

**SISTEMA FORMATIVO E  
MERCATO DEL LAVORO:  
UNA DISTANZA INCOLMABILE?**  
di Carlo Barone



## Indice

Introduzione .....	3
Capitolo 1: L'utilità della preparazione scolastica: quali competenze contano nel mercato del lavoro .....	5
Capitolo 2: Investire nella formazione professionale: incentivi e disincentivi .....	10
Capitolo 3: La percezione dei propri fabbisogni formativi .....	14
Capitolo 4: Quali metodologie didattiche? .....	19
Conclusioni.....	21
Metodologia: nota informativa .....	24
Riferimenti bibliografici.....	25
Istituto IARD Franco Brambilla .....	26

---

Carlo Barone ha conseguito il dottorato di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano Bicocca. E' stato consulente per istituti di ricerca privati ed enti pubblici. E' membro dell'équipe di ricerca che conduce l'Indagine Longitudinale sulle Famiglie Italiane.

## Introduzione

Il sistema formativo italiano è da lungo tempo sotto accusa. Una delle critiche che da sempre vengono rivolte con maggiore insistenza verte sull'incapacità di offrire alle nuove generazioni un nucleo di competenze direttamente spendibili sul mercato del lavoro. In base ad una convinzione piuttosto diffusa, questa carenza costituirebbe un serio ostacolo all'inserimento occupazionale delle giovani leve [Reyneri 2003].

Questa debolezza del nostro sistema educativo è percepita come particolarmente grave in anni recenti. Numerosi osservatori ritengono che, nell'era della globalizzazione economica, la capacità di un paese di restare competitivo sui mercati internazionali dipenda in misura determinante dal grado di preparazione della sua forza-lavoro [Kirsch *et al.* 2003]. Nelle società post-industriali basate su un'economia della conoscenza, il capitale umano rappresenterebbe un fattore di importanza decisiva per il successo e l'affermazione dei singoli, così come per la crescita economica di ciascun paese. La questione della capacità professionalizzante del nostro sistema formativo, dunque, comporta implicazioni di rilievo sia per le *chance* individuali di trovare lavoro e di ricevere una remunerazione adeguata, sia per le opportunità complessive di sviluppo economico [Ocse 2000].

La critica del nostro sistema di istruzione va di pari passo con le proposte di riforma che, tipicamente, mirano ad avvicinarlo al "modello tedesco" [cfr. Abburrà 1997]. Questo si basa su due pilastri fondamentali [Erikson, Jonsson 1996]; il primo è la separazione piuttosto netta dei destini formativi dei giovani destinati a proseguire gli studi sino all'università da quelli degli studenti che si fermeranno all'istruzione secondaria e che puntano, pertanto, sull'acquisizione immediata di competenze professionali. A questi ultimi, e veniamo al secondo pilastro, si offre la possibilità di una formazione che alterni i momenti della "teoria" e della "pratica", attraverso l'integrazione tra le tradizionali lezioni in aula ed il diretto inserimento degli studenti nelle imprese. I tentativi di riforma avviati in anni recenti nel nostro paese sembrano andare precipuamente nella direzione del modello tedesco. Pare indubbio che questi interventi traggano forte legittimazione proprio dalle critiche sopra menzionate sulla scarsa capacità professionalizzante della scuola italiana.

Le ricerche sinora condotte sul modello tedesco, tuttavia, ne hanno messo in luce pregi e difetti. Tra i primi rientra la capacità di ridurre l'incidenza della disoccupazione giovanile e, soprattutto, di accrescere le *chance* dei diplomati di accedere ad occupazioni qualificate e coerenti con gli studi effettuati [Mueller *et al.* 1998]. Tra le debolezze del modello tedesco dobbiamo annoverare, invece, le marcate iniquità che si generano per effetto della precoce separazione dei destini educativi degli studenti. Le disparità di apprendimento connesse alle origini sociali in Germania, infatti, risultano particolarmente elevate, al confronto con gli altri paesi europei [Erikson, Jonsson 1996; Ocse 2002]. Va poi messo nel conto che questo sistema chiama gli studenti ad effettuare in età precoce scelte di studio che comportano importanti conseguenze per i loro percorsi scolastici e professionali. Questo limita considerevolmente le possibilità degli individui di decidere del proprio futuro in modo pienamente responsabile e autonomo.



Come si vede, la posta in gioco nelle scelte sull'assetto del sistema formativo è particolarmente alta: crescita economica, eguaglianza sociale, responsabilità e libertà individuali sono le priorità chiamate in causa. Queste decisioni, a loro volta, dipendono in misura significativa dalle valutazioni sull'efficacia formativa e professionalizzante della scuola italiana: a questo delicato tema sono dedicate le pagine che seguono.

La prospettiva prescelta è quella dei giudizi su questi temi formulati dagli stessi utenti del sistema educativo. Le loro valutazioni, in effetti, sono da lungo tempo uno degli argomenti più frequenti nel dibattito sull'istruzione [Collins 1979]. A partire dagli anni '70, infatti, si comincia ad accusare la scuola di produrre solo "pezzi di carta", anche perché questo è quanto sembrano affermare i suoi stessi utenti.

La prima parte di questo lavoro esamina le valutazioni sul sistema scolastico formulate da chi lo frequenta, oppure lo ha frequentato di recente. La seconda parte, invece, affronta la questione della formazione professionale e delle valutazioni che i giovani danno sui propri fabbisogni formativi. Le analisi che presenteremo si basano sui risultati di un'indagine condotta nel 2004 dall'Istituto Iard Franco Brambilla per conto di Adecco su un campione rappresentativo dei giovani italiani di età 18-30 anni<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Per ulteriori dettagli sulla metodologia della rilevazione si rimanda all'appendice metodologica.

## Capitolo 1

L'utilità della preparazione scolastica: quali competenze contano nel mercato del lavoro?

Le competenze apprese a scuola potenzialmente rilevanti per i successivi percorsi occupazionali includono, come è noto, non solo le specifiche abilità direttamente impiegate nello svolgimento delle mansioni lavorative, ma anche (ed anzi soprattutto) le competenze cognitive di base, le capacità linguistiche, comunicative e relazionali, le risorse interpretative e di ragionamento [Accornero 1986].

Quando si chiede, però, agli individui di formulare giudizi sull'utilità della preparazione ricevuta a scuola per il lavoro svolto, gli intervistati occupati si chiedono soprattutto in che misura le competenze *specifiche* utilizzate sul lavoro siano state apprese sui banchi di scuola<sup>2</sup> – e la risposta è: in misura molto limitata. Meno spesso gli individui si soffermano a riflettere sul fatto, difficilmente contestabile, che l'acquisizione e l'impiego proficuo di quelle stesse abilità presuppongono un insieme più ampio di meta-competenze.

Nell'indagine da noi condotta, abbiamo indotto i rispondenti a formulare un giudizio più articolato. In particolare, abbiamo chiesto di valutare l'utilità della preparazione scolastica ricevuta in relazione a tre distinti aspetti: l'acquisizione di un metodo di organizzazione del proprio lavoro, di abilità relazionali e di competenze tecniche. I risultati sono presentati nella tabella 1.

**Tab. 1 - Le valutazioni dei giovani occupati sull'adeguatezza della preparazione ricevuta a scuola (%)**

	Aspetti valutati		
	Metodo organizzativo	Competenze tecniche	Abilità comunicative e relazionali
<b>Giudizio</b>			
• Molto utile	14	15	15
• Abbastanza utile	33	30	43
• Poco utile	27	28	24
• Per nulla utile	26	27	18
<i>Totale=</i> 690	100	100	100

Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

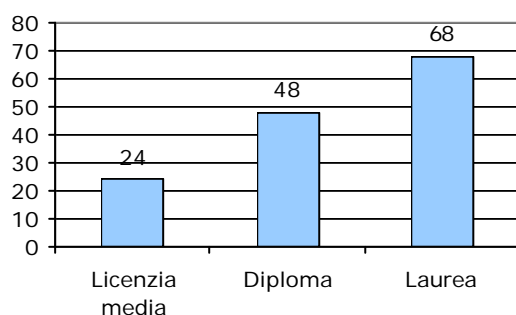
<sup>2</sup> Segnatamente, questo sembra un tipico caso di quella che Kahneman e Twersky [2002] chiamano euristica della disponibilità. Ad esempio, se viene chiesto ad uno psicologo di pensare al proprio lavoro, gli verranno in mente più facilmente le competenze e le attività che lo caratterizzano in modo più vivido e peculiare, come la capacità di ascolto, l'abilità nel somministrare test o nel definire profili psicologici, piuttosto che le competenze cognitive di base sottostanti a tali abilità. Ulteriori conferme circa il funzionamento di questo meccanismo verranno dalle analisi riportate nel prossimo paragrafo.

Come si può vedere, i giudizi sull'acquisizione di un metodo di organizzazione del proprio lavoro confermano la ben nota inadeguatezza della formazione scolastica. Solo 14 giovani occupati su 100 esprimono valutazioni nettamente positive, mentre più della metà formula un giudizio negativo o, addirittura, molto negativo. Considerazioni analoghe valgono per la trasmissione di competenze tecniche: il 55% dei rispondenti manifesta opinioni pessimiste. Pare significativo osservare che si tratta di giudizi espressi indipendentemente dal genere e dalla zona di residenza degli intervistati. In altre parole, queste valutazioni sembrano piuttosto trasversali alla popolazione dei giovani occupati.

Quando si passa ad esaminare le competenze relazionali apprese, però, la situazione si capovolge. La maggioranza degli intervistati (58%), infatti, formula giudizi positivi. E' pur vero che un restante 42% continua a manifestare valutazioni negative, però non è affatto scontato che queste debbano essere "prese alla lettera". Infatti, anche i più accessi detrattori del nostro sistema educativo riconosceranno che si potrebbe sollevare qualche perplessità sui giudizi di quanti, pur avendo passato quotidianamente almeno otto anni nelle aule scolastiche, sostengono di non avere accresciuto in tal modo le proprie abilità comunicative in misura significativa.

Va poi messo in conto che i giudizi positivi sull'acquisizione di competenze relazionali salgono addirittura al 72% tra i laureati. Costoro, inoltre, esprimono opinioni nettamente più positive anche rispetto agli altri due aspetti presi in considerazione. Basti pensare che il 69% di loro ritiene di avere sviluppato un metodo organizzativo grazie ai propri studi ed il 68% afferma addirittura di avere appreso competenze tecniche utili per il proprio lavoro<sup>3</sup>. Come illustra il grafico 1, formula lo stesso giudizio solo il 48% dei diplomati ed il 24% di chi possiede la licenza media. In altre parole, le valutazioni positive sull'acquisizione di abilità tecniche espresse da quasi sette laureati su dieci sono, all'incirca, il triplo dei giudizi analoghi provenienti da quanti si sono fermati alla scuola media inferiore.

**Graf. 1. - L'acquisizione di competenze tecniche secondo i giovani occupati in base al titolo di studio (% - Base minima= 95)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

<sup>3</sup> La relazione positiva tra titolo di studio ed apprezzamento della formazione ricevuta potrebbe dipendere, in parte, anche da un effetto di "razionalizzazione": chi ha investito più a lungo in istruzione potrebbe essere maggiormente restio a riconoscere che tale investimento sia stato una scelta poco proficua.



Questi risultati suggeriscono una possibile, parziale rilettura dei giudizi sulle inadeguatezze del sistema scolastico del nostro paese. Il *deficit* nella sua capacità professionalizzante denunciato dai giovani dipende certamente, in parte, dalle carenze della scuola italiana, ma non solo. Esso si origina anche dal fatto che una quota consistente di studenti – superiore a quella che si osserva nella quasi totalità dei paesi economicamente avanzati - si ferma all'istruzione dell'obbligo o al diploma. Sono costoro ad esprimere le valutazioni più negative. In altre parole, i giovani italiani si sentono poco preparati dal sistema formativo ad affrontare il mercato del lavoro anche perché si fermano più spesso dei loro coetanei europei ai livelli inferiori del sistema educativo<sup>4</sup>.

Quando si tratta di giudicare le competenze comunicative e relazionali apprese a scuola, abbiamo visto che la maggioranza assoluta dei giovani occupati si dichiara soddisfatta. Questo risultato pare assai rilevante. Secondo un giudizio ampiamente condiviso dagli studiosi, infatti, al sistema d'istruzione spetta soprattutto il compito di fornire solide competenze di base, sulle quali "innestare" successivamente le abilità più specifiche, attraverso l'apprendimento *on the job* e l'aggiornamento professionale [Bottani 1986]. Le risorse comunicative e relazionali rientrano sicuramente in questo nucleo di competenze fondamentali. Vedremo nelle prossime pagine, inoltre, che la quasi totalità dei giovani ritiene – peccando fin troppo d'ottimismo - di essere stata dotata di adeguate competenze di base.

Naturalmente, queste osservazioni non devono indurre a sottovalutare le debolezze della scuola italiana, soprattutto a livello secondario. Anzi, sappiamo che proprio sul versante delle competenze cognitive le indagini comparative delineano una situazione sicuramente non felice per la scuola italiana, dato che i livelli di *literacy* dei suoi studenti sono tra i più bassi nei paesi occidentali avanzati [Ocse 2002].

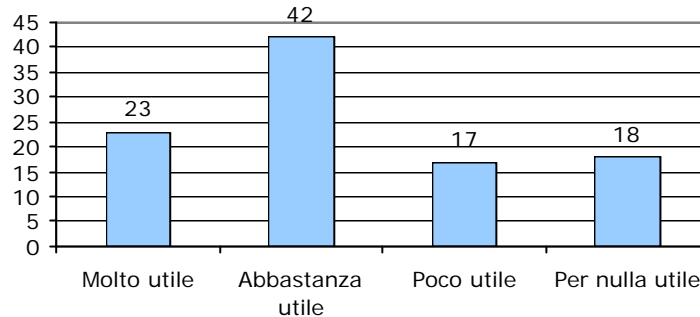
Se passiamo dai giudizi dei giovani occupati a quelli degli studenti, il quadro che emerge è sostanzialmente diverso. In questo caso, ovviamente, si chiedeva agli intervistati un giudizio di natura prospettica, riguardante le loro previsioni circa l'utilità della preparazione ricevuta a scuola in vista della ricerca di un lavoro. Ebbene, come illustra il grafico 2, le valutazioni positive appaiono nettamente prevalenti e coinvolgono due studenti su tre. Anche per questa fascia di giovani, chi raggiunge i livelli superiori del sistema educativo si dimostra nettamente più fiducioso.

---

<sup>4</sup> La percezione delle capacità professionali acquisibili all'università varia in funzione del corso di laurea prescelto, della qualità della formazione ricevuta e del lavoro svolto. Ad esempio, un laureato in legge non avrà difficoltà ad avvertire la continuità dei propri studi con la successiva esperienza professionale, se accede ad una professione forense.



**Graf. 2 - Le valutazioni dei giovani non occupati sull'adeguatezza della preparazione ricevuta a scuola (% - Base= 740)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

Naturalmente, si potrebbe contestare che, se le valutazioni degli occupati sembrano eccedere in quanto a pessimismo, quelle degli studenti potrebbero essere affette dal problema opposto. L'aspetto più interessante che emerge dai dati presentati, però, è un altro. Le valutazioni dei giovani, occupati o studenti, appaiono pesantemente influenzate dal loro quadro cognitivo di riferimento. Quanto più nel contesto in cui essi operano è utile possedere abilità specifiche, tanto maggiore diventa l'importanza che queste assumono nei giudizi dati - e tanto più tali giudizi inclinano al pessimismo. Questo suggerisce una prima conclusione.

È sicuramente importante tenere conto delle opinioni che gli utenti del sistema scolastico esprimono sulla propria esperienza formativa, ma queste devono essere interpretate accuratamente. Troppo spesso si tende, infatti, ad utilizzarle in modo un po' frettoloso come uno dei principali argomenti di critica dell'istruzione italiana. La conclusione che si trae sovente da tali critiche, come abbiamo detto, suggerisce di incoraggiare la diffusione dell'istruzione secondaria professionale, ossia il ramo più "povero" dal punto di vista della trasmissione di competenze di base [Gasperoni 1996]. In tal modo, però, si trascurano le possibili rilevanti distorsioni nei giudizi dei giovani sull'utilità della propria preparazione scolastica. Comunemente, queste valutazioni trovano ampio credito, anche tra gli studiosi, soprattutto perché sembrano radicate nella concreta e diretta esperienza di chi li esprime. Abbiamo visto, tuttavia, che tale esperienza viene "filtrata" secondo lenti che offrono uno sguardo parziale.

In particolare, si trascura che i giudizi dei giovani occupati sulla spendibilità della preparazione ricevuta tendono a focalizzarsi principalmente sull'acquisizione di specifiche abilità tecniche e a trascurare l'importanza sia delle meta-competenze necessarie ad apprendere tali abilità, sia delle *skill* relazionali e comunicative in quanto risorse mobilitate quotidianamente sul lavoro. Questo induce a sottovalutare il ruolo dell'esperienza scolastica nell'accumulazione di capitale umano.





Infine, non bisogna dimenticare che i giudizi dei giovani sono fortemente differenziati in base al livello di studi raggiunto. I più istruiti, infatti, si dichiarano sensibilmente più soddisfatti della propria esperienza formativa in generale e delle opportunità di acquisire abilità tecniche in particolare. Se dobbiamo proprio “prendere alla lettera” i giudizi dei giovani, allora, parrebbe opportuno incoraggiare l’espansione del livello terziario e favorire l’istruzione secondaria di orientamento accademico che apre le porte dell’università. Sappiamo, del resto, che proprio questa è la direzione seguita da altri paesi avanzati, dove il livello secondario superiore è destinato al rafforzamento universalistico delle competenze cognitive e la fase di specializzazione professionale è collocata prevalentemente a livello terziario.



## Capitolo 2

### Investire nella formazione professionale: incentivi e disincentivi

La centralità della formazione continua per gli esiti professionali dei singoli e per il corretto funzionamento del sistema economico è stata ampiamente ribadita non solo dagli studiosi del mercato del lavoro, ma anche dalle istituzioni comunitarie e dalle agenzie internazionali. E' dimostrato, ad esempio, che le esperienze di formazione permanente riducono in misura significativa il rischio di esperire lunghi periodi di disoccupazione [Ocse 2000].

Non stupisce, pertanto, che numerosi paesi abbiano investito fortemente in questo settore. Ad esempio, in Danimarca, Svezia e Finlandia, oltre il 50% degli adulti ha partecipato ad attività di *lifelong learning* nel corso dell'ultimo anno e nella maggioranza dei paesi sviluppati questo valore non scende sotto il 40%.

Nei confronti internazionali, l'Italia si contraddistingue per un modesto investimento nella formazione continua. Si consideri una misura "grezza" come la quota di adulti sul totale degli iscritti a tutti i livelli del sistema scolastico: essa supera di poco l'1% nel nostro paese, laddove nella generalità degli stati scandinavi ed anglosassoni non scende sotto il 5% [Wurzburg 2003].

Anche il dato più generale sulla partecipazione ad attività formative da parte degli adulti occupati fornisce indicazioni poco incoraggianti in termini comparativi [Isfol 2002]. Particolarmente bassa, inoltre, risulta la capacità di offrire opportunità di riqualifica ai disoccupati italiani.

La tabella 2 presenta l'andamento tra il 1995 ed il 2002 della partecipazione ad attività formative da parte degli occupati.

Tab. 2 - La partecipazione ad attività formative degli occupati italiani (%)			
	Anno		
	1995	1998	2002
<b>Area geografica</b>			
• Italia	2,9	4,1	3,6
• Centro-Nord	3,4	4,8	4,3
• Mezzogiorno	1,6	2,5	1,7

Fonte: Istat, Indicatori regionali per le politiche dello sviluppo, [www.istat.it](http://www.istat.it)

Come si può vedere, nel 2002 solo il 3,6% degli adulti occupati dichiara di avere partecipato ad attività formative. Rispetto al quadro che si poteva osservare nel 1995, inoltre, si registra un aumento che appare, però, di entità decisamente modesta (+0,7%). Non solo: esso è attribuibile interamente alle regioni del Centro-Nord, mentre la situazione stagnante rilevabile nel Mezzogiorno comporta un crescente divario tra le due aree del paese.

La spiegazione di questa scarsa diffusione del *lifelong learning* in Italia è complessa, in quanto chiama in causa non poche variabili di natura strutturale ed istituzionale. I dati della nostra ricerca, però, consentono di



mettere in evidenza due fattori di non poco conto: gli scarsi incentivi ad investire in attività formative dopo l'uscita dal sistema scolastico ed i costi da sostenere per accedere a tali attività. In altre parole, al di là dei limiti e delle carenze sul versante dell'offerta di corsi di formazione professionale (CFP), sembra presente anche un problema di convenienze individuali che concorrono a deprimere la domanda di questi corsi.

Riteniamo, in particolare, che i giovani non giudichino particolarmente utile la partecipazione a CFP per il proprio successo professionale. Riteniamo, altresì, che tale aspettativa non sia del tutto destituita di fondamento. Sappiamo, infatti, che in Italia i tassi di mobilità di carriera sono piuttosto ridotti e le *chance* di promozione sono legate, più che altrove, ad automatismi (es. anzianità) ed a meccanismi di stampo credenzialistico (es. titolo di studio) o collettivistico (es. contrattazione sindacale). Questo implica che gli incentivi individuali ad accrescere le proprie competenze sono piuttosto deboli.

Non stupisce, allora, che solo il 52% dei giovani occupati si dichiarino disponibile, in linea di principio, a partecipare ad attività di formazione volte a migliorare la propria preparazione professionale. Fra costoro, inoltre, un terzo ritira la propria disponibilità qualora si tratti di attività svolte al di fuori dell'orario di lavoro. Come illustra il grafico 3, questo significa che solo il 34% degli intervistati è fortemente motivato a partecipare a Corsi di Formazione Professionale (CFP, d'ora in poi), al punto da investire il proprio tempo libero.

Questi dati sembrano confermare l'ipotesi che i benefici dell'investimento in formazione permanente siano percepiti come modesti<sup>5</sup>. Il ruolo dei costi associati a tale investimento sembra meno importante. Confrontando la seconda e la terza colonna del grafico 3, infatti, possiamo affermare che solo il 14% dei giovani occupati ritira la propria disponibilità a seguito di considerazioni di natura economica. Nel complesso, meno di un intervistato su cinque si dichiara pronto a rinunciare sia al proprio tempo che al proprio denaro per partecipare ad attività di *lifelong learning*.

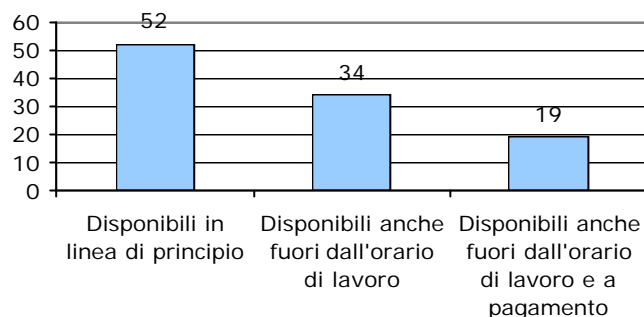
Le giovani occupate dimostrano una maggiore propensione ad investire nei CFP: il 59% si dichiara interessato in linea di principio a queste attività, contro il 46% dei maschi. Le influenze associate alla zona di residenza sono però nettamente maggiori. Il 65% di chi risiede nel Nord-Ovest è disponibile a partecipare a CFP, contro il 56% di quanti abitano nel Nord-Est, il 47% dei giovani del Centro Italia e solo il 35% dei residenti nel Mezzogiorno.

---

<sup>5</sup> Si potrebbe sostenere in alternativa che, semplicemente, tali benefici non vengono presi in considerazione. Questa ipotesi, però, non sembra accordarsi bene con i nostri dati. Vedremo, infatti, che quando gli incentivi ad investire nei CFP sono presenti, come nel caso di chi deve ancora inserirsi nel mercato del lavoro, i giovani sembrano manifestare maggiore apertura verso questa opportunità. Inoltre, anche tra gli occupati, quanti avvertono che la formazione professionale può favorire il loro avanzamento di carriera sono più disponibili ad investire, laddove quanti denunciano il peso delle reti sociali e dei fattori non meritocratici sono meno inclini a tale investimento.



**Graf. 3 - La disponibilità dei giovani occupati ad investire in formazione professionale (% - Base= 740)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

Il dato più interessante, però, emerge da un'analisi congiunta dei condizionamenti esercitati dal genere e dalla zona di residenza. Questa mostra, infatti, che la differenza di genere appena menzionata è del tutto assente nel Sud Italia e risulta, invece, interamente attribuibile a quanto accade nelle regioni del Centro-Nord.

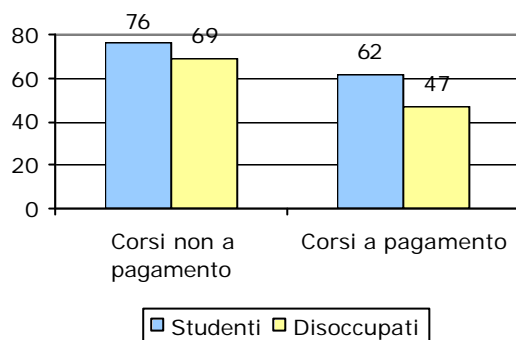
Come potremmo interpretare questi risultati? Una possibile lettura sottolinea gli svantaggi e le discriminazioni che le donne devono subire rispetto ai colleghi maschi, sicché esse potrebbero avvertire la necessità di disporre di una "carta in più". Tale incentivo a seguire i CFP è presente, però, solo laddove il contesto occupazionale renda quanto meno *concepibile* la possibilità che questa carta in più si riveli davvero utile: questo si verifica nelle regioni del Centro-Nord<sup>6</sup>.

Quanti non hanno ancora trovato un'occupazione dimostrano una maggiore apertura verso la formazione integrativa. Infatti, il 64% di costoro si dichiara interessato a seguire corsi di addestramento che facilitino l'inserimento nel mercato del lavoro. Questa maggiore apertura sembra comprensibile: come abbiamo visto, i giovani ritengono che il sistema scolastico non li doti di specifiche abilità professionali, di modo che sembra necessario acquisirle tramite attività formative integrative. In effetti, sappiamo che quanti partecipano ad un CFP vedono ridursi significativamente la durata della ricerca del primo impiego [Schizzerotto 2002]. Anche i dati sui giovani non occupati sembrano confermare, dunque, che la scelta di investire in formazione professionale sia trainata dalle considerazioni sui benefici derivanti da tale investimento.

<sup>6</sup> Disponendo di numerosità più elevate, sarebbe sicuramente interessante valutare se la segregazione occupazionale in base al genere influenzi la propensione differenziale ad investire nei CFP. E' possibile, infatti, che i diversi settori occupazionali offrano opportunità variabili di partecipare a tali attività. E' probabile, d'altronde, che gli effetti di settore giochino un ruolo non trascurabile anche nel generare i differenziali tra aree geografiche.

Occorre distinguere, peraltro, i giudizi degli studenti da quelli dei disoccupati. Per quanto riguarda i primi, il 76% frequenterebbe corsi gratuiti e questo valore scende al 62% nel caso di corsi a pagamento: uno scarto di solo 14 punti percentuali. I corrispondenti valori per i disoccupati sono pari al 69% ed al 47%. La differenza, in tal caso, ammonta a 22 punti.

**Graf. 4 - La disponibilità a seguire corsi di formazione secondo la situazione lavorativa ed il tipo di corso (% - Base minima = 127)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

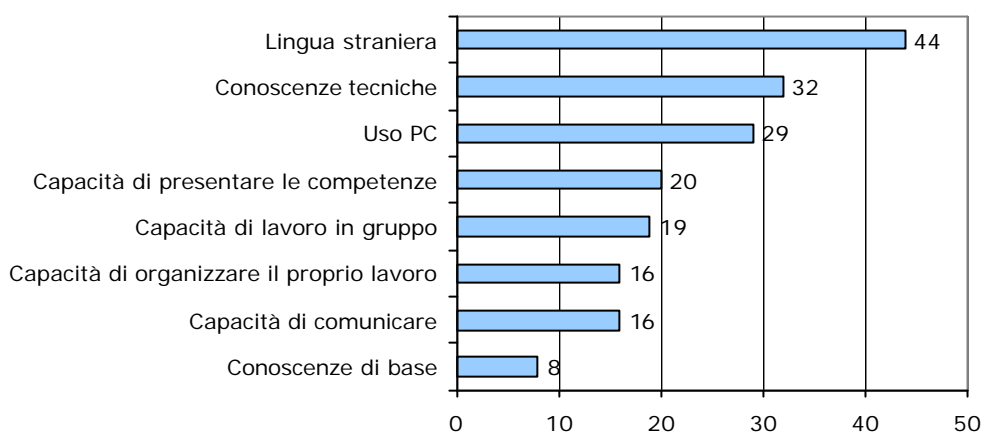
Le barriere di natura economica sembrano incidere, dunque, soprattutto sulla categoria dei disoccupati. Sia per gli studenti che per i giovani occupati, invece, il fattore-costi risulta meno determinante.

## Capitolo 3

### La percezione dei propri fabbisogni formativi

I dati relativi alle valutazioni dei giovani sui propri fabbisogni formativi consentono di sviluppare ulteriormente le considerazioni appena svolte sugli scarsi incentivi ad investire in formazione professionale. Abbiamo chiesto agli occupati di indicare quali siano le abilità che pensano di dover sviluppare maggiormente. Il grafico 5 riporta i risultati ottenuti.

**Graf. 5 - Competenze di cui si avverte il bisogno di formazione secondo i giovani occupati (% - Base = 703)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

Sembra possibile identificare tre ordini di priorità. Il primo gruppo comprende le capacità che i rispondenti giudicano più importanti: la conoscenza di una lingua straniera (44%), le competenze tecniche (32%) e informatiche (29%)<sup>7</sup>. Si tratta di tre abilità relativamente circoscritte, la cui applicabilità alle mansioni lavorative è facilmente percepibile. Questo risultato sembra confermare, dunque, le nostre precedenti considerazioni sulla tendenza dei giovani occupati a focalizzare la propria attenzione sulle competenze più specifiche che appaiono direttamente ed immediatamente spendibili nel contesto lavorativo.

Minore importanza viene attribuita, invece, alle meta-competenze di natura relazionale ed organizzativa<sup>8</sup>: come mostra il grafico, una percentuale

<sup>7</sup> Pare di un certo interesse osservare la convergenza tra i giudizi dei giovani e quelli della popolazione adulta. Infatti, in un campione di età 18-64 anni, i tre ambiti di apprendimento ritenuti più importanti per la formazione degli studenti sono l'italiano, l'inglese e le conoscenze informatiche [Gasperoni 2003].

<sup>8</sup> Si potrebbe ipotizzare, in alternativa, che le competenze relazionali vengano giudicate importanti, ma che gli intervistati dubitino della possibilità di accrescerle realmente attraverso la partecipazione a corsi di formazione. In effetti, è probabile che alcune abilità comunicative vengano apprese molto più attraverso l'esperienza diretta che sulla base di metodi e regole prefissate, anche se rimane da capire se i giovani siano consapevoli di tale circostanza.



tra il 16% ed il 20% dei giovani occupati avverte il bisogno di svilupparle ulteriormente. Da un lato, anche questo dato sembra rafforzare le nostre conclusioni sull'incapacità dei giovani italiani di cogliere la rilevanza di queste "capacità invisibili" che, invece, diventano sempre più importanti nelle economie terziarie. Dall'altro lato, non possiamo trascurare che la struttura produttiva del nostro paese, basata sulle piccole imprese, sulle attività artigianali e sul commercio su bassa scala o, comunque, su settori poco innovativi del terziario, potrebbe valorizzare meno che altrove il possesso di queste capacità relazionali. Va tenuto in considerazione, inoltre, che probabilmente alcuni giovani non avvertono il bisogno di investire in questo genere di competenze perché sanno di essere destinati a mansioni dequalificate che non richiedono tali abilità. Dopotutto, non dobbiamo dimenticare che il mercato del lavoro non è fatto solo di futuri manager, consulenti e professionisti, ma anche di una quota significativa di occupazioni manuali di basso profilo [Reyneri 2003]. Tuttavia, nei giudizi dati emergono differenze di rilievo in base all'occupazione svolta solo in un caso, quello dei corsi di lingue: i lavoratori manuali si dichiarano meno interessati di impiegati, insegnanti o dirigenti. Nei restanti casi, non si registrano variazioni significative nelle valutazioni espresse dai lavoratori manuali e da quelli intellettuali. Più che la scarsa motivazione dei primi, stupisce soprattutto l'atteggiamento passivo dei secondi. E' indubbio infatti che questi svolgano, in media, mansioni più qualificate.

Veniamo, infine, alle competenze di base: solo l'8% degli occupati percepisce le proprie carenze in proposito. Questo dato sembra stridere con i risultati delle indagini comparative, menzionate in precedenza, che denunciano l'esistenza di diffuse lacune cognitive tra gli studenti così come tra i lavoratori di tutte le società avanzate, inclusi quelli del nostro paese [Ocse 2000, 2002].

Passiamo adesso ad esaminare i giudizi espressi da studenti e disoccupati (graf. 6). Innanzitutto, si conferma che quanti non ricoprono stabilmente una posizione lavorativa si dimostrano maggiormente aperti verso eventuali opportunità di formazione integrativa. Infatti, essi riconoscono più spesso la necessità di migliorare le proprie competenze in tutti gli ambiti che abbiamo preso in considerazione, come si può desumere dal confronto tra il grafico seguente e quello precedente.

Naturalmente, gli occupati, proprio a seguito dello svolgimento quotidiano delle mansioni di cui sono incaricati, hanno potuto acquisire o rafforzare alcune competenze che difettano, invece, agli studenti e ai disoccupati. Da questo punto di vista, pare significativo che lo scarto massimo tra giovani con e senza lavoro, pari a 21 punti percentuali, si osservi rispetto al fabbisogno (percepito) di competenze tecniche. In particolare, avverte il bisogno di accrescerle il 53% dei giovani inoccupati, ma solo il 32% di chi possiede già un lavoro. Differenze elevate si osservano anche rispetto alla capacità di operare in gruppo, un'altra abilità che tipicamente viene appresa *on the job*.



**Graf. 6 - Competenze di cui si avverte il bisogno di formazione secondo i giovani non occupati (% - Base = 700)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

Possiamo comunque ipotizzare che, anche a parità di competenze acquisite, gli occupati possano "tarare" la valutazione dei propri fabbisogni formativi rispetto al lavoro attualmente svolto: questo potrebbe indurli ad un atteggiamento di maggiore chiusura. Ad esempio, tra quanti svolgono un lavoro, solo il 44% individua la necessità di studiare una lingua straniera, mentre tra studenti e disoccupati questo valore sale al 58%. Forse, i giovani occupati constatano che, per eseguire i compiti che vengono loro affidati, non è necessario conoscere una lingua straniera, quindi dichiarano di non averne bisogno; chi non ha ancora un lavoro, invece, non sapendo precisamente quale attività finirà per svolgere, ipotizza che questa possa richiedere l'uso di una lingua estera. In breve, i giovani inoccupati si sentono più "sulle spine", quindi sono maggiormente disponibili ad investire in formazione aggiuntiva, oltre ad averne obiettivamente maggiore bisogno.

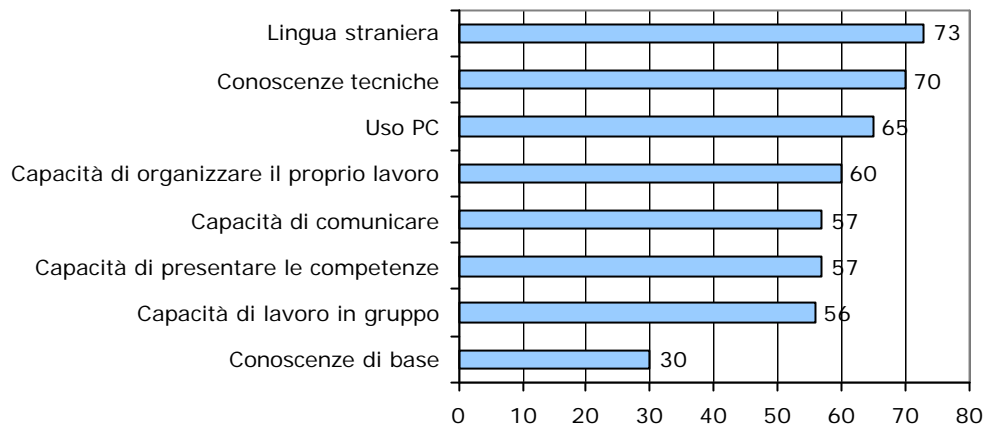
Pare significativo, infine, che anche gli studenti e i disoccupati, esattamente come gli occupati, dimostrino scarso interesse per il rafforzamento delle competenze di base. Solo il 12% reputa di averne bisogno. E' assai probabile che alcuni intervistati non siano consapevoli delle proprie carenze, oppure che non siano disponibili a ammetterle davanti all'intervistatore. Allo stesso modo, continua a destare perplessità la scarsa attenzione nei confronti delle abilità comunicative ed organizzative. Naturalmente, è ipotizzabile che il sistema scolastico doti gli studenti di alcune competenze che consentono di sviluppare queste capacità, ma non v'è dubbio che, successivamente, esse vadano "affinate" in un'ottica più professionalizzante e secondo modalità specifiche in funzione del contesto lavorativo in cui si verrà inseriti. Di questo, però, i nostri intervistati non sembrano molto consapevoli.

A quanti dichiarano di avere bisogno di sviluppare le proprie competenze in un dato ambito, abbiamo chiesto se fossero disponibili a seguire corsi a pagamento volti a colmare le lacune percepite (graf. 7). Come



si può vedere, almeno i due terzi dei rispondenti sono pronti all'auto-finanziamento, se si tratta di rafforzare le tre competenze ritenute più rilevanti, ossia quelle tecniche, linguistiche ed informatiche.

**Graf. 7 - Disponibilità verso corsi di formazione a pagamento (% - Base = 649)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

Minore è la disponibilità a pagare di tasca propria l'accrescimento delle abilità comunicative ed organizzative. Ad esempio, tra quanti si dichiarano interessati in linea di principio a frequentare corsi per migliorare le proprie attitudini al lavoro di gruppo, solo il 56% sarebbe pronto a pagare per parteciparvi. Valori pressoché identici si ottengono per le attività formative inerenti le capacità di comunicare e di presentare le proprie competenze. Se consideriamo le competenze di base, infine, meno di un giovane su tre è disponibile all'auto-finanziamento.

Non sembra che questi dati possano essere interpretati come indicativi dell'esistenza di forti barriere di reddito nell'accesso ai CFP. Come si può facilmente constatare, essi ricalcano da vicino la gerarchia di priorità esaminata in precedenza. Detto altrimenti, la disponibilità ad investire le proprie risorse finanziarie in un dato corso formativo risulta strettamente connessa alla percezione della sua utilità effettiva. Ad esempio, il fatto che solo il 56% sia pronto a pagare per partecipare a corsi che migliorino le proprie capacità di lavoro in gruppo sembra informarci molto più sulla modesta importanza attribuita a tali corsi, piuttosto che sulle difficoltà a reperire il denaro necessario per accedervi. Viceversa, i corsi di lingua sono ritenuti ben più utili e non a caso quasi tre rispondenti su quattro sono pronti all'auto-finanziamento. Si noti che difficilmente potremmo sostenere che tali attività, così come quelle volte a trasmettere abilità tecniche, richiedano un esborso minore di quello necessario per partecipare alle altre attività formative.



Insomma, anche questi dati suggeriscono che le considerazioni sui costi passano in secondo piano rispetto a quelle sui benefici dell'investimento in formazione professionale. Questo non deve stupire, se teniamo presente che le famiglie sostengono spese ben maggiori per finanziare le lunghe carriere scolastiche dei figli. Il costo *marginale* di un CFP, allora, risulta complessivamente modesto. Detto altrimenti, dopo aver accettato ben altri sacrifici per pagare l'istruzione dei figli, è difficile che le famiglie si tirino indietro quando si tratta di fare l'ultimo sforzo per inserirli nel mercato del lavoro, se ritengono che tale sforzo sarà effettivamente ricompensato.

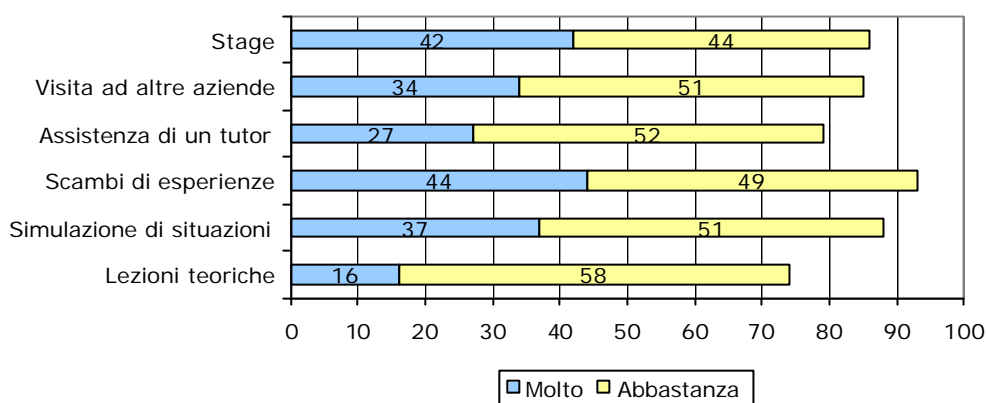


## Capitolo 4

### Quali metodologie didattiche?

L'ultimo aspetto da prendere in considerazione riguarda le preferenze dei giovani per le diverse metodologie didattiche utilizzabili nei corsi di addestramento professionale. Cominciamo dai giudizi dei giovani occupati ed esaminiamo quanti valutano "molto" o "abbastanza" utile ciascuna delle alternative possibili. Come illustra il grafico 8, le variazioni nei giudizi non sono particolarmente elevate. Una differenza merita, però, di essere sottolineata<sup>9</sup>.

**Graf. 8 - I giudizi dei giovani occupati sulle diverse metodologie nei corsi di formazione (% di "Molto/abbastanza utile"- Base = 325)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

Da un lato, emerge una diffidenza non trascurabile verso un approccio ritenuto troppo astratto, ossia le lezioni teoriche in aula. Dall'altro, la metodologia più "empirica" per definizione, ossia lo scambio di esperienze, raccoglie il massimo consenso.<sup>10</sup> In altre parole, anche in questo caso i giovani ribadiscono la loro priorità in materia di formazione: la concretezza.

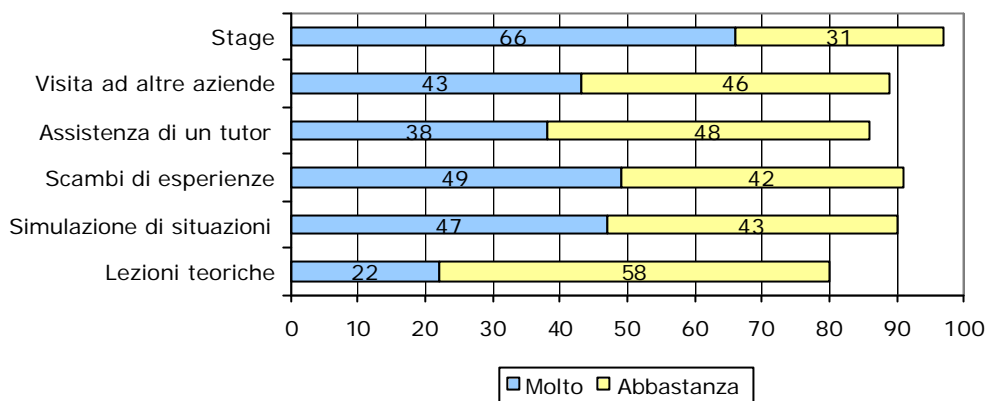
Le indicazioni date dai giovani non occupati sulle diverse tipologie di corso possibili non differiscono in misura apprezzabile rispetto a quelle degli occupati (specialmente se sommiamo le percentuali di "molto" e di "abbastanza" importante). Anche per questa fascia di rispondenti le lezioni teoriche sono la "formula" meno gradita – solo il 22% dei rispondenti le ritiene molto utili. Spicca, invece, l'elevata valenza formativa attribuita agli *stage* presso aziende, ritenuti utili quasi all'unanimità: il 66% degli intervistati li giudica "molto utili" ed un restante 31% li valuta "abbastanza utili".

<sup>9</sup> Questo vale anche da un punto di vista strettamente statistico, dato che il test di Friedman della differenza tra distribuzioni risulta significativo (CHI2= 72,7; d.f.=5).

<sup>10</sup> Non si segnalano differenze di rilievo nei giudizi in base al genere, alla zona di residenza ed al titolo di studio dei giovani.



**Graf. 9 - I giudizi dei giovani non occupati sulle diverse metodologie nei corsi di formazione (% di "Molto/ abbastanza utile"- Base = 463)**



Fonte: *Il lavoro sognato: adulti e giovani nel mercato del lavoro*. Indagine dell'Istituto IARD per conto di Adecco

I giovani non occupati, nel complesso, evidenziano una variabilità di giudizi ancora più contenuta in merito ai diversi tipi di corso – soprattutto laddove si tratti di identificare quelli meno utili. Questo non deve stupire: quanti svolgono un lavoro hanno probabilmente le idee più chiare sul tipo di formazione più utile per lo svolgimento delle proprie mansioni<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Si noti, inoltre, che non abbiamo distinto i giudizi degli studenti da quelli dei disoccupati, in quanto non si riscontrano differenze significative nelle valutazioni espresse dai due sottogruppi.

## Conclusioni

In questo lavoro, abbiamo provato a suggerire la necessità di una valutazione più ponderata e articolata delle capacità professionalizzanti della scuola italiana e, in generale, dei rapporti tra sistema formativo e mercato del lavoro. Anche i dati dell'indagine dell'Istituto IARD Franco Brambilla confermano che la maggioranza dei giovani ritiene di non avere appreso specifiche competenze tecniche a scuola. A questo dato, però, si possono opporre tre argomenti.

Innanzitutto, le abilità più professionalizzanti possono essere sviluppate solo sullo sfondo di un necessario *background* di competenze di base. Gli studenti, però, sembrano ignorare quasi del tutto tale osservazione, sottostimando pertanto le ricadute professionali di quanto si apprende nei banchi di scuola. Abbiamo al contempo ricordato che, da questo punto di vista, la maggiore debolezza dell'istruzione secondaria sembra connessa alla modesta preparazione che essa assicura ai propri studenti sul versante delle risorse cognitive, su cui si dovranno successivamente innestare le capacità più specifiche. Questo vale in particolar misura per le competenze logiche, matematiche e scientifiche che in Italia sono oggetto di scarsissimo interesse, a livelli che non hanno quasi eguali negli altri paesi avanzati [Gasperoni 2003]. Non bisogna trascurare, dunque, la sinergia tra la funzione professionalizzante e quella cognitiva delle istituzioni scolastiche - né si può dimenticare che quest'ultima viene giudicata quanto meno altrettanto rilevante della prima da studenti, genitori e insegnanti [Gasperoni 2003]<sup>12</sup>.

In secondo luogo, accanto alle competenze "tecniche", il mercato del lavoro richiede sempre più spesso abilità relazionali ed organizzative. Nei giudizi degli intervistati sull'acquisizione di tali abilità a scuola, prevalgono nettamente le valutazioni positive.

In terzo luogo, la maggioranza dei laureati dichiara di avere acquisito abilità tecniche nel corso della propria esperienza scolastica. Benché nel dibattito sull'istruzione il sistema universitario non sia affatto sottratto all'accusa di fornire una preparazione troppo teorica, questo giudizio non sembra condiviso dai rispondenti. L'esistenza di significative differenziazioni in base al titolo di studio nei giudizi sul sistema educativo viene sovente ignorata. Eppure, essa suggerisce piuttosto chiaramente che, al livello terziario, la trasmissione di competenze dotate di una rilevanza applicativa tangibile è una possibilità nient'affatto remota. Questo dato va collocato entro un *trend* di lungo periodo che prevede la progressiva posticipazione della fase formativa di specializzazione professionale.

E' opportuno ribadire che le percezioni e le valutazioni soggettive degli utenti del sistema educativo, benché rilevanti di per sé, rappresentano solo

---

<sup>12</sup> Il 40,3% degli studenti ed il 51,2% degli insegnanti considera la funzione conoscitiva come prioritaria, mentre gli analoghi giudizi riferiti alla funzione professionalizzante coinvolgono il 33,4% degli studenti ed il 26,2% dei docenti. Inoltre, se ci riferiamo alla popolazione di età 18-64 anni, la quota di quanti assegnano "molta o moltissima importanza" alla capacità della scuola di preparare per l'ingresso nel mondo del lavoro non differisce in misura apprezzabile dalla quota di individui che danno lo stesso giudizio in merito alla funzione socializzante e cognitiva [Gasperoni 2003].

“un lato della medaglia”. Se però guardiamo anche ai dati sugli esiti effettivi, scopriamo che in Italia il nesso tra istruzione e lavoro non è affatto debole. In un’analisi comparativa condotta su tredici stati, l’Italia risulta seconda solo alla Germania quanto a peso allocativo delle credenziali educative<sup>13</sup> [Mueller, Shavit 1998]. Nel nostro paese, dunque, si presenta semmai il problema di un eccessivo credenzialismo. Pertanto, l’enfasi sulla necessità di un’istruzione secondaria e terziaria più orientata in senso professionalizzante sembra trovare scarso fondamento.

Le analisi comparative suggeriscono, invece, che il nostro paese occupi una posizione tutt’altro che invidiabile per quanto riguarda le competenze cognitive dei suoi studenti: questo sembra essere il versante dove è più urgente intervenire – *anche* al fine di accrescere i ritorni occupazionali dell’istruzione.

Si comprendono facilmente, pertanto, le posizioni di quanti sostengono l’istituzione di un biennio comprensivo all’inizio della secondaria superiore, privo di differenziazioni interne e orientato prevalentemente al rafforzamento delle competenze di base<sup>14</sup>.

Un discorso ben diverso vale per la questione della formazione permanente, un settore dove sembra realmente necessario rafforzare l’efficacia professionalizzante del nostro sistema formativo. Come abbiamo visto, i dati disponibili indicano che il nostro paese investe poco in tale settore, sebbene sia possibile evidenziare un *trend* di leggera crescita [Isfol 2002]. Le nostre analisi suggeriscono che tra i motivi alla base di questa arretratezza occorra includere anche una scarsa motivazione da parte dei giovani ad investire in formazione integrativa. Pare significativo, da questo punto di vista, che solo un giovane occupato su dieci si dichiari pronto a partecipare ad un corso di formazione investendo il proprio tempo e denaro. E’ emersa, inoltre, una debole attenzione verso l’importanza delle *skill* di natura relazionale ed organizzativa. Per i giovani sembrano contare come “competenze” soprattutto quelle abilità direttamente operative e visibili, come sapere parlare una lingua straniera, usare il pc o applicare una specifica conoscenza tecnica. Se è vero che queste rappresentazioni sono almeno in parte distorte, questo potrebbe creare alcuni squilibri nella struttura della domanda di formazione aggiuntiva.

Non bisogna indulgere, peraltro, in una “retorica della formazione” che descriva l’accrescimento dello stock di capitale umano come la ricetta per risolvere ogni difficoltà dell’economia e del mercato del lavoro italiani. Non bisogna trascurare, soprattutto, che la struttura produttiva ed occupazionale

---

<sup>13</sup> Il dato si riferisce all’associazione netta tra titolo di studio e classe alla prima occupazione. Un discorso diverso vale per i rendimenti monetari dell’istruzione, i quali pure risultano cospicui, sebbene meno che altrove, soprattutto per effetto delle politiche dei redditi attuate a partire dagli anni ‘70 in Italia.

<sup>14</sup> Una siffatta riforma sarebbe, però, del tutto priva di utilità, se non fosse accompagnata da un forte investimento nella qualità della didattica e questo induce a puntare, innanzitutto, su un’efficace azione di formazione e di motivazione del corpo docente. Vale la pena di osservare, inoltre, che il biennio comprensivo sembra avere prodotto altrove anche un ulteriore e rilevante effetto positivo, ossia la riduzione delle disuguaglianze di opportunità, nella misura in cui tale misura è stata integrata da adeguate politiche di sostegno al reddito [Erikson, Jonsson 1996].



del nostro paese potrebbe limitare considerevolmente gli incentivi ad investire in attività di *lifelong learning*. Tali incentivi potrebbero essere smorzati anche dalla consapevolezza che in Italia le opportunità di avanzamento professionale su basi meritocratiche sono relativamente ristrette. Non stupisce, pertanto, che siano soprattutto gli occupati ad essere poco motivati a partecipare ai CFP, laddove studenti e disoccupati sembrano dimostrare un atteggiamento di maggiore apertura, anche perché questi corsi sembrano favorire effettivamente l'inserimento lavorativo delle giovani leve.

## Metodologia: nota informativa

La rilevazione è stata realizzata dall'Istituto IARD Franco Brambilla per conto di Adecco utilizzando il metodo CATI.

L'indagine ha coinvolto 1.405 giovani italiani tra i 18 ed i 30 anni ed è stata effettuata tra il 12 e il 23 Gennaio 2004.

Il piano campionario è stato costruito in modo tale da essere rappresentativo dell'intera popolazione giovanile nazionale in riferimento alla distribuzione – oltre che per età – per genere e regione di provenienza, secondo quanto riportato dai dati ISTAT sulla popolazione residente al 1° Gennaio 2001 in [www.demo.istat.it](http://www.demo.istat.it); inoltre, è stato inserito il vincolo dello stato occupazionale all'interno di ciascuna area<sup>15</sup>.

Il campione non è proporzionale alla popolazione per area geografica, ciò al fine di avere un numero di casi tale da consentire stime all'interno di ciascuna di esse. Nelle elaborazioni a livello nazionale, i dati sono stati opportunamente ponderati.

In totale sono stati effettuati 3.916 contatti: di questi, 1.405 hanno risposto; 563 non hanno voluto rispondere pur avendo le caratteristiche; i restanti, 1.948, non avevano i requisiti.

Quote per genere e per regione di provenienza (valori assoluti)			
	Maschi	Femmine	Totale per area
• Nord Ovest	178	173	351
• Nord Est	174	175	349
• Centro	180	172	352
• Sud e isole	177	175	352

Quote per fascia d'età e per area di provenienza (valori assoluti)				
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e Isole
• 18-20	57	61	61	76
• 21-25	127	127	132	137
• 26-30	167	161	159	139
Totale	351	349	352	352

La documentazione completa è depositata presso il sito dell'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni all'indirizzo [www.agcom.it](http://www.agcom.it)

<sup>15</sup> I dati sulla composizione della popolazione in base allo stato occupazionale sono ripresi dall'Indagine Multiscopo del 1999.

## Riferimenti bibliografici

- Abburrà, L.  
1997 *Proseguire o smettere? Da cosa dipendono le scelte scolastiche individuali negli anni novanta?*, in «Polis», 3
- Accornero, A.  
1986 *Il lavoro possibile*, Roma, L'Unità
- Bottani, N.  
1986 *La ricreazione è finita*, Bologna, il Mulino
- Collins, R.  
1979 *The credential society*, Orlando, Academic Press
- Erikson, R., Jonsson, J.  
1996 (a cura di), *Can education be equalised?*, Boulder, Westview Press
- Gasperoni, G.  
1996 *Diplomati e istruiti*, Bologna, il Mulino  
2003 *La scuola vista dai cittadini*, Associazione TreeLLLe, Quaderno n. 1
- ISFOL  
2002 *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, Franco Angeli
- Kahnemann, D., Twersky, A.  
2002 (a cura di), *Choices, frames, values*, Cambridge, Cambridge University Press
- Kirsch, I. Long, J., Lafontaine, D., McQueen, J.  
2003 *Reading for Change*, Parigi, Ocse
- Mueller, W, Shavit, Y.  
1998 (a cura di), *From school to work*, Londra, Westview Press
- OCSE  
2000 *Literacy in the information age*, Parigi  
2002 *Reading for change*, Parigi
- Reyneri, E.  
2003 *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, il Mulino
- Schizzerotto, A.  
2002 (a cura di), *Vite ineguali*, Bologna, il Mulino
- Warzburg, G.  
2003 *Lifelong learning: what lessons from the OECD experience?*, relazione presentata al "Lifelong learning workshop", Bratislava, Dicembre, 2003

## Istituto IARD Franco Brambilla

L'Istituto IARD, fondato nel 1961 da Franco Brambilla e intitolato a suo nome dal 2002, è un ente senza scopo di lucro attivo nel campo della ricerca sociologica e della formazione professionale ad essa collegata.

Presente sul territorio nazionale con un'attenzione costante all'evoluzione di atteggiamenti e comportamenti, l'Istituto IARD pone al centro delle proprie attività di ricerca l'osservazione dei fenomeni legati alla condizione giovanile, analizzata sia nei suoi aspetti strutturali, sia all'interno delle proiezioni sociali e dei vissuti individuali.

L'Istituto IARD approfondisce anche problematiche più ampie, con particolare riferimento alle politiche sociali, educative, culturali e del lavoro, fornendo un supporto concreto ed efficace agli operatori impegnati a fronteggiare domande sempre più numerose e diversificate da parte della comunità civile.

Trasformare il dato, le metodologie e in generale il know-how di ricerca in oggetto di formazione è l'ultimo, ma non meno rilevante, obiettivo dell'Istituto IARD: l'attività di formazione, rivolta ad operatori del settore e giovani diplomati e laureati, si avvale della collaborazione di docenti universitari, tutor ed esperti. I percorsi formativi di base e di approfondimento proposti dall'Istituto IARD mirano a valorizzare i contenuti delle ricerche e a trasferire le metodologie, in un'ottica di condivisione delle competenze e della quarantennale esperienza sul campo. Per le attività di formazione, l'Istituto IARD è ente accreditato presso il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, la Regione Lombardia e la Provincia Autonoma di Trento.

Sulla base di questi presupposti, l'Istituto IARD offre la propria esperienza ad amministratori pubblici che si occupano di politiche giovanili, a educatori – insegnanti e genitori – ad istituzioni e organizzazioni del settore formativo e agli operatori dei servizi socio-sanitari e socio-educativi.

L'Istituto IARD opera su tutto il territorio nazionale avvalendosi di una qualificata équipe di ricerca, di uno staff amministrativo e operativo interno stabile e di un gruppo di collaboratori e formatori, scelti fra i più noti esperti dei vari settori disciplinari. Dispone, inoltre, di una propria rete di intervistatori qualificata e capillare che garantisce accuratezza nelle rilevazioni, riservatezza dei dati e attendibilità dei risultati.

Antonio de Lillo	Presidente e Consigliere Delegato
Carlo Buzzi	Coordinatore Scientifico
Alessandro Cavalli	Presidente Comitato Scientifico

Il Sistema di gestione della Qualità dell'Istituto IARD è certificato secondo la norma UNI EN ISO 9001:2000 – Certificato n. M066.