

CERIS

ISTITUTO DI RICERCA
SULL'IMPRESA E LO SVILUPPO

ISSN (print): 1591-0709
ISSN (on line): 2036-8216

Consiglio Nazionale delle Ricerche

Working Paper Ceris-Cnr, N. 6/2010

SUSSIDIARIETÀ E ISTRUZIONE
TECNICO-PROFESSIONALE IN ITALIA
NOTE METODOLOGICHE PER LA
RICERCA

LAURO Carlo, RAGAZZI Elena

Working Paper

CNR -- Consiglio Nazionale delle Ricerche
Ceris-Cnr
Istituto di Ricerca sull'Impresa e lo Sviluppo

WORKING PAPER CERIS-CNR
Anno 12, N° 06 – 2010
Autorizzazione del Tribunale di Torino
N. 2681 del 28 marzo 1977

Direttore Responsabile
Secondo Rolfo

Direzione e Redazione
Ceris-Cnr
Via Real Collegio, 30
10024 Moncalieri (Torino), Italy
Tel. +39 011 6824.911
Fax +39 011 6824.966
segreteria@ceris.cnr.it
<http://www.ceris.cnr.it>

Sede di Roma
Via dei Taurini, 19
00185 Roma, Italy
Tel. +39 06 49937810
Fax +39 06 49937884

Sede di Milano
Via Bassini, 15
20121 Milano, Italy
tel. +39 02 23699501
Fax +39 02 23699530

Segreteria di redazione
Maria Zittino e Silvana Zelli
m.zittino@ceris.cnr.it

Distribuzione
On line:
http://www.ceris.cnr.it/index.php?option=com_content&task=section&id=4&Itemid=64

Fotocomposizione e impaginazione
In proprio

Finito di stampare nel mese di November 2010

Copyright © 2010 by Ceris-Cnr

All rights reserved. Parts of this paper may be reproduced with the permission of the author(s) and quoting the source.
Tutti i diritti riservati. Parti di questo articolo possono essere riprodotte previa autorizzazione citando la fonte.

Sussidiarietà e istruzione tecnico-professionale in Italia. Note metodologiche per la ricerca

LAURO Carlo

*Università Federico II di Napoli
e Fondazione per la Sussidiarietà
Via Cintia - Complesso Monte Sant'Angelo
80126 Napoli
clauro@unina.it*

RAGAZZI Elena

*Ceris-Cnr
Via Real Collegio, 30
10024 Moncalieri (Torino)
e.ragazzi@ceris.cnr.it*

() Il presente rapporto metodologico è stato elaborato partendo dagli spunti emersi durante le riunioni del Comitato scientifico del progetto “Rapporto sulla sussidiarietà 2010. Sussidiarietà e istruzione e formazione professionale”. I risultati dello stesso restano di proprietà della Fondazione per la Sussidiarietà. [http://www.sussidiarieta.net/files/file/WP_Rapporto%202010\(1\).pdf](http://www.sussidiarieta.net/files/file/WP_Rapporto%202010(1).pdf)
Il comitato scientifico del progetto è composto da Michele Colasanto (Università Cattolica di Milano), Carlo Lauro (Università Federico II di Napoli e Fondazione per la Sussidiarietà), Elena Ragazzi (Ceris – Cnr di Moncalieri - TO), Giorgio Vittadini (Università degli Studi di Milano Bicocca e Fondazione per la Sussidiarietà).*

Sussidiarietà e istruzione tecnico-professionale in Italia. Note metodologiche per la ricerca

LAURO Carlo, RAGAZZI Elena

ABSTRACT: Technical education and training is now interested by a reform process, trying to integrate the different paths that a student can follow to get a technical degree: the professional schools and training courses. Another challenge is that of integrating in the new system the lessons coming from best innovative practices in the field of the fight to early school living. For this reason the level of application of subsidiarity principle can help to explain differences in the job and social outcome for students. The paper analyses the methodological aspects to be afforded to design a research on the level and effects of subsidiarity in the technical educational system.

KEYWORDS: Technical and professional education, training evaluation, placement evaluation, subsidiarity, educational system reform.

JEL-CODES: I21

SOMMARIO

1. L'OGGETTO DELLA RICERCA	7
1.1 <i>Premessa</i>	7
1.2 <i>L'istruzione tecnica: un campo di azione pienamente sussidiario</i>	7
1.3 <i>Un oggetto che condiziona il metodo</i>	8
1.4 <i>Il modello di istruzione nato dalla riforma Moratti</i>	9
1.5 <i>Diversità e punti comuni</i>	11
1.5.1 <i>Il reclutamento dei docenti</i>	12
1.5.2 <i>Il metodo di insegnamento</i>	12
1.6 <i>Prime osservazioni di metodo tratte dalla descrizione dell'oggetto di ricerca</i>	13
2. LE DIMENSIONI DI ANALISI.....	14
2.1 <i>Alla ricerca di dimensioni comuni per due mondi molto diversi</i>	14
2.2 <i>Le variabili di output</i>	14
2.3 <i>Le variabili di input</i>	15
2.4 <i>Le dimensioni sussidiarie</i>	17
2.5 <i>Declinazione operativa delle dimensioni</i>	19
2.6 <i>Il modello interpretativo alla base della ricerca</i>	24
3. LA DEFINIZIONE DEL CAMPIONE.....	25
3.1 <i>Premessa</i>	25
3.2 <i>Piano di campionamento</i>	26
3.2.1 <i>Scelta dell'ambito territoriale</i>	26
3.2.2 <i>Scelta dei punti di erogazione</i>	26
3.2.3 <i>Definizione del campione di individui da intervistare</i>	29
3.3 <i>I soggetti da intervistare – analisi quantitativa</i>	29
3.3.1 <i>Allievi/ex-allievi</i>	29
3.3.2 <i>Famiglie</i>	29
3.3.3 <i>Presidi e direttori di centro</i>	30
3.3.4 <i>Imprese</i>	30
3.4 <i>I soggetti da intervistare – analisi qualitativa</i>	30
4. CONCLUSIONI	31
BIBLIOGRAFIA.....	32

1. L'OGGETTO DELLA RICERCA

1.1 Premessa

La Fondazione per la Sussidiarietà ha stabilito di dedicare il Rapporto sulla Sussidiarietà 2010 al mondo dell'istruzione professionale in Italia, in quanto tematica di estremo rilievo. Oggi un numero sempre crescente di giovani non riesce a compiere il proprio percorso di istruzione. La dispersione scolastica viene segnalata a livello internazionale come problematica emergente in tema di mercato del lavoro e di inclusione sociale. L'Italia, il cui sistema di istruzione vede il baricentro fortemente improntato verso l'istituzione scolastica e il cui modello educativo, anche nelle materie tecniche, è fortemente mutuatorio del sistema liceale, a livello internazionale si colloca in una delle situazioni peggiori, con tassi di dispersione molto elevati e persistenti, malgrado gli sforzi già messi in atto al fine di convergere verso gli obiettivi di Lisbona (si veda a tale proposito Nosvelli, 2008a e 2008b).

La riforma Moratti, che verrà di seguito brevemente tratteggiata, rappresenta un forte sforzo di riforma in vista della creazione di un'offerta formativa che risponda alle esigenze differenziate dei giovani e del mercato del lavoro. La sua realizzazione è però ben lungi dall'essere compiuta, la sperimentazione ha assunto forme e intensità differenti nei vari contesti regionali, e l'implementazione non può certo dirsi scevra da difficoltà.

Per questo motivo, a complemento e in approfondimento al primo Rapporto sulla Sussidiarietà (AA.VV., 2007), dedicato al ruolo della sussidiarietà nell'educazione, si è voluto avviare una ricerca specificatamente dedicata all'istruzione tecnico-professionale in Italia. Essa intende valutare la percezione che i fruitori diretti (i giovani formati) e indiretti (le imprese che li assumono) hanno della qualità e dell'utilità dei servizi ricevuti, verificando se tale percezione e tale utilità dipendono dalle caratteristiche "sussidiarie" del modello di istruzione e formazione

adottato. L'obiettivo generale è misurare la soddisfazione per i servizi e la preparazione ottenuta (output). Questa può essere resa più concreta con il riferimento agli effetti che il conseguimento del titolo/qualifica ha avuto in termini di inserimento lavorativo e sociale (*outcome*). Il successo non può però essere rappresentato da una semplice variabile dicotomica (lavora/non lavora nel momento dell'intervista), in quanto l'inserimento lavorativo rappresenta più un processo che un evento istantaneo.

1.2 L'istruzione tecnica: un campo di azione pienamente sussidiario

Benché le attività formative di istruzione professionale siano nate in modo "sussidiario", cioè su iniziativa economica (le antiche corporazioni) o sociale (le scuole di formazione dei santi sociali), e non istituzionale, il tentativo sempre rinnovato è quello di riportarle (soprattutto per quanto riguarda la formazione iniziale) sotto l'alveo unico del sistema scolastico, omologandola nei fatti a pregi e difetti al modello unico del sistema scolastico, o emarginando l'intervento non statale al ruolo di eccezione, quindi non pienamente integrato nel sistema dell'offerta formativa nazionale.

La teoria economica ha trovato ragioni per giustificare il finanziamento pubblico della formazione professionale mostrando come gli investimenti individuali delle imprese e delle persone sarebbero subottimali rispetto a quanto utile per il singolo e per il sistema paese. In molti casi questo è stato interpretato come l'indicazione per rendere statale la FP o per portarla sotto il controllo del sistema di istruzione. In realtà la giustificazione per il finanziamento pubblico non è anche una giustificazione per il controllo diretto da parte dello stato. Se sussistono le ragioni di un finanziamento pubblico alla formazione, questo però non si traduce automaticamente nella necessità di un intervento statale, che deve restare sussidiario rispetto all'iniziativa privata.

In generale si può richiamare che un'azione pubblica non accentrata sotto il

controllo diretto del potere statale (ovvero mantenendo il finanziamento e il riconoscimento pubblico, ma valorizzando l'azione privata) è particolarmente indicata laddove:

- sussistano fallimenti del mercato (non è sufficiente l'azione delle imprese for profit);
- sussistano situazioni di incompletezza e asimmetria informativa che impediscano all'ente pubblico di leggere tempestivamente i bisogni e trovare le strade per massimizzare il benessere sociale.

L'ambito dell'istruzione e formazione professionale presenta entrambi i requisiti:

- fallimento del mercato, perché sussistono strutturali insufficienze nell'investimento in formazione da parte dell'individuo (insufficiente informazione o apprezzamento dei benefici futuri) e dell'impresa (inadeguatezza dell'investimento; l'individuo formato può andarsene e portare i benefici a un'altra impresa);
- incompletezza informativa: i fabbisogni formativi sono un fenomeno in continua evoluzione. L'ente pubblico non può che rilevarli con estremo ritardo e con ancora più ritardo reagire per modificare l'offerta formativa. La situazione si aggrava quando il soggetto da formare associa, alla necessità di acquisire competenze, problematiche di tipo sociale. Solo un soggetto formatore, pienamente radicato nel sistema sociale, imprenditoriale ed istituzionale può rispondere in modo qualitativamente adeguato e con sufficiente dinamicità alla funzione formativa.

Infine occorre sottolineare che il dibattito è condizionato in larga parte da una pregiudiziale di natura ideologica. Parte consistente delle obiezioni al ruolo del privato, del privato sociale in particolare, risiede nell'opinione che solo lo Stato garantisca reali condizioni di terzietà e di uniformità dell'offerta; essendo il privato e,

in particolare, il privato sociale portatore di valori identitari. Torna cioè insistentemente il mito della scuola unica, neutrale e uguale per tutti¹.

1.3 Un oggetto che condiziona il metodo

Oggi l'istruzione professionale per i giovani in Italia viene affidata a due modelli radicalmente diversi: la formazione professionale (erogata dai centri di formazione professionale) e l'istruzione professionale scolastica (erogata dagli istituti professionali di stato). Prima di qualsiasi opzione di metodo è necessario interrogarsi sulla possibilità di confrontare tali mondi attraverso un unico campione.

L'impostazione spesso data ai rapporti sulla sussidiarietà è quella di confrontare lo stesso prodotto (bene, ma soprattutto servizio) offerto in condizioni diverse, ovvero dallo stato o da un ente pubblico, oppure da un soggetto privato. Tale metodo si applica perfettamente al confronto fra scuola statale e scuola "libera", oppure nella sanità, fra prestazioni erogate dal Servizio Sanitario Nazionale e altre erogate dai privati convenzionati. Si tratta esattamente dello stesso servizio, erogato eventualmente con modalità diversa e con risultati qualitativi differenti. In tali condizioni l'analisi può quindi confrontare due prodotti che si differenziano solo per l'impostazione sussidiaria e verificare dunque l'incidenza di questa variabile.

Questa operazione non è così semplice nel caso del rapporto in oggetto. I prodotti non sono perfettamente coincidenti ed occorre dunque valutare quali siano le differenze strutturali per capire se le conseguenti distorsioni possono essere eliminabili. Occorre cioè stabilire se è possibile arrivare ad avere la variabile "sussidiarietà" come unico elemento di confronto.

¹ Per una discussione sull'insostenibilità di un modello scolastico unificato si veda Savorana, 2010.

1.4 Il modello di istruzione nato dalla riforma Moratti²

Per rispondere ai dubbi del paragrafo precedente è necessario soffermarsi sul quadro ordinamentale, rappresentato dalla riforma Moratti, e su quanto di tale riforma è stato realizzato.

Con la Riforma Moratti la Formazione professionale è stata inserita, seppur in via sperimentale, pienamente nel “diritto/dovere” entrando a far parte dell’istruzione e formazione professionale (IeFP); l’articolo 2 comma c della legge 53/2003 recita: *è assicurato a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l’attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell’articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione.* Successivamente Fioroni portava a 16 anni l’obbligo di istruzione prevedendo che esso poteva essere espletato nei percorsi triennali sperimentali della formazione professionale per il conseguimento di una qualifica. Tale decisione veniva definitivamente avallata dalla Legge 6 agosto 2008, n. 133 all’articolo 64 comma 4 bis che recitava: *L’obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e, sino alla completa messa a regime delle disposizioni ivi contenute, anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui al comma 624 del presente articolo.*

Oggi quindi un giovane, in seguito alla legge 53/2003 e all’innalzamento dell’obbligo di istruzione (l’ex obbligo scolastico, chiamato diritto/dovere dalla riforma) voluto da Fioroni, è tenuto a

² Si ringrazia Dario Odifreddi (Presidente di Fondazione Piazza dei Mestieri e di Consorzio Scuole Lavoro) per aver contribuito a chiarire lo stato dell’arte su una riforma che è, al momento della pubblicazione del presente *working paper*, ancora pienamente in evoluzione.

frequentare percorsi di istruzione fino ai sedici anni. Dopo la scuola secondaria di primo grado, egli può decidere se iscriversi in una scuola o a un centro di formazione professionale accreditato. Compiuto il sedicesimo anno, egli rientra ancora in età di obbligo formativo. Ciò significa che egli può optare per il completamento di un percorso di istruzione, per un ulteriore percorso formativo, oppure per un’attività lavorativa con forte valenza formativa. È dunque concesso ai giovani di età compresa fra i sedici e i diciotto anni lavorare con contratto di apprendistato.

Alla fine della scuola secondaria di primo grado, se il giovane opta per la scuola, può scegliere fra il sistema dei licei, quello degli istituti tecnici (entrambi quinquennali) e gli istituti professionali di Stato.

Anche la formazione professionale, di esclusiva competenza regionale, permette l’assolvimento dell’obbligo d’istruzione, nel caso in cui siano previsti corsi triennali specifici che portino al conseguimento di una qualifica professionale. In base all’accordo Stato-Regioni, sancito in conferenza unificata nella seduta del 19 giugno 2003, decisione del Consiglio 85/368/CEE art. 2.): *“...considerano opportuno attivare, in via sperimentale, percorsi di istruzione e formazione professionale - rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi - caratterizzati da curricoli formativi e da modelli organizzativi volti a consolidare e ad innalzare il livello delle competenze di base, a sostenere i processi di scelta dello studente in ingresso, in itinere ed in uscita dai percorsi formativi e la sua conoscenza del mondo del lavoro. Art. 3. stabiliscono - anche al fine di consentire allo studente, che sceglie la nuova offerta, di continuare il proprio percorso formativo attraverso modalità che agevolino i passaggi ed i rientri fra l’istruzione e la formazione professionale e viceversa - che tali percorsi sperimentali debbano essere rispondenti alle seguenti caratteristiche comuni:*

- avere durata almeno triennale;
- contenere, con equivalente valenza

formativa, discipline ed attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate;

- *consentire il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo”.*

Vi sono 19 qualifiche professionali codificate a livello nazionale³, più altre che sono sperimentali e attivate a livello regionale (es. calzaturiero, tessile, orafo, ecc.). Lo scopo di tale codifica è quello di permettere una riconoscibilità nazionale del titolo conseguito e una facilitazione nei passaggi tra i diversi sistemi dell'Istruzione e formazione professionale. Vi è comunque da sottolineare che le qualifiche professionali essendo legate a professioni in cui l'accesso

³ L'Accordo 5 febbraio 2009 ha istituito il primo Repertorio nazionale delle figure professionali di riferimento, stabilendone gli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali. L'Accordo è stato recepito con decreto 29 maggio 2009, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale – serie generale – n. 140 del 19 giugno 2009. Nel Repertorio sono comprese 19 figure professionali: 14, già introdotte con il precedente Accordo 5 ottobre 2006, sono state aggiornate; 5 sono di nuova istituzione. La loro spendibilità è garantita su tutto il territorio nazionale.

Figure aggiornate:

- 1) Operatore alla promozione e accoglienza turistica;
- 2) Operatore della ristorazione-cuoco-cameriere;
- 3) Operatore del benessere;
- 4) Operatore amministrativo segretariale;
- 5) Operatore del punto vendita;
- 6) Operatore di magazzino merci;
- 7) Operatore grafico;
- 8) Operatore edile;
- 9) Operatore del legno e dell'arredamento;
- 10) Operatore all'autoriparazione;
- 11) Installatore e manutentore impianti termoidraulici;
- 12) Installatore-manutentore impianti elettrici;
- 13) Operatore meccanico di sistemi;
- 14) Montatore meccanico di sistemi.

Nuove figure:

- 15) Operatore dell'abbigliamento;
- 16) Operatore agroalimentare;
- 17) Operatore agricolo;
- 18) Operatore delle lavorazioni artistiche;
- 19) Operatore delle produzioni chimiche.

al posto di lavoro non avviene in base a concorso o graduatoria, ma in base alle competenze, rendono non particolarmente rilevante il valore legale del titolo di studio conseguito.

Gli istituti professionali di stato sono organizzati su base quinquennale; in particolare sono previsti un biennio iniziale, concentrato principalmente sugli insegnamenti necessari ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione oltre che finalizzato all'acquisizione di saperi e competenze settoriali in funzione orientativa, un secondo biennio, maggiormente concentrato sugli insegnamenti di indirizzo e un quinto anno finalizzato a consentire allo studente di acquisire una conoscenza sistemica della filiera economica di riferimento, idonea anche ad orientare la prosecuzione degli studi a livello terziario con particolare riguardo all'esercizio delle professioni tecniche. Al termine di tale percorso lo studente consegue un diploma di istruzione professionale, che è un titolo di studio avente valore legale che si consegue al termine di un corso di istruzione secondaria superiore ad indirizzo professionale di durata quinquennale. Esso permette di accedere all'università e ai concorsi pubblici che richiedano un diploma di scuola secondaria superiore. A partire dal 1999, a seguito dell'attuazione della legge n. 425/1997, il diploma è accompagnato da un certificato aggiuntivo che specifica le caratteristiche del corso di studi seguito dallo studente.

Già alla fine del terzo anno però lo studente ottiene una qualifica professionale, anch'essa avente valore legale. In base ai nuovi regolamenti nazionali gli istituti professionali di stato dal 2011 non potranno più rilasciare le qualifiche al terzo anno perché di competenza regionale. Il loro ruolo nel campo dell'Istruzione e formazione professionale (di competenza esclusiva regionale) dovrà essere sussidiario rispetto all'assetto previsto a livello regionale. A partire dall'idea iniziale di arrivare alla standardizzazione, e dunque alla piena equipollenza delle qualifiche, oggi la discussione è ancora aperta su come applicare

tale principio, anche perché i percorsi della formazione professionale e quelli dell'istruzione professionale sono parecchio differenti. Si pensava di lavorare sull'autonomia scolastica e sulla possibilità delle scuole di modificare i propri percorsi.

Anche più in generale, per quanto riguarda l'applicazione della riforma, siamo in un regime di sperimentazione. Alcune Regioni hanno accettato di sperimentare il nuovo modello, altre sono rimaste ancorate all'offerta degli Istituti professionali di Stato. In particolare Lombardia, Piemonte e Veneto aderiscono pienamente alla sperimentazione, Puglia e Sicilia lo fanno in un modo meno marcato e convinto, Emilia Romagna e Trentino lo fanno adottando modelli molto diversi.

Una delle architravi della riforma Moratti era la creazione di un doppio canale in cui era previsto il passaggio degli Istituti Professionali di Stato sotto la competenza delle Regioni (più articolato era il dibattito sugli istituti tecnici); ma tale passaggio è ancora in discussione. Molte Regioni rifiutano, infatti, di accollarsi l'onere derivante da tale competenza perché temono che poi non avvenga il passaggio dei fondi dallo Stato alle Regioni stesse.

La fase di sperimentazione è in corso di esaurimento proprio in questi mesi e a breve si andrà ad ordinamento. Pur nell'incertezza sull'assetto definitivo che quest'ultimo avrà⁴,

⁴ In effetti il Regolamento di riordino degli istituti professionali, emanato dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010, cita ancora un regime transitorio e rimanda a specifiche intese da realizzarsi fra le Regioni e i ministeri: *Ai fini della realizzazione dell'offerta coordinata tra i percorsi di istruzione degli istituti professionali e quelli di istruzione e formazione professionale di cui al capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 e in relazione alla definizione e allo sviluppo del processo di attuazione del titolo V della Costituzione, possono essere concordate specifiche intese tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero dell'economia e delle finanze e le singole Regioni interessate per la sperimentazione di nuovi modelli organizzativi e di gestione degli istituti professionali, anche in relazione all'erogazione dell'offerta formativa.*

è possibile dire che saranno previste delle qualifiche professionali, ottenibili sia nella formazione professionale sia negli istituti professionali. Inoltre i giovani, frequentando un anno integrativo, potranno anche accedere a un diploma di formazione professionale, equivalente in tutto a quello degli Istituti professionali.

Resta totalmente aperto il tema del finanziamento e della garanzia di condizioni di parità nell'accesso ai percorsi della formazione professionale regionale rispetto a quelli degli istituti professionali di stato.

1.5 Diversità e punti comuni

A livello ordinamentale stiamo arrivando a un quadro in cui l'output sarà esattamente equivalente. I due sistemi forniranno allo studente titoli uguali o equivalenti, cioè la qualifica professionale e il diploma di formazione professionale o istituto professionale. Certo la confrontabilità riguarda livelli formativi equivalenti: ovvero gli studenti che hanno avuto una qualifica professionale senza proseguire verso il diploma.

Per quanto riguarda la situazione attuale, la confrontabilità dipende dall'assetto che si sono date le regioni. È impossibile effettuare qualsiasi confronto al di fuori delle Regioni che hanno accettato di sperimentare il regime indicato dalla riforma. Sarà comunque necessario tener conto, attraverso un opportuno inquadramento preliminare, delle differenze istituzionali, di modalità di sperimentazione e di avanzamento nella sperimentazione.

Già da ora si possono distinguere i seguenti casi:

- Regioni che hanno attuato pienamente la sperimentazione dei percorsi formativi secondo lo schema dell'accordo Stato-Regioni conseguente alla legge Moratti (Piemonte, Valle d'Aosta Lombardia, Liguria, Veneto, Lazio, Puglia, Sicilia) - 109.000 allievi nell'anno 2007/2008⁵.

⁵ Dati tratti da ISFOL 2009.

- Regioni che hanno sperimentato un biennio formativo con rientro a scuola per il terzo anno: Emilia Romagna – 12.296 allievi.
- Regioni che hanno sperimentato un biennio formativo dopo un primo anno a scuola: Toscana e Abruzzi – 10169 allievi.
- Regioni che hanno sperimentato solo il primo anno in formazione professionale: Sardegna e Umbria – 1703 allievi.
- Regioni che prevedono solo corsi di formazione extra-accordo Stato-regioni (dunque senza qualifica riconosciuta): Marche e Molise – 1412 allievi.

La piena confrontabilità dei percorsi scolastici e formativi si ha solo nel primo gruppo di regioni, anche se con estrema cautela si possono pensare a valutazioni anche per il secondo e terzo gruppo di regioni.

Un argomento da tener presente nell'analisi è che non esiste un'offerta uniforme a livello di formazione professionale. I metodi adottati, i livelli qualitativi, la disponibilità a sperimentare metodi didattici innovativi, sono molto variabili all'interno della formazione professionale, così come al contrario, sperimentazioni innovative sono rintracciabili all'interno del mondo degli istituti professionali. Questa eterogeneità è positiva, in quanto permetterà di verificare non l'influenza di una semplice dicotomia (statale/non statale, oppure sussidiario/non sussidiario), ma l'effetto di variabili "sussidiarie" all'interno di entrambi i modelli.

Si può concludere che la comparabilità è assicurata per quanto riguarda due elementi: l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e il profilo in uscita. Vi sono però alcune caratteristiche che differenziano in modo sostanziale i due mondi e che devono essere richiamate per chiarezza e per valutare la sostenibilità scientifica del confronto.

1.5.1 Il reclutamento dei docenti

Negli Istituti Professionali di Stato il reclutamento dei docenti avviene, come in tutto il resto della scuola, in seguito a un concorso e con la formazione di una graduatoria da cui le singole scuole attingono. Il concorso avviene per aree disciplinari e si basa sul possesso di titoli e sulle conoscenze dimostrate.

Nella formazione professionale il reclutamento è libero. Il Centro di formazione professionale ingaggia per ogni corso il docente che gli pare più adeguato a trasmettere le competenze. La sua scelta si baserà anche sui titoli e sulle conoscenze possedute dall'aspirante docente, ma anche sulle competenze tecniche e didattiche.

È la stessa differenza che si può intravedere nel sistema universitario italiano e statunitense. In Italia ogni università, sia essa pubblica o privata, deve assumere i propri docenti in base a un concorso pubblico. Nel sistema americano le università conferiscono un incarico diretto al docente ritenuto più idoneo, sapendo di rispondere direttamente per errori e scelte sbagliate.

Il tema del metodo di reclutamento nella formazione professionale è attualmente oggetto di dibattito, ma la libertà di scelta del docente è uno dei punti che il sistema della formazione professionale intende difendere con maggior forza, in quanto il ruolo dell'educatore è centrale nel metodo formativo peculiare portato avanti da ogni ente.

1.5.2 Il metodo di insegnamento

Se l'obiettivo finale, l'output formale del percorso formativo è comune - la qualifica o il diploma – diversi sono gli strumenti con cui lo studente vi viene condotto.

Nella scuola il percorso di insegnamento si basa sulle "discipline", ovvero su una ripartizione del bagaglio trasmesso al giovane in categorie di conoscenze. A questa impostazione per discipline è connessa (oltre al sistema di reclutamento visto sopra), un metodo di apprendimento deduttivo, ovvero

che trasmette delle verità generali che poi lo studente dovrà imparare ad applicare attraverso l'esercizio.

Nella formazione professionale il percorso si basa invece sulle competenze, ovvero sul "saper fare", è questo è connesso (almeno prevalentemente o per impostazione principale) a un metodo di apprendimento induttivo. Si tratta di un metodo che parte dall'esecuzione pratica di certe attività, a partire dalle quali si risale al principio generale.

A priori il risultato dovrebbe essere uguale, cioè i due percorsi dovrebbero essere in grado di offrire al giovane lo stesso bagaglio composto sia di conoscenze, sia di competenze. Per esempio il neo-cuoco, che si inserisce sul mercato del lavoro, è uguale per le cose che sa fare e per le cose che sa, sia che provenga da un percorso di un alberghiero, sia dalla formazione professionale.

E a priori non è neppure possibile indicare quale sia il percorso migliore, in quanto l'efficacia del metodo, induttivo o deduttivo che sia, dipende non dal metodo stesso, ma dalle caratteristiche cognitive del ragazzo. La diversità di stili cognitivi, sempre più ampiamente riconosciuta dalla psicologia dell'apprendimento, dimostra l'utilità di un pluralismo nell'offerta di percorsi educativi nell'ambito dell'istruzione professionale.

1.6 Prime osservazioni di metodo tratte dalla descrizione dell'oggetto di ricerca

Il sistema ordinamentale pare garantire una confrontabilità almeno formale dei due percorsi di istruzione professionale, quello nella formazione professionale e quello negli istituti professionali. Permane una notevole diversità di metodo, la cui principale esplicitazione è quella fra un metodo più induttivo e uno più deduttivo. Ovviamente in nessun percorso si effettuerà mai una scelta assoluta fra i due, ma vi sarà una prevalenza.

Ci si domanda se questo aspetto, essendo prevalente, rispetto ad altre opzioni di metodo, non debba essere posto come ulteriore variabile con cui sezionare i risultati

arrivando alle seguenti possibili casistiche.

In realtà, seppure il metodo induttivo piuttosto che deduttivo sia una delle caratteristiche che maggiormente distinguono i due sistemi, non sarà possibile né immaginare l'adozione di un metodo in esclusiva (ma solo percentuali diverse di utilizzo di un metodo piuttosto che dell'altro), né soprattutto dire a priori quale sia il percorso qualitativamente migliore. In effetti si può giungere alla conoscenza con entrambi i metodi, se correttamente applicati, l'efficacia dipende dall'adeguatezza rispetto alle caratteristiche cognitive del ragazzo.

Va richiamata l'attenzione sul fatto che statale/non statale e IPS/CFP non costituiscono le variabili con cui si andranno a leggere i risultati. Innanzitutto perché si auspica di reperire casi di applicazione di un'impostazione sussidiaria in entrambi i sistemi⁶, sia perché esistono soggetti ibridi che renderebbero difficile la classificazione. Per esempio esistono dei centri di formazione professionale (residuali in alcune regioni, ma ancora rilevanti in Lombardia) gestiti direttamente da enti pubblici locali (provincia).

Si ribadisce dunque che la presente ricerca non mira realizzare un confronto fra statale e privato, fra IPF e CFP, quanto a verificare l'effetto di alcune variabili sussidiarie sugli esiti di soddisfazione e occupazionali. A questo scopo si avrà cura di evitare un'impostazione dicotomica degli strumenti di indagine (sussidiario/non sussidiario, induttivo/deduttivo, ecc) cercando invece di porre i quesiti in modo da poter graduare i fenomeni. Analogamente è opportuno premettere che non si mira in alcun modo a realizzare una valutazione delle singole scuole né a compilare graduatorie fra i diversi operatori, quanto a compiere un'analisi statistica degli effetti di determinate variabili. Pur partendo dalla stessa base di micro-dati, il lavoro si discosterà dunque dall'attività di monitoraggio e valutazione delle attività formative.

⁶ Tra l'altro è probabile che nella definizione del modello di indagine non si arrivi a una dicotomia ma a una rappresentazione più graduata dei fenomeni.

2. LE DIMENSIONI DI ANALISI

2.1 *Alla ricerca di dimensioni comuni per due mondi molto diversi*

Per definire correttamente le dimensioni di analisi, in base alle quali sezionare il campione valutandone l'effetto sulla/e variabile/i obiettivo, è necessario chiarire perfettamente l'obiettivo e l'oggetto dell'analisi. Questa definizione è particolarmente delicata per il Rapporto sulla sussidiarietà 2010 in cui, pur restando la sussidiarietà la dimensione di fondo da valutare, il metodo di approccio risulta radicalmente diverso rispetto alle esperienze dei rapporti precedenti. L'obiettivo è dimostrare come una metodologia e una serie di valori "sussidiari" (messi in campo in esperienze innovative nella formazione professionale, ma non è escluso che siano praticati anche in una scuola statale guidata da un preside illuminato) producano, a parità di condizioni, studenti con maggiori probabilità di successo.

La criticità emerge dal fatto che noi miriamo a verificare tale ipotesi in due contesti molto diversi, quello dell'istruzione professionale di stato e quello dell'istruzione e formazione professionale⁷, e che occorrerà dunque intervenire in modo che tale diversità non infici la confrontabilità delle risposte o, addirittura, non impedisca di rispondere ad alcuni quesiti a determinate categorie di individui.

Tradotto in altri termini non sarà possibile chiedere a un ex-allievo di dare un giudizio comparativo, in quanto la sua visibilità di sistema è estremamente ridotta; egli non è in grado di valutare se la formazione che ha ottenuto è più o meno sussidiaria, né se essa è stata più o meno efficace di altre alternative in termini di inserimento sul mondo del lavoro. Purtroppo non si può neppure contare sulle imprese per un tale giudizio

⁷ Si ringrazia Alessandro Mele (Direttore di Cometa) per aver contribuito ad enucleare gli elementi fondamentali che caratterizzano i modelli formativi innovativi, e le diversità di impostazione fra modello scolastico e modello formativo. Per una trattazione più dettagliata dell'argomento si veda Ragazzi (2010).

comparativo in quanto in molti casi le imprese che prendono giovani fuoriusciti dalla formazione professionale o dagli istituti professionali in stage o in contratto di apprendistato sono micro-unità produttive che hanno avuto poche (o al limite una sola) esperienze dirette di assunzioni di giovani. Sarà dunque necessario che tale confronto emerga dalle variabili misurate nell'analisi. Affinché ciò sia possibile è necessario identificare una serie di variabili di "input", che rappresentano ciò che il giovane ha ricevuto dalla famiglia, dall'ambiente in cui vive e dalla scuola/CFP, e una serie di variabili di "output", che misurano il successo dell'attività formativa. La cosa più importante è però verificare per ogni variabile che:

- il giudizio sulla variabile sia compatibile con l'orizzonte conoscitivo del soggetto intervistato
- il giudizio sulla variabile sia possibile per i soggetti (ex-allievi, famiglie, imprese) che afferiscono ad entrambi i contesti (scuola e FP).

2.2 *Le variabili di output*

Partiamo dall'analisi delle variabili output in quanto, seppur complesse da identificare e misurare, non presentano gravi problemi di confrontabilità.

L'obiettivo generale è misurare la soddisfazione per i servizi e la preparazione ottenuta (output). Questa può essere resa più concreta con il riferimento agli effetti che il conseguimento del titolo/qualifica ha avuto in termini di inserimento lavorativo e inserimento sociale (*outcome*). Il successo non può però essere rappresentato da una semplice variabile dicotomica (lavora/non lavora nel momento dell'intervista), in quanto l'inserimento lavorativo rappresenta più un processo che un evento istantaneo.

Occorrerà approfondire alcune caratteristiche dell'attività lavorativa del giovane dopo l'uscita dal percorso di istruzione/formazione:

- condizione lavorativa attuale;
- tempo intercorso fra il conseguimento del titolo e il primo impiego;

- % di giorni lavorati sul totale dei giorni successivi al conseguimento del titolo;
- coerenza dell'impiego (o degli impieghi?) con il titolo conseguito;
- tipo di contratto/contratti (apprendistato, a termine, a tempo indeterminato);
- lavoro a tempo pieno/a part-time;
- livello retributivo. Questa è una variabile importante, ma sensibile per alcuni soggetti, che potrebbero essere portati a non rispondere o a mentire. Spesso si aggira ponendo la domanda in termini comparativi (guadagni più dei tuoi coetanei, dei tuoi ex compagni, del livello contrattuale minimo) oppure creando delle fasce di reddito. Valutare la strada migliore.

A priori occorrerà anche prendere una posizione su come trattare nelle interviste il lavoro non in regola. Sicuramente, soprattutto nei comparti artigiani, vi saranno dei casi di lavoro in nero almeno per piccoli periodi di tempo. In una precedente ricerca si era adottata la soluzione di mascherarli sulla carta sotto un neutro "altri rapporti di lavoro", che però per esclusione essendo tutte le forme contrattuali elencate portavano lì. Resta però forte la possibilità che una grossa parte degli intervistati semplicemente non parli neppure delle esperienze di lavoro non in regola.

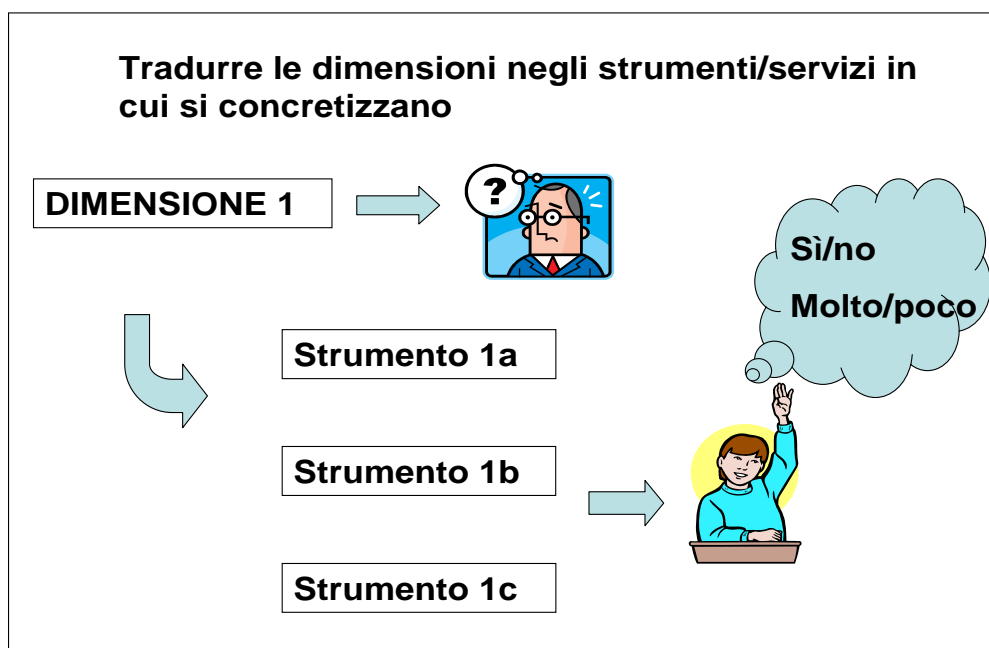
Inoltre si ritiene importante valutare a tutto tondo la crescita realizzata dal ragazzo grazie al suo percorso di istruzione e non solo il livello di occupabilità. Quindi non possono essere trascurati a livello di output anche gli aspetti sociali (inserimento nella vita sociale, familiare e pubblica).

2.3 Le variabili di input

Le variabili di input sono più delicate perché certi valori potrebbero essere percepiti come dei concetti astrusi o come dei non-valori in uno dei due contesti analizzati. Ecco due esempi per chiarire il problema.

1. "La bellezza come strumento di educazione" è emersa come essenziale in alcuni modelli formativi innovativi (riavvicinando tra l'altro in questo modo la formazione professionale al suo estremo opposto, ovvero l'educazione liceale), ma non è assolutamente praticata nel sistema statale, nel quale vengono perseguite priorità diverse.
2. La pluralità di opinioni è da taluni considerata un valore che porta alla scelta della scuola statale, mentre altri preferiscono una proposta connotata da una precisa ipotesi educativa, quale si può trovare in alcuni centri di formazione professionale.

Per tale categoria di domande sarà dunque essenziale operare una sistematica trasposizione che traduca le dimensioni in strumenti attraverso le quali si esplicano e che siano dunque oggettivamente misurabili da chi dovrebbe averne beneficiato. Per esempio la dimensione "attenzione all'individuo e centralità della persona" si declina in un'infinità di strumenti, uno dei quali potrebbe essere quello di offrire servizi di orientamento nel momento dell'accoglienza. Il giovane sarà sicuramente in grado di stabilire senza difficoltà se ha ricevuto o meno servizi di orientamento e le loro caratteristiche.



La rilevazione delle variabili di input avverrà parallelamente presso il giovane beneficiario e presso l'ente erogatore (scuola/centro). Sarà, infatti, possibile verificare la presenza o meno di determinati servizi direttamente e un'unica volta presso l'ente, mentre al giovane verrà richiesto di esprimere un giudizio qualitativo (qualità, utilità), ottenendo così al contempo un controllo incrociato sui dati raccolti a livello di ente.

Prima di avviare il lavoro di elencazione delle dimensioni e delle variabili che le esprimono e che verranno misurate dalla ricerca, è utile soffermarsi ancora sulla loro descrizione e classificazione, al fine di giungere a uno schema esaustivo di tutti gli aspetti del problema. Tale schema verrà poi completato con tutte le variabili e verrà infine tradotto in quesiti per le interviste.

Una prima esigenza analitica è quella di descrivere in qualche modo il punto di partenza, cioè: da dove arriva il ragazzo (la famiglia, l'ambiente) e che percorso ha fatto prima di arrivare alla scuola dove ha ottenuto il diploma. Le variabili individuali sono indispensabili per interpretare i risultati. Esse

possono essere utilizzate come un filtro con cui azzerare (neutralizzare) le condizioni iniziali (esistono appositi modelli allo scopo), in modo che l'esito sia confrontabile anche su individui radicalmente diversi. L'osservazione di alcune esperienze eccellenti mostra come il peso delle difficoltà ascrivibili alle caratteristiche individuali e familiari si ridimensiona moltissimo in presenza di approcci innovativi alla persona formata.

Una seconda esigenza analitica emersa è quella di integrare, a livello di input, le informazioni che esprimono le dimensioni sussidiarie con altre più generali, riguardanti le caratteristiche di servizi che sono sicuramente comuni a tutti.

Per sistematizzare l'apporto delle variabili alla composizione del quadro è possibile richiamare la letteratura sulla dispersione scolastica⁸. Questa, soprattutto nei suoi

⁸ Si veda a tale scopo "Uno sguardo alla situazione internazionale", di M. Nosvelli, capitolo primo del volume *Perché nessuno si perda. La Piazza dei Mestieri: un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini, Milano, 2008.

contributi di impostazione economica individua gruppi di variabili relative alla domanda, cioè le caratteristiche individuali, familiari e ambientali e altre relative all'offerta, ovvero le caratteristiche dell'offerta formativa specifica (la scuola frequentata) e generale (il sistema scolastico).

Concludendo quindi, fra le variabili di input si possono distinguere le seguenti categorie:

- variabili della domanda (eventualmente accorpabili, la distinzione è importante come traccia per identificarle, ma poi sono trattabili in modo congiunto, in quanto accomunate dal fatto di essere esogene per il sistema scolastico, ovvero non poste sotto il suo controllo):
 - o variabili relative all'individuo (caratteristiche personali, caratteristiche del percorso di studi fatto nella scuola e-saminata e in altre eventuali);
 - o variabili relative alla famiglia (caratteristiche socio-economiche della famiglia di provenienza);
 - o variabili relative all'ambiente sociale (caratteristiche del quartiere di residenza e di frequenza scolastica);
- variabili dell'offerta:
 - o variabili sulle caratteristiche generali dei servizi ottenuti;
 - o variabili relative al metodo didattico;
 - o variabili sulle caratteristiche "sussidiarie" dei servizi ottenuti.

Per quanto riguarda le variabili che si vogliono misurare, sono emerse alcune esigenze:

- evitare di rappresentare la realtà in modo dicotomico (si/no, metodo deduttivo/induttivo, sussidiario /non sussidiario), non solo perché ciò darebbe un quadro impreciso e irrealistico, ma perché si finirebbe per appiattare l'universo in due grandi gruppi, che nella realtà sono al loro interno piuttosto variegati. A seconda delle alternative, si propone di creare degli indicatori in cui l'intervistato esprime un giudizio con un certo numero di valori ordinali, oppure di graduare una certa carat-

teristica in base a quantificazioni più oggettive (es. numero di ore di laboratorio, numero di caratteristiche sussidiarie presenti, ecc.);

- andare oltre il semplice giudizio soggettivo di gradimento, ancorandolo alla valutazione di esperienze fatte o ad altre cose oggettivamente riscontrabili.

2.4 Le dimensioni sussidiarie⁹

Il concetto di sussidiarietà, nella sua accezione giuridico-organizzativa, si riferisce usualmente alle politiche pubbliche (realizzabili per azione diretta, delega a soggetti privati o riconoscimento e valorizzazione dell'azione privata) e al ruolo che i differenti soggetti, privati e istituzionali, hanno nel rispondere ai bisogni collettivi (Vittadini, 2007). Non è usuale il riferimento della sussidiarietà a delle dimensioni applicabili all'agire individuale.

La recente Enciclica *Caritas in veritate* introduce però una notevole innovazione per quanto riguarda l'interpretazione del principio di sussidiarietà (Arena, 2009). Essa, infatti, supera l'originaria concezione "antagonistica" tra individuo e Stato che di tale principio diede Pio XI nell'enciclica *Quadragesimo Anno*, sottolineando una prospettiva personale e relazionale. Da un lato vi è il nesso strettissimo fra la sussidiarietà e la libertà e dignità della persona, dall'altra l'importanza della relazionalità come elemento essenziale dell'umano per perseguire l'emancipazione e il bene. La sussidiarietà favorendo «la libertà e la partecipazione in quanto assunzione di responsabilità» favorisce lo sviluppo di ciascuno e di tutti.

Da questo punto di vista in generale, e in particolare per l'istruzione professionale, un'impostazione sussidiaria deve aver a che fare con i seguenti concetti, che discendono dalla prospettiva personale e relazionale citata sopra:

⁹ Il presente paragrafo è debitore a Giorgio Vittadini, che ha contribuito alla difficile operazione di tradurre il concetto generale di sussidiarietà in variabili concrete che lo esplicitano nell'azione formativa.

1. la centralità della persona;
2. la posizione di responsabilità del soggetto in azione nella realtà (chiunque esso sia, allievo, docente/scuola, impresa, istituzione);
3. l'osservazione attenta e rispettosa della realtà cui relazionarsi (che implica tra l'altro la capacità di percepire e prendere in considerazione l'evoluzione del sistema economico e sociale);
4. la libertà e autonomia del soggetto o dell'istituzione, nella fattispecie quella che eroga la formazione professionale.

Nel caso della formazione professionale le quattro affermazioni calzano perfettamente, ma possono comunque essere contestualizzate nella maniera seguente:

1. la *centralità della persona*, che è essenziale sempre, ma soprattutto nel recupero dei giovani a rischio, si traduce in un ritrovato ruolo dell'educazione - contrapposta a una pura istruzione tecnica - e nel rispetto delle diversità cognitive. Ciò significa che colui che educa è un soggetto umano mosso dalla sua esperienza elementare e dagli ideali che tentano di esprimerla, e che lo scopo dell'educazione e dell'istruzione tecnica è una persona. E' da respingere ogni impostazione che riduca l'istruzione professionale a problema economicistico (creare nuova forza lavoro qualificato), sociologico in senso collettivista (emancipare le classi svantaggiate), tecnicistico (addestrare maestranze). Ognuna di tali sottolineature può essere più facilmente tenuta presente e più facilmente raggiunta se la persona è il soggetto e l'oggetto dell'azione educativa; falliscono il loro stesso parziale obiettivo se ciò non avviene;
2. la centralità della persona si declina nel fatto che chi educa deve concepirsi come *soggetto responsabile in azione* e deve avere come scopo la responsabilizzazione dell'allievo. Per esempio l'insegnante di fronte ai suoi allievi o il responsabile di centro di formazione che deve organizzare il nuovo piano corsi per

l'anno successivo devono avere coscienza della necessità di tener conto di tutti gli aspetti della vita di un giovane per poterlo veramente educare, devono coinvolgersi in un rapporto con lui, devono aprirlo alla bellezza di ciò che impara rispetto alle sue esigenze elementari, mostrando il significato di ogni gesto e azione che propone. Lo scopo di questo intervento educativo non deve essere quello di costruire una sorta di robot, di animale ammaestrato, ma di aiutare l'allievo in una capacità critica di fronte alla realtà, in modo che sia in grado di muoversi in modo autonomo e creativo di fronte a nuovi problemi e situazioni. Per questo occorre anche favorire e non ostacolare eventuali "passerelle" che avviino l'allievo verso il percorso formativo che più corrisponde alle sue caratteristiche, anche se ciò significa staccarsi dal percorso formativo in cui è inserito in prima istanza;

3. per attuare gli obiettivi 1 e 2, il percorso formativo deve consistere in un'educazione a un *rapporto* rispettoso e fecondo *con la realtà*, che superi la divisione manichea fra istruzione di tipo intellettuale e materiale, ove si consideri dignitoso e fonte di vero sviluppo della persona solo la prima. A questo scopo occorre:
 - proporre un metodo formativo che valorizzi l'esperienza come metodo di conoscenza e come strumento perché il giovane senza legami riallacci le relazioni con il mondo che lo circonda;
 - non fare dell'allievo solo un fruitore *passivo dell'educazione ma far sì che collabori* attivamente al processo formativo;
 - favorire una *rete di rapporti con il mondo imprenditoriale*, che permetta sia di trovare uno sbocco ai giovani formati, sia di interagire nella definizione dei percorsi formativi necessari ai contesti economici in evoluzione;
 - rilanciare sia sul piano teorico e sia su quello pratico il concetto di mestiere come possibilità non inferiore sotto

ogni punto di vista rispetto a professioni intellettuali appannaggio di persone in possesso di laurea o di diploma liceale.

4. solo un'istituzione che non debba rispondere a fini estranei rispetto a quelli connessi alla *mission* educativa sopra enucleati (per esempio il problema del mantenimento di livelli occupazionali di formatori, insegnanti e personale amministrativo, oppure che sia una forma di finanziamento occulto a organizzazioni, terminale di impostazioni centralistiche, burocratiche, stataliste) può veramente dar vita a una formazione professionale libera, sussidiaria, efficace, efficiente. Perciò la *libertà* - didattica, organizzativa e ideale - di soggetti *non profit*, e l'autonomia di soggetti pubblici che erogano formazione è condizione per raggiungere tali risultati.

Sarà non solo interessante la valutazione degli effetti di queste dimensioni sussidiarie sull'output della formazione professionale sia erogata dai CFP sia dagli IFP ma anche le sue ricadute sull'inserimento sociale dell'individuo.

2.5 Declinazione operativa delle dimensioni

Ciascuna delle dimensioni sopra discusse potrebbe essere ulteriormente dettagliata, ma l'attività principale nella fase di progettazione

della ricerca, che non potrà prescindere dal contributo prezioso dei soggetti attivi nell'istruzione e nella formazione, è la declinazione delle variabili in strumenti/servizi/caratteristiche oggettivi che possano divenire l'oggetto degli strumenti di indagine. La fonte delle informazioni potrà poi essere diversa a seconda del tipo di dati: alcune informazioni andranno raccolte con un'indagine presso i fruitori diretti, altre invece riguarderanno la scuola o il centro di formazione presso cui lo studente ha frequentato; infine alcuni dati saranno ricavabili direttamente dai data-base del monitoraggio.

La tabella che segue dà una rappresentazione dello schema discusso in questa nota e contiene alcune esemplificazioni di tali attività. L'elenco delle variabili e dei quesiti, si ribadisce. È esemplificativo e dunque assolutamente non esaustivo.

Da questa rappresentazione delle dimensioni discendono già alcune prospettive sull'attività di analisi successiva alla raccolta dati.

La prima indicazione più semplice è quella di incrociare le variabili in input con quelle di output.

Dall'analisi dei dati sarà possibile in tal modo verificare se e come la presenza di un'impostazione sussidiaria sia in grado di garantire migliori esiti in uscita e se sia capace di azzerare il gap iniziale in termini di fattori della domanda.

VARIABILI DI INPUT

<i>Tipo di variabili (1)</i>	<i>Tipo di variabile (2)</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Variabili</i>	<i>Indicatori (se diversi dalle variabili)</i>
VARIABILI DELLA DOMANDA	VARIABILI SULL'INDIVIDUO	Non pertinente	Genere	Scelta multipla
			Età attuale	Valore
			Età al conseguimento del diploma	Valore
			Data di conseguimento del diploma	Valore
			Velocità degli studi	Numero di anni per conseguire il diploma
			Coerenza del percorso di studi	Numero di cambiamenti del percorso
			Motivazione per cui si è arrivati alla scelta della scuola	Scelta multipla
	VARIABILI SULLA FAMIGLIA	Non pertinente	Titolo di studio della madre	Livello di istruzione
			Professione della madre	Posizione nella professione
			Titolo di studio del padre	Livello di istruzione
			Professione del padre	Posizione nella professione
			Partecipazione della famiglia nel percorso formativo	Scelta multipla
			Numero di componenti della famiglia	Scelta multipla
			Situazione familiare	Genitori conviventi, non conviventi, famiglia uniparentale.
			Clima familiare	Scelta multipla
			Residenza in famiglia	Famiglia/altri parenti/comunità/residenza indipendente
	VARIABILI SULL'AMBIENTE	Non pertinente	Qualità del quartiere di residenza durante la frequenza della scuola	Percezione su sicurezza, bellezza, rumorosità, traffico, rapporto con i residenti...
			Qualità del quartiere di provenienza della famiglia	Caratteristiche del quartiere di provenienza della famiglia se differente da quello di residenza

(continua)

Tipo di variabili (1)	Tipo di variabile (2)	Dimensione	Variabili	Indicatori (se diversi dalle variabili)			
VARIABILI DELL'OFFERTA	VARIABILI GENERALI SULL'OFFERTA FORMATIVA	Non pertinente	Numero di percorsi alternativi disponibili	Valore			
			Numero di allievi per classe	Valore			
			Provenienza degli allievi	Scelta multipla o ripartizione percentuale			
	VARIABILI SUSSIDIARIE SULL'OFFERTA FORMATIVA	Centralità dell'allievo		Accoglienza della persona	Attività di orientamento interno		
					Bilancio delle competenze interno		
					Valorizzazione dell'orientamento esterno		
					Tutoraggio individuale		
		Educazione della persona			Iniziative educative "non tecniche"	Incontri congiunti allievi-famiglie	
						Incontri o lezioni su temi di attualità (bullismo, droga, razzismo, pari opportunità, la violenza,..)	
						Incontri con personaggi di rilievo non "professionale"	
						Attività per il tempo libero	Attività sportive, attività ricreative, valorizzazione delle iniziative dei giovani, peer education, gite e uscite.
						Attività culturali	Lezioni di musica, arte, cultura varia, visite a mostre e musei, realizzazione mostre, spettacoli teatrali.
						Coinvolgimento della famiglia nel progetto educativo	Scelta multipla
						Rispetto/valorizzazione delle diversità cognitive	
		Presenza di corsi di recupero					
		Partecipazione al sistema			Valorizzazione delle passerelle	Scelta multipla	
		Il valore dell'esperienza			La possibilità di provare a mettere in pratica le cose imparate	Esistenza/qualità dei laboratori	
						Frequenza di utilizzo dei laboratori	
						Attrezzature di laboratorio usate dal docente o provate direttamente dall'allievo	
					Un aiuto all'induzione	Scelta multipla	

(continua)

<i>Tipo di variabili</i> (1)	<i>Tipo di variabile</i> (2)	<i>Dimensione</i>	<i>Variabili</i>	<i>Indicatori</i> (se diversi dalle variabili)
VARIABILI DELL'OFFERTA	VARIABILI SUSSIDIARIE SULL'OFFERTA FORMATIVA	Il rapporto con il mondo del lavoro e imprenditoriale	Rete di rapporti dell'ente	Numero di imprese coinvolte per stage, e inserimenti e docenze (variabile da non chiedere agli studenti)
			Il ruolo dello stage	Ore di stage
				Caratteristiche dello stage
		Il valore della bellezza	Cura della pulizia	Valutazione soggettiva
			Cura dell'estetica dei locali	Dati sulla frequenza e le caratteristiche degli interventi di manutenzione
		Coinvolgimento del personale formativo	Presenza di un docente/tutor per l'ascolto su problemi didattici	Scelta multipla
			Presenza di un docente/tutor per l'ascolto su problemi individuali	Scelta multipla

VARIABILI DI OUTPUT/OUTCOMES

	<i>Dimensione</i>	<i>Variabile</i>	<i>Indicatore</i>
SODDISFAZIONE	Soddisfazione sulla qualità		Scala di valori
	Soddisfazione sull'utilità		Scala di valori
	Fedeltà		Consigliaresti la scuola a un tuo amico?
INSERIMENTO NEL MONDO DEL LAVORO	Condizione lavorativa attuale	Stato di occupazione /disoccupazione /inoccupazione	Scelta multipla
	Tempo di attesa	Tempo intercorso fra il conseguimento del titolo e il primo impiego	Numero mesi
	Durata del tempo di lavoro	% di giorni lavorati sul totale dei giorni successivi al conseguimento del titolo	Numero giorni
	Coerenza dell'impiego (o degli impieghi?) con il titolo conseguito	Tipo di occupazione e mansione svolta nell'impiego/ negli impieghi	Valutazione del ricercatore confrontando titolo e mansione
			Autovalutazione (scelta multipla) dell'intervistato
	Qualità del contratto ottenuto	Tipo di contratto/contratti (apprendistato, a termine, a tempo indeterminato,...)	Scelta multipla
	Qualità del tipo di lavoro svolto	Autonomia decisionale	Scala di valori
		Prospettive di crescita	
		Riconoscimento sociale	
	Lavoro a tempo pieno/a part-time	Lavoro a tempo pieno/a part-time	Scelta multipla.
Livello retributivo. (Questa è una variabile importante ma sensibile per alcuni soggetti, che potrebbero essere portati a non rispondere o a mentire. Spesso si aggira ponendo la domanda in termini comparativi oppure creando delle fasce di reddito. Valutare la strada migliore)	Retribuzione ottenuta	Retribuzione oraria/settimanale/mensile	
		Retribuzione contrattuale/superiore/inferiore	
		Retribuzione in confronto con i coetanei che conosci	
		Scelta fra fasce di retribuzione mensile	
INSERIMENTO NELLA SOCIETÀ	Il rapporto soggettivo con il lavoro (coinvolgimento)	Approccio psicologico al lavoro, alla responsabilità, al rispetto delle regole	Scelta multipla
	Il rapporto con i colleghi e col datore di lavoro		Scelta multipla
	La partecipazione nella società	Partecipazione alla vita pubblica	Voto alle elezioni
			Attività di volontariato
			Attività di interesse pubblico (politiche, sindacali, gruppi di iniziativa)
	Il rapporto con la famiglia	Rapporto attuale con la famiglia di provenienza	Interesse per i problemi di attualità
Stato civile			Scelta multipla
			Scelta multipla

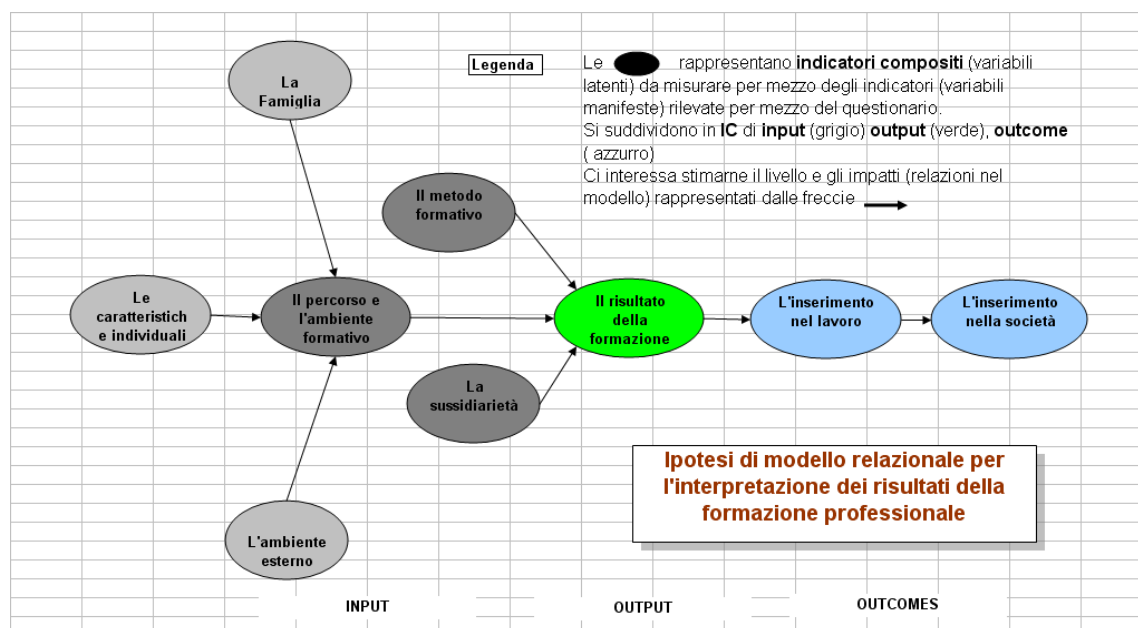
2.6 Il modello interpretativo alla base della ricerca

La classificazione delle dimensioni e delle variabili presentata nella tabella precedente è funzionale al modello interpretativo con cui si intende analizzare i risultati emersi dalle indagini sul campo, soprattutto nella loro parte qualitativa.

Ogni individuo giunge alla scuola o al centro di formazione con un suo bagaglio personale che dipende da molti fattori (individuali, familiari, relativi al percorso scolastico precedente e di ambiente), molto diversi fra loro, ma accomunati dal fatto di essere delle precondizioni che l'ente

erogatore della formazione eredita e che sono dunque esogene per lui. L'effetto di tali variabili andrà dunque depurato nel modello interpretativo finale, al fine di poter isolare l'impatto delle variabili più propriamente formative.

L'individuo giunge al percorso formativo prescelto e riceve servizi caratterizzati da un certo metodo e da certe caratteristiche più o meno sussidiarie, secondo la definizione data nel paragrafo 2.4. Il percorso formativo si tradurrà in un risultato in termini di apprendimento di conoscenze e competenze, che a loro volta daranno frutti in termini di inserimento lavorativo e sociale.



La molteplicità degli indicatori del processo di valutazione della formazione professionale, spesso espressione di variabili non direttamente misurabili (*variabili latenti*), la rete di nessi causali che tra queste intercorrono, i diversi ruoli che le stesse giocano (input, output, outcome) suggeriscono da un punto di vista metodologico il ricorso a modelli interpretativi dei risultati della formazione stessa basati sui *Modelli a equazioni simultanee o strutturali* (MES) come quello descritto nel precedente diagramma.

Si può così dire che il *risultato della formazione*, come variabile non direttamente misurabile o latente, rappresenta un indicatore composito correlabile ad una serie di indicatori osservabili quali ad esempio le competenze e le capacità acquisite. Ma si può altresì dire che il risultato della formazione dipende anche da altre variabili latenti esogene come l'*ambiente*, il *metodo di insegnamento*, e la presenza di forme di *sussidiarietà*. L'insieme delle relazioni tra queste variabili latenti rappresentano il cosiddetto *modello interno*. Obiettivo della nostra ricerca è proprio quello di misurare l'impatto di alcune espressioni della sussidiarietà nel risultato formativo al netto di variabili riconducibili all'ambiente e al modello formativo (ISP, CFP). A valle della variabile risultato formativo (output) troviamo due variabili di outcome che si esprimono nell'inserimento del diplomato/qualificato nel *mondo del lavoro* e della *società*. Ulteriori variabili di input che contribuiscono a definire l'ambiente e il percorso dell'allievo sono costituite dall'insieme delle sue *caratteristiche individuali* dall'*ambiente familiare* e dall'*ambiente esterno* in cui lo stesso vive.

Lo scopo del ricorso ad un modello a equazioni strutturali, come quello appena descritto, è quello di pervenire alla stima degli indicatori compositi, sia a livello individuale che aggregato (es. Istituto/Centro, Regione, etc.) e alla stima delle relazioni tra gli stessi o *impatti*. A ben vedere il modello interno si presenta come un insieme di relazioni simultanee esprimibili mediante equazioni di regressioni semplici o multiple.

Nel processo di stima degli indicatori intervengono altresì gli indicatori elementari di cui si è fatto cenno nel precedente paragrafo. Le relazioni tra questi ultimi e i corrispondenti indicatori compositi (*variabili latenti*) costituiscono il cosiddetto modello esterno o di misura.

La risoluzione di questo modello implica il ricorso ad una procedura a passi alternati che si basa sulla stima del modello interno e poi di quello esterno fino alla stabilità delle stime di variabili latenti e impatti. Tale procedura prende il nome di Partial Least Squares o PLS (Tenenhaus *et al* 2005). La presenza di variabili non numeriche (nominali ed ordinali) nel questionario proposto richiede il ricorso ad opportune varianti del modello citato, basate su apposite quantificazioni di queste tipologie di variabili (Lauro e Nappo 2010).

Tra i vantaggi dei MES si possono ricordare:

- la stima degli outcome e dei coefficienti di impatto del modello;
- l'analisi per segmenti di interesse;
- la possibilità di confronti spaziali e temporali dei risultati;
- Le abilità predittive e di identificazione delle leve di miglioramento delle variabili di interesse;
- la simulazioni di scenari alternativi.

3. LA DEFINIZIONE DEL CAMPIONE

3.1 Premessa

Data la specificità della ricerca, che desidera evidenziare una differenza di approcci e di esiti che, nell'ambito della formazione professionale e dell'istruzione professionale, deriva dall'adozione di un approccio sussidiario, si è fin dall'inizio convenuto sull'opportunità di abbandonare la ricerca basata su un campione rappresentativo della popolazione italiana. In questo caso infatti non interessa tanto la caratteristica di rappresentatività, quanto la possibilità di raggiungere i soggetti direttamente coinvolti nell'erogazione e nella fruizione di servizi di

istruzione e formazione tecnica.

Il campionamento dovrebbe avvenire per stadi, tecnica comunemente adottata per fronteggiare situazioni in cui non si conosce la lista completa delle unità di rilevazione finale:

- 1) scelta dell'ambito territoriale/regioni,
- 2) scelta dei punti di erogazione (centri di formazione professionale/scuole),
- 3) estrazione degli individui da intervistare.

La proposta di valutazione di impatto è basata su uno studio osservazionale il cui obiettivo è valutare gli effetti della sussidiarietà sull'inserimento lavorativo e sociale, e non quello di ottenere stime puntuali di tipo probabilistico nella popolazione di riferimento. Tra l'altro il disegno osservazionale difficilmente potrebbe garantire una rappresentatività per proporzionalità del campione rispetto agli strati della popolazione, essendo le numerosità di questi ultimi di difficile accesso. La rilevazione si baserà dunque su sub-campioni di uguale numerosità per assicurare un numero minimo di intervistati per ciascun sub-strato.

3.2 Piano di campionamento

3.2.1 Scelta dell'ambito territoriale

Questo primo passaggio, che prevede l'individuazione degli ambiti territoriali in cui svolgere le indagini, è fortemente condizionato da quanto espresso nel capitolo 1, ovvero dalla necessità che la Regione abbia previsto la possibilità, per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, anche di frequentare corsi presso centri di formazione professionale accreditati.

All'interno di tale insieme, nella scelta degli ambiti regionali occorrerà garantire una certa varietà per quanto riguarda: la localizzazione geografica, gli orientamenti politici, gli assetti istituzionali dati all'attività di formazione professionale. Sono invece a priori da escludere quelle regioni in cui la formazione professionale iniziale risulta praticamente inesistente per fattori storici o

istituzionali. Il peso demografico, così come la buona o discreta diffusione di attività di formazione professionale per i giovani dovrebbe invece consentire nelle regioni individuate una relativamente agevole attività di costruzione dei campioni.

3.2.2 Scelta dei punti di erogazione

Il secondo stadio del campionamento è rappresentato dalla scelta dei c.d. "punti di erogazione", ovvero scuole ed enti di formazione in cui viene erogata l'istruzione tecnica a giovani in età di obbligo formativo.

La scarsa numerosità dei centri di formazione suggerisce di effettuare dapprima la scelta dei centri, abbinando a questi un Istituto Professionale di Stato che incida sullo stesso territorio e che presenti specializzazioni settoriali e livelli qualitativi¹⁰ comparabili.

La procedura porterebbe in questo modo alla creazione di campioni "appaiati" (*matching* di campioni), uno costituito da ex-allievi di centri di formazione selezionati a priori in base a determinati criteri, e un secondo costituito da ex-allievi di istituti professionali di stato.

La scelta dei centri di formazione (da cui discende a cascata quella delle scuole) segue un metodo di campionamento ragionato non probabilistico basato su alcune caratteristiche rilevanti, non ultima una varietà di livelli qualitativi (non solo dunque una selezione delle eccellenze regionali).

È però possibile che in alcune realtà regionali in cui la formazione professionale è meno diffusa, la scelta si limiti a una lista piuttosto limitata e che quindi non vi siano molti gradi di libertà nella selezione della lista di centri e istituti.

¹⁰ Si ritiene infatti che queste due caratteristiche siano quelle che maggiormente incidono sulle opportunità di *placement* dei giovani diplomati e che occorre quindi controllare a priori nel campionamento, in modo da poter in seguito poter isolare l'effetto puro delle variabili sussidiarie.

**POSSIBILI DIMENSIONI PER LA SEGMENTAZIONE
DELCAMPIONE DEI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Origine (ambito di riferimento dei fondatori):

Enti di ordini religiosi	Enti di gruppi cattolici laici
Enti di origine sindacale	Enti di origine datoriale
Enti pubblici	Imprese

Specializzazione 1

Enti monofunzionali (solo formazione professionale)
Enti plurifunzionali (centri di erogazione di servizi differenziati per i giovani e di aggregazione giovanile)

Specializzazione 2

Enti specializzati nella formazione ai giovani (solo diritto dovere)
Enti specializzati nella formazione ai giovani (sia diritto dovere, sia diplomati)
Enti attivi in diverse tipologie di formazione (diritto dovere, diplomati e laureati, occupati, disoccupati)

Specializzazione 3

Qualifiche a cui la struttura forma.
Per questa dimensione occorre creare dei macro-insiemi di qualifiche (dalla lista ufficiale inserita in nota al paragrafo 1.4); verificare se è possibile impiegarla (presenza di centri non specializzati per mestiere, al limite introdurla come criterio ex post, verificando che non sussista un'eccessiva concentrazione regionale su certe qualifiche.

Copertura territoriale

Enti con sede unica (o con sedi in un unico centro, in genere sono espressione del territorio e sono anche specializzati sulle sue istanze, spesso sono periferici)
Enti multi-localizzati (la rete può essere un punto di forza, ma trasformarsi anche in una debolezza, quando i costi di struttura incidano troppo pesantemente sulla sostenibilità economica del Centro)

Localizzazione

Localizzazione nel capoluogo regionale (area metropolitana)
Localizzazione in un capoluogo di provincia o centro minore

Nel box soprastante sono riportate le variabili che caratterizzano i centri di formazione e che più possono influire sul loro modo di operare e, dunque, sui loro risultati.

Altre variabili possono caratterizzare i centri di formazione professionale ma sono meno rilevanti o comunque sono coperte, come proxy, da variabili incluse nel box sopra. Esse

non sono dunque essenziali per migliorare l'eterogeneità della lista di centri, questo non toglie che poi vengano utilizzate nell'analisi:

- dimensione (le variabili esposte sopra dovrebbero automaticamente garantire una certa variabilità nelle dimensioni dei centri. Infatti i centri di origine datoriale e quelli specifici di un territorio tendono ad essere di piccola dimensione, altri di grande dimensione);
- specializzazione femminile (esistono solo le suore salesiane che fanno centri esclusivamente per ragazze, in molti casi la professione genera un addensarsi della frequenza per genere, ma non è una scelta didattica a priori).

Naturalmente la rilevanza delle dimensioni di segmentazione sopra elencata non è uniforme e, dovendo selezionare un numero limitato di centri per regione, converrà concentrarsi su quelle più rilevanti (per esempio origine, specializzazione 1, specializzazione 3). La selezione deve tener in considerazione quelle dimensioni che probabilmente incidono maggiormente sugli aspetti cardine della ricerca, ovvero sussidiarietà e occupabilità.

Un discorso a parte merita la variabile "specializzazione 3" ovvero il settore di

attività. Essa è probabilmente una variabile rilevante per l'*outcome*, perché vi sono certe professioni in cui si trova lavoro più facilmente di altre. Occorrerà dunque garantire che vi sia una presenza numericamente rilevante di centri in ogni settore analizzato, per evitare di attribuire al centro effetti positivi o negativi derivanti esclusivamente dalla tipologia di mestiere. Nello stesso tempo si tratta di una segmentazione molto complessa da realizzare, per la varietà delle qualifiche esistenti e per la presenza (prevalente) di centri non specializzati su un'unica qualifica. Per semplificare il lavoro di selezione occorrerà dunque procedere a delle grandi aggregazioni di qualifiche, avendo appunto cura che nelle varie regioni, ogni macroqualifica sia rappresentata da più di un centro. Un altro problema connesso alla specializzazione settoriale è la possibilità di effettuare il confronto con il mondo della scuola. Occorrerà identificare dunque delle qualifiche che siano adottate sia dai Centri di Formazione Professionale, sia dagli Istituti Professionali di stato. Una possibile classificazione, non l'unica certamente, che ci pare in grado di garantire la confrontabilità fra i due sistemi e che crei dei gruppi relativamente omogenei è la seguente:

SETTORE	DESCRIZIONE ed ESEMPI
Servizi per la manutenzione e l'assistenza tecnica	Servizi di manutenzione per privati e industrie (idraulico, elettricista, meccanico auto, carrozziere)
Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	Professioni della filiera ristorazione e alberghiera (addetto sala, addetto piano, cuoco) e delle produzioni alimentari (panettiere, pasticcere)
Servizi commerciali e amministrativi	Servizi commerciali e amministrativi per imprese e privati (paghe e contributi, segreteria, logistica, magazzini)
Produzioni artigianali e industriali	Professioni nell'industria (tornitore meccanico, lavorazione del legno, operatore tessile) e nell'artigianato (lavorazione artigianale o artistica di legno, restauratore, orafo)

Per la notevole diffusione di Centri e Istituti in cui viene erogata formazione su qualifiche differenti, potrà essere necessario decidere di attribuire ogni centro a un settore di analisi, creando cioè delle coppie di centri e istituti abbinati per settore, localizzazione e qualità, e trascurando dunque i qualificati in altri settori.

La scelta della lista di centri dovrà inevitabilmente avvenire con la collaborazione di esperti che conoscano direttamente la realtà locale di ogni Regione.

3.2.3 Definizione del campione di individui da intervistare

Avendo individuato il Centro di formazione professionale e la scuola ad esso “gemellata” per caratteristiche, sarà possibile compilare le liste di soggetti da intervistare (allievi, ex-allievi, famiglie, imprese, docenti, presidi, vedi dopo). Da queste liste verranno estratti in modo casuale i campioni di individui da intervistare. Questo stadio segue dunque uno schema probabilistico. La casualità a questo livello permette di evitare che vengano suggeriti nominativi che il centro/scuola ritiene possano avere un giudizio più favorevole, o ancora che scegliendo solo i più ben disposti a farsi intervistare, questa caratteristica sia poi correlata con la tipologia di risposte.

3.3 I soggetti da intervistare – analisi quantitativa

3.3.1 Allievi/ex-allievi

Benché si tratti di una scelta operativamente più complessa, risulta sicuramente preferibile individuare come target gli ex allievi (diplomati dei due anni scolastici precedenti a quello dell’intervista), in quanto solo questa categoria di fruitori può dare risposte sull’efficacia della formazione ricevuta rispetto all’inserimento sociale e lavorativo. Esiste però la possibilità che vi siano realtà formative di nuova creazione che non

abbiano ancora una storia sufficiente per offrire liste di ex-allievi, questo soprattutto nelle regioni con una presenza di formazione professionale poco consolidata.

Un secondo problema connesso alla scelta di intervistare esclusivamente i diplomati risiede nel fatto che in questo modo si esclude di analizzare il fenomeno dell’insuccesso formativo, in quanto si escludono automaticamente coloro che abbandonano o sono espulsi e non riescono dunque a compiere il proprio percorso di istruzione formazione.

In realtà risulta inopportuno creare campioni misti, di studenti ed ex-studenti in quanto diverse sono le dimensioni che li caratterizzano e le variabili che si possono su di essi misurare. Un campione di studenti può essere utile per analizzare i progressi nelle conoscenze e nelle competenze apprese e le difficoltà nel processo formativo. Un campione di ex studenti è invece maggiormente indicato per analizzare gli esiti del processo formativo in termini di inserimento lavorativo e sociale.

3.3.2 Famiglie

La scelta se intervistare la famiglia o l’allievo non è facile, perché entrambe presentano vantaggi e difetti. Molti ragazzi che frequentano la formazione sono ospitati presso strutture di accoglienza, ma il problema sarebbe aggirabile intervistando in tal caso il tutor.

La famiglia ha sicuramente una visione di più ampio respiro e può dunque esprimere più facilmente giudizi comparativi, a partire dalle motivazioni che hanno portato alla scelta della scuola/centro. In compenso essa non ha partecipato direttamente alle attività di istruzione e non può dunque esprimere giudizi di valutazione basati sull’esperienza diretta.

Non è esclusa la possibilità di adottare una soluzione intermedia, con alcune domande rivolte direttamente al giovane, chiedendo poi di farsi passare il genitore o chi ne fa le veci.

3.3.3 Presidi e direttori di centro

Le interviste ai responsabili dell'istruzione e formazione professionale possono rispondere sia a un metodo qualitativo, di cui si dirà in seguito, sia a uno quantitativo. In effetti l'intervista a chi gestisce il punto di erogazione permette di raccogliere informazioni sulle caratteristiche della struttura, sul metodo, sui progetti avviati. Questi dati verranno poi automaticamente riversati sui ragazzi che hanno fruito dei corsi in tale sede, in quanto l'interazione fra le caratteristiche individuali e quelle relative all'offerta formativa, incidono sull'esito occupazionale e di inserimento sociale.

3.3.4 Imprese

Si tratta di intervistare le imprese che hanno avuto contatti con il centro di formazione o la scuola per stage, esperienze di alternanza, o per inserimenti lavorativi alla conclusione del percorso.

Per questa categoria si prevede una numerosità più ridotta rispetto al numero di allievi intervistati per scuola. Non è neppure da escludersi l'ipotesi di trasformarla, in base alle esigenze conoscitive, di budget o di tempi, in un'indagine qualitativa, realizzata attraverso interviste in profondità che illustrino casi successo e casi di insuccesso, segnalati dagli intervistati nelle altre parti della ricerca (presidi, insegnanti, allievi).

Va osservato che per le tipologie di figure professionali in cui è specializzata la istruzione tecnica, la formazione professionale in particolare, è probabile che l'universo di riferimento delle imprese da cui estrarre il campione sia composto di unità di piccole e piccolissime dimensioni, arrivando al caso limite dell'artigiano che accoglie un unico apprendista nell'ottica, in caso di soddisfazione, di assumerlo stabilmente come proprio coadiuvante. Anche in questo caso occorrerà dunque calibrare bene lo strumento di indagine, non basandosi troppo sull'ipotesi che l'imprenditore abbia una visione più ampia del mercato del lavoro e che possa quindi dare

una valutazione comparativa sulla adeguatezza della preparazione impartita nei vari tipi di scuola o centro di formazione professionale.

3.4 I soggetti da intervistare – analisi qualitativa

Questa parte di ricerca riguarderebbe numerosità più contenute e l'utilizzo di strumenti di indagine qualitativa, come l'intervista in profondità e il *focus group*.

Le categorie da intervistare sarebbero le seguenti:

- presidi di IFP, direttori di CFP;
- responsabili dell'orientamento/dispersione e, nella formazione, responsabili dell'inserimento lavorativo;
- professori e altri soggetti (tutor, responsabili di corso) direttamente in contatto con i fruitori (allievi, famiglie e imprese) che siano stati segnalati come particolarmente sensibili al problema;
- istituzioni e altri osservatori privilegiati (assessori e funzionari competenti, provveditori);
- imprenditori o manager del personale di imprese che abbiano ampia esperienza di inserimenti lavorativi di giovani.

La parte di analisi qualitativa si può indirizzare seguendo obiettivi e metodi molto differenziati, alcuni dei quali potrebbero addirittura venire evidenziati nel corso dell'indagine stessa. A priori è comunque possibile ipotizzare alcuni approfondimenti qualitativi su tematiche rilevanti:

- approfondimento sulle determinanti del successo e dell'insuccesso, realizzata attraverso l'analisi di alcune storie di vita, viste con gli occhi dei ragazzi e della famiglia. Tale approfondimento potrebbe permettere di contattare anche quei soggetti che non siano giunti al diploma e che erano automaticamente esclusi dalla scelta di intervistare i giovani a un certo intervallo di tempo dal diploma;
- approfondimenti territoriali sulle specificità dell'offerta di istruzione tecnica nelle varie regioni, da realizzarsi con *focus group*

misti di esponenti delle scuole degli enti di formazione e delle istituzioni;

- approfondimento (attraverso *focus group* o interviste a osservatori privilegiati, da realizzarsi dopo l'analisi quantitativa) sul ruolo delle variabili che si sono rivelate maggiormente significative, all'interno della riforma in corso.

4. CONCLUSIONI

Se è oggettivamente impossibile esprimere delle vere conclusioni in un lavoro che è di premessa metodologica a un'attività di ricerca sul campo, resta quantomeno utile tirare le fila ed esplicitare le assunzioni su cui si basa la ricerca e le tesi che intende verificare.

Assunti:

- L'analisi degli utenti dell'istruzione tecnica (presso le scuole e presso i centri) come un unico insieme è possibile a condizione che si verifichi un'effettiva uniformità delle professioni a cui preparano gli istituti professionali di stato e i centri di formazione professionale. Condizione, necessaria ma non sufficiente, per tale comparabilità dei soggetti provenienti da mondi differenti è la presenza di un'uniformità ordinamentale, che è oggi abbozzata in modo iniziale ma che non potrà però dirsi veramente compiuta se non al termine del processo di riforma.
- Il successo formativo si traduce in effetti positivi in termini di *outcome*, cioè di miglioramenti tangibili e misurabili nell'esistenza dell'individuo.
- Poiché l'individuo è unico, non è corretto misurare questo *outcome* esclusivamente in termini di inserimento lavorativo (*placement*) ma occorre valutare anche come esso abbia portato a una maturazione della persona che gli permette un migliore inserimento nella società (*inclusione*).
- Il successo in termini di *outcome* dipende da variabili esogene (individuali, di contesto, di settore) e da variabili che caratterizzano il processo di istruzione e formazione.

Obiettivo della ricerca: misurare l'impatto di ciascuna variabile (esogena ed endogena) sull'*outcome*.

Ipotesi da verificare: l'adozione di un modello più sussidiario porta a un maggiore risultato in termini di *placement* e di inclusione sociale. Il modello sussidiario non sarà dato tanto dalla natura giuridica del soggetto erogatore ma dall'adozione di comportamenti che rispecchino la traduzione del concetto generale in implicazioni operative (in estrema sintesi per l'istruzione tecnico-professionale la centralità della persona, la responsabilità del soggetto in azione nella realtà, l'osservazione attenta e rispettosa della realtà, la libertà e autonomia del soggetto erogatore).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., 2007, *Sussidiarietà ed educazione, Rapporto sulla sussidiarietà 2006*, Mondadori Università e Fondazione per la Sussidiarietà, Milano.
- Arena G., 2009, *La sussidiarietà nella Caritas in veritate*, editoriale di "Labsus", 13.07.2009.
http://www.labsus.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1542&Itemid=40
- Bramanti A., Odifreddi D. (a cura di), 2003, *Istruzione, formazione e lavoro: una filiera da ricostruire*, Franco Angeli, Milano.
- Bramanti A., Odifreddi D. (a cura di), 2006, *Capitale umano e successo formativo*, Franco Angeli, Milano.
- Bramanti A., 2008, "Verso un sistema integrato di formazione professionale regionale", in Brugnoli A., Vitadini G. (a cura di), *La sussidiarietà in Lombardia. I soggetti, le esperienze, le policy*, Guerini e Associati, Milano.
- Chiosso G., 2005, Una storia all'insegna dello scuola centrismo, *Rassegna Cnos*, a.21, n. 2. Roma.
- Ciravegna D., Favro-Paris M., Matto M., Ragazzi E., 1995, *La valutazione delle politiche attive del lavoro*, Utet, Torino.
- CLES e provincia di Torino 2008, *I voti alla formazione, successi e criticità delle attività formative*, Ananke, Torino.
- Colasanto M., 2003, "Il governo della rete: un modello di governance", in Bramanti A., Odifreddi D. (a cura di), *Istruzione, formazione e lavoro: una filiera da ricostruire*, Franco Angeli, Milano.
- Colasanto M., 2000, "I giovani e l'educazione al lavoro", in Pati L. (a cura di), 2000, *La giovinezza un nuovo stadio per l'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Guala C., 1991, *I sentieri della ricerca sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- ISFOL, Ministero del Lavoro della Salute e delle Politiche Sociali 2009, *Le misure per il successo formativo. Ottavo rapporto di monitoraggio del Diritto-dovere*, ISFOL, Roma.
- ISFOL, Unione Europea, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale 2006, *Verso il successo formativo. Sesto rapporto di monitoraggio del rapporto formativo*, ISFOL, Roma.
- Lauro C. Nappo D., 2010 (in corso di stampa), "Partial Least Squares-Path Modeling with non numerical variables: an optimal scaling approach" in *Advance in Data Analysis and Classification*
- Nosvelli M., 2008a, "Uno sguardo alla situazione internazionale", in Ragazzi E. (a cura di), *Perché nessuno si perda. La Piazza dei Mestieri, un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini e Associati, Milano.
- Nosvelli M., 2008b, "Il fenomeno della dispersione in Italia", in Ragazzi E. (a cura di), *Perché nessuno si perda. La Piazza dei Mestieri, un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini e Associati, Milano.
- Perrone L., 1977, *Metodi quantitativi della ricerca sociale*, Feltrinelli, Milano.
- Ragazzi E., 2010, "Metodologie di intervento nella formazione dei giovani", in Savorana A. (a cura di), *Il liceo del lavoro. Il caso Scuola Oliver Twist*, collana Punto di fuga, Guerini e Associati, Milano.
- Ragazzi E. (a cura di), 2008, *Perché nessuno si perda. La Piazza dei Mestieri, un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini e Associati, Milano.
- Savorana A. (a cura di), 2010, *Il liceo del lavoro. Il caso Scuola Oliver Twist*, collana Punto di fuga, Guerini e Associati, Milano.
- Tenenhaus M., Vinzi V.E., Chatelin, Y.-M., Lauro, C., 2005, "PLS path modeling", in *Computational Statistics & Data Analysis*, Volume 48, Issue 1, January 2005, Pagine 159-205.
- Vitali G., Ragazzi E. (a cura di), 2005, *I fabbisogni formativi dei soggetti deboli*, Franco Angeli, Milano.
- Vittadini G. (a cura di), 2004, *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati, Milano.
- Vittadini G. (a cura di), 2007, *Che cosa è la sussidiarietà. Un altro nome della libertà*, Guerini e Associati, Milano.

 Consiglio Nazionale delle Ricerche

CERIS

Working Paper Ceris-Cnr

ISSN (*print*): 1591-0709 ISSN (*on line*): 2036-8216

Download



http://www.ceris.cnr.it/index.php?option=com_content&task=section&id=4&Itemid=64

Hard copies are available on request,

please, write to:

Ceris-Cnr

Via Real Collegio, n. 30

10024 Moncalieri (Torino), Italy

Tel. +39 011 6824.911 Fax +39 011 6824.966

segreteria@ceris.cnr.it <http://www.ceris.cnr.it>

Copyright © 2010 by Ceris-Cnr

All rights reserved.

Parts of this paper may be reproduced with the permission of the author(s) and quoting the source.