrie)

Ma se questa debolezza è correggibile, non è nondimeno da sottovalutare perché la crisi ha modificato gli intenti originari del progetto e, per il biennio in corso, potrebbe non darsi l'auspicato maggior coinvolgimento delle imprese.

5. Cenni conclusivi: dalle criticità alle prospettive per il futuro

Se fin qui abbiamo evidenziato gli elementi critici del progetto ITS, osservandone la sua realizzazione concreta alla fine del primo biennio, è altrettanto interessante provare a sondarne le prospettive per il futuro di questo percorso formativo. La prima cosa da evidenziare, e che già abbiamo ricordato, è che alla fine del 2013 la Regione Piemonte¹⁶ ha deliberato di istituire nuove Fondazioni ITS, in modo da allargare, nei prossimi anni, l'offerta formativa a nuove figure nell'ambito dei settori dell'agroalimentare, delle biotecnologie, dell'efficienza energetica, dell'edilizia sostenibile e dei beni culturali e del turismo. "Questa iniziativa mira anche ad aumentare la congruenza tra le aree di attività dei Poli per l'innovazione e gli ambiti di specializzazione coperti dai poli formativi attraverso le Fondazioni ITS. I poli ITS, a detta di molti attori, sono troppo pochi e sono stati costituiti senza tener conto delle effettive priorità del territorio sotto il profilo della struttura produttiva e delle specializzazioni. Questo problema di copertura verrà attenuato in futuro, con la creazione di nuove Fondazioni" (Di Monaco, 2014). Se si esaminano i provvedimenti più recenti¹⁷, è possibile osservare che la Regione si propone di dare maggiore stabilità all'offerta formativa relativa alle figure strategiche per le specializzazioni produttive del territorio. E questo sarebbe un piano realizzabile a condizione che i poli formativi (come quelli ITS, ma anche IFTS) siano posti in connessione diretta con i poli per l'innovazione, un aspetto questo però di cui al momento non c'è traccia evidente nella programmazione regionale. La limitatezza dei percorsi fino a oggi proposti, vincolata da anche da risorse economiche contenute, ripropone l'idea dell'innovazione timida, da superare con alcuni aggiustamenti.

Non a caso la Regione Piemonte ha in programma la risoluzione dei problemi più rilevanti emersi nel primo biennio. Si tratta di quattro punti cardine, che sostanzialmente corrispondono alle criticità che abbiamo individuato con questo studio esplorativo:

¹⁶ Deliberazione della Giunta Regionale 30 settembre 2013, n. 32-6434.

¹⁷ Deliberazione della Giunta Regionale 30 settembre 2013, n. 32-6434.

- maggiore efficacia e tempestività della comunicazione;
- costruzione di una rete stabile ma aperta di attori;
- garanzia di autofinanziamento degli ITS;
- introduzione di nuovi percorsi (di cui già abbiamo detto nelle righe che precedono).

Il primo aspetto chiama in causa l'asincronia tra i tempi dell'informazione e i tempi dell'iscrizione/adesione/scelta da parte degli studenti e delle famiglie. Se fino al 2013 l'informazione è stata limitata, spesso ritardataria, e affidata alle Fondazioni che quindi spesso hanno operato in modo del tutto disgiunto le une dalle altre, l'intendimento della Regione per il futuro è quello di concentrare il piano di comunicazione al suo interno e renderlo omogeneo per tutti gli ITS sul territorio. Dunque la comunicazione cui si fa riferimento qui è di tipo istituzionale: gli ITS costituiscono un'offerta formativa gestita a livello regionale e la regione stessa si assume il compito di veicolare l'informazione nei modi, tempi e sedi opportune. Questo elemento però conferma la nostra idea, cioè che gli ITS abbiano costituito di fatto fino a ora esperienze a sé stanti, senza dialogo reciproco, gestite dalle singole fondazioni e senza una struttura di coordinamento che presenti l'offerta formativa nel suo complesso, sebbene ancorata territorialmente.

Il secondo aspetto prevede che i molti attori ora costituiti nella forma giuridica delle Fondazioni (ciascuna a sé stante di fatto) convergano invece verso *una rete più ampia ma aperta*, a cui partecipino sia gli attori già stabilizzati attraverso le fondazioni sia nuovi attori come le imprese di piccole e medie dimensioni che al momento non hanno la capacità finanziaria e occupazionale per sostenere un corso ITS in modo esclusivo, ma che invece potrebbero essere co-partner e fornire didattica e prospettive occupazionali proporzionate alle proprie dimensioni in una sorta di partnership cooperativa. Questo aspetto limiterebbe inoltre il rischio di erogare corsi ad hoc per imprese di grandi dimensioni (in quanto partner unico nel corso), come in parte è accaduto nel primo biennio, contribuirebbe a diffondere nel mondo imprenditoriale la conoscenza di questi percorsi e, non da ultimo, incrementerebbe le prospettive occupazionali per i diplomati, a questo punto non più legati a una sola chance con una sola impresa ma a tutti gli effetti immessi in un circuito di aziende.

La *garanzia di autofinanziamento* costituisce un altro elemento cruciale. Gli ITS, finanziati dall'inizio anche dalla Regione, seppure in quota variabile in relazione al contributo erogato dal MIUR, sussistono di fatto oggi principalmente grazie al Fondo Sociale Europeo. Per emanciparli da questa dipendenza e creare a tutti gli effetti un segmento di offerta formativa che sia in grado di auto sostentarsi, la Regione ipotizza un sistema di autofinanziamento attraverso una quota a carico degli attori coinvolti, e una quota (minima) in capo agli studenti, secondo un meccanismo più simile a quello della formazione universitaria nella quale è prevista una tassa di iscrizione secondo fasce di reddito.

L'insieme di questi aspetti, siano essi le criticità individuate e i correttivi attuati o pianificati, costituisce il pre-requisito per la stabilizzazione degli ITS. Il transito da quella che è stata definita "innovazione timida" a opportunità formativa post diploma chiaramente riconoscibile, distinta dai percorsi univer-

sitari, non afflitta da una sudditanza rispetto ad essi si realizza attraverso una governance autorevole e riconoscibile, una reputazione ancora tutta da costruire e una connessione forte con la dimensione locale e i poli per l'innovazione di cui devono essere attori cooperativi imprese, istituzioni e poli formativi.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli C. e Patrucco P. (2004), *Il sentiero dell'innovazione*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Ballarino G. e Schadee D. (2006), *Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea*, «Polis», 2, pp. 207-232.
- Ballarino G. e Checchi D. (2013), *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata*, «Rivista di Politica Economica», I-III.
- Bell D. (1973), *The Coming of Post Industrial Society*, Basil Blackwell, New York.
- Blossfeld H., Hofacker D., Rizza R. e Bertolini S. (a cura di) (2012), *Giovani, i pendenti della globalizzazione? Lavoro e condizione giovanile in Europa e in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Brynjolfsson E. e Hitt L.M. (2000), *Beyond Computation: Information Technology, Organizational, Transformation and Business Performance*, «The Journal of Economic Perspective», 4/14, pp. 23-48.
- Butera F., Bagnara S., Cesaria R. e Di Guardo S. (a cura di) (2008), *Knowledge working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Mondadori Università, Milano.
- Buzzi C., Cavalli A. e De Lillo A. (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Cavaletto G.M. (2013), *La dote della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile*, in Olagnero (2013).
- Cavaletto G.M. e Olagnero M. (2010), *La vie avant et devant soi. Les choix scolaires des familles ouvrières tournoises*, «Revue des Sciences de l'éducation», 43, 2, pp. 47-65.
- CENSIS (2013), *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di poli tecnico-professionali*, Edizioni Cnos Fap, Roma.
- Chamberlin E.H. (1933), *The Theory of Monopolistic Competition*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Checchi D. e Zollino F. (2001), *Struttura del sistema scolastico e selezione sociale*, «Rivista di Politica Economica», 7-8, pp. 43-84.
- Davenport T. e Prusak L. (1997), *Working Knowledge: How Organizations Manage what They Know*, Harvard School Business Press, Harvard.
- Di Monaco R. (2014), *Risorse umane e politiche per l'innovazione in Piemonte. Poli per l'Innovazione e Poli Formativi*, in Luciano A. (a cura di), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg&Sellier, Torino, pp. 183-220.
- Excelsion Unioncamere (2012), *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*; http://excelsior.unioncamere.net/images/publicazioni2012/excelsior_2012_NAZ_2_web.pdf
- Foray D. (2000), *The Economics of Knowledge*, Editions La Découverte, Paris.
- INDIRE (2010), *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*; http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf

- (2013), *Alternanza scuola-lavoro. Lo stato dell'arte. Rapporto di Monitoraggio 2012*; http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2/sintesi%202011-12.pdf
- Martini A. (2005), *Il rendimento scolastico italiano: valori nazionali e differenze regionali*, «il Mulino», 3, pp. 473-483.
- MIUR INDIRE (2013), *Alternanza scuola-lavoro. Binomio possibile?*, INDIRE, Firenze.
- Romer P. (1994), *The Origins of Endogenous Growth*, «The Journal of Economic Perspectives», 8, 1 (Winter), pp. 3-22.
- Olagnero M. (2013), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Schumpeter J.A. (1934), *The Theory of Economic Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Sonatore A. (2010), *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in ambiente di lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Zuccaro A. (2013), *Lavoro e apprendimento: un binomio possibile*; <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1769&graduatorie=0>

6. ORIENTAMENTO E INTERNAZIONALIZZAZIONE

Nuove parole chiave per i giovani piemontesi?

Roberta Ricucci

A giudicare dalle premesse il 2014 si avvia a essere un anno di svolta nel rapporto fra scuola e mercato del lavoro. Nuovamente, si affrettano a dire alcuni. Infatti, la relazione fra processi formativi e mondo del lavoro, fra scuola, università e imprese rappresenta un dibattito che, se non appassiona più da tempo, quanto meno suscita interesse. Non è certo una nuova riflessione, anche se in anni recenti si è allargata sempre più, spostandosi dal binomio scuola-lavoro a quello più ampio di scuola-territorio. Le etichette, come richiameremo, contano. Quindi la sostituzione di territorio a imprese non registra semplicemente un riferimento più generale, quanto piuttosto un cambio di prospettiva. Nella transizione dalla scuola (o università) al lavoro, nell'ingresso dei giovani nel mondo degli adulti gli attori in gioco sono molteplici. Se un tempo si contrapponevano gli studenti (e le loro famiglie) al mondo del lavoro (personificato soprattutto nelle aziende), più recentemente scendono in campo le istituzioni, gli enti locali, le associazioni datoriali, le fondazioni. Tutti soggetti che concorrono – ciascuno secondo il proprio mandato – a offrire iniziative indirizzate ai giovani nella loro difficile transizione scuola-lavoro. Eppure nonostante l'aumento delle forze in campo, i problemi sul tavolo sembrano restare gli stessi: si rinnovano nei contorni e nel modo di essere descritti, ma non nella sostanza. Infatti, non sfugge agli addetti ai lavori come ogni stagione ormai abbia il suo appuntamento con una riforma o una politica o uno slogan volto a rimettere al centro il tema della scuola e del raccordo fra questa e il mondo produttivo.

Cosa c'è di diverso in questo anno? Siamo davvero di fronte a un cambiamento, alla definizione di politiche e azioni che potranno essere così incisive e segnare una svolta nel nesso fra scuola superiore e scelta successiva?

Due iniziative vanno segnalate.

La prima riguarda “Io scelgo, io studio”, ovvero una campagna di informazione dedicata a studenti (e genitori) sul tema dell'orientamento, chiave di volta per la definizione di carriere educative complete e, forse, di successo.

La seconda, più pubblicizzata, è quella del Piano di attuazione italiano della “Garanzia per i Giovani”, finalizzata a garantire a giovani con meno di

29 anni al di fuori di percorsi formativi o di impiego (i cosiddetti NEET)¹ “un’offerta qualitativamente valida, di lavoro, di proseguimento degli studi, di apprendistato, di tirocinio o altra misura di formazione entro quattro mesi dall’inizio della disoccupazione o dall’uscita dal sistema di istruzione formale”².

Siamo per così dire ai nastri di partenza e nei prossimi anni si potranno valutare gli effetti di tale misure. Qui è interessante richiamarle in quanto cornice entro cui si muovono le scuole, le famiglie e i giovani di fronte al tema dell’orientamento e del post-diploma, o già del post-lauream. E che questo sia un tema sensibile e cruciale non si fatica a crederlo, vista l’enfasi che a ogni livello (da quello europeo a quello locale) si pone sulla necessità di accompagnare, sostenere, aiutare i giovani nel comprendere come attrezzarsi per il futuro professionale.

Accompagnamento e orientamento ritornano a essere parole chiave nelle discussioni fra gli addetti ai lavori, nei dibattiti pubblici sui giovani, nell’analisi degli studiosi.

Ancor di più in un momento in cui i dati sulla disoccupazione giovanile, sull’abbandono scolastico e sul quadro economico generale del Paese non sono incoraggianti. Il rischio è quello di essere di fronte a uno scenario come quello descritto da Laffi: “l’esclusione sociale dei giovani nelle sue varie accezioni (dispersione scolastica, disoccupazione giovanile, diritto alla casa, diritto al futuro ecc.) è diventata mainstream, non fa scandalo ma consenso, risuona in tutte le agende delle campagne elettorali, ne parlano i premier di governo, gli amministratori delegati delle aziende, i professori universitari, i direttori dei giornali, i leader sindacali, i direttori delle banche centrali” (2014, p. 150). Se dunque sembra ormai che dei giovani ci si preoccupa, come ce ne si occupa?

Al di là delle inquietudini, degli sdegni che la condizione giovanile suscita (per formazione e livello di qualificazione raggiunta, per inserimento professionale), quali sono gli interventi che scuole, istituzioni, imprese mettono in campo per occuparsi degli adulti di domani?

Come si interviene a livello locale, dove – di fatto – si costruiscono le competenze dei giovani e mettono in pratica interventi a loro destinati? Quanto lanciato su scala europea e nazionale, come si traduce nelle opportunità di cui possono beneficiare i giovani?

Sappiamo che le modalità con cui le politiche europee e nazionali vengono recepite, e soprattutto implementate, variano da contesto a contesto, in forza degli attori, delle dinamiche istituzionali e delle relazioni inter-istituzionali. Cosa accade in Piemonte? Si sta assistendo a una mobilitazione dei diversi attori (dalle scuole alle imprese, dalle organizzazioni datoriali alle università) per meglio orientare i giovani e accompagnarli nel loro ingresso nel mondo del lavoro? Oppure trovano conferma le rappresentazioni pubblicizzate dai media che vogliono i giovani con la valigia in mano, il tablet sotto braccio e un biglietto di sola andata per l’estero?

¹ Not in Education, Employment or Training.

² Estratto dal “Piano di attuazione Garanzia Giovani”, consultabile sul sito <http://www.lavoro.gov.it>.

Per cercare di comprendere come i giovani piemontesi si inseriscano in due dinamiche che i media e i *policy makers* assegnano loro (da un lato, il bisogno di orientamento di fronte al mare magnum delle qualifiche, delle opportunità formative e di un mercato del lavoro i cui riferimenti non sono più quelli noti ai genitori e, da un altro lato, la spinta verso una ricerca di maggiore qualificazione e inserimento professionale all'estero), si utilizzano due fonti. La prima riguarda una rassegna stampa focalizzata sulla transizione verso il mondo del lavoro dei giovani fra i 18 e i 29 anni³. La seconda è relativa a un'attività di osservazione partecipante svolta presso la manifestazione piemontese "Io Lavoro", condotta nel 2013 e nel 2014 nel capoluogo della regione⁴.

1. *Fra rappresentazioni e realtà: oltre le retoriche della fuga e della disaffezione*

Innanzitutto occorre sgombrare il campo da false rappresentazioni, spesso rafforzate da un dibattito pubblico poco informato e/o aggiornato. Giovani in fuga, spinti dall'idea che altrove si riesca a trovare facilmente il lavoro desiderato, con i guadagni sognati. Ma anche giovani piemontesi che si polarizzano fra quelli over-qualificati e i NEET. Ma la realtà è più complessa e articolata, difficilmente riconducibile a una lettura dicotomica e in cui le biografie dei giovani che si costruiscono sono innumerevoli e, spesso, fortemente ancorate al territorio di vita.

Un recente testo titola *Italia no, Italia forse. Perché i talenti fuggono e qualche volta ritornano* (Semplici, 2014). Il tema dei giovani lavoratori della conoscenza che lasciano l'Italia è argomento al centro del dibattito. Anzi, da tempo è notizia. Perché la riflessione su cosa fare per frenare questo *brain drain* sembra ancora agli inizi, a giudicare dalla farraginosità dei pochi strumenti messi in campo. La retorica sui giovani (qualificati) che lasciano il Paese fatica ad allargare lo sguardo e a riflettere su cosa sarebbe necessario per rendere le università e i centri di ricerca italiani più competitivi (e quindi ambienti capaci di trattenere i giovani brillanti), ma anche più attrattivi (e quindi capaci di richiamare talenti dall'estero). Il finanziamento all'istruzione terziaria e alla ricerca colloca l'Italia ai livelli più bassi delle classifiche OCSE, creando un pericoloso circolo vizioso: meno investimenti, meno opportunità, più sguardi volti verso l'estero (Foti, 2012). E di queste fughe, siamo stati allarmati. Più qualche anno fa, meno recentemente. Infatti, oggi sembra che l'attenzione non sia più da dare ai cervelli in fuga, quanto ai giovani lavoratori, non più con la valigia di cartone, ma con il trolley e un biglietto su un volo low-cost, pronti a partire. E – a giudicare dal rilievo dato a questo tema nei

³ Il materiale documentale raccolto ha considerato i seguenti quotidiani «La Stampa», «la Repubblica», «Il Sole 24 Ore» ed ha riguardato il periodo 2011 (luglio)-2014 (aprile). In particolare, per questo capitolo si fa riferimento a circa 250 articoli esplicitamente dedicati ai temi dell'orientamento e della mobilità per lavoro dei giovani.

⁴ I risultati di queste attività sono in parte descritte in Ricucci, 2014, a cui il contributo fra ampio riferimento, integrando e arricchendo quanto già scritto.

media – sembrerebbe essere di fronte ad esodi di massa. Un dato è certo: esiste una migrazione giovanile, intra-nazionale e sovra-nazionale. Le cifre di questo fenomeno sono da leggersi con cautela, per via delle diverse forme di mobilità e di progettualità che sono ricomprese sotto l'unico cappello di "emigrazione giovanile". Si tratta di un fenomeno in divenire, come tale difficile da studiare nel suo dispiegarsi. E ancor di più, difficile da circoscrivere: quali giovani interessa? Quale l'identikit dei protagonisti? Sono tutti dotati di credenziali educative eccellenti, frutto di percorsi post-istruzione terziaria (ovvero con master e dottorati) o vi sono anche giovani che partono con la sola qualifica professionale (o senza neppure quella)?

I temi richiamati per spiegare tale mobilità sono quelli che – come un ritornello – da più parti si levano: mancano prospettive di lavoro, il tasso di disoccupazione toglie la speranza per il futuro, in Italia non ci sono politiche e attenzioni per i giovani, per il loro ingresso nel mercato del lavoro, per la valorizzazione delle loro competenze, della loro formazione. All'estero, invece, i talenti, i cosiddetti "cervelli in fuga" sarebbero ben accolti, valorizzati, riconosciuti come portatori di competenze e come soggetti su cui è conveniente investire per il futuro. Ovviamente la realtà, anche in questo caso, è molto più complessa. La semplificazione (in Italia va tutto male e non c'è spazio per i giovani), che spesso aiuta chi è partito a vivere l'esperienza in un nuovo contesto, nasconde dinamiche più articolate. Motivazioni personali e familiari si intrecciano con le leggi del mercato del lavoro e i meccanismi istituzionali, dando vita a esiti differenziati, solo in qualche caso riconducibili al binomio insuccesso in Italia / successo all'estero.

Questo dibattito tocca anche il Piemonte, il quale si colloca al quinto posto come regione per numero di giovani e giovani adulti (20-40enni) che hanno preso residenza all'estero nel 2012 (AIRE, 2013). E anche in questa regione, l'analisi di chi siano i protagonisti di questa "fuga" intreccia elementi reali con l'immaginario di un fenomeno su cui si costruisce la percezione della crisi nei diversi contesti territoriali (Davico, 2013; McKinsey&Company, 2014).

Le rappresentazioni, è noto, se condivise e irrobustite quotidianamente possono diventare realtà. Un processo simile sembra cogliersi anche nel caso della mobilità giovanile, ovvero della tensione che porta a realizzare (senza troppa progettazione) un trasferimento all'estero. Dapprima sono stati i cosiddetti "cervelli", i giovani talentuosi, che con le loro storie di successo all'estero e di mancato riconoscimento in Italia hanno iniziato a richiamare l'attenzione su un fenomeno che dal 2009 è andato irrobustendosi. Di fatto emigranti, ma nella percezione sono "giovani professionisti", beni preziosi del sistema Italia di cui essere orgogliosi e – solo recentemente – di cui occuparsi.

Il drenaggio di risorse (in termini di formazione erogata e di ingegni freschi da mettere al servizio dell'economia e delle istituzioni nazionali) è un argomento che fa capolino solo recentemente nelle riflessioni e nelle discussioni pubbliche, che riguardano i limiti e le potenzialità del Paese.

I giovani, in ogni Paese, sono una risorsa preziosa. Per il presente e per il futuro. Come evidenziano le politiche loro indirizzate, dal livello locale a quello europeo, dei giovani ci si preoccupa e ci si occupa attraverso l'istruzione, la formazione extrascolastica, le iniziative per le famiglie, le attività volte a

promuoverne la partecipazione civica, sostenerne la creatività e, sempre di più negli ultimi tempi, accompagnarne l'ingresso nel mondo del lavoro (e della vita adulta). Fra questi, il tema dell'accompagnamento è cruciale, ancor di più in un'epoca dove l'esposizione ai social network può dare l'illusione di essere "sempre accompagnati".

Il rumore mediatico intorno ai giovani è cresciuto, sollecitando gli studiosi ad approfondirne le caratteristiche e a comprendere se nelle retoriche della mobilità, della fuga, della scarsa qualificazione, della disaffezione sociale, oltre a rappresentare l'immaginario sociale della generazione che entra nella vita adulta in un periodo di crisi dell'economia e del mercato del lavoro italiano, vi siano elementi concreti che vanno portati all'attenzione della politica. Fra queste tematiche, quelle della mobilità, delle migrazioni, sia di giovani particolarmente talentuosi, sia di giovani scarsamente qualificati pronti a varcare i confini, appare come una novità. Sino a qualche tempo fa ci si "limitava" a dipingere i giovani come soggetti dalle molte carenze "di formazione, di internazionalizzazione, di esperienza, di autonomia". Le partenze dei giovani in un momento di crisi sembrano lasciare poco spazio all'opzione fra la mobilità frutto di un mercato ormai globale e quello forzata da un quadro nazionale in cui le opportunità di lavoro sono ridotte (Abburrà, 2012).

La migrazione cui assistiamo parte e corre sul web, sostiene Nava (2012). Le comunità on-line di giovani all'estero sono in crescita (cfr. ad esempio goodbyemamma.com, scappo.it, doctorsinfuga.it) e offrono informazioni a chi vuole partire (e non fuggire, perché – per molti – si tratta di una scelta di migliori opportunità, non di una fuga), sono luoghi di confronto, anche di lamentele e, qualche volta, di rimpianto per un Paese in cui le risorse per i giovani vengono meno.

Flessibilizzazione del mercato del lavoro, riforme successive della scuola, accompagnate da una svalutazione pubblica del sistema di istruzione nazionale, profondi cambiamenti nelle economie locali e nel tessuto sociale dei contesti urbani sono alcune delle trasformazioni che l'orizzonte quotidiano dei giovani ben conosce. Le difficoltà si registrano fra gli adulti, genitori e insegnanti (Schizzerotto, Trivellato e Sartor, 2011). I primi tendono a evocare un passato che – ancorché recente – è stato definitivamente spazzato via dalla crisi (sicurezza sociale, stabilità lavorativa, biografie di vita lineari, scandite da tappe note, condivise e sequenziali – scuola, lavoro, famiglia, ecc.). I secondi, gli insegnanti, faticano a confrontarsi con un modo di far scuola che vuole essere più operativo, puntare non solo sul sapere, ma anche sul saper fare, sull'imparare a confrontarsi, a mettersi in gioco, a sperimentarsi con il mondo del lavoro. Un orientamento che la normativa prevede per tutti, dai liceali agli studenti degli istituti professionali. La rappresentazione che vuole la scuola come una tappa precedente al mondo del lavoro continua ad abitare nelle menti di molti adulti, genitori e insegnanti. Ma se ai primi si può concedere l'attenuante di pensare la scuola attingendo all'esperienza fatta, con gli insegnanti si è più severi.

I miti non riguardano solo il come la scuola dovrebbe interagire con il mondo delle imprese, ma anche le caratteristiche stesse di quest'ultime. La

conoscenza del tessuto produttivo italiano (e non solo), le competenze e le professionalità richieste appaiono patrimonio di pochi addetti ai lavori, troppo spesso studiosi e più raramente insegnanti e orientatori. Ovunque si trovino, i giovani sono tutti accomunati dal vivere in un contesto quotidiano caratterizzato dal web, dalla digitalizzazione di sempre più numerose esperienze di vita. Il condizionale è d'obbligo perché anche queste definizioni vanno sottoposte al distinguo territoriale, della classe sociale familiare, delle opportunità formative e delle politiche (Filandri e Parisi, 2013a). Caratteristiche che continuano a delineare situazioni differenziate all'interno delle città, delle diverse filiere di istruzione e di formazione, così come delle opportunità lavorative, dell'equipaggiamento e delle modalità con cui si guarda alla mobilità, per necessità o per scelta. Lo scarto fra il come dovrebbero essere e il come sono, fra quelle che dovrebbero essere, da un lato, le competenze degli insegnanti e gli apprendimenti dei giovani, e, dall'altro, quelle che sono le opportunità formative, di dotazioni strumentali e di conoscenze dei giovani viene attribuito alla (cattiva) funzione svolta della scuola.

2. La scuola, nuovamente sul banco degli imputati

Nella società della conoscenza, il nesso fra formazione e lavoro è, ancor più di quanto non sia stato nella precedente realtà dell'informazione, un elemento centrale, per evitare che le diseguaglianze aumentino e per riuscire ad attrezzare i giovani di saperi e competenze necessari al mercato del lavoro (Luciano, 2014). Non stupisce quindi come la scuola finisca facilmente sul banco degli imputati, colpevole di non riuscire a formare giovani appetibili per le imprese, le agenzie di servizi e il tessuto produttivo locale. Ma anche rea di non preparare i suoi studenti ad affrontare la ricerca di lavoro orientandosi fra i sempre più numerosi canali possibili (sia online sia offline), che resta, soprattutto per i diplomati, affidata a canali informali di parenti e amici (ISTAT, 2013). Manchevolezze della scuola (e degli enti di formazione, in generale) e mercato del lavoro in sofferenza (Davico, 2013) creano, secondo la rappresentazione raccolta dalle voci dei giovani e dei genitori, una situazione esplosiva che rende "l'opzione estero" un percorso possibile.

Infatti, come si rileva nell'analisi di molte community dedicate agli *expatriates*, ovvero ai giovani italiani all'estero, fra i leitmotiv ricorrenti vi è quello che recita "Si parte perché in Italia non c'è lavoro".

I siti web che raccolgono tali esperienze sono pieni di questa "accusa" a un Paese che non riesce a trattenere la propria linfa vitale, che disperde – mettendo a disposizione di altre nazioni – gli investimenti in istruzione fatti per preparare bravi tecnici (dalla ristorazione alla meccanica, dall'elettronica al tessile) e bravi professionisti (dagli ingegneri ai fisici, dai biologi agli architetti). E in questo assunto si cela il rapporto fra scuola e mondo del lavoro, fra i percorsi di istruzione e formazione e le domande del tessuto imprenditoriale italiano. Nulla di nuovo, si potrebbe commentare. Esattamente, ma da qualche tempo

non ci si può più permettere il lusso di procrastinare una seria riflessione su questo mancato incontro (Cavaletto, 2013).

La lucidità con cui i giovani rileggono la loro esperienza scolastica sconcerta (Ricucci, 2014; Ricucci, Premazzi e Scali, 2013). Attraverso una ricerca⁵ rivolta a giovani laureandi di corsi di laurea triennale dell'area umanistica e realizzata nel torinese, emerge una radiografia della scuola secondaria di secondo grado (e in parte anche dell'università) in cui carenze di risorse (umane e, soprattutto, finanziarie), vincoli burocratici e amministrativi rendono quest'importante e cruciale agenzia di socializzazione una struttura rigida e incapace di adeguarsi ai cambiamenti socioeconomico-culturali del contesto in cui agisce (Cardinale, 2013).

La scuola è al centro delle critiche dei giovani nella discussione sul loro futuro, poiché essa è da sempre il riferimento principe quando si ragiona della formazione delle giovani leve, delle competenze e delle qualifiche che esse acquisiscono per entrare nel mercato del lavoro. Scuola e mercato del lavoro non sono però più ambiti distanti. Le sollecitazioni della comunità scientifica verso una partnership sempre più stretta volta a evitare il *mismatch* fra formazione e necessità delle imprese si sono tradotti operativamente in numerose sperimentazioni e raramente in politiche durature. Anche in questo ambito, si assiste a una pletera di buone pratiche che non solo non sono state in grado di consolidandosi in prassi strutturali, ma sono anche rimaste patrimonio dei pochi che le hanno ideate e sperimentate.

Uno sguardo attento rileva – di fatto – un certo dinamismo a livello sia di scuola secondaria sia di formazione universitaria sull'avvicinare i giovani al mondo del lavoro e alle sue opportunità, sia in Italia sia all'estero. Si tratta di occasioni che – insieme a quelle organizzate dagli enti locali – raccolgono sempre molto pubblico, a testimonianza della necessità di informazione, di orientamento e dell'interesse per ciò che offre il mercato del lavoro al di fuori dei confini nazionali. Non si vuole cadere in facili semplificazioni e arrivare a dire che “l'informazione è tutto”. Allo stesso tempo, però, è noto come una buona conoscenza della realtà circostante, del tessuto produttivo di riferimento sia condizione necessaria (ma non sufficiente) per orientarsi e inserirsi nel mercato del lavoro.

Ma le opportunità di informazione (su cui si tornerà anche nei prossimi paragrafi, in quanto elemento chiave del dibattito) sono solo un aspetto della medaglia nel ragionare del ruolo della scuola in una discussione sulla transizione scuola-lavoro. È importante ragionare su cosa si apprende a scuola e nell'extrascuola.

Le numerose e successive riforme della scuola non sembrano avere inciso in maniera significativa sulla revisione delle metodologie e della qualità dell'insegnamento, venendo così meno al mandato di valorizzare le potenzialità dei singoli studenti e favorire un approccio basato più sull'apprendimento continuo che non sull'istruzione continua, che metta l'accento sul ruolo attivo del singolo e non più sulle strutture/istituzioni che dovrebbero

⁵ Ricerca promossa da FIERI, coordinata da R. Ricucci e disponibile sul sito www.fieri.it.

occuparsi di fornire opportunità formative. Tale approccio richiede una revisione nel rapporto docente-discente e un irrobustimento delle fasi di orientamento⁶. Esperienze americane ed europee hanno da tempo messo a sistema all'interno delle scuole figure ad hoc (professionalmente preparate, distinte dagli insegnanti, con programmi di intervento all'interno dell'orario scolastico) per il counselling; in Italia tale aspetto stenta a decollare (Ricucci e Filandri, 2013).

In un ambiente scolastico che propone poco accompagnamento e un tessuto socioistituzionale locale che fatica a offrire attività e strumenti per i giovani in ricerca di opportunità di formazione e lavoro, le risorse maggiori su cui i giovani possono contare sono quelle familiari. Ieri come oggi, la classe sociale di appartenenza e il capitale culturale della famiglia continuano a fare la differenza (si veda in questo volume il contributo di Filandri e Negri).

Come risulta dalla nostra ricerca (Olagnero, 2013), al di là di quanto si può apprendere a scuola, chi ha alle spalle genitori con una rete sociale densa, capace di spaziare in settori professionali diversificati può avere accesso a un maggior numero di informazioni e arricchire il proprio sguardo sui vari settori occupazionali rispetto a chi può contare su familiari e conoscenti confinati in un solo ambito professionale, da cui discendono sì informazioni dettagliate, ma pertinenti a un solo ambito, che rischiano di orientare le scelte dei figli o sulle orme dei genitori o verso settori e ambiti lavorativi di cui non si conoscono i contenuti e le skills (manifeste e latenti) necessarie (Filandri e Parisi, 2013b).

Come hanno dimostrato ancora recentemente alcuni studiosi, i giovani si presentano all'appuntamento con l'ingresso nel mercato del lavoro irrobustiti (o meno) dal capitale culturale, sociale ed economico della famiglia d'origine (Savage *et al.*, 2013): l'intreccio di queste dotazioni non solo influenza il livello di qualifica che caratterizza il primo lavoro, ma anche la possibilità di dilazionare lo stesso ingresso nel mondo del lavoro in attesa della migliore opportunità che garantisca una posizione consona al livello di istruzione raggiunto.

Tale aspirazione, ovvero l'attesa in funzione di un lavoro che corrisponda al livello di studio e/o qualifica raggiunto, appare in parte smentita dai dati. Si rileva – sia fra i diplomati sia fra i laureati – un tasso di *overeducation* che oscilla fra il 15% dei primi (con punto del 19% per i diplomati degli istituti tecnici) e il 23,3% dei secondi (Banca d'Italia, 2012). I dati non consentono di affiancare il livello di dote familiare (capitale sociale e economico) dei giovani, ma è ipotizzabile che di fronte a tale scenario, chi ha più risorse non fatichi ad attingere alle proprie reti sociali per trasferirsi all'estero.

⁶ Direttiva ministeriale 6 agosto 1997, n. 487 che così recita: “L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce *parte integrante dei curricoli di studio* e, più in generale, del *processo educativo e formativo* sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale *progetto di vita*, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile”.

Di fronte a questi dati e un tasso di disoccupazione crescente, non stupisce come si alimenti l'immaginario che vuole l'estero come il solo luogo dove i giovani possano realizzarsi come adulti e lavoratori qualificati (e non sfruttati e/o sottoinquinati), e l'Italia un Paese in cui dei giovani non ci si preoccupa né ci si occupa, siano essi i più deboli (i già ricordati NEET) o quelli dotati di credenziali educative di tutto rispetto (dottori di ricerca, ad esempio).

3. I giovani piemontesi su cosa possono contare?

Fra le politiche che si occupano di giovani quelle che riguardano l'istruzione e la formazione da un lato e l'ingresso nel mercato del lavoro dall'altro sono quelle che hanno visto il maggior impegno, anche su sollecitazione europea. I sempre più frequenti richiami allarmistici sulla disoccupazione giovanile hanno favorito dapprima un'attenzione scientifica e poi l'elaborazione di politiche volte a facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro, rivedendone meccanismi e regolamentazione. Allo stesso modo, il dibattito pubblico in Italia si è concentrato anche sulla scuola e sugli effetti delle sue numerose riforme. La scuola è da sempre il riferimento principe quando si ragiona della formazione delle giovani leve, delle competenze e delle qualifiche che esse acquisiscono per entrare nel mercato del lavoro. La centralità della scuola è data anche dal suo ruolo in quanto importante agenzia di socializzazione chiamata a lavorare sulla società del futuro, quella formata da uomini e donne non più solo italiani per discendenza, ma anche italiani per naturalizzazione e con origini e percorsi familiari eterogenei, che affondano le radici in Paesi dell'Europa Centro Orientale, del Nord Africa o, più lontano, dell'Asia e del Sud America.

Scuola e mercato del lavoro non sono però ambiti distanti, anche se a un primo acchito possono apparire poco o debolmente connessi. Negli anni, le sollecitazioni della comunità scientifica verso una collaborazione sempre più stretta si sono tradotti operativamente in sperimentazioni e raramente in politiche durature (Olagnero e Ricucci, 2014).

I giovani italiani (e piemontesi) non possono contare su un quadro nazionale organico di politiche a loro dedicate. Sebbene le nuove generazioni siano richiamate come destinatarie di numerose iniziative, sia legislative sia di tipo operativo, gli strumenti di policy che riguardano direttamente i giovani vanno spesso ricercati fra le pieghe di provvedimenti diversi e più generali, riferiti ad esempio al sistema scolastico, al mercato del lavoro, alle politiche abitative e sociali in genere.

L'intreccio che deriva da diversi interventi normativi e varie competenze in termini di politiche per le giovani generazioni in Italia è dunque articolato e piuttosto complesso. Nel tempo si è assistito a una progressiva centralità del livello locale, la cui autonomia è messa in discussione nell'operatività dalla debolezza delle risorse a disposizione (Corbella, 2012; Adapt, 2014). Sul versante delle risorse finanziarie, la progressiva riduzione dei trasferimenti di risorse dal livello centrale a quello periferico ha messo in luce come la decisione e la possibilità di intervenire sui ognuno dei diversi assi delle politiche per i giovani siano sempre più legate allo sviluppo di positive sinergie fra enti locali

e soggetti privati dei singoli territori. Senza troppi entusiasmi, sembra si stia realizzando quell'intreccio – positivamente valutato in esperienze internazionali e ancora guardato con sospetto nel contesto italiano – di finanziamenti privati nelle scuole, di partnership operative fra “*education and business*”.

Il quadro normativo rappresenta la cornice entro cui si inseriscono numerose iniziative a livello regionale e locale, anche se esse continuano a collocarsi su piano della sperimentazione piuttosto che su quello dell'intervento sistemico. Iniziative su cui i giovani piemontesi possono contare in misura maggiore rispetto ai coetanei di altre regioni. Anche in questi anni di crisi, in cui la Regione Piemonte ha “predisposto dei “pacchetti” di misure (variamente denominati progetti, piani, programmi) destinati alla popolazione giovanile. Talora questi strumenti sono connessi e rappresentano un'evoluzione delle iniziative promosse negli Accordi di Programma Quadro. Altre volte sono uno strumento di razionalizzazione e sistematizzazione dei numerosi interventi predisposti nei primi anni della crisi, con eventuali integrazioni. Altre volte ancora, questi programmi sono invece composti da un ridotto insieme di interventi ad hoc di carattere straordinario e/o sperimentale” (IRES Piemonte, 2014a, p. 11).

Al di là delle misure (di cui si darà qualche esemplificazione di seguito), quello che conta è il tentativo di agganciare il mondo dell'istruzione secondaria e terziaria a quello del lavoro. L'analisi delle proposte – a livello regionale e locale – che si possono inserire nella prospettiva di *education and business* rileva un maggiore dinamismo del mondo del *business* rispetto a quello dell'*education*. Su quest'ultimo versante, come è già stato rilevato, molto si deve all'entusiasmo e all'autonomia di docenti, che paiono aver ben compreso la necessità per i giovani della *knowledge society* di alternare scuola e lavoro, ovvero di affiancare periodi *on the job* a periodi di *training for the job*. Ma in un sistema scolastico e formativo in cui si deve fare i conti con le risorse a disposizione, è già molto. Infatti a condizionare l'offerta di attività e il come le scuole rendano operativo quanto previsto dalla legge intervengono vincoli di bilancio. I fondi per tali attività non fanno parte della dotazione ordinaria, quindi vanno ricercate dai docenti. Così come i contatti con le aziende, con gli enti e i soggetti che possono contribuire alle esperienze di stage e diventare luoghi di tirocinio. Intervengono qui le altre risorse, quelle umane. Docenti in primo luogo. Una più stretta connessione fra scuola e mondo del lavoro richiede un approccio nuovo al ruolo della scuola e al rapporto con il mondo della produzione. Come sottolineano Ballarino e Checchi (2013, p. 11), “il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, e in particolare la transizione dei giovani verso le aziende alla conclusione del loro percorso scolastico, è da sempre affidato da entrambi i lati all'iniziativa individuale a livello locale, “dal basso”. Questo modello ha funzionato bene in passato, come abbiamo visto, ma ha perso efficienza dopo gli anni '70, per via da una parte dell'indebolimento dell'attore esterno (il declino della grande industria, laddove la piccola ha molta meno capacità di investire nella scuola), e dall'altra parte del crescente orientamento delle famiglie verso i corsi di tipo accademico-liceale”.

Di fronte a questi cambiamenti, anche la scuola è invitata a rinnovarsi. L'inserimento dell'alternanza scuola-lavoro, della possibilità di tirocini e stage nei curricula di tutte le filiere, unitamente a un'offerta di percorsi (e profili

professionali) sempre più complessa e articolata rappresentano novità da affrontare con investimenti strutturali e continuativi. In altri termini, non c'è bisogno di docenti-volontari: a scuola, il lavoro per il futuro degli studenti è un'attività che richiede formazione, qualificazione, esperienza. Non si può né improvvisare né lasciare all'iniziativa e ai contatti di un singolo docente. Se questo può essere accettato nella prima ora, quando ancora di cerca di capire in che modo intervenire e/o quali possano essere le ricadute di tali attività, non è più così quando – da più parti (studiosi, *policy makers*, mondo imprenditoriale) – si sollecita il mondo dell'istruzione a un dialogo e un impegno più stretto sui due versanti sopra ricordati (Cipollone, Montanaro e Sestito, 2012).

4. Buone esperienze, future prassi? Un Piemonte non allineato

Sicuramente il tema del lavoro è difficile da trattare a scuola. È difficile ad esempio uscire da immagini stereotipate che fanno considerare stage e tirocinio come qualcosa di adatto solo a giovani che “non hanno voglia di studiare”, come qualcosa che “non deve interessare chi guarda all'università e non a un lavoro a breve”. Eppure da più parti si levano le voci su come un modo per superare lo *skill gap* che esiste fra domanda e offerta di competenze (Minne, van der Streeg e Webbink, 2008) sia quello di aprire il sistema scolastico al mondo circostante, rendendolo più orientato a fornire occasioni per fare esperienze lavorative durante il periodo degli studi (Reyneri, 2011), così come avvicinandolo alle proposte formative universitarie.

La crisi economica del 2008 irrompe e sparglia le carte, sollecitando le istituzioni a un maggior impegno nei confronti dei giovani: non si tratta più (o soltanto) di raggiungere gli obiettivi di Europa 2020, ma di affrontare un crescente aumento di giovani che faticano a entrare nel mercato del lavoro e quando ci riescono, lo fanno in modo precario e saltuario, come ben esemplifica l'espressione “yo-yo generation” (Checchi, 2012). Sino ad allora dei giovani ci si occupava soprattutto sul versante delle iniziative socioculturali, per l'autonomia, la cittadinanza attiva e la promozione di attività per il tempo libero. È quanto emerge dall'analisi delle politiche giovani regionali nel periodo 2007-2008 (Bazzanella *et al.*, 2010, cit. in IRES, 2014a). Il Piemonte non si discostava da questo andamento. Con la crisi economica e finanziaria e la conseguente contrazione di risorse, l'attenzione si è maggiormente concentrata su “interventi in materia di tirocinio, apprendistato, istruzione e formazione professionale e investendo in misure quali incentivi all'assunzione, alla stabilizzazione e per l'imprenditoria giovanile” (IRES 2014a, p. 11). Come a dire, in tempi difficili (per i giovani e le amministrazioni, per le famiglie e la società) ci si concentra sull'hardware (istruzione e lavoro), lasciando inutilizzate tutte le periferiche (competenze sociali, protagonismo cittadino, volontariato, creatività espressiva) che sempre più fanno parte delle rappresentazioni sui giovani (ovvero impegnati sui social network, coinvolti in attività di impegno non convenzionale, interessati alla realizzazione di loro idee).

La Regione Piemonte, a livello di politiche, ha attuato nel 2011 un piano indirizzato ai giovani, partendo dalla constatazione di come il livello di disoc-

cupazione nella fascia di età 18-29 anni fosse il più alto rispetto alla media nazionale. Il programma, denominato “Dieci idee per i giovani” mirava a favorire l’inserimento occupazionale e sostenere la transizione dalla scuola (e dalla famiglia) al mondo adulto e dell’autonomia. Le misure puntano soprattutto ad agevolare l’inserimento lavorativo, ma vi sono misure volte anche a favorire l’incontro fra i giovani (ancora a scuola) e il mondo del lavoro (cfr. la tabella 1).

Tab. 1. *Misure previste nel programma regionale “Dieci idee per i giovani” volte a favorire la transizione scuola-lavoro*

Ambito di intervento	Attività da realizzare
<p>Patto generazionale per la competitività</p> <p>Giovani nelle imprese</p> <p>Rafforzamento giovani laureati</p> <p>Cooperative “giovani” di partite IVA</p>	<p>Rilanciare l’imprenditoria giovanile e il lavoro autonomo tramite il coinvolgimento di mentori, imprenditori o professionisti già affermati nel mercato.</p> <p>Favorire l’occupabilità dei giovani neodiplomati e neolaureati attraverso la formazione in ambiente produttivo (tirocini formativi e di orientamento).</p> <p>Rafforzare opportunità occupazionali e di carriera rivolte ai giovani laureati.</p> <p>Favorire la promozione e sviluppo di società cooperative formate da giovani lavoratori autonomi e di consorzi in forma cooperativa di imprese giovanili.</p>

L’investimento istituzionale ovviamente non basta. Esso deve incontrare la disponibilità delle scuole e delle imprese, degli stessi giovani protagonisti (e, al tempo stesso, destinatari degli interventi) e delle associazioni datoriali. Un lavoro sinergico fra scuola e territorio, fra istituzioni formative e tessuto socioculturale ed economico in cui esse sono inserite resta ancora sulla carta, o almeno relegato ad alcuni (pochi) appuntamenti.

4.1. Io lavoro: cosa apprendere dalla manifestazione?

Le esperienze di manifestazioni come “Io lavoro”⁷, giunta alla sedicesima edizione, sembrano centrare concretamente questo obiettivo. Si tratta di un appuntamento nato nel 2005 e ormai fisso, che vede l’istituzione regionale organizzare un salone dedicato all’orientamento e al lavoro, rivolto principal-

⁷ Iniziativa finanziata dal Fondo Sociale Europeo, promossa dalla Regione Piemonte, organizzata dall’Assessorato al Lavoro e Formazione Professionale, realizzata dall’Agenzia Piemonte Lavoro in collaborazione con Camera di Commercio di Torino, Provincia di Torino, Città di Torino e con la partecipazione del Ministero del Lavoro, Centri per l’Impiego della Provincia di Torino e della Regione Valle d’Aosta, Agenzia Liguria Lavoro, Servizi per l’Impiego francesi Pôle-Emploi della Regione Rhône-Alpes, rete EURES (European Employment Services) e INPS.

mente ai giovani⁸. In questo appuntamento, che ha visto crescere i numeri dei partecipanti (giovani, giovani adulti e adulti), si colgono tendenze e esigenze, nella difficile partita della transizione scuola-lavoro.

Grazie a un'osservazione partecipante condotta da chi scrive⁹ durante la manifestazione e alle interviste a operatori e rappresentanti di aziende presenti, si può utilizzare tale evento come prisma attraverso cui riflettere sulle domande dei giovani e sulla relazione fra rappresentazione e realtà del loro rapporto fra istruzione e lavoro.

Un primo dato che emerge è la necessità di orientamento. Dato scontato, si potrebbe dire, per una manifestazione che ha questo fra i suoi obiettivi. Il tema è piuttosto quale orientamento cercano i giovani? Cosa cercano di aggiungere a quanto hanno già avuto a scuola?

A giudicare dalla partecipazione alle diverse tipologie di incontri e seminari (informativi e formativi su contratti, metodi di ricerca di lavoro, presentazione dei diversi settori occupazionali, delle loro caratteristiche e dei profili richiesti) si può concludere che i giovani siano “a caccia di qualsiasi parola, strumento, conoscenza utile per comprendere di più il mondo del lavoro”, riprendendo le parole di un'operatrice della manifestazione. Sembra che i giovani entrino alla manifestazione resettando quanto hanno appreso a scuola: hanno bisogno, forse, di sentir parlare di lavoro da chi è parte del mondo del lavoro. Si potrebbe sintetizzare: a scuola si apprende la teoria, al salone ci si confronta con la realtà.

Un discorso a parte riguarda i seminari dedicati al lavoro all'estero, che raccolgono il favore del pubblico, tendenzialmente formato da giovani laureati e da chi – all'apparenza – sembra aver abbandonato da tempo i banchi di scuola (e di università). L'idea di partire è nell'aria. Ma dall'idea al progetto il passo non è breve.

Come viene sottolineato in tutti gli interventi, occorre partire preparati (sul versante delle tecniche), ma anche attrezzati (dalla lingua alla conoscenza di come funzionano le regole del mercato del lavoro). Non basta sapere che in Germania i neo-arrivati son tutelati, possono accedere a tutta una serie di benefici e di sussidi: occorre essere consapevoli che per attivare queste “lucicanti prospettive” c'è un tempo definito, il cui timer scatta dal momento dell'ingresso nel Paese e il rischio di non riuscire a orientarsi, ottenere le informazioni giuste ed espletare la pratica burocratica in tempo è alto.

Paradossalmente, nell'era in cui le informazioni possono essere a portata di smartphone, il pericolo dell'ignoranza è più alto, se non si è dotati di una bussola nella ricerca e nella decodifica delle informazioni. Interviste a operatori dei centri per l'impiego e degli sportelli EURES di Torino presenti alla manifestazione evidenziano come l'ansia di dover andare all'estero per “poter avere delle chances in più” sia diffusa in maniera trasversale al mondo giovanile: cosa fa davvero la differenza è però la preparazione del viaggio. Dalla raccolta di informazioni sulle caratteristiche dei mercati del lavoro, della legislazione,

⁸Nel 2013 hanno partecipato circa 13.000 persone.

⁹L'osservazione è stata condotta nelle seguenti giornate: 9-11 aprile 2014; 10-12 ottobre 2013.

delle condizioni di vita e di welfare: il dossier del viaggio dei giovani appare particolarmente esile. Internet, come ricordano in molti, operatori dei servizi Informagiovani e dei Centri per l'impiego, è spesso uno "specchietto per le allodole", soprattutto per la generazione dei Millennials e "Always on", che vive in rete, ma conosce poco come usarla per pianificare un trasferimento di lavoro. È anche per questo che si è registrata un'alta partecipazione ai seminari di presentazione sul lavoro in Francia, in Germania, in Inghilterra. Sarà interessante capire, cosa resterà di questa formazione. Ovvero, se, da un lato, avrà dato la spinta per arricchire una cassetta degli attrezzi spesso poco fornita, o, come ricorda un'operatrice intervistata, "piena soprattutto di stereotipi e luoghi comuni, che di reali e certificate competenze da poter offrire all'estero" (operatrice sportello EURES, Provincia di Torino). Oppure, se avrà definitivamente messo la parola fine a un'idea che cominciava a prendere forma.

Ma al salone non si respirava solo "voglia di viaggiare". Almeno altre due tensioni si coglievano: da un lato il ritorno in auge di professionalità che si pensavano ormai destinate solo agli immigrati (Cotesta, 2004) e da un altro un interesse (forzato o genuino?) per diventare imprenditori di se stessi.

4.1.1. La rivincita degli "artigiani"

Come accennato si coglieva una positiva tensione (o meglio attenzione) nei confronti dei mestieri artigiani, quei mestieri (pasticceri, cuochi, camerieri, meccanici, grafici web) che hanno fra i giovani (e le loro famiglie) una percezione ambivalente. In alcuni casi, il richiamo della fabbrica e del destino di operaio da tuta blu, un richiamo che serve spesso solo per riconoscere film legati a un'epoca passata. Nelle fabbriche di oggi (quelle grandi, più blasonate, cui pensano genitori e figli) la realtà da tempo non è più questa: il progresso tecnologico ha reso più complessa la professione di operaio, che non ha più solo a che fare con cambio d'olio, freni, revisione del motore, ma anche con il sistema di navigazione e quelli per la sicurezza, quelli per la gestione dei sistemi automatici dei veicoli e del confort dei passeggeri. In altri casi, il fascino dei programmi televisivi "alla Masterchef", dell'enfasi sull'enogastronomia e sul turismo associato al benessere, richiamano ristoranti stellati e hotellerie di charme, dimore storiche e centri benessere nelle colline delle Langhe come luoghi dove le expertise artigiane possono essere apprezzate. Queste professioni sono state al centro del "Worldchampionskills", competizione realizzata in Piemonte per la prima volta e che intende premiare i migliori giovani nell'ambito di alcuni mestieri. La gara, rivolta a scuole, istituti e agenzie formative, non è stata solo l'occasione per selezionare la squadra che parteciperà ai campionati nazionali, ma anche per mostrare ai giovani la valenza del lavoro artigiano, un lavoro svolto da coetanei, che coniuga il sapere manuale con competenze tecniche, richiedendo conoscenze di varie discipline. L'iniziativa del campionato dei mestieri è stata anche un'opportunità per ribadire, come hanno sottolineato i rappresentanti istituzionali durante la manifestazione, l'esigenza di affiancare – anche durante il periodo degli studi superiori – esperienze di lavoro. Riprendendo le parole dell'Assessore al Lavoro del Piemonte: "Buttiamo i

giovani a lavorare. Devono avere un profilo che non dica solo che abbiano studiato, ma che abbiano anche esperienze professionali”.

I mestieri in competizione, così come le offerte di lavoro presenti al salone rendono conto di ambiti di inserimento professionali aperti ai giovani. I settori turistico-alberghieri e artistico (nelle sue diverse forme, dall’animazione allo spettacolo) sono – nelle ultime edizioni dell’iniziativa – non solo quelli segnalati come di interesse da molti giovani, ma anche quelli che hanno garantito poi delle reali opportunità. Conferme che derivano anche da un’analisi dell’IRES Piemonte (2014*b*) sulla domanda di diplomati nel mercato del lavoro, la quale assegna rispettivamente 63 e 60 chance su 100 di trovare “opportunità favorevoli” nella regione ai diplomati nei settori sopra menzionati rispetto ai coetanei diplomati (e anche laureati) nei settori dell’elettronica e delle telecomunicazioni, del sistema moda (che oscillano fra 32 e 43/100 di possibilità di trovare lavoro). Certo il punteggio di 6/10 non è certo sinonimo di certezza di impiego, quanto piuttosto di una buona chance, di un tratto di strada fatto sul percorso della ricerca di impiego¹⁰. Al diploma occorre affiancare, come già anticipato, altre conoscenze e abilità (Ricucci, 2013). Un carnet quindi di informazioni, come sono quelle che devono avere coloro che pensano ad avviare un’impresa.

4.1.2. Imprenditori per forza o per passione?

Ed è questa la seconda tensione che si coglieva alla manifestazione, accanto all’attenzione verso i mestieri artigiani. L’idea di avviare una propria attività può sembrare affare dei giovani adulti, in realtà si moltiplicano nella regione (e nei diversi territori provinciali) le iniziative dedicate ad affrontare questo tema con i giovani, anche prima che questi escano dal circuito della scuola secondaria di secondo grado. Anche di autoimprenditorialità si è parlato dunque al salone “Io lavoro”, segno di come il percorso del “mettersi in proprio” rappresenti per un numero crescente di giovani una possibilità cui pensare per crearsi un lavoro. Recentemente, la parola d’ordine in questo ambito è start-up, un nuovo leitmotiv, che raccoglie interesse (e sembra risorse).

Troppo rumore per nulla? C’è chi agita anche lo spauracchio di una “bolla delle start-up”. Occorre precisare come l’indicatore Tea¹¹ del Global Entrepreneurship Monitor (GEM) non segnali una forte tensione imprenditoriale in Italia. Ancora una volta la rappresentazione è cosa ben diversa dalla realtà. E nuovamente occorre tornare (anche) alla scuola per comprendere come mai l’Italia su questo fronte sia lontana dagli altri Paesi europei: vanno citate “la carenza di educazione imprenditoriale anzitutto nella scuola elementare (1,7

¹⁰ I diplomati dei licei classico e scientifico hanno un indicatore di opportunità favorevoli rispetto alla ricerca di impiego di 61/100. Come si legge nel rapporto, “la domanda di tali diplomati arriva soprattutto dalle imprese che operano nei servizi e in genere per svolgere attività che richiedono contatto con il pubblico. Infatti, le competenze più richieste riguardano la capacità comunicativa sia scritta sia orale” (2014, p. 105).

¹¹ TEA = Total Early-Stage Entrepreneurial Activity, ovvero la percentuale di popolazione in procinto di avviare un’impresa o che l’ha avviata da non più di tre anni e mezzo. Per l’Italia, l’indagine è condotta dalla Facoltà di Ingegneria Industriale dell’Università di Padova.

rispetto alla media europea del 2,1)¹² e poi nelle scuole superiori (2,6 contro 2,8), il fatto che l'imprenditorialità non sia in Italia una questione economica così rilevante come negli altri Paesi dell'Unione (30% sotto la media), lo scarso protagonismo femminile (Formica, 2014).

L'elemento interessante è il numero di nuove imprese, avviate da diplomati e laureati, da singoli e gruppi di giovani¹³, fatto che denota un attivismo e una voglia di fare in quel mondo giovanile, spesso descritto come rassegnato, incapace di prendere in mano il proprio destino, se non affidandosi – nel migliore dei casi – alla fuga. Esse rappresentano un “antidoto contro l'apatia” (Luna, 2013).

5. *L'eredità della manifestazione: istruzioni per l'uso*

L'analisi dell'esperienza della manifestazione “Io lavoro” mette in luce una popolazione giovanile “in ricerca”, più bisognosa di accompagnamento che determinata a partire, più bisognosa di meglio comprendere i significati e le opportunità del tessuto produttivo locale che preparata e attrezzata per navigare senza difficoltà nei rivoli della società della conoscenza, in cui trovano spazio ingegneri, ma anche tecnici e operai qualificati. Di fronte a questi diplomandi, diplomati, laureandi e laureati vi sono gli imprenditori. Il ritornello sembra essere sempre lo stesso: “abbiamo bisogno di giovani che sappiano cosa significhi lavorare”. Così un responsabile delle risorse umane alla domanda “Cosa cercate in un candidato?”. E ancora, “Ai giovani sarebbe utile fare subito esperienza nelle aziende, a partire dai primi anni della scuola superiore. Anche sperimentarsi al lavoro significa fare scuola”.

Ed è proprio questo il punto: l'esperienza di lavoro non è percepita come attività scolastica. Riprendendo l'INDIRE, “il tema del lavoro non è ancora visto come parte integrante del curriculum della scuola italiana nel suo complesso” (2013, p. 4). Fino a qualche anno fa confinato ai soli istituti tecnici e professionali, ovvero a quelle scuole orientate all'ingresso nel mercato del lavoro immediato, oggi non è più così. Almeno sulla carta. Perché a giudicare dai risultati, nel 2013, in Piemonte solo lo 0,8% (vs ad esempio il 10% della Lombardia) dei licei ha utilizzato la possibilità offerta dalla normativa di ideare percorsi di alternanza scuola-lavoro (INDIRE, 2013). Al di là del confronto regionale, è il Paese intero ancora al di sotto della media europea nell'ambito delle esperienze d'istruzione con stage. E il tema del *mismatch* continua a restare al centro dell'interesse degli studiosi, forse meno (a giudicare dalle politiche) degli amministratori. I costi economici e umani del mancato incontro fra mondo della scuola e mondo del lavoro aumentano in un periodo

¹² Indagine realizzata su 2000 questionari raccolti per ogni Paese. Per un approfondimento sul lavoro e sulla metodologia, si rimanda al “GEM Manual” disponibile sul sito <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2375>.

¹³ I dati di Unioncamere Piemonte nel 2011 e nel 2012 registrano un numero di iscrizioni di imprese giovanili (sono tali le imprese in cui gli under 35 sono superiori al 50%) rispettivamente del 32% e del 33% sul totale delle nuove imprese (Unioncamere, 2012 e 2013).

di crisi. Paradossalmente. Poiché si potrebbe pensare che una così alta percentuale di giovani disoccupati sia l'indicatore di un mercato del lavoro che fatica a offrire opportunità. Eppure, come periodicamente ricordano alcuni titoli evocativi apparsi sui quotidiani, mancano figure professionali e alcune professionalità, seppur ricercate, si trovano a fatica. Si rileva una scarsità di candidati in possesso dei requisiti richiesti dalle aziende. Ancor di più. Si colgono carenze conoscitive sulle caratteristiche dei mercati del lavoro locali, regionali e nazionali. La situazione non è migliore neanche fra chi – all'opposto – sceglie di proseguire gli studi. Il rischio di iscriversi a un corso di laurea sbagliato, ovvero non adatto alle proprie attitudini, non in sintonia con i propri desideri e lontano dalle aspettative, è anch'esso alto. Per tutti, quindi, il bisogno di informarsi di più. E l'ambito in cui questo deve avvenire è la scuola. Orientamento ed esperienza. Sembrano queste le due materie da inserire in un'ipotetica revisione dei curricula e cui riconoscere spazio sin dai primi anni della scuola superiore. Infatti, istruzione, formazione, lavoro, giovani sono temi sensibili per ogni società. Essi sono anche temi intrecciati fra loro. E soprattutto sono temi di cui ci si deve preoccupare e occupare per tempo. Come ricorda Cavaletto (2013), alla scuola si richiede di formare "teste ben fatte". In quest'immagine evocativa si racchiude il desiderio di avere giovani autonomi, informati, curiosi, creativi, in possesso degli strumenti per orientarsi nel mondo che li circonda. Ancor di più nell'era dell'informazione, nell'era della massima esposizione a internet. Attenzione a non farsi ingannare. La retorica della *net-generation* rimanda un'immagine distorta del rapporto fra giovani e *web-information*. Il divario digitale esiste e non si traduce solo nel mancato accesso a internet (sia pure condizione essenziale), ma anche in un uso elementare e finalizzato alle attività ludiche e di socializzazione delle opportunità del web. Detto in altri termini, se le nuove ICTs sono entrate nella vita dei ragazzi, esso sono entrate poco a scuola e ancor meno nella ricerca del lavoro. E confrontiamo infatti il numero di iscritti al portale del governo italiano "click lavoro" con il corrispettivo tedesco "Jobbörse", si coglie il significato di una rivoluzione ancora da compiersi: 71.000 iscritti contro 3 milioni. La ricerca del lavoro, è noto, è affidata ad altri canali in Italia. Ma il nodo è un altro: a scuola i giovani cosa apprendono in merito al loro futuro? Si potrebbe rispondere che la scuola deve offrire ai giovani competenze per diventare buoni cittadini, formarli a lavorare in team, dotarli di competenze (linguistiche, culturali, tecniche e sociali) di base da implementare nei passi successivi.

6. Cenni conclusivi

Emerge da quanto raccolto e analizzato, la filosofia di un apprendimento e di una formazione che non si esaurisce a scuola ma che prosegue. Inconsapevolmente, tutti i protagonisti del mondo del lavoro (imprese, orientatori dei servizi per l'impiego e formatori, un po' meno gli insegnanti) fanno riferimento a una prospettiva di *lifelong learning*. Non stupisce: le competenze quando non si usano decadono in fretta. E in un periodo in cui si fatica a trovare

lavoro, se non si è aperti a un processo di formazione continua si rischia di restare intrappolati in un terribile circolo vizioso. Un modo possibile per spezzare tale circolo sembra essere una vecchia ricetta, per cui servono mezzi finanziari, ma anche una mentalità capace di riconoscere ai giovani la forza di sperimentare, di mettersi in gioco (Ricucci, 2013). Sono necessarie risorse per poter scommettere sui progetti e sulle aspirazioni degli adulti di domani. Serve un ponte fra questi giovani e le imprese. Formica (2014) lo ha definito una “nuova Via della Seta”: oggi come un tempo, su questa via devono transitare idee, proposte, finanziamenti. Protagonisti di questo percorso sono i nativi digitali, ovvero la generazione nata circondata da computer, internet, tecnologia touch screen, per cui la nuvola non è solo più una patatina cinese, ma un sistema di archiviazione online. Qualcosa si sta muovendo nell’ambito dell’imprenditoria giovanile (che ricordiamo, copre una fascia d’età sino ai 35 anni). Come rileva il rapporto di Confindustria 2014, vanno segnalate “una serie di iniziative per favorire la creazione di nuove start-up: lezioni universitarie tenute da imprenditori di *venture capital*; programmi, riservati ai giovani, per chi vuole diventare imprenditore; incoraggiamento di professori, ricercatori e studenti a creare start-up; supportare gli spin-off di dirigenti e occupati di grandi aziende; favorire lo sviluppo di iniziative personali, anche a casa; offrire training e supporto finanziario a club imprenditoriali dentro le università” (Confindustria, 2014, p. 212). Come anticipato, qualcosa si muove: è piemontese la start up vincitrice del concorso “Start-up dell’anno”, edizione 2014. Si tratta di Ennova, impresa creata e supportata all’interno dell’incubatore del Politecnico torinese: un’iniziativa di giovani, accompagnata e lanciata sul mercato. Un esempio concreto. Una conferma di come si possa realizzare quel puzzle – apparentemente difficile – fra formazione, orientamento, accompagnamento e transizione fra mondo dell’istruzione e mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Abburrà L. (2012), *Giovani e lavoro: la questione italiana*, «Informa IRES», 1, pp. 3-25.
- Adapt (2014), *Incentivi per i giovani. Guida ragionata alle misure nazionali e regionali di sostegno all’occupazione giovanile*, Working paper Adapt, n. 150, Modena.
- AIRE (2013), *Rapporto sull’emigrazione italiana*, Roma.
- Ballarino G. e Checchi D. (2013), *La Germania può essere un termine di paragone per l’Italia? Istruzione e formazione in un’economia di mercato coordinata*, «Rivista di Politica Economica», I-III.
- Banca d’Italia (2012), *Economie regionali, giugno 2012*, Roma.
- Bazzanella A. et al. (a cura di) (2010), *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa. Uno studio comparativo*, IPRASE del Trentino, Trento.
- Cardinale U. (a cura di) (2013), *Si può salvare la scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- Cavaletto G. (2013), *La “dote” della scuola e le aspettative del mercato: discorsi su una transizione difficile*, in Olagnero (2013), pp. 161-192.
- Checchi D. (2012), *Diseguaglianze diverse*, il Mulino, Bologna.
- Cipollone P., Montanaro P. e Sestito P. (2012), *Il capitale umano per la crescita economica: possibili percorsi di miglioramento del sistema d’istruzione in Italia*, Banca d’Italia, Roma.

- Confindustria (2014), *Scenari industriali*, n. 3.
- Corbella G. (2012), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Politiche regionali fra frammentazione e integrazione*, Fondazione Volontariato e Partecipazione, Lucca.
- Cotesta V. (2004), *Lo straniero*, Laterza, Bari-Roma.
- Davico L. (2013), *Liberare il Futuro. XIV Rapporto Rota su Torino*, Centro Einaudi, Torino.
- Filandri M. e Parisi T. (2013a), *Alcuni poche, altri tutte. Origine sociale e attività in rete*, in Olagnero (2013), pp. 81-97.
- (2013b), *Disuguaglianze nella scuola superiore: l'onda lunga dell'origine sociale*, in Olagnero (2013), pp. 65-80.
- Formica P. (2014), *Coltivare le start-up può creare sviluppo e lavoro*, «Il Sole 24 Ore», 27 gennaio.
- Foti K. (2012), *Youth mobility: issues and prospects*, «Eurofound», 11, p. 12.
- INDIRE (2013), *Rapporto sull'alternanza scuola-lavoro. A.s. 2011/2012*, Roma.
- IRES Piemonte (2013), *Relazione socio-economica annuale*, Torino.
- (2014a), *Le politiche regionali per i giovani: continuità e cambiamenti durante la crisi*, Torino.
- (2014b), *Osservatorio Istruzione 2013*, Torino.
- ISTAT (2013), *Indagine sui Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*, Roma.
- Jones G. (2002), *The Youth Divide. Diverging Paths to Adulthood*, Joseph Rowntree Foundation, York.
- Laffi S. (2014), *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano.
- Luciano A. (2014), *Introduzione*, in Id. (a cura di) (2014), *Le strade dell'innovazione. Transizioni difficili e modelli alternativi*, Rosenberg&Sellier, Torino.
- Luna R. (2013), *Ecco l'antidoto contro l'apatia*, «la Repubblica», 23 novembre.
- McKinsey&Company (2014), *Studio ergo Lavoro*; http://www.mckinsey.it/storage/first/uploadfile/attach/143813/file/studio_ergo_lavoro.pdf.
- Minne B., van der Streeg M. e Webbink D. (2008), *Skill Gaps in the EU: Role for Education and Training Policies*, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, n. 162.
- Nava S. (2012), *La grande rete degli expats*, «Il Sole 24 Ore», 23 luglio.
- Olagnero M. (a cura di) (2013), *Prima e dopo il diploma. Studenti alla prova della società della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Olagnero M. e Ricucci R. (2014), *????*
- Reyneri E. (2011), *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna.
- Ricucci R. (2013), *Scuola, società e mercato del lavoro. Come attrezzare gli studenti per l'ingresso nella Knowledge Economy?*, in Olagnero (2013), pp. 193-216.
- (2014), *Giovani pronti a partire? Rappresentazione e realtà di un fenomeno emergente*, in Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo*, Roma.
- Ricucci R. e Filandri M. (2013), *La generazione «Me» di fronte al futuro*, in Olagnero (2013), pp. 44-45.
- Ricucci R., Premazzi V. e Scali M. (2013), *Futuro dove? Rapporto di ricerca FIERI*, Torino.
- Savage M. et al. (2013) *A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great Class Survey Experiment*, «Sociology», 47 (2), pp. 219-250.
- Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N. (2011), *Generazioni diseguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.

Semplici S. (a cura di) (2014), *Italia no, Italia forse. Perché i talenti fuggono e qualche volta ritornano*, Editrice La Scuola, Roma.

Unioncamere (2012), *Piemonte in cifre 2012*, Torino.

– (2013), *Piemonte in cifre 2013*, Torino.

Progetto ERICA

The Institutional and Cultural Roots of Development in a Knowledge-Based Society.
Enriching Regional Innovation Capabilities in the Service Economy

a cura di Adriana Luciano e Angelo Pichierri

Il progetto ERICA (acronimo di *Enriching Regional Innovation Capabilities*) è nato dall'interazione tra il Dipartimento di Culture, Politiche e Società dell'Università di Torino e il governo regionale piemontese, avendo come oggetto una transizione alla società della conoscenza che procede con qualche difficoltà, e con ritmi e caratteristiche territorialmente diverse. Il progetto, attento alle specificità territoriali, parte dall'idea di fondo che le istituzioni contino, e che la separatezza rispetto alla società non costituisca necessariamente un vantaggio per l'economia. Le istituzioni – complessi di norme ispirate a valori che si traducono in mappe cognitive, in politiche, in organizzazioni – possono favorire lo sviluppo ma anche ostacolarlo.

La componente conoscitiva e immateriale dell'economia cresce. Cultura e creatività assumono un rilievo crescente dal punto di vista economico; ma anche nel caso di prodotti materiali la conoscenza diventa essenziale, e la fornitura di servizi legati al prodotto (dalla manutenzione all'immagine) diventa fondamentale per la competitività. L'analisi del contesto istituzionale riguarda politiche e organizzazioni direttamente connesse con l'innovazione e con le tecnologie dell'informazione, ma anche organizzazioni, politiche e modelli culturali emergenti nel campo dell'educazione e della famiglia, nella convinzione che anche da questi dipendano i sentieri dell'innovazione. Dall'analisi comparata dei sub-sistemi regionali emerge l'inadeguatezza degli indicatori comunemente proposti in materia di economia della conoscenza, e l'esistenza di potenzialità e di sperimentazioni che sembrano configurare percorsi alternativi rispetto a quelli canonici. Si tratta di risultati che dovrebbero avere qualche interesse per il decisore pubblico, in una fase in cui i problemi posti dalla crisi economica si combinano con un incipiente ridisegno dei livelli di governance territoriale

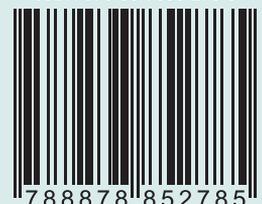
In copertina: Piet Mondrian, *Composizione con rosso, blu, nero, giallo e grigio*, 1921, New York, Museum of Modern Art (MoMA);
olio su tela, cm. 76 x 52,4; dono di John L. Senior, Jr. Inv.: 154.1957

© 2014 Mondrian/Holtzman Trust c/o HCR International USA

© 2014 Digital image, The Museum of Modern Art, New York/Scala, Firenze

Rosenberg & Sellier

ISBN 978-88-7885-278-5



9 788878 852785