

Capitolo 7

GLI APPRENDIMENTI FORMALI DEGLI ADULTI: CAMBIAMENTI IN CORSO E SFIDE APERTE

Obiettivo dell'analisi presentata è quello di delineare criticamente il quadro relativo alle attività di apprendimento formale delle persone adulte in Piemonte in questi ultimi anni. Si ottiene ciò mediante da un lato il richiamo ai discorsi all'Unione Europea sull'apprendimento lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*) e ai suoi riferimenti teorici impliciti, e dall'altro alle previsioni di fabbisogno di qualificazioni da parte del mercato del lavoro, per giungere a mettere in evidenza le forti differenze interne all'Unione Europea circa la partecipazione delle persone adulte agli apprendimenti formali e non formali. Questo ultimo punto offre lo spunto per porre alcuni interrogativi sulle caratteristiche dei "sistemi di creazione degli skill" e circa gli strumenti concettuali che oggi si utilizzano per parlare di apprendimento e conoscenza.

7.1 L'APPRENDIMENTO LUNGO TUTTO IL CORSO DELLA VITA: GLI INPUT DALL'UNIONE EUROPEA

Per analizzare la partecipazione delle persone adulte piemontesi ad attività di apprendimento occorre scegliere una cornice interpretativa che permetta di cogliere il senso delle scelte fatte dalle persone, organizzazioni e istituzioni in merito agli investimenti formativi in questo periodo storico.

A tal fine tratteggiamo il contesto culturale che si è sviluppato negli ultimi decenni e che ha parte nel formarsi di quelle scelte. Ci riferiamo in particolare alla retorica sulla necessità di aumentare le competenze e le qualificazioni per fare fronte ai cambiamenti economici e aumentare la produttività nei posti di lavoro. Ci occupiamo di ciò solo per grandi tratti, in quanto l'obiettivo è un richiamo al quadro europeo da cui non si può prescindere per comprendere il determinarsi delle questioni che questo capitolo evidenzierà con il procedere dell'analisi.

La questione dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita è nata con la scelta politica a livello di Unione Europea di puntare sulla creazione di un'area economica europea la più competitiva al mondo nel primo decennio del secolo. Ecco come le Conclusioni della Presidenza del Consiglio di Lisbona del 2000 enunciavano tale volontà:

“diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”¹.

Nell'attualità della grave crisi in corso in Europa e negli Stati Uniti, tali parole suonano ora come frutto di un'ambizione troppo elevata. Qui però vogliamo solo ricordare come il forte impulso dato ai paesi membri dell'Unione Europea nell'investire sulla formazione e istruzione della propria popolazione derivi proprio da questo obiettivo.

Per gran parte del decennio 2000–2010 l'enfasi della retorica europea è stata sulla partecipazione alla formazione formale, anche se fin dal noto documento del *Memorandum on lifelong learning* l'Unione Europea ha individuato come rilevante anche l'apprendimento informale². Quest'ultimo è definito come quell'apprendimento che avviene quotidianamente in ogni contesto e attività e che tuttavia è difficile rendere visibile e misurare. Anche per questa ragione, ma non solo per questo³, il target fissato e monitorato dall'UE per governare la dimensione dello sviluppo relativa agli apprendimenti, è stato elaborato con riferimento alla partecipazione a corsi di formazione e di istruzione⁴.

Nonostante l'enfasi sia stata e sia tuttora sugli apprendimenti formali⁵, il fatto di aver nominato gli apprendimenti informali ha fatto sì che questi ultimi fossero inclusi anche nelle strategie europee centrate su quelli formali. Ciò è avvenuto con gli esiti del processo di Copenaghen dedicato ad individuare strumenti per il reciproco riconoscimento delle qualifiche dei diversi sistemi d'istruzione e formazione degli stati membri, dettato dalla necessità di aumentare la trasparenza delle qualificazioni al fine di agevolare la mobilità transazionale delle persone all'interno dell'Unione Europea. Il cardine su cui si è incentrato il confronto è stato scelto nel concetto di competenze acquisite nei processi di apprendimento (risultati dell'apprendimento). Il Quadro Europeo delle Qualifiche⁶ – promosso dall'Unione Europea nel 2008 attraverso una Raccomandazione – è così basato sulla descrizione delle diverse qualificazioni attraverso i risultati dell'apprendimento – ovvero le competenze acquisite. L'istituzione dell'EQF ha avuto come principale obiettivo il riconoscimento dei titoli

¹ European-Council (2000). Presidency Conclusions. Lisbon European Council, Lisbon.

² European-Commission (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels.

European-Commission (2008). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks - 2008. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

³ Non c'è lo spazio qui per discutere il peso delle prospettive teoriche dominanti sulla conoscenza, i saperi, gli apprendimenti nel far sì che si consideri ancora oggi la relazione tra sapere teorico e quello pratico come una relazione gerarchica, in cui il primo tipo di sapere è considerato superiore. Questa impostazione filosofica influenza anche la relazione tra apprendimento formale e apprendimento informale, con l'effetto di concentrare l'attenzione sulla relazione gerarchica tra i due tipi di apprendimenti e trascurare che essi sono molto più intrecciati, come la teoria e la pratica, di quanto si sia disposti a tenere in conto.

⁴ European-Commission (2008). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks - 2008. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, pp. 10 e 12.

⁵ L'apprendimento formale è quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione, nelle università, etc., e che si conclude con l'acquisizione di un titolo di studio.

⁶ EQF, European Qualification Framework.

di studio dei diversi paesi membri all'interno dell'Unione Europea, ma include anche l'obiettivo di promuovere "la convalida dell'apprendimento non formale e formale"⁷.

In questi ultimi anni si stanno così intensificando i processi per la validazione e certificazione delle competenze acquisite al di fuori della formazione formale. Nella retorica europea incomincia a farsi sempre più largo la consapevolezza che l'apprendimento sul lavoro, nel volontariato e altre esperienze di vita non possa essere trascurato. Si ritiene infatti che la validazione e certificazione di queste competenze possa agevolare l'intrapresa di percorsi formali di apprendimento. L'enfasi è maggiormente su questo aspetto di accesso agli apprendimenti formali e pone in secondo piano il riconoscimento delle competenze ai fini del curriculum e della ricerca del lavoro.

Occorre dare atto che dalle attività di indirizzo dell'Unione Europea giunge un allargamento di prospettiva: oltre del sistema istruzione e formazione, ci si occupa anche del riconoscimento delle competenze maturate nel corso della vita nelle altre attività.

Rimane l'obiettivo politico di costruire un'area europea caratterizzata da sviluppo economico e sociale, ma questa volta lo si qualifica non in termini di competitività con il resto del mondo, ma con caratteristiche desiderabili: sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo. Si parla ancora di economia basata sulla conoscenza e si insiste sulla necessità di fare innovazione e ricerca, ma non si insiste più che quest'area debba essere la più competitiva al mondo. Si dice invece che si vuole mantenere il modello di un'economia di mercato sociale, in cui le dinamiche economiche e di competizione siano integrate con dinamiche sociali inclusive.

Questo tipo di sviluppo necessita di lavoro qualificato, ovvero di persone in possesso di titoli di studio secondari superiori e universitari. Come nota il documento chiave di Europa 2020, entro il 2020 spariranno 12 milioni di posti di lavoro scarsamente qualificato, ampiamente sostituiti da 16 milioni di posti di lavoro altamente qualificato.

Come si colloca il Piemonte rispetto ai fabbisogni di forza lavoro qualificata? Nel prossimo paragrafo prendiamo spunto dalle simulazioni di scenario futuro della dinamica di domanda e offerta di lavoro al 2020 a livello nazionale prodotte dal Cedefop, Agenzia dell'Unione Europea dedicata allo studio di quanto concerne la formazione di chi lavora.

7.2 INNALZARE IL LIVELLO DI QUALIFICAZIONE DELLA FORZA LAVORO: È NECESSARIO?

Le simulazioni per l'Italia prevedono un incremento di domanda di lavoro per occupazioni richiedenti livelli medio e alto di istruzione: su 100 posti di lavoro offerti (domanda di lavoro), 13 richiedono un basso livello di istruzione, 53 un livello medio e 34 un elevato livello. Le analisi del Cedefop – di

⁷ European-Parliament and Council (2008). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente. 2008/C 111/01. L'apprendimento non formale si realizza al di fuori dei sistemi indicati in nota 5 ed è altrettanto intenzionale. L'apprendimento informale avviene anche senza intenzionalità.

confronto tra il trend della forza lavoro e quello della domanda di lavoro – concludono che l'Italia non appare incorrere in una situazione di *mismatch* come in altri paesi quali Finlandia e Norvegia caratterizzate da elevate quote di popolazione con alti titoli di studio⁸. In generale il Cedefop segnala invece il rischio di un proseguimento del fenomeno dell'*overeducation* in quanto la creazione di domanda di lavoro con elevati titoli di studio non è sufficiente rispetto alla disponibilità di persone con questi titoli di studio, mentre è forte per occupazioni che richiedono bassi e medi titoli di studio. In altre parole, ciò che sta già avvenendo – lo scalzamento da parte di occupati con titoli di studio elevati di occupati con titoli di studio medi in occupazioni che generalmente richiedevano personale con tali livelli di istruzione – è probabile prosegua.

Certo il Cedefop si è limitato alle dimensioni macro, tralasciando il livello regionale e locale. Occorre quindi utilizzare i dati prodotti a livello nazionale con cautela. La cautela è suggerita anche dal comparare la composizione sopra riportata e quella pubblicata nel Rapporto Istruzione 2012 nello studio a cura di Alberto Stanchi (p. 108), da dove risulta che su 100 assunzioni in Piemonte nel 2012, 32 hanno riguardato persone con la licenza elementare, 41 i diplomati e solo 14 i laureati (stime Excelsior). Come si può notare, le due distribuzioni sono simili rispetto al livello medio di istruzione, ma si differenziano per il peso dei livelli bassi e alti, che appaiono con pesi opposti, inducendo a pensare che forse in Piemonte, al confronto con altre regioni e nazioni europee, la domanda di lavoro espressa dal sistema economico è ancora caratterizzata da richiesta di competenze relativamente basse.

Procedendo con cautela per le ragioni appena menzionate, le nostre stime per il Piemonte – basate sulle simulazioni del Cedefop per l'Italia – indicano che la domanda di lavoro nel decennio 2010–2020 concernerà circa 688mila posti di lavoro, per la quasi totalità per sostituire personale che ha lasciato l'occupazione per pensionamento e altre ragioni.

Secondo il Cedefop, rispetto alle qualificazioni disponibili nel 2010, nel decennio 2010–2020 le qualificazioni di livello medio sono quelle maggiormente ricercate, sia per sostituzioni sia per espansione di posti di lavoro. In Piemonte si tratta di 385mila contratti di lavoro nuovi, che tuttavia non siamo in grado di tradurre in numero di lavoratori e lavoratrici (uno o più contratti a tempo determinato possono essere stipulati dalla stessa persona nell'arco dei dieci anni considerati). Quasi un terzo di questi contratti sono previsti per nuovi posti di lavoro. Per i livelli di istruzione elevati le stime indicano 215mila contratti di lavoro, anche in questo caso una quota significativa è per nuovi posti di lavoro (35%). Per i livelli di istruzione bassi sono stimati solo 88mila contratti, tutti per sostituzioni. Da segnalare che secondo il Cedefop in Italia in questo ambito, non solo non c'è espansione, ma non vengono fatte tutte le sostituzioni di chi lascia per pensionamento e altri motivi, producendo una contrazione dell'occupazione richiedente livelli di istruzione bassi.

La domanda nei livelli medi in Piemonte sembra in linea con il potenziale di forza lavoro con titolo di studio medio, che in questi anni recenti soffrono di un tasso di disoccupazione di quasi il 10%.

⁸ Cedefop (2009). European Guidelines for validating non formal and informal learning. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, pp. 53–55.

Nostre elaborazioni e valutazioni giudicano invece bassa l'entità di domanda di personale con titoli di studio elevati rispetto agli attuali trend di crescita di popolazione in possesso di tali qualificazioni⁹. Le stime fatte evidenziano così il rischio che il fenomeno dell'*overeducation* – denunciata dall'analisi di Abburrà e dal rapporto ISFOL¹⁰ – prosegua, confermando quanto anche il Cedefop riconosce, indicando la causa di ciò nella modesta crescita di nuovi posti di lavoro¹¹. Vi è cioè la possibilità che le persone con titolo di studio più elevato accedano più facilmente a posti di lavoro che richiedono credenziali educative inferiori. Allo stesso tempo ciò potrebbe spingere gli adulti con livelli intermedi di istruzione a cercare di acquisire qualificazioni più elevate per essere in grado di competere con chi ha già titoli più elevati. È possibile inoltre che una parte di persone con titolo elevato non accetti collocazioni lavorative per cui sono richieste qualificazioni inferiori, e quindi si orienti ad ulteriori investimenti formativi universitari o post-laurea in ambiti connessi ai propri studi o anche diversi.

In conclusione, e con riferimento al tema dell'apprendimento formale in età adulta, queste stime indicano che potrebbe esistere un potenziale bacino di richiesta di formazione e qualificazioni nei livelli medi, indotti dalla concorrenza di coloro che hanno titoli di studio più elevati e concorrono per posizioni tradizionalmente coperte da chi ha titoli intermedi. L'attuale sfiducia negli investimenti formativi di tipo universitario, dato proprio il fenomeno dell'*overeducation*, potrebbe influire solo nelle fasce più giovani in uscita dal sistema scolastico, e forse avere un impatto minore per coloro che sono già attivi sul mercato del lavoro e possono sperimentare in prima persona quanto chi ha un titolo di studio elevato goda di un tasso di disoccupazione minimo. D'altra parte la quota significativa di lavori a basso reddito anche per posizioni lavorative qualificate potrebbe frenare investimenti formativi per il rischio di bassi ritorni da questi ultimi.

Esiste poi la questione di coloro che hanno qualificazioni molto basse (licenza media e elementare), occupati in posizioni lavorative che sono in costante diminuzione anche in Piemonte¹², generando un tasso di disoccupazione più elevato rispetto agli altri livelli di istruzione. Nel 2012 in

⁹ Nel 2004 le persone occupate in Piemonte con titolo di studio elevato erano 218mila. Nel 2012 questa quantità è cresciuta a 324mila, con un incremento di 106mila unità. Nostri calcoli sui dati stimati dal Cedefop per l'Italia e da noi traslati sul Piemonte usando il meccanismo delle proporzioni (tenendo conto del peso della forza lavoro piemontese sul totale italiano) indicano nel periodo 2010–2020 una domanda di lavoro espansiva (ovvero non per sostituzione) pari a +77mila contratti di lavoro. Se adottiamo l'assunzione che ad ogni contratto corrisponda una persona occupata, notiamo che in questo decennio l'occupazione di persone con titolo di studio elevato prevista cresce molto meno rispetto a quanto osservato nel periodo 2004–2012. È dunque possibile che chi non trovi occupazione corrispondente alle proprie credenziali educative, rivolga il proprio interesse verso posizioni lavorative che richiedono titoli di studio inferiori. Una stima molto approssimativa può indicare questi casi in poche decine di migliaia.

¹⁰ Abburrà, L., Ed. (2012). *Giovani e lavoro: la questione italiana*. Progetto Giovani. Torino, IRES Piemonte. ISFOL (2012). *Rapporto ISFOL 2012: le competenze per l'occupazione e la crescita* Roma, ISFOL, pp.80–82.

¹¹ Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012* Luxembourg, Publications Office of the European Union.

¹² Questo dato non è in contraddizione con quello riportato più sopra il quale riferiva di un'elevata quota di assunzioni di titoli di studio bassi. Infatti si continua ad assumere in posizioni lavorative che richiedono basse credenziali educative per sostituire parte delle persone che si ritirano dal lavoro per pensionamento o altri motivi. È possibile inoltre che il turnover in questo tipo di posizioni lavorative sia più elevato che altrove, date le condizioni di lavoro meno attrattive.

Piemonte le persone disoccupate in possesso di licenza elementare e media ammontano a circa 90mila persone. Una parte di queste persone potrà ricollocarsi grazie alle opportunità lavorative che si aprono in questo decennio per il turnover, indicate più sopra, e stimate in 88mila contratti di lavoro. Ricordiamo che si tratta di 88mila contratti e non di persone, quindi in linea di principio questi non sono sufficienti a ricollocare gli attuali disoccupati. È dunque possibile che un certo volume di domanda di riqualificazione continui a provenire anche da questo bacino.

Finora abbiamo collegato la nostra analisi alle dinamiche del mercato del lavoro. Tuttavia non possiamo dimenticare che in ogni livello di istruzione si manifestano domande di ulteriori qualificazioni, sospinte da desideri, interessi, progetti personali. È dunque opportuno fare in modo che il sistema educativo e formativo offra ad ogni persona, indipendentemente dal livello di qualificazione e istruzione, e dalla domanda del mercato del lavoro, opportunità di apprendimento, di crescita personale, di acquisizione di titoli di studio e qualificazioni.

Per avere un quadro della situazione piemontese in termini di possibilità di istruzione e formazione per le persone adulte e il grado di rispondenza rispetto alla progettualità potenziale di queste ultime occorrerebbero studi e indagini che al momento non sono disponibili. I dati statistici sugli iscritti a corsi di scuola secondaria serali, di formazione professionale¹³ e negli atenei piemontesi forniscono l'ordine di grandezza della quota di popolazione coinvolta in percorsi di apprendimenti formali, ma non il bacino di coloro che sarebbero disponibili ad investire nella propria formazione attraverso apprendimenti formali. D'altra parte la dimensione di quest'ultimo dipende anche dai dispositivi legislativi messi in atto per aiutare le persone adulte a conciliare il lavoro e gli impegni di famiglia con lo studio.

7.3 QUADRO DESCRITTIVO DELLA PARTECIPAZIONE DEGLI ADULTI AGLI APPRENDIMENTI FORMALI

Consideriamo le persone adulte come quelle comprese tra i 25 e i 64 anni di età. Si tratta di una definizione di tipo anagrafico, adottata anche dall'Eurostat, che assume questa fascia di età come quella che ha definitivamente chiuso con la prima fase della vita, considerata nella nostra società da pratiche discorsive ancora prevalenti come quella deputata agli apprendimenti formali. Nella realtà i percorsi soggettivi sono molto più variegati e la suddivisione del corso di vita in fasi dedicate a compiti e ruoli specifici è sempre meno un punto culturale di riferimento, in particolare per quanto riguarda la dimensione della formazione e crescita personale. Come abbiamo visto nel paragrafo 7.1, le indicazioni e direttive in arrivo dall'Unione Europea spingono gli Stati Membri ad assumere questa prospettiva mediante il riferimento al concetto di apprendimento lungo tutto il corso della vita. Per una valutazione dei dati di seguito presentati si tenga presente che in

¹³ Ci occupiamo dei corsi di formazione professionale che forniscono una qualifica. I corsi di formazione professionale di aggiornamento sono considerati apprendimento non formale e quindi non sono oggetto di questa analisi centrata sugli apprendimenti formali.

Piemonte la popolazione nella fascia 25–64 anni è di circa 2milioni e mezzo di persone. Di questi circa la metà ha titoli di studio inferiori al diploma di scuola secondaria superiore. Dunque il bacino potenziale di persone eventualmente interessate all'acquisizione di un diploma sarebbe ben oltre il milione di unità. Di fronte a questa entità appare evidente che poche migliaia di persone adulte iscritte alla scuola secondaria superiore nei corsi serali sembrano davvero poche¹⁴ (a seconda degli anni dalle 4mila alle 5mila persone, con una tendenza in questi ultimi anni alla diminuzione). Il bacino delle persone potenzialmente interessate a studi universitari è invece di circa 800mila (i diplomati). Gli iscritti con oltre 30 anni di età negli atenei piemontesi sono circa 8mila (dato 2012), in diminuzione in questi ultimi anni in particolare nelle età più giovani (31–40 anni). Quelle più anziane (oltre i 40 anni) sono tornate ai livelli dei primi anni 2000 e ammontano a circa 2.600 persone.

Tab. 7.1 Persone iscritte negli atenei piemontesi per età

	31–40 anni	>40 anni	Totale
2004	7.672	2.624	10.296
2005	6.099	2.445	8.544
2006	6.137	2.627	8.764
2007	6.179	2.760	8.939
2008	6.152	2.906	9.058
2009	6.178	2.899	9.077
2010	6.045	2.902	8.947
2011	5.763	2.848	8.611
2012	5.284	2.655	7.939

Fonte: MIUR, interrogazione banca dati 13 gennaio 2014

È molto probabile che una parte di coloro di età compresa tra i 31 e 40 anni siano iscritti come fuori corso all'università per completare il ciclo di studi iniziati come proseguimento degli studi dopo la scuola secondaria superiore. Nel complesso comunque si osserva una vistosa diminuzione di iscrizioni di adulti all'università.

Nel 2012 gli adulti di età superiore ai 40 anni erano iscritti alle facoltà più gettonate anche dai più giovani, con l'aggiunta delle facoltà di psicologia e scienze politiche maggiormente frequentate rispetto ai più giovani. Dato il tipo di facoltà, note per esisti occupazionali minori rispetto ad altri indirizzi, questo dato sembra segnalare che gli adulti tornano allo studio anche per rispondere a propri interessi personali. È inoltre possibile che parte di queste iscrizioni siano state generate da accordi tra alcune categorie professionali e alcune facoltà, tra cui quella di Scienze Politiche, con agevolazioni rispetto ai crediti formativi necessari per conseguire la laurea triennale.

¹⁴ Sono compresi anche giovanissimi, non sappiamo in quale misura, che hanno scelto questo tipo di scuola dopo insuccesso nella scuola diurna. La frequenza della scuola serale è regolata in misura minore e fornisce qualche speranza e opportunità di successo a coloro che mal si adattavano ai vincoli posti dalla scuola diurna.

Consideriamo poi il settore della Formazione Professionale che rilascia titoli di studio interessanti per ogni livello di istruzione: le qualifiche sono infatti un possibile investimento formativo per chi è in possesso della sola licenza media e le qualifiche di secondo livello (specializzazioni) per coloro con il diploma della scuola secondaria superiore e con laurea. Nel 2011 le persone di età superiore ai 24 anni e iscritte a corsi che rilasciano qualifiche e specializzazioni erano poco meno di 6.500. Si tratta di nuovo di poche migliaia di persone rispetto ad un bacino di 2 milioni e mezzo di persone. Sarà interessante osservare se le nuove opportunità di validazione e certificazione delle competenze acquisite attraverso gli apprendimenti informali nel lavoro e in altri tipi di attività, opportunità che si apriranno a breve in Piemonte (vedi Box 1), saranno colte dalla popolazione adulta per accrescere le proprie credenziali educative.

Box 1 – VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DI COMPETENZE ACQUISITE ATTRAVERSO APPRENDIMENTI INFORMALI

L'Unione Europea invita gli stati membri a dotarsi di sistemi di validazione e certificazione delle competenze maturate nella vita quotidiana¹⁵. A gennaio 2013 l'Italia ha compiuto un importante passo e si è attrezzata di un dispositivo legislativo per dare maggior impulso a questo processo, stabilendo norme generali e livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale delle competenze (D.Lgs. 13/2013). Il Piemonte ha emanato a dicembre dello stesso anno una determinazione che individua il quadro di riferimento per l'identificazione, valutazione e certificazione delle competenze acquisite attraverso apprendimenti informali (ma senza escludere quelli formali e non formali, che come abbiamo accennato in nota 1 sono intrecciati con quelli informali)¹⁶. A questa determinazione seguirà il dettaglio delle procedure operative. I processi di identificazione, valutazione e certificazione prenderanno in considerazione quelle competenze che corrisponderanno a quelle contenute nel Repertorio degli Standard Formativi della Regione Piemonte¹⁷, competenze definite come essenziali per la formazione di profili professionali¹⁸ o obiettivi professionalizzanti¹⁹ (normati e non normati). La metodologia valutativa adottata farà riferimento all'approccio dei risultati di apprendimento, risultati rappresentati da evidenze empiriche quali progetti e posizioni professionali contrattuali, valutati da esperti della certificazione e della materia che valideranno le competenze in possesso con riferimento al Repertorio menzionato. Il

¹⁵ Cedefop (2009). European Guidelines for validating non formal and informal learning. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

UE, Repubblica-Italiana, et al. (2012). Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF.

¹⁶ Regione-Piemonte (2013). Approvazione del Manuale per l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali – prima parte. Determinazione 819. F. P. e. L. Istruzione, Direzione Standard formativi e Torino.

¹⁷ Questo Repertorio contiene anche gli standard di riferimento nazionali.

¹⁸ Per esempio l'installatore di impianti di protezione antincendio è un profilo professionale.

¹⁹ Per esempio l'aggiornamento per coordinatore di équipe socio-sanitaria ed educativa è un obiettivo professionalizzante.

quadro di riferimento prevede modularità di esito e finalità. Gli esiti della validazione potranno riguardare tutte le competenze di un profilo/obiettivo, oppure solo una o alcune delle competenze previste da un profilo/obiettivo, oppure il riconoscimento di singole abilità e conoscenze di una certa competenza, od infine avere esito negativo e non validare o riconoscere alcuna competenza o parte di competenza. I processi valutativi potranno avere tre tipi di finalità: ingresso in uno specifico percorso formativo, facilitazione della ricollocazione lavorativa, assolvere agli obblighi di un percorso di apprendistato.

Per un confronto circa i livelli di partecipazione agli apprendimenti formali in Piemonte con il resto del paese, non disponiamo di un indicatore sufficientemente omogeneo ai dati finora utilizzati. L'indicatore disponibile include infatti la formazione professionale finalizzata ad attestati di frequenza con profitto e non a titoli di studio, formazione che nel linguaggio dell'Unione Europea è denominata come "apprendimento non-formale"²⁰. Tale tipo di formazione coinvolge diverse migliaia di persone adulte, ed è importante per i processi aggiornamento e l'acquisizione di alcuni elementi di abilità e conoscenze professionali. In questa analisi abbiamo finora focalizzato l'attenzione sui percorsi formativi formali (apprendimento formale) che forniscono titoli di studio, i quali sono spesso necessari o strategici quando una persona intende operare delle scelte professionali discontinue – o per ambito o per carriera – rispetto alla propria storia personale e professionale. Nonostante il focus di questo capitolo sia questo tipo di formazione formale, proponiamo l'indicatore comprensivo sia di queste attività formali sia di quelle di aggiornamento ("apprendimento non-formale"), per avere un dato di confronto con l'Italia e con alcuni paesi e regioni dell'Unione Europea. Circa il primo tipo di confronto, il Piemonte si colloca appena sotto la media nazionale, in compagnia di molte regioni del Sud. Le regioni italiane con i livelli più elevati di partecipazione agli apprendimenti formali e non-formali sono le province autonome di Trento e Bolzano.

Tab. 7.2 Quota di popolazione adulta (25–64enni) in percorsi di istruzione e formazione nelle regioni italiane (anni 2008–2012)

	2008	2009	2010	2011	2012
Sicilia	5,2	4,9	4,7	4,3	4,8
Puglia	5,7	5,1	5,2	4,8	5,0
Calabria	6,3	6,2	5,6	5,5	5,4
Campania	5,2	5,0	5,6	4,8	5,7
Veneto	6,6	6,1	5,9	5,4	6,2
Molise	7,3	7,0	6,5	5,6	6,2
Basilicata	6,9	6,2	5,8	5,4	6,4
Piemonte	5,1	5,1	6,2	5,6	6,5
Italia	6,3	6,0	6,2	5,7	6,6

(continua)

²⁰ Per una definizione di apprendimento non formale si veda nota 7.

Tab. 7.2 (continua)

Lombardia	6,0	5,8	6,2	5,6	6,6
Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste	5,0	4,4	3,9	4,1	6,7
Liguria	7,0	7,4	6,8	5,8	7,1
Emilia-Romagna	(a)	7,0	6,8	6,3	7,4
Marche	(a)	4,6	4,6	5,1	7,4
Lazio	8,2	7,4	7,2	6,4	7,4
Friuli-Venezia Giulia	7,4	7,1	8,2	6,1	7,5
Abruzzo	7,0	5,6	6,3	6,8	7,5
Sardegna	7,6	6,5	7,2	6,7	7,6
Toscana	6,8	6,8	7,2	6,4	7,8
Umbria	7,7	7,3	7,3	7,0	7,9
Provincia Autonoma di Bolzano/Bozen	7,2	7,7	7,4	6,9	9,2
Provincia Autonoma di Trento	9,0	8,9	8,3	8,3	10,1

Fonte: Eurostat

(a): dato non disponibile; dati estratti il 17 gennaio 2014

All'interno dell'Unione Europea, l'Italia e il Piemonte si collocano tra le aree in cui la percentuale di partecipazione della popolazione adulta alla formazione formale e non-formale è bassa, molto ad di sotto del valore medio europeo. Vi sono paesi europei raggiungono quote di popolazione in formazione molto elevate. Si nota in generale una grande variabilità di situazioni: da quasi il 32% danese all'1,4% della Romania.

Tab. 7.3 Quota di popolazione adulta (25–64enni) in percorsi di istruzione e formazione in alcuni stati europei (anni 2008–2012)

	2008	2009	2010	2011	2012
European Union (28 countries)	9,3	9,2	9,1	8,8	9,0
Denmark	29,9	31,2	32,5	32,3	31,6
Baden-Württemberg	8,8	8,8	8,8	8,8	9,1
Greece	2,9	3,3	3,0	2,4	2,9
Cataluña	8,8	9,8	9,9	9,1	8,7
Rhône-Alpes	5,8	5,9	5,3	5,8	6,6
Netherlands	17,0	17,0	16,6	16,7	16,5
Austria	13,2	13,8	13,7	13,4	14,1
Poland	4,7	4,7	5,2	4,4	4,5
Portugal	5,3	6,5	5,8	11,6	10,6
Romania	1,5	1,5	1,3	1,6	1,4
Finland	23,1	22,1	23,0	23,8	24,5
Sweden	22,2	22,2	24,4	24,9	26,7
East Midlands (UK)	19,4	19,7	19,4	16,4	16,1
Norway	19,3	18,1	17,8	18,2	20,0
Switzerland	27,9	23,9	30,6	29,9	29,9
Turkey	1,9	2,3	2,5	2,9	3,2

Fonte: Eurostat

Nota: dati estratti il 17 gennaio 2014

Non siamo in grado di spiegare queste differenze in questa occasione, ma vorremmo portare l'attenzione su alcuni elementi di ragionamento per aiutare chi legge queste note ad interrogarsi rispetto alla complessità della questione. Emergerà che non è così scontato che la direzione da perseguire sia solo quella di 'spingere' sugli investimenti formativi formali, senza anche occuparsi di riforme dei sistemi formativi, di come si lavora e si innova nelle aziende, e di atteggiamenti culturali che sottostanno in tutti questi ambiti e che hanno a che fare con concetti che si utilizzano per interpretare la realtà.

7.4 ALCUNE RIFLESSIONI E INTERROGATIVI

Gli studiosi di politica economica istituzionale hanno messo in evidenza che il sistema di istruzione e formazione di un paese non è separato dal resto della società e non è indipendente dalla storia del sistema capitalistico in cui è inserito²¹. Questo tipo di letteratura mette infatti in risalto la varietà di capitalismo esistenti e alla luce di questa tesi esamina i "sistemi di creazione di skill"²². I modelli che sono stati individuati e analizzati attraverso lo studio di diversi casi – Austria, Germania, Danimarca, Olanda, Francia, Svizzera, Svezia, Gran Bretagna, Giappone – mostrano un nesso tra la cultura, la storia, l'economia e i sistemi di istruzione e formazione. Per esempio, sono stati individuati quattro diversi sistemi di formazione di abilità: statico, liberale, collettivo e segmentato²³. Senza voler illustrare qui tali modelli e casi nazionali, ci preme notare come sarebbe utile reperire e sviluppare aggiornati studi di questo genere per interpretare il modello italiano e le sue varianti regionali in quanto fornirebbero il quadro teorico entro cui elaborare interventi di politiche integrate adeguate alle interconnessioni tra i diversi aspetti dei processi in atto in un territorio.

Accanto a questo tipo di approccio, sarebbe poi opportuno interrogarsi sui concetti fondanti i sistemi di istruzione e formazione e rivisitarli criticamente per cogliere spazi di miglioramento dei processi.

Ci sono alcuni fenomeni che segnalano la non completa adeguatezza a) di concetti come quelli di 'competenza' e 'motivazione' su cui oggi sono imperniati i discorsi relativi agli apprendimenti, e b) della ricerca di relazioni tra questi concetti quali quelle solitamente ipotizzate. Per esempio,

²¹ Regini, M. (1995). "Firms and institutions: the demand for skills and their social production in Europe." *European Journal of Industrial Relations*(1): 191-202.

Brown, P. (2001). *Skill Formation in the Twenty-First Century. High Skills, Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. P. Brown, A. Green and H. Lauder. Oxford, Oxford University Press: 1-55.

Busemeyer, M. R. and C. Trampusch (2012). *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*. M. R. Busemeyer and C. Trampusch. Oxford, Oxford University Press: 3-38.

²² Possiamo tradurre dall'inglese 'skill' in 'abilità', ma in questo tipo di letteratura il termine inglese è utilizzato in senso più ampio e fa riferimento al capitale umano e professionale necessario per essere inclusi nella società e nelle attività economiche.

²³ Busemeyer, M. R. and C. Trampusch, Eds. (2012). *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*. Oxford, Oxford University Press, p. 12.

si tende a credere che le competenze acquisite attraverso gli apprendimenti formali siano sufficienti a far sì che le persone le mettano in gioco nelle loro attività lavorative. Si pensa anche che le competenze necessarie per svolgere un certo lavoro siano le stesse indipendentemente dal contesto (di tempo e spazio) in cui il lavoro si svolge. Le elevate percentuali di datori di lavoro che lamentano di non riuscire a trovare personale con le caratteristiche adeguate per le occupazioni prospettate rappresentano uno dei segnali della necessità di esaminare più a fondo la relazione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro, una questione certamente non nuova, ma che – alla luce della letteratura specialistica delle scienze educative – non sembra strutturata in modo appropriato alla sua complessità.

L'approccio dominante in Unione Europea, dietro cui comunque si percepiscono tensioni tra prospettive teoriche differenti²⁴, assume che la conoscenza sia facilmente trasferibile attraverso una sua standardizzazione in moduli, identificata nelle competenze e risultati di apprendimento, tradotta poi in crediti e qualificazioni. Inoltre si assume che la conoscenza utilizzata nei luoghi di lavoro sia altrettanto codificabile, e che si possa trovare diretta corrispondenza tra i saperi acquisiti nei contesti di apprendimento formale e quelli utili nei luoghi di lavoro. Si tende ad essere fiduciosi circa la trasferibilità e adattabilità dei saperi teorici e pratici da un contesto all'altro, e che un certo compito e incarico professionale necessiti di certe competenze in ogni dove e quando. L'approccio dominante, in particolare in Italia, continua poi a ritenere che tra i saperi teorici e quelli pratici esista una relazione gerarchica, in base alla quale i primi sono più importanti dei secondi. È sulla base di questo assunto che si è assistito alla licealizzazione degli istituti tecnici e alla riduzione delle ore di laboratorio negli istituti professionali. Allo stesso tempo, vi è anche un movimento opposto, propugnato dall'Unione Europea, che è quello che utilizza il concetto di "risultati dell'apprendimento" (*learning outcomes*) e che attraverso evidenze (portfolio di progetti e realizzazioni) ritiene di poter individuare con trasparenza i livelli conoscitivi acquisiti.

Altro assunto di base è che se una persona ha determinate competenze (abilità, conoscenze e attitudini), le utilizzerà. Si pensa che gli aspetti motivazionali siano una questione di personalità e di essa non ci si debba occupare.

Sul fronte delle imprese, le aziende cercano i talenti, e non si interrogano sul tipo di organizzazione entro cui fanno lavorare le persone e sugli effetti che questo ha sulla creazione di senso e significati per il personale. Uno studio OCSE di alcuni anni fa mostrava che l'Italia aveva elevate percentuali di imprese organizzate secondo un modello taylorista o comunque in modo tradizionale, mentre per esempio la Germania era caratterizzata da alta percentuale di imprese organizzate secondo

²⁴ Hoskins, B. (2008). "The Discourse of Social Justice within European Education Policy Developments: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy." *European Educational Research Journal* 7(3): 319-330.

il modello del *'discretionary learning'*²⁵. Il patrimonio di conoscenze di un'impresa, collegato alle persone e alle loro relazioni, può essere il volano di innovazione. Ma occorre sapere riconoscere il valore di queste conoscenze e dunque delle persone che le utilizzano e le sviluppano²⁶. Una cultura spesso padronale, o caratterizzata da pregiudizi su genere, età, razza, religione, o adagiata su modelli organizzativi del passato potrebbe non essere adeguata ad accogliere le nuove generazioni²⁷ e le differenze culturali di cui le persone sono sempre più spesso portatrici.

Inoltre si tende ad occuparsi del capitale umano delle maestranze e meno spesso di quello dei datori di lavoro e di chi organizza il lavoro. Uno studio recente denuncia come in Italia ben il 37% dei manager abbia unicamente la scuola dell'obbligo contro il 19% della media europea (15 paesi UE, al 2010)²⁸.

Le più recenti teorie sociali dell'apprendimento insistono, invece, nel proporre una concettualizzazione della conoscenza come situata, storica, portatrice di significati, interpretazioni e culture, difficile da: standardizzare, impacchettare in moduli e rendere trasparente. Inoltre il rapporto tra teoria e pratica è visto come intrecciato e reciprocamente arricchente, di difficile disgiunzione. L'approccio culturale attira poi l'attenzione sul ruolo delle attività concrete nel fornire motivi e significati per agire e apprendere, e sulla rilevanza delle strategie di produzione e mercato nel dare forma ai tipi di organizzazione del lavoro e alle aziende ed incidere sulla capacità di creare senso e coinvolgere il personale²⁹.

Questi elementi di ragionamento – qui solo accennati – invitano ad affrontare una discussione di valutazione degli attuali livelli di partecipazione degli adulti ad attività formative formali nella consapevolezza che occorra ancora approfondire molti aspetti prima di insistere sugli investimenti formativi come la principale strategia da perseguire per aiutare le persone a mantenere, trovare un'occupazione o sviluppare un'attività imprenditoriale.

²⁵ Tipo di organizzazione molto organica e flessibile, con scarsa formalizzazione del comportamento ed elevata specializzazione orizzontale delle mansioni. Lo studio OCSE si ispira al concetto di adocrazia di Mintzberg e di *'learning organization'* di Senge per individuare questo tipo di organizzazione.

OECD (2010). *Innovative Workplaces. Making Better Use of Skills within Organisations*.

²⁶ Victor, B. and A. C. Boynton (1998). *Invented here. Maximizing Your Organization's Internal Growth and Profitability*. Boston, MA, Harvard Business School Press.

Groysberg, B. (2010). *Chasing Stars. The Myth of Talent and the Portability of Performance*. Princeton, Princeton University Press.

²⁷ Migliore, M. C. (2012). *La formazione educativa nelle famiglie di origine dei giovani di oggi: persistenze e cambiamenti*. Progetto Giovani. L. Abburrà, IRES Piemonte.

²⁸ Rapporto *Condizione occupazionale dei laureati*, 15° indagine 2012, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, marzo 2013, p. 18.

²⁹ Migliore, M. C. (2013). *Older workers and learning in industrial activities: when objects and personal senses matter*. London, Institute of Education.

CONCLUSIONI

Le simulazioni del Cedefop circa l'evoluzione del fabbisogno di qualificazioni per il mercato del lavoro per l'Italia, ricondotte al caso piemontese, indicano il persistere del fenomeno dell'*overeducation*, ovvero di un certo numero di persone in possesso di credenziali educative elevate che accettano posti di lavoro per cui sono richieste qualificazioni inferiori a quelle possedute. Le analisi e interpretazioni condotte mostrano che a livello di grandi aggregati e rispetto alla domanda di lavoro prevista, vi è la necessità di prestare attenzione in particolare al bacino delle persone con livelli di qualificazioni molto basse in quanto in questa fascia il numero delle persone disoccupate è più elevato e l'assorbimento da parte della dinamica del mercato del lavoro più ridotta. Tuttavia anche le persone adulte con titoli di studio medi potrebbero essere sospinte a fare investimenti formativi motivati dalla concorrenza delle persone con titoli di studio elevati che si propongono per gli stessi posti di lavoro. Si è anche notato come una parte di persone in possesso di credenziali educative elevate possa invece ancora fare investimenti formativi di tipo universitario e post-laurea nel tentativo di cogliere altre opportunità di collocazione lavorativa più corrispondenti agli investimenti fatti.

L'analisi offerta nel capitolo ha messo in evidenza come la partecipazione da parte delle persone adulte a percorsi di apprendimento formale e non formale è però oggi molto bassa se confrontata con quella osservata a livello europeo e di alcune aree italiane (Province autonome di Trento e Bolzano). Tale bassa partecipazione dovrebbe condurre ad avviare approfondimenti per comprenderne le ragioni. Le differenze osservate rispetto ad altri contesti potrebbero essere collegate al tipo di sviluppo economico piemontese, al tipo di relazioni tra gli attori sociali, alla difficoltà di intraprendere percorsi di apprendimento formale conciliando questa attività con le altre attività, in primis quella lavorativa e quelle derivanti dai carichi familiari. Esiste poi un altro piano di indagine che potrebbe indagare se il come viene 'costruita' la conoscenza su cui si concentra l'offerta di formazione formale sia adeguato rispetto alle esigenze del mondo del lavoro, oggi alle prese con la necessità di saper rispondere in modo flessibile e innovativo alla clientela (per esempio nella strategia della co-progettazione o in quella della specializzazione flessibile) e in tempi brevi. Tuttavia anche lo stesso mondo del lavoro potrebbe essere dominato da un modo di guardare alla conoscenza e a come le persone utilizzano il proprio patrimonio conoscitivo all'interno dei posti di lavoro legato al passato e inefficace rispetto alle proprie attuali necessità di ottenere collaborazione e coinvolgimento nelle sfide quotidiane del mercato.