

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 riessività 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 contenuto 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 (leggi, 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 diseguaglianza 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 diseguaglianze³. Il processo di liceizzazione che, in atto da più un decennio⁴, ha raggiunto i □gli della classe operaia (Bonica Olagnero, 2011), avviene peraltro senza intaccare in maniera drastica la rilevanza quantitativa delle □liere tecniche e di quelle professionali (anche se gli ultimi dati registrano un calo proprio in queste □liere)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 □liere professionali esercitano specie nei confronti delle fasce socialmente più deboli (Bonica e Sappa, 2011). C’è dunque una massa critica sufficientemente 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 □liere 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 □liera 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 Olagnero, 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 *liere* 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 efficienza dei servizi pubblici per l'impiego non è una peculiarità italiana, mentre lo è l'efficienza 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 *liere* 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/□iera 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 dif□oltà 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 □iere 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 □anziaria 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 qualità 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 imprevedibili 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__SINTESI_.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 l'riere liceali e altre l'riere 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 l'riera.

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 sorpassato (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. In fine, 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 “gruppo” 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 oltretutto mostrano, a nostro parere, elevata fiducia nel sistema formativo complessivo, hanno un passato scolastico buono e registrano performance finali superiori a quelle dei compagni che si sono “scollati”. 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 liera, 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; Olagniero 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 inattuati 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 affiggono 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 cosicuri 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.

Leriere 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 liera, 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 liera 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 irrisolto 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 genere, 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 scelte frequentate, un bisogno di autorealizzazione che coincide 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 ceto) ed espugnare,

in modo per cos' dire omeopatico, la rocca dei nuovi lavori. Attenzione va mostrata anche verso gli atteggiamenti cosiddetti "rinunciatari" (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 rinunciatari, sono presenti in maggior misura tra i "gli 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 separazione 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 attuare 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 indeterminazione 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 difformità 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-

¹⁶L'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 ricerca 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.

¹⁷Si veda in proposito l'eloquente documento intitolato L'istruzione riparte (l.n. 128/2013) 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).

¹⁸Si 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 classi, 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 richiede 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; Pichierrri, 2014). Il sapere deve essere capace di riciclabilità 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 inintelleggibilità 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 permeabilità, 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.
- Belligni 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.