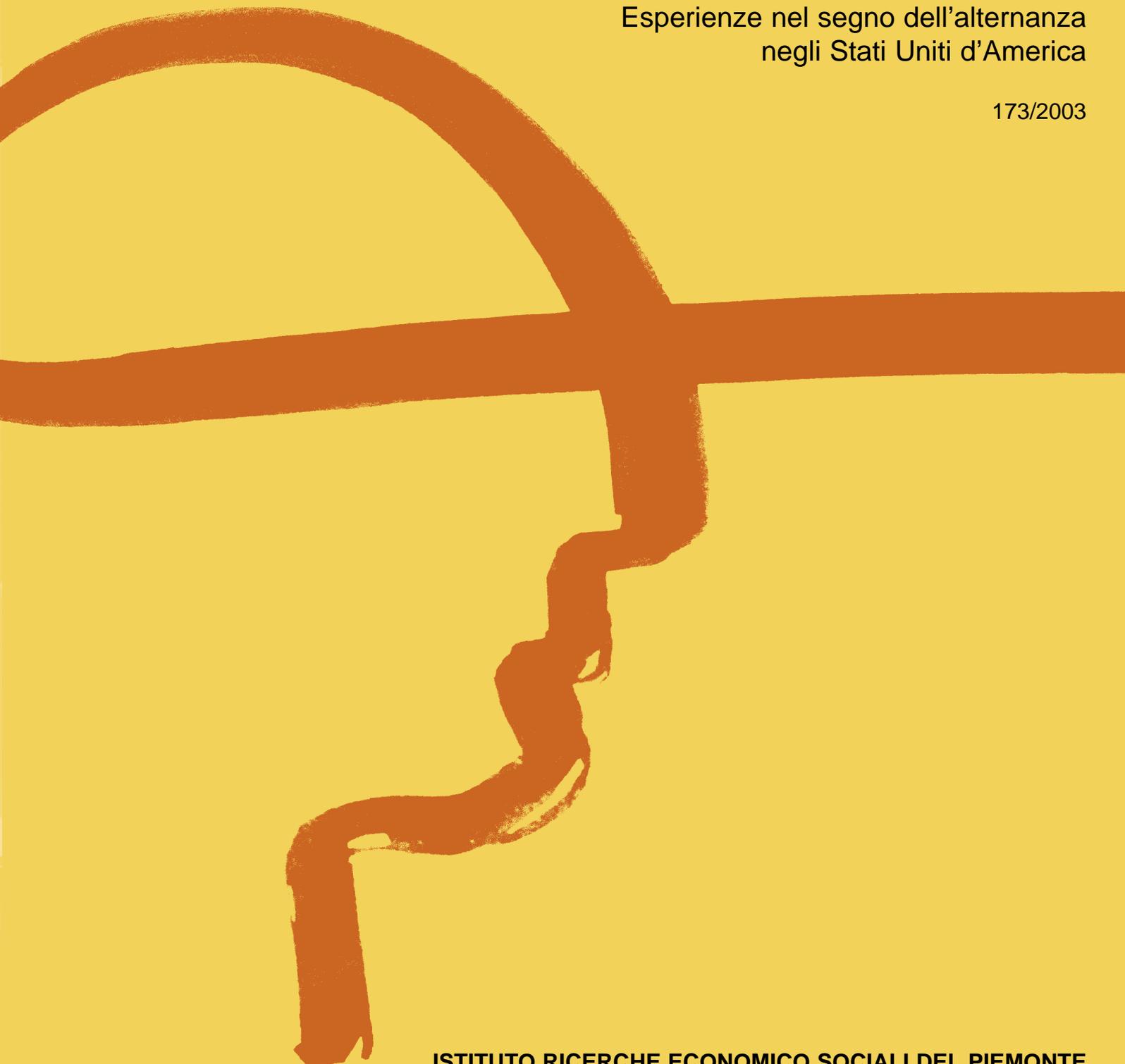


Luciano Abburrà, Cristina Barettoni

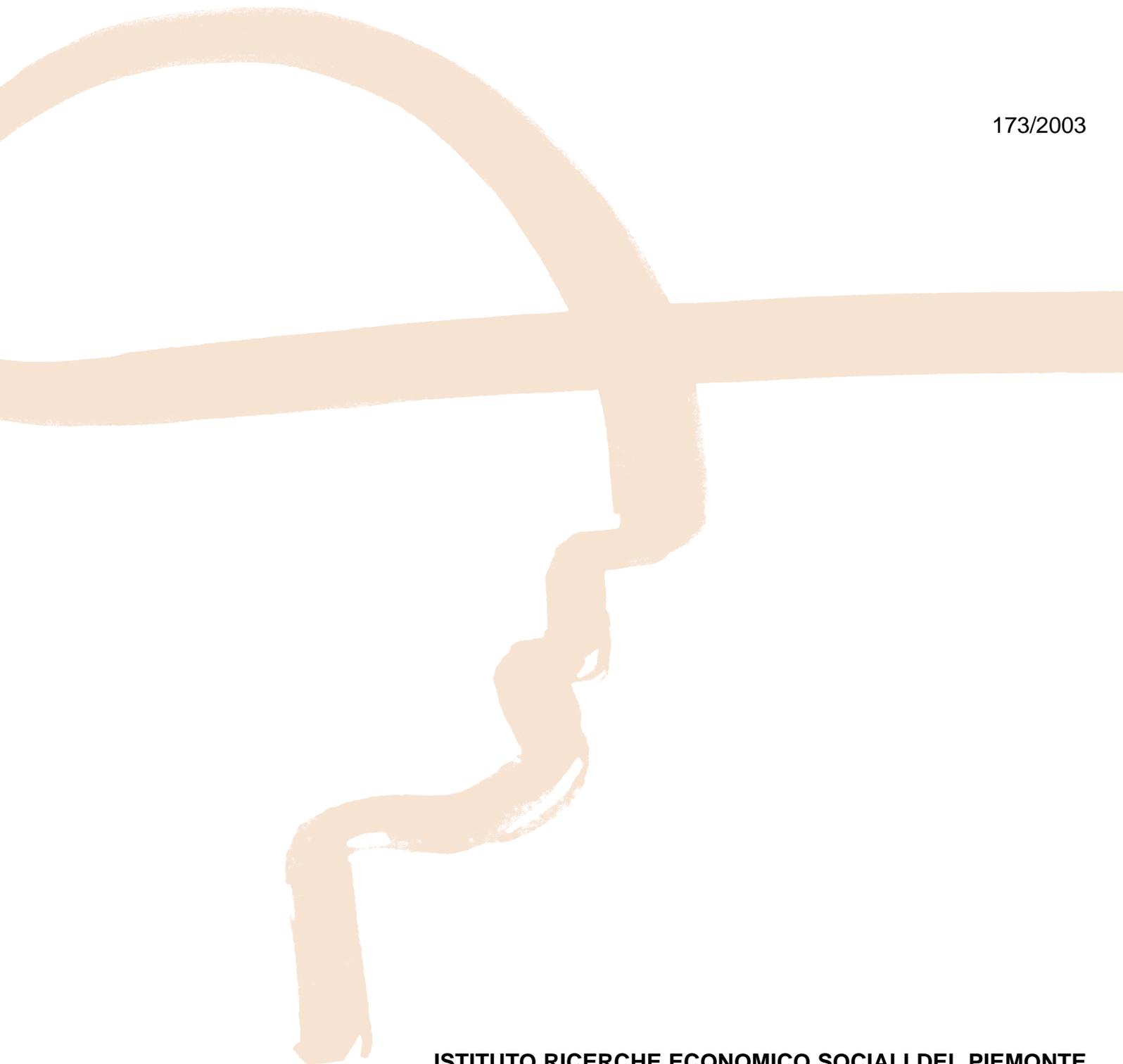
Migliorare l'istruzione con la scuola e con il lavoro

Esperienze nel segno dell'alternanza
negli Stati Uniti d'America

173/2003



173/2003



L'IRES PIEMONTE è un istituto di ricerca che svolge la sua attività d'indagine in campo socioeconomico e territoriale, fornendo un supporto all'azione di programmazione della Regione Piemonte e delle altre istituzioni ed enti locali piemontesi.

Costituito nel 1958 su iniziativa della Provincia e del Comune di Torino con la partecipazione di altri enti pubblici e privati, l'IRES ha visto successivamente l'adesione di tutte le Province piemontesi; dal 1991 l'Istituto è un ente strumentale della Regione Piemonte.

L'IRES è un ente pubblico regionale dotato di autonomia funzionale disciplinato dalla legge regionale n. 43 del 3 settembre 1991.

Costituiscono oggetto dell'attività dell'Istituto:

- la relazione annuale sull'andamento socioeconomico e territoriale della regione;
- l'osservazione, la documentazione e l'analisi delle principali grandezze socioeconomiche e territoriali del Piemonte;
- rassegne congiunturali sull'economia regionale;
- ricerche e analisi per il piano regionale di sviluppo;
- ricerche di settore per conto della Regione Piemonte e di altri enti e inoltre la collaborazione con la Giunta Regionale alla stesura del Documento di programmazione economico finanziaria (art. 5 l.r. n. 7/2001).

CONSIGLIO DI AMMINISTRAZIONE

Mario Santoro, *Presidente*

Maurizio Tosi, *Vicepresidente*

Paolo Ferrero, Antonio Monticelli, Enrico Nerviani, Michelangelo Penna,
Raffaele Radicioni, Maurizio Ravidà, Furio Camillo Secinaro

COMITATO SCIENTIFICO

Mario Montinaro, *Presidente*

Valter Boero, Sergio Conti, Angelo Pichierri,

Walter Santagata, Silvano Scannerini, Gianpaolo Zanetta

COLLEGIO DEI REVISORI

Giorgio Cavalitto, *Presidente*

Giancarlo Cordaro e Paola Godetti, *Membri effettivi*

Mario Marino e Ugo Mosca, *Membri supplenti*

DIRETTORE

Marcello La Rosa

STAFF

Luciano Abburrà, Stefano Aimone, Enrico Allasino, Loredana Annaloro, Maria Teresa Avato, Marco Bagliani, Giorgio Bertolla, Antonino Bova, Dario Paolo Buran, Laura Carovigno, Renato Cagno, Luciana Conforti, Alberto Crescimanno, Alessandro Cunsolo, Elena Donati, Carlo Alberto Dondona, Fiorenzo Ferlaino, Vittorio Ferrero, Filomena Gallo, Tommaso Garosci, Maria Inglese, Simone Landini, Renato Lanzetti, Antonio Larotonda, Eugenia Madonia, Maurizio Maggi, Maria Cristina Migliore, Giuseppe Mosso, Carla Nanni, Daniela Nepote, Sylvie Occelli, Santino Piazza, Stefano Piperno, Sonia Pizzuto, Elena Poggio, Lucrezia Scalzotto, Filomena Tallarico, Luigi Varbella, Giuseppe Virelli

©2002 IRES - Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte
via Nizza 18 - 10125 Torino - Tel. +39 011 6666411 - Fax +39 011 6696012
www.ires.piemonte.it



Indice

PRESENTAZIONE	3
1. IL RAPPORTO TRA ISTRUZIONE E LAVORO: DA FONTE DI PROBLEMI A VIA PER SOLUZIONI INNOVATIVE	5
2. LOGICA ED OBIETTIVI DELLO “SCHOOL TO WORK OPPORTUNITIES ACT”	9
3. ESPERIENZE SPECIFICHE DI VALUTAZIONE DELLO STWOA: SCUOLE CHE SI “FOCALIZZANO SULLE CARRIERE” E ISTRUZIONE CHE SI “REALIZZA NEI LUOGHI DI LAVORO”	15
3.1. Cosa significa, in pratica, “focalizzare la didattica scolastica sulle carriere”?	15
3.1.1. Perché un’istruzione focalizzata sulla carriera?	17
3.1.2. Come sono oggi strutturati i “career majors”?	19
3.1.3. Le sfide da cogliere per la creazione di sistemi di “career majors”	20
3.2. Quali sviluppi e quali difficoltà di crescita hanno incontrato le “attività di istruzione basate sul lavoro”?	21
3.2.1. Diffusione ed incremento delle attività specifiche basate sul lavoro	22
3.2.2. Composizione della popolazione studentesca che partecipa ad attività basate sul lavoro	24
3.2.3. Qualità delle attività intensive basate sul lavoro	25
3.2.4. Per una futura incentivazione delle opportunità di apprendimento basate sul lavoro	26
FONTI UTILIZZATE E RIFERIMENTI UTILI PER APPROFONDIMENTI	29





PRESENTAZIONE

Questo Contributo di ricerca è frutto di una sintetica rielaborazione di materiali compresi in un precedente Working Paper, col quale si era contribuito a dare una prima diffusione ad una più ampia raccolta di testi e documenti sulle principali riforme delle politiche del lavoro, dell'istruzione-formazione e dell'assistenza ai poveri che hanno preso forma negli Stati Uniti d'America nel corso degli anni '90. Lo scopo principale dei tre fascicoli prodotti allora era di rendere accessibili – in primo luogo alle Direzioni Regionali competenti – conoscenze utili a comprendere processi di riforma di rilievo notevole, benché poco illuminati dai mezzi di informazione, che hanno trovato realizzazione in un contesto che per molti versi ha anticipato le condizioni nelle quali i responsabili delle politiche pubbliche si trovano ad operare negli anni presenti. Da esse si riteneva allora che si potessero trarre spunti utili alla formulazione e implementazione delle politiche che, sulla base di analoghi motivi ispiratori, si sarebbero dovute realizzare anche in Italia.

Il campo delle riforme dell'istruzione e dei rapporti tra istruzione-formazione e lavoro è forse quello che ha visto inverarsi questa facile previsione nei tempi più rapidi e con la maggiore risonanza a livello di pubblica opinione.

È sembrato perciò opportuno riproporre ad un pubblico più ampio ed in modo più sintetico il contributo d'analisi e di riflessione ricavato dalla disamina di un'importante iniziativa legislativa varata negli Stati Uniti degli anni '90 col concorso di entrambi gli schieramenti politici, nonché le considerazioni sui modi d'implementazione e sui risultati ottenuti prodotte da una società di valutazione indipendente per conto dello stesso governo americano. Nella convinzione di poter offrire elementi di conoscenza utili alla discussione in corso in Italia, senza interferire con essa in modi che sarebbero impropri per un ente pubblico di ricerca, l'IRES spera che il contributo possa essere apprezzato.

Il Presidente
Avv. Mario Santoro





1. IL RAPPORTO TRA ISTRUZIONE E LAVORO: DA FONTE DI PROBLEMI A VIA PER SOLUZIONI INNOVATIVE

Niente è più specifico ad ogni paese dei sistemi scolastici e delle loro relazioni col mercato del lavoro, al punto che i diversi modelli difficilmente possono essere trasferiti, e talvolta neppure compresi, in contesti diversi.

Anche per questo colpisce e solleva interesse il fatto che in sistemi pur lontani, e per molti aspetti diversissimi, si siano poste negli ultimi dieci anni questioni sostanzialmente analoghe. È il caso, per esempio, dei rapporti problematici fra aumento della partecipazione alla scuola e livelli degli apprendimenti conseguiti. Oppure delle relazioni poco fluide fra scuola e lavoro, che provocano dispersioni, frustrazioni ed esclusioni.

Ugualmente impressiona il fatto che anche le soluzioni siano ricercate lungo strade assai più prossime di quanto l'obiettivo disparità di storia, cultura e contesti istituzionali farebbe prevedere.

Le interpretazioni di ciò possono essere diverse, ma non possono escludere l'obiettivo maturazione di alcuni processi e problemi comuni alla gran parte dei paesi più avanzati. Da un lato, vi è il compimento quasi totale della scolarizzazione di massa delle generazioni che si affacciano al mercato del lavoro; dall'altro, sta la constatazione irritante che a ciò non si sia associata né una riduzione delle disparità nelle opportunità di istruzione né un effettivo innalzamento dei livelli di qualificazione dell'insieme della popolazione giovanile: al punto che quasi ovunque si presentano difficoltà rilevanti di armonizzazione fra le esigenze della domanda di lavoro e l'offerta di disponibilità all'impiego da parte di molti giovani pur scolarizzati. Per tacere dei crescenti fenomeni di esclusione che incombono sulla residua quota di coloro che non completano alcun corso di studi: la loro posizione relativa, nel mercato del lavoro e nel sistema sociale, non può che tendere a peggiorare quanto minore diventa il loro numero.

Le domande nuove e diverse poste dal quasi completamento del processo di scolarizzazione dei giovani entro sistemi dell'istruzione rimasti sostanzialmente invariati, l'emergere nei fatti della necessità di innovazioni sia nei modi sia nei luoghi deputati all'apprendimento, sono processi che hanno preso forme analoghe pur in contesti diversi. La problematica relazione fra educazione, formazione e lavoro si delinea con forza sullo sfondo di queste dinamiche: come un nodo determinante, e tuttavia irrisolto, per dare uno sbocco positivo alle potenzialità insite nei cambiamenti realizzati, e per sfuggire ad alcuni inconvenienti che involontariamente ad essi si sono pressoché ovunque associati.

Vedere cosa si dice e cosa si fa a tale riguardo in un Paese come gli Stati Uniti d'America può essere non solo d'interesse, ma anche di qualche utilità: perché mostra come linee di riflessione e proposte su cui si è avviato un confronto anche in Italia (dopo essersi già sviluppato in altri paesi europei) non sono il frutto di una presunta arretratezza del nostro sistema (che pagherebbe il fatto di non avere avuto prima le riforme sperimentate dagli altri), né possono essere interpretati come un desiderio di "ritorno al passato" di fronte alle difficoltà del presente, rispetto ad altre opportunità di soluzione che sarebbero disponibili sulla frontiera dell'innovazione. Se il Paese più avanzato del mondo – sotto il profilo dello sviluppo economico e del livello delle conoscenze scientifiche e tecnologiche – pone il rapporto di interazione fra lavoro e istruzione al centro delle



politiche di innovazione del proprio sistema educativo; se valorizza la possibilità di creare differenti vie e modalità di istruzione/qualificazione come mezzo per dare maggiori opportunità di sviluppo al potenziale intellettuale dei propri giovani, mettendosi in grado di trarre il massimo beneficio dalle risorse umane dei propri cittadini, può darsi allora che tale direzione di ricerca non sia sterile, consunta od obsoleta. È anzi possibile che, su quella strada, l'Europa possa ritrovare – nella capacità di rinnovare la propria storia, esperienza e tradizione – dotazioni persino più solide e promettenti di risultati di quelle che in questi anni i riformatori americani si stanno sforzando di creare quasi dal nulla.

Con le pagine che seguono si propone all'attenzione dei lettori un sintetico rendiconto delle linee caratterizzanti una delle più importanti riforme del sistema dell'istruzione americano realizzata nel corso degli anni '90 e delle considerazioni che ne hanno tratto alcuni studi di valutazione condotti da società di ricerca indipendenti per conto del governo degli Stati Uniti.

La convinzione è che le informazioni che se ne possono trarre presentino un interesse conoscitivo in sé e possano fornire utili e pertinenti contributi al dibattito sulla riforma della scuola che anche in Italia si sta svolgendo con crescente coinvolgimento di esperti e di pubblico.

Senza voler entrare nel merito delle molte questioni che il dibattito solleva, né prendere partito sulle soluzioni alternative che ad esse si prospettano, si vuole tuttavia richiamare l'attenzione su un punto fondamentale: le esperienze degli Stati Uniti sembrano rinforzare l'opportunità di adottare approcci coraggiosamente innovativi, sfidando e confutando possibili malintesi che li potrebbero far apparire persino regressivi. Ci si vuol riferire alla questione rilevante di quale giudizio si debba dare e quale finalizzazione si debba attribuire ad una maggior diversificazione sostanziale dell'offerta formativa che includa anche filiere basate su una maggiore rilevanza del rapporto diretto con il lavoro nell'ambito del processo educativo (non solo "formativo").

Da noi sembra talvolta si paventi che tali ipotesi di riforma conducano ad un semplice ritorno all'indietro, a modelli segmentati di sistema scolastico superati già dalle riforme degli anni '60. Oppure che esprimano l'intenzione di sottomettere direttamente una parte del processo educativo alle logiche di qualificazione (ritenute evidentemente con esso contraddittorie) del mercato del lavoro. Oppure ancora che si tratti solo di una strategia per rendere rapidamente utilizzabili dalle imprese "risorse umane" ritenute non destinabili ad una effettiva formazione-qualificazione superiore.

Le esperienze americane agglutinatesi intorno al programma School-to-Work, invece, tendono a mostrarci come – in contesti ad elevato livello di sviluppo, ai quali spesso ci si ispira per molti aspetti della vita sociale ed economica – strategie e modelli educativi basati su una stretta relazione fra lavoro praticato e istruzione impartita siano ritenuti una frontiera avanzata della sperimentazione educativa, finalizzata a rendere i sistemi scolastici più adeguati alle configurazioni della domanda di istruzione nell'epoca della scolarizzazione tendenzialmente generalizzata. Anziché essere considerati un modo di avviare precocemente al lavoro, mettendo fuori dalla scuola, essi sono ritenuti un modo per migliorare le performance educative di una quota importante della popolazione scolastica, rispetto ai risultati ottenuti dagli approcci convenzionali.



Gli obiettivi esplicitamente perseguiti, infatti, sono l'aumento della qualità complessiva degli apprendimenti forniti dal sistema scolastico, e l'aumento della probabilità che persone destinate all'insuccesso e all'abbandono scolastico riescano meglio a scuola e, quindi, restino più a lungo nel sistema dell'istruzione conseguendo obiettivi di qualificazione superiori.

Le fonti da cui si sono tratte le informazioni riportate nel testo – e dalle quali potrà essere ricavato ogni approfondimento da parte dei lettori interessati – sono citate per esteso alla fine del rapporto e sono tutte reperibili su internet agli indirizzi indicati.





2. LOGICA ED OBIETTIVI DELLO “SCHOOL TO WORK OPPORTUNITIES ACT”

L’emanazione, nel maggio del 1994, dello “School to Work Opportunities Act” (STWOA) da parte del legislatore statunitense poggiava sul riconoscimento e sulla possibile connessione di evidenti limiti nelle capacità del sistema scolastico di conseguire livelli d’apprendimento elevati per tutti gli adolescenti, con una strutturale carenza di collegamento tra il sistema educativo ed il mondo del lavoro.

All’epoca, si riscontrava nell’opinione pubblica la diffusa sensazione che il sistema scolastico non fosse in grado di preparare adeguatamente i giovani all’impiego e ad una carriera professionale. Troppi giovani statunitensi abbandonavano il percorso scolastico, e molti, pur diplomandosi, risultavano privi di competenze appetibili per il mercato del lavoro, e non proseguivano altrimenti il proprio cammino di professionalizzazione. Tra i diplomati che accedevano a studi post-secondari, molti mancavano comunque di un orientamento alla carriera che potesse guidare le loro scelte. Pareva evidente che, in un contesto di crescente competizione a livello globale, in cui i posti di lavoro ben pagati venivano ad essere riservati viepiù ai soggetti in possesso di qualificazioni elevate, l’incapacità di preparare adeguatamente i giovani al loro futuro non solo danneggiasse il loro benessere individuale, ma finisse anche per minare le potenzialità economiche della Nazione.

Le perplessità diffuse a livello di opinione pubblica sono state colte dalle riflessioni degli esperti, ed in questo senso il programma “Dalla scuola al lavoro” – o, ancor più significativamente, “Dalla scuola alle carriere”, come frequentemente è chiamato – costituisce una delle più significative linee di risposta ad un decennio abbondante di rinnovato interesse per un miglioramento del sistema educativo statunitense.

Sin dai primi anni ‘80 ricercatori, educatori, datori di lavoro e responsabili delle politiche per l’istruzione si sono impegnati in uno sforzo congiunto volto a rendere i percorsi scolastici più attraenti e spendibili per gli studenti: ne sono derivati stimoli per adattare i metodi di insegnamento alle modalità meglio recepite dagli studenti, trasmettere agli studenti le attitudini e le competenze che i datori di lavoro apprezzano maggiormente, porre le basi per tracciare un futuro percorso di carriera. Intento degli educatori è stato soprattutto quello di risvegliare l’interesse degli studenti, integrando nel curriculum scolastico elementi significativi mutuati dal mondo del lavoro, di stimolarli intellettualmente e di aiutarli a studiare in maniera più efficace.

Su questo bagaglio di esperienze pratiche poggia il programma “Dalla scuola al lavoro” del 1994: esso è fondato sull’apprendimento pratico e collocato in un contesto lavorativo, sia esso creato a scuola, o in un luogo di lavoro vero e proprio, o ancora svolto in alternanza, e mira – questo è fondamentale – da un lato ad incrementare il tasso di successo e proseguimento negli studi, dall’altro ad aumentare le probabilità di accesso a posti di lavoro ad alta qualificazione e ad elevata remunerazione, tramite consistenti processi di carriera.

Lo “School to Work Opportunities Act” dota gli Stati di finanziamenti federali quinquennali intesi come fondi di incentivo per aiutarli ad implementare sistemi educativi coerenti con l’approccio “Dalla scuola al lavoro”. Tali sistemi vengono definiti come un mezzo per raggiungere alti standard educativi attraverso forme di apprendimento contestuale, applicato, finalizzato.



I sistemi “Dalla scuola al lavoro” devono garantire un’estesa collaborazione a livello statale tra datori di lavoro, sindacati, educatori ed agenzie pubbliche competenti per lo sviluppo economico e della forza lavoro, l’istruzione ed i servizi relativi alle risorse umane. Buona parte dei finanziamenti previsti dallo STWOA sono infatti destinati alle “partnership” locali, che devono comprendere datori di lavoro, educatori, rappresentanti dei lavoratori e degli studenti, e possono altresì includere tutta una serie di agenzie pubbliche e raggruppamenti locali interessati al conseguimento degli obiettivi dichiarati.

In pratica, gli Stati e le Autorità locali godono di ampia discrezionalità per ciò che attiene alla configurazione del proprio sistema “Dalla scuola al lavoro”, a condizione che esso comprenda e integri alcuni fattori chiave:

1. Apprendimento di matrice scolastica (*school-based learning*): in forme blande fin dal settimo anno di scuola, e poi con maggiore intensità a partire dall’undicesimo, si introducono attività connesse allo “sviluppo delle carriere”. prevista l’organizzazione di attività volte ad aiutare gli studenti a riconoscere i propri interessi e punti di forza, a scoprire le possibili alternative di carriera, a porsi degli obiettivi ed a procedere ponderatamente alle scelte conseguenti, al fine di assicurarsi che i propri studi creino una base solida per successivi percorsi di istruzione e di carriera. Significativo è l’inserimento – nella seconda parte della scuola superiore – dei cosiddetti “career majors”¹. Si tratta di aree didattiche i cui programmi vengono declinati con riferimento ad uno specifico universo professionale o settore occupazionale o di studio ulteriore, definito però in termini molto vasti, in modo da includere una gamma molto varia di possibili sbocchi lavorativi: si pensi, ad esempio, al settore della salute, nel quale si potranno successivamente seguire orientamenti specifici volti alla professione di medico, (dentista, fisioterapista, infermiere,...). Gli studenti accedono ad una sequenza pluriennale coerente di istruzione integrata accademica e vocazionale, che include almeno un biennio di istruzione secondaria ed uno o due anni di insegnamento universitario, collegata a standards di qualificazione occupazionali e ad elevati e stimolanti standards accademici. I “career majors” devono fare quindi da ponte tra la preparazione generale delle scuole superiori e la specializzazione in un’attività lavorativa o nello studio universitario, senza condurre ad una professione/mestiere specifico, bensì tracciando strategie consapevoli per introdurre gli studenti a tutti gli aspetti di un ambito occupazionale ad ampia definizione.

¹ Lo STWOA definisce il concetto di “career major” come “sequenza coerente di corsi o campo di studi che prepara lo studente al primo lavoro”, avente le caratteristiche di:

- integrare l’apprendimento accademico ed occupazionale, quello di matrice scolastica e quello di matrice lavorativa, ed istituire rapporti tra scuole secondarie ed istituti di istruzione post-secondaria;
- preparare lo studente all’impiego in un cluster occupazionale o settore di mercato ampiamente definito;
- prevedere in linea di massima almeno un biennio di istruzione secondaria ed almeno uno o due anni di istruzione post-secondaria;
- fornire agli studenti, per quanto possibile, rilevante esperienza e conoscenza di tutti gli aspetti del settore di mercato nel quale intendono inserirsi (tra essi figurano la pianificazione, il management, la finanza, le caratteristiche tecniche e produttive, i connessi principi tecnologici, le questioni attinenti al lavoro, all’ambito sociale, alla salute, alla sicurezza ed all’ambiente);
- sfociare nel conferimento di un diploma di scuola superiore (o suo equivalente), di un certificato o diploma che attesti il completamento di uno, o, a seconda dei casi, due anni di istruzione post-secondaria, e di un certificato di qualificazione;
- consentire l’accesso ad ulteriore istruzione e formazione, per esempio l’accesso ad un programma riconosciuto di apprendistato, o l’ammissione ad un corso universitario biennale o quadriennale.



2. Apprendimento di matrice lavorativa (*work-based learning*): si richiede di fornire l'opportunità per gli studenti di accedere ad esperienze lavorative e stages coordinati con i loro studi scolastici, e caratterizzati dall'insegnamento sul posto di lavoro e da un programma predefinito di esperienza lavorativa connessa all'apprendimento in aula. Le attività obbligatoriamente previste includono stages, un programma che coordini formazione ed esperienze sul lavoro con l'apprendimento scolastico, e porti all'acquisizione di qualifiche riconosciute, un servizio di tutoring sul lavoro (*workplace mentoring*) e di istruzione sulle attitudini e competenze correlate alla impiegabilità e alla permanenza nei luoghi di lavoro. Facoltative sono invece ritenute pratiche come le esperienze di lavoro retribuite, gli affiancamenti prolungati a occupati reali, le imprese simulate entro le scuole.
3. Attività di collegamento (*connecting activities*): sono richieste specifiche attività di coordinamento tra l'apprendimento a matrice scolastica e quello a matrice lavorativa, incentrate sul coinvolgimento dei datori di lavoro, sull'erogazione di assistenza tecnica e sul consolidamento dei collegamenti tra istruzione secondaria ed insegnamento universitario. Ciò implica, in particolare, l'inserimento dei datori di lavoro tra i partners, l'individuazione di una corrispondenza tra studenti e posti di lavoro adeguati al loro profilo, con l'assegnazione di un tutor scolastico (*school site mentor*), con compiti di collegamento fra lo studente, l'imprenditore, gli insegnanti, i dirigenti scolastici e i genitori. È prevista anche l'assistenza alle scuole ed ai datori di lavoro per l'esplicazione dei loro ruoli ed il rafforzamento della loro reciproca collaborazione, la formazione preliminare e continua dei tutors e degli insegnanti.

Lo scopo finale dello STWOA comprende ma va anche al di là dell'incentivare specifici programmi volti a migliorare i curricula scolastici, a fornire esperienze lavorative o ad aiutare gli studenti a riconoscere i percorsi professionali. L'intento della riforma è quello di garantire che tutti gli studenti abbiano accesso ad un complesso coerente di queste attività, nell'ambito di un iter graduale verso traguardi personali più precisi e qualifiche avanzate, che consenta loro, al termine, di formulare una scelta ragionata tra il proseguimento degli studi a livello universitario, l'accesso a formazione lavorativa addizionale o l'occupazione immediata in un impiego ben remunerato. L'accento è posto sulla realizzazione di sistemi sostenibili di programmi interconnessi, basati su politiche solide che promuovano una vasta partecipazione degli studenti e che li indirizzino al conseguimento di standards accademici/pratici attraverso un apprendimento contestuale, applicativo e mirato².

² Sulla base dei documenti ufficiali, i benefici attesi per gli studenti dal nuovo sistema possono essere così sintetizzati:

- parità di accesso e di opportunità per tutti gli studenti;
- elevati standards accademici per tutti gli studenti;
- standards di qualificazione riconosciuti dal mondo del lavoro;
- apprendimento nel contesto di applicazioni e percorsi di carriera vissuti nella loro realtà pratica;
- apprendimento basato su attività lavorative collegate alla docenza in aula ed ai progetti personali di carriera;
- orientamento finalizzato alla carriera lungo tutto il percorso scolastico;
- individuazione di percorsi di carriera/clusters di carriere;
- curricula di studi accademici e tecnici integrati entro e tra aree didattiche e classi di corso.



L'obiettivo globale della riforma può essere colto nell'intenzione di valorizzare tutte le risorse giovanili, mettendo a disposizione degli studenti un ventaglio di strade alternative, affinché ciascuno possa cogliere gli stimoli che ritiene a sé più confacenti e di conseguenza possa dare (o trarre) il meglio di sé. Il nuovo sistema afferma di voler offrire a ciascuno l'opportunità, partendo dal basso e attraverso scelte graduali ma consapevoli, di arrivare al proprio traguardo ottimale, accademico o lavorativo, purché di qualità.

A tal fine, lo STWOA propone e sostiene il cambiamento sotto due rilevanti punti di vista: il cambiamento del modo di vedere la formazione, finalizzando lo studio ad obiettivi più definiti, agganciandolo cioè con la realtà attraverso l'introduzione di temi di studio caratterizzanti; il cambiamento del modo di fare formazione, coinvolgendo esperti e datori di lavoro nonché utilizzando come opportunità di apprendimento anche un luogo di lavoro coerente con il filone d'indirizzo prescelto.

A questo proposito, occorre rilevare come si tratti di mutamenti particolarmente rilevanti proprio per la scuola americana, che ha tradizionalmente mantenuto distanze dal mondo del lavoro superiori a quella europea, dispensando un'istruzione mirata esclusivamente al conseguimento di una base culturale generale e al proseguimento degli studi a livello universitario. Al contempo, però, va ricordato come già prima della riforma più della metà degli studenti delle scuole superiori statunitensi risultassero impegnati in qualche attività lavorativa collaterale, approfittando delle molteplici opportunità esistenti per assicurarsi qualche introito e far esperienza del mondo del lavoro.

L'ambito scolastico e quello lavorativo, però, pur se entrambi frequentati, venivano ad essere non solo separati, ma potevano risultare addirittura conflittuali: le esperienze lavorative degli studenti frequentemente distoglievano dallo studio, dapprima prendendo tempo e peggiorando i risultati scolastici, e poi assorbendo del tutto in quanto economicamente più appetibili della prosecuzione degli studi. La scommessa proposta dallo STWOA è stata, invece, proprio quella di cercare di mettere insieme i due ambiti, consentendo allo studente l'accesso ad attività lavorative cercate e svolte in accordo con la scuola, in quanto inserite nel percorso d'istruzione e formazione professionale, che però mantengono le caratteristiche di un posto di lavoro vero e proprio, inclusa spesso quella di fornire un certo introito economico.

Lo STWOA disegna un quadro federale nell'ambito del quale tutti gli Stati sono chiamati a creare propri progetti di "Opportunità dalla scuola al lavoro", rientranti nell'unica riforma complessiva nazionale dell'istruzione. Sia da parte di chi l'ha proposta sia da parte di chi l'ha realizzata, tale riforma non è mai considerata un regresso dall'istruzione scolastica di qualità ad un recupero dell'apprendistato o di attività formative di minor pregio, in quanto ispirate alla prassi aziendale, bensì di una rivalutazione anche ai livelli intermedi dell'istruzione della componente di connessione con le esigenze del mondo del lavoro, quella componente che, oggi, è ritenuta irrinunciabile per molte attività formative di alto livello. La riforma prende atto del fatto che il livello di aspettative dei giovani relativamente alla futura professione si è sensibilmente innalzato, e che laddove si dovesse riscontrare un'assenza di prospettive di sviluppo e di carriera risulterebbe scoraggiato ogni tipo di impegno. Lo STWOA mira dunque ad individuare, per qualunque profilo attitudinale, di competenze e di mentalità, concrete e perseguibili prospettive di crescita, di sviluppo e di soddisfazione professionale, che incentivino, finalizzandolo, l'impegno scolastico.



Per risultare ammissibili ai sensi dello STWOA, i progetti statali devono contribuire alla creazione di un sistema “universale e prestigioso” di transizione dalla scuola al lavoro, tale da consentire ai giovani di individuare e seguire percorsi che li introducano a percorsi di carriera ad elevata qualificazione e progressivamente sempre più remunerativi nel mondo del lavoro. A tal fine, i progetti devono prevedere l’utilizzo dei contesti lavorativi quali ambiti per l’apprendimento attivo nel corso dell’iter educativo, chiamando i datori di lavoro ad unire i propri sforzi con quelli degli educatori per fornire a tutti gli studenti opportunità di esperienze di qualità elevata, basate sul lavoro. A tal fine è richiesta la promozione della costituzione di “partnership” locali tra le scuole e le imprese locali, orientate all’investimento nella futura produttività e competitività del sistema imprenditoriale, nonché di “Partnership” istituzionali più ampie miranti a collegare il mondo della scuola con quello del lavoro, e comprendenti le scuole secondarie e gli istituti di istruzione post-secondaria, i datori di lavoro pubblici e privati, le rappresentanze dei lavoratori, il governo e gli organismi locali, i genitori, gli studenti, le agenzie educative statali e locali e le agenzie di servizi formativi e sociali.





3. ESPERIENZE SPECIFICHE DI VALUTAZIONE DELLO STWOA: SCUOLE CHE SI “FOCALIZZANO SULLE CARRIERE” E ISTRUZIONE CHE SI “REALIZZA NEI LUOGHI DI LAVORO”

Lo STWOA costituisce una sorta di ombrello, sotto il quale sono praticabili numerosi filoni di attività. Le modalità di implementazione dello STWOA non sono, quindi, univocamente definibili dalle previsioni legislative: al concetto di “sistema dalla scuola al lavoro” possono essere riconducibili numerosi programmi preesistenti, come anche programmi nuovi sviluppati dalle partnership locali, che prevedono l’apprendistato giovanile, l’affiancamento sul posto di lavoro, il tutoraggio, l’insegnamento focalizzato sul percorso professionale, le imprese sponsorizzate dalle scuole, ecc.. Dal momento che il sistema “Dalla scuola al lavoro” è a matrice locale, la configurazione che, in ogni comunità locale, il sistema assume dipende dall’approccio e dalle tipologie di partnership impresa/scuola sviluppate nelle singole comunità.

Per consentire un apprezzamento concreto di ciò che è stato fatto in qualcuno dei filoni di attività possibili, le pagine che seguono si concentrano su due famiglie di esperienze specifiche, basandosi sui contenuti dei rapporti presentati al Dipartimento dell’Istruzione del Governo degli Stati Uniti dal soggetto incaricato di una prima valutazione indipendente: la società Mathematica Policy Research, Inc.. Si tratta, rispettivamente, di un gruppo di esperienze inquadrato nell’apprendimento a matrice scolastica, (Rapporto “*Making Schools Career-Focused*”), e di un gruppo di esperienze inquadrato nell’apprendimento a matrice lavorativa, (Rapporto “*Schooling in the Workplace: Increasing the Scale and Quality of Work-Based Learning*”). I relativi rapporti sono stati consegnati da Mathematica Policy Research, Inc. rispettivamente nel marzo e nel gennaio 2001.

3.1. Cosa significa, in pratica, “focalizzare la didattica scolastica sulle carriere”³

In risposta alla diffusa opinione che le scuole secondarie statunitensi frequentemente non fossero in grado di preparare adeguatamente gli studenti ai successivi studi universitari o percorsi professionali, già nei primi anni ‘90 alcune scuole superiori avevano iniziato ad incentrare il curriculum di studi offerto proprio sulle carriere, allo scopo di aiutare gli studenti sia a riscuotere maggiore successo negli studi sia a prendere decisioni più consapevoli relativamente al proprio futuro. Questa nuova focalizzazione ha dato vita ad un modello ibrido, che coniuga l’obiettivo generico delle scuole superiori – preparare gli studenti al proseguimento degli studi e al percorso professionale – con gli obiettivi più immediatamente connessi all’impiego dell’istruzione tecnico-vocazionale. La sperimentazione di questo modello educativo ha preso il via con programmi innovativi attivati da singole scuole superiori, in parte in risposta al “Vocational and Applied Technology Education Act” del 1990. Nel volgere di pochi anni, poi, l’istruzione focalizzata sulla carriera è divenuta un asse portante della riforma federale dell’istruzione attuata dallo STWOA del 1994.

³ “Focalizzare la didattica scolastica sulle carriere” è una traduzione non letterale di “*Making Schools Career-Focused*”, titolo del rapporto di Matematica Policy Research, Inc., Final Report by Paula Hudis, MPR Associates, Inc., Berkeley, CA, March 1, 2001, dal quale sono tratte le informazioni seguenti.



Alla fine degli anni '90, quasi tutte le scuole superiori statunitensi avevano incorporato qualche elemento di questo modello educativo ibrido, con particolare attenzione a programmi globali miranti ad incrementare, tra gli studenti, la consapevolezza in merito alle opzioni di carriera e di proseguimento degli studi, nonché la comprensione delle proprie aspirazioni professionali. In numero minore, tuttavia, le scuole risultavano aver adottato gli orientamenti più impegnativi e lungimiranti di riforma scolastica proposti dallo STWOA. In particolare, una quota limitata ma significativa di scuole (il 20% circa entro il 1998) avevano introdotto i “career majors”, intendendosi come tale una configurazione del curriculum di studi che vada oltre le iniziative di sensibilizzazione ai percorsi professionali, per giungere ad abbracciare corsi collegati con le professioni, combinati con attività di apprendimento strutturato in contesti lavorativi. Anche tra queste esperienze, però, parecchie non costituivano ancora una rilevante innovazione rispetto alla situazione precedente: non di rado, i “career majors” coinvolgevano solo una parte degli studenti, o determinavano modificazioni poco più che marginali del curriculum di studi.

In questo contesto, il rapporto “Making Schools Career-Focused” esamina l’esperienza di un gruppo di scuole superiori che hanno optato per i “career majors” come strumento per organizzare gli sforzi di miglioramento del sistema scolastico. Le scuole in questione si sono impegnate a coinvolgere tutti gli studenti nei “career majors” e a costruire “career majors” che non prevedano soltanto programmi di sviluppo delle carriere in senso lato, o qualche nuovo corso collegato alle professioni, bensì offrano un set integrato di corsi e di attività nel contesto lavorativo, tale da aiutare tutti gli studenti ad acquisire una visione più precisa delle aree professionali e a sviluppare competenze accademiche e tecniche collegate alla carriera. Il rapporto utilizza pertanto le espressioni “career major” e “career-focused program” per riferirsi a tutte le modalità di istruzione che presentano due caratteristiche essenziali: quella di organizzare il curriculum di studi intorno a raggruppamenti (cluster) occupazionali o settoriali e quella di ristrutturare il curriculum di studi e l’approccio pedagogico al fine di includervi l’apprendimento contestuale basato sul lavoro.

Il campione studiato comprende dieci scuole superiori di cinque Stati, prevalentemente localizzate in aree urbane o suburbane, con un numero di iscritti tra i 950 ed i 3.250. Alcuni “career majors” offerti da queste scuole sono: “Business e tecnologia”, “Media, arte e comunicazione”, “Medicina e salute”, “Servizi legali e di governo”, “Tecnologia dei computer”, “Tecnologia agricola/industriale”, “Business e management”, “Ospitalità, turismo e attività ricreative”, “Sistemi industriali ed ingegneristici”, “Risorse naturali”, “Servizi sociali e umani”, “Matematica/Scienze”, “Tecnologia delle risorse biologiche, ambientali e naturali”, “Finanza”, “Servizi pubblici e produzione televisiva”.



L'indagine svolta mirava a ricercare una risposta a tre quesiti fondamentali:

1. Perché le scuole hanno scelto l'istruzione focalizzata sulla carriera per tutti gli studenti come principale strumento di miglioramento?
2. Come si sono evoluti i "career majors" in corrispondenza dello sforzo, da parte delle scuole, di raggiungere i traguardi di miglioramento prefissati, rispondere alle esigenze locali e valutare gli aspetti positivi e negativi dei diversi approcci ai "career majors"?
3. Quali sono le principali sfide con cui le scuole si trovano confrontate nell'implementare curricula di studi focalizzati sulla carriera per tutti gli studenti?

Vediamo di seguito quali risposte sono state date a ciascun quesito.

3.1.1. Perché un'istruzione focalizzata sulla carriera?

Dall'indagine è risultato che i principali fattori che hanno spinto le scuole a ristrutturare il proprio sistema didattico e a creare un curriculum di studi "focalizzato sulla carriera" sono riconducibili ai seguenti:

- a) l'impegno di fissare obiettivi di apprendimento comuni per tutti gli studenti, e segnatamente una migliore performance accademica, un'ampia comprensione delle alternative professionali e le competenze tecniche necessarie al lavoro e all'apprendimento;
- b) il desiderio di modificare la didattica in modo da aiutare gli studenti a raggiungere questi obiettivi, attraverso l'introduzione dell'apprendimento contestuale, l'integrazione di studenti a differenti livelli di prestazioni, la creazione di ambienti per la didattica più ristretti ed il coinvolgimento nel processo educativo di adulti esterni alla scuola;
- c) la sentita esigenza di riscuotere consenso, individuando un approccio alla riforma scolastica attraente e coinvolgente per studenti, genitori e membri della comunità.

Vediamo ognuno di questi obiettivi con maggior dettaglio.

Dal punto di vista dell'individuazione di obiettivi di apprendimento comuni, si è voluto innanzitutto elevare la performance accademica degli studenti sia nel percorso scolastico sia in prospettiva futura, specialmente per gli studenti impegnati in programmi vocazionali. I diplomati delle scuole secondarie tradizionali risultavano spesso non rispondere all'esigenza dei datori di lavoro di trovare professionalità altamente competenti. Gli sviluppi economici avevano creato una nuova domanda, differenziata, di risorse umane specializzate, che le scuole tradizionali non riuscivano a soddisfare; sulla costa pacifica settentrionale, per esempio, avevano assunto rilevanza le competenze matematiche, comunicative e tecnologiche per i settori forestale ed agricolo, nei quali in passato le attitudini manuali erano state più che sufficienti a garantire una solida carriera: di conseguenza, le due scuole dell'Oregon facenti parte del campione hanno introdotto una struttura di "career majors" specifica per rispondere a questa modificata richiesta di competenze, hanno cioè impiegato i "career majors" come strumento per offrire agli studenti la combinazione di competenze di eccellenza, accademiche e tecniche, che i datori di lavoro ormai richiedevano.

Molti educatori hanno sottolineato il fatto che il rendere evidente la connessione della didattica con le esigenze dei datori di lavoro accresce la motivazione degli studenti all'apprendimento. Quando gli studenti colgono il collegamento tra ciò che apprendono in aula e ciò che hanno bisogno di sapere per percorrere cammini professionali interessanti, la scuola può trasformarsi da un'attività penosa ad una più stimolante e coinvolgente esperienza di apprendimento; in particolare, gli studenti scarsamente motivati che vengono inseriti nella didattica focalizzata sulla carriera frequentano con maggiore regolarità le lezioni, scelgono più frequentemente corsi di natura accademica, tendono ad abbandonare più raramente la scuola, e con maggiore probabilità si diplomeranno nei tempi regolari.



Si è rivelato anche necessario aiutare gli studenti a conoscere le alternative professionali e a conseguire le competenze necessarie per perseguirle: per molti studenti, infatti, il principale obiettivo relativamente alla scuola era quello di “finire”. Inoltre, molti di quelli che accedevano all’Università abbandonavano successivamente gli studi, e gli educatori attribuivano l’elevato tasso di abbandono in parte all’assenza di un orientamento professionale. Per trasmettere agli studenti le competenze necessarie ad aver successo nella professione, le scuole hanno utilizzato attività sia in aula sia in ambiente lavorativo (quali affiancamenti e stages), volte anche ad insegnare a redigere il proprio curriculum vitae, a presentarsi ad un colloquio di lavoro, a cercare lavoro su Internet. Ancora con riferimento agli obiettivi, si è voluto assistere gli studenti nell’acquisizione di competenze tecniche aggiornate per il lavoro e l’apprendimento, ponendo l’accento sull’utilizzo dei computer, sull’information technology e sulle tecnologie richieste dagli ambiti occupazionali/settoriali locali.

Per quanto attiene al ricorso ai “career majors” come strumento per modificare la didattica, le scuole del campione hanno evidenziato l’esigenza di cambiare non solo il contenuto dell’insegnamento, ma anche le modalità di apprendimento da parte degli studenti. In particolare, per elevare le performances accademiche degli studenti meno portati allo studio teorico, si è ritenuto necessario adottare nuove tecniche di insegnamento. Pertanto, i “career majors” sono stati scelti per raggiungere quattro obiettivi specifici:

1. aiutare i docenti a preparare materiale didattico ricco di spunti legati al contesto reale, in quanto gli approcci didattici contestuali aiutano gli studenti meno dotati sotto il profilo accademico a comprendere i concetti teorici;
2. offrire agli studenti nuove opzioni di corsi, onde evitare di segregarli, in base al loro livello di performance, in percorsi rispettivamente “accademici” per i migliori e “vocazionali” per i più scarsi, e sconfessando l’opinione comune secondo la quale certi studenti non avranno mai successo;
3. prevedere strutture atte a creare ambiti di apprendimento più ristretti, nei quali gli studenti possano godere di maggior sostegno accademico e sociale e possano meglio apprezzare i collegamenti tra insegnamento e carriera;
4. coinvolgere nel processo educativo adulti provenienti dall’ambito lavorativo e dalla comunità, nel ruolo di tutors, figure esemplificative delle scelte professionali, e testimoni esterni per le materie tecniche: così, oltre a suffragare il collegamento tra l’apprendimento scolastico e la realtà del mondo esterno, si amplia la cerchia dei soggetti interessati al successo accademico degli studenti e si incentiva la formazione di un sistema di sostegno sociale per i giovani.

Da ultimo, le scuole intervistate hanno dichiarato di aver optato per i “career majors” perché essi possono contribuire alla creazione del consenso per una radicale riforma scolastica, mentre in assenza di essi risulterebbe difficile giustificare un allontanamento dal modello scolastico tradizionale. Alcune tra le scuole del campione hanno basato l’introduzione dei “career majors” su precedenti esperienze di successo attuate su scala minore, solo per alcuni studenti, attraverso programmi pilota focalizzati sulle carriere; incoraggiate dai risultati ottenuti e dall’approvazione riscossa, hanno esteso tali programmi all’intera popolazione scolastica. Altre scuole, collocate in distretti scolastici in cui la scelta della scuola pubblica è libera, hanno utilizzato i propri curricula di studi focalizzati sulle carriere come strumento di marketing, per acquisire un vantaggio competitivo sulle scuole concorrenti.



3.1.2. Come sono oggi strutturati i “career majors”?

Un elemento cruciale nella struttura dei “career majors” è stato concordemente individuato nella presenza di almeno un corso di sviluppo della carriera, in genere collocato nella nona classe, che funga da nucleo di collegamento tra le attività in aula e quelle sul posto di lavoro. In questo corso, agli studenti vengono proposti un quadro introduttivo a tutti i settori economici, una panoramica dei molteplici percorsi professionali, e l’opportunità di individuare i propri interessi e le proprie attitudini in relazione alla carriera da perseguire.

Mentre tutti gli educatori si sono trovati sostanzialmente d’accordo sul fatto che i “career majors” debbano mirare a migliorare le performances degli studenti e ad aiutarli ad individuare le alternative di carriera ed i propri interessi personali, ha suscitato vivace dibattito tra loro la questione relativa al rilievo da attribuire allo sviluppo di competenze tecniche. In particolare, la discussione si è incentrata sui seguenti punti.

- a) Il curriculum di studi proposto deve individuare soltanto aree di carriera/settoriali largamente definite, come “scienze della salute” o “management delle risorse naturali”, offrendo corsi generici di livello introduttivo? Oppure gli studenti dovrebbero anche seguire corsi specifici connessi ad un’occupazione all’interno dell’area prescelta, come “infermeria” o “orticoltura”, ed acquisire competenze specialistiche?

La prima opzione offre diversi vantaggi: le scuole che propongono questo tipo di approccio possono richiamare studenti con le aspirazioni di carriera più svariate, introducendo a percorsi professionali che vanno da quelli che non richiedono alcun proseguimento degli studi a quelli che richiedono un completamento di studi a livello addirittura post-universitario. Questa tipologia di “career majors” è molto attraente per tutti, che intendano o no proseguire gli studi, ma soprattutto attrae gli studenti che intendono proseguire gli studi ed i loro genitori, frequentemente contrari al carattere vocazionale dei “career majors” focalizzati su occupazioni specifiche. Tuttavia questo approccio presenta anche degli svantaggi, perché conduce gli studenti ad acquisire competenze tecniche limitate e quindi non li dota di professionalità pienamente soddisfacenti per i datori di lavoro. Inoltre, i “career majors” che comprendono corsi focalizzati su occupazioni specifiche facilitano il collegamento tra insegnanti delle scuole superiori e docenti universitari, che è un’importante risorsa per il miglioramento della didattica.

- b) Il completamento di un “career major” dovrebbe indicare ai datori di lavoro che lo studente risponde ad una serie di requisiti generali, oppure che ha completato un set globale ed integrato di corsi ed altre attività, tra cui corsi accademici e tecnici direttamente collegati ad un’area professionale?

Un “career major” può richiedere allo studente di completare un certo numero di “crediti” in corsi tecnici e/o accademici, senza specificare quali; alternativamente, può prevedere corsi specifici ed obbligatori. La prima ipotesi offre agli studenti maggiore flessibilità, e quindi attrae maggiormente gli studenti che non hanno ancora un indirizzo ben preciso ed intendono esplorare alcuni corsi, oltre ad essere vantaggiosa per gli studenti trasferiti da altre scuole, che non avrebbero altrimenti la possibilità di frequentare tutti i corsi obbligatori e diplomarsi nei tempi regolari. Tuttavia questa opzione può presentare parecchi svantaggi: non consente il formarsi di gruppi stabili di studenti; rende agli insegnanti più difficile evidenziare il collegamento tra il contenuto del loro corso e gli interessi professionali degli studenti; porta gli studenti, liberi di scegliere tra molti corsi, a non sviluppare uno strumentario coerente di competenze tecniche, e quindi ad essere meno appetibili per i datori di lavoro.



- c) Gli studenti devono essere vincolati a completare il “career major” intrapreso, oppure devono avere ampie opportunità di cambiare “career major”?
- La possibilità di cambiare “career major” è positiva per gli studenti ancora indecisi in merito ai propri interessi professionali, o insoddisfatti relativamente alla propria scelta originaria. Tuttavia un sistema troppo flessibile può avere conseguenze negative per gli studenti che cambiano frequentemente percorso, in quanto rischiano di non riuscire a diplomarsi nei tempi regolari e di non conseguire competenze tecniche collegate con un successivo impiego.

3.1.3. Le sfide da cogliere per la creazione di sistemi di “career majors”

Un primo problema da affrontare qualora si intenda introdurre un sistema di “career majors” è – secondo lo studio di valutazione – quello di ottenere il sostegno dei soggetti coinvolti, segnatamente insegnanti, datori di lavoro e genitori. Risulta utile, a tal fine, innanzitutto adottare un forte spirito di leadership, proponendosi come pionieri miranti a fare “qualcosa di realmente nuovo”. Occorre poi motivare gli insegnanti, attraverso la formazione di teams che discutano i programmi, esaminino le esperienze già esistenti, sensibilizzino l'intero corpo docente. Ugualmente importante è il coinvolgimento dei datori di lavoro, il cui contributo è essenziale per tracciare curricula di studi corrispondenti alle esigenze locali e per ottenere opportunità di apprendimento basate sul lavoro, quali affiancamenti, stages ed occupazioni temporanee collegate al percorso di carriera. Il sostegno dei datori di lavoro si può conquistare, per esempio, chiedendo la loro consulenza per l'individuazione delle competenze più ricercate, oppure sensibilizzandoli con attività informative e di marketing volte ad illustrare funzionamento ed obiettivi di un sistema di “career majors”. Il punto centrale, tuttavia, è quello di dimostrare ai genitori, agli studenti ed alle comunità locali che i “career majors” mirano al conseguimento di standards accademici di eccellenza e preparano adeguatamente anche al proseguimento degli studi. A questo scopo, le scuole esaminate si sono avvalse di due strategie, tra loro collegate: quella di includere nei “career majors” dei corsi obbligatori di natura strettamente accademica, e quella di collegare i “career majors” a requisiti più elevati di quelli normalmente richiesti per il conseguimento del diploma.

Un secondo aspetto critico per il passaggio ai “career majors” è quello relativo alla riformulazione del curriculum di studi. Occorre rivedere il ruolo di docenti e consulenti, la pianificazione delle materie e della didattica, la collocazione delle lezioni. Tra le sfide più impegnative è quella di estendere il ruolo degli insegnanti, che, possibilmente assistiti da consulenti, devono fornire anche un sostegno specifico all'apprendimento collegato alla professione. Gli insegnanti sono chiamati, in particolare, ad una didattica caratterizzata da maggiore interdisciplinarietà di contenuto e più ampia collaborazione in merito ad obiettivi, strategie ed attività studentesche; devono quindi essere messi loro a disposizione tempo e risorse per nuove attività di programmazione. Inoltre, la durata tradizionale delle lezioni – tra i 45 ed i 55 minuti – risulta troppo breve per la didattica integrata e le attività progettuali o collocate nel contesto lavorativo: di conseguenza, alla scelta per il sistema dei “career majors” è collegata l'introduzione di “blocchi di lezione” più prolungati.



Risulta infine essenziale che ogni studente possa trarre beneficio dai “career majors”: il sistema deve quindi essere sufficientemente flessibile ed incentivante per tutti gli studenti, cogliendo il delicato equilibrio tra la valorizzazione delle attitudini individuali e la fissazione di standards stimolanti per tutti. Non si tratta di un compito facile, perché gli studenti presentano performances accademiche differenziate e multiformi obiettivi di carriera. Le scuole esaminate hanno adottato “career majors” definiti in maniera ampia, così da rispondere agli interessi professionali di tutti gli studenti; con riferimento all’eterogeneità del rendimento accademico, poi, le scuole hanno adottato due approcci distinti: le une hanno suddiviso i propri “career majors” in unità più piccole, alcune dedicate agli studenti interessati a proseguire gli studi, altre agli studenti miranti alla transizione diretta al mondo del lavoro; le altre hanno scelto di offrire, nell’ambito di “career majors” ad ampia definizione, numerosi corsi a scelta, in parte di natura accademica ed in parte di natura tecnica, consentendo agli studenti di scegliere quelli più rispondenti ai propri interessi ed al proprio livello di performance.

*3.2. Quali sviluppi e quali difficoltà di crescita hanno incontrato le “attività di istruzione basate sul lavoro”?*⁴

L’espansione dell’apprendimento basato sul lavoro è considerata uno degli obiettivi fondamentali dello STWOA, ed i propugnatori del nuovo sistema “Dalla scuola al lavoro” sostengono che tutti gli studenti delle scuole superiori, indipendentemente dalle loro ambizioni di carriera e dal loro livello di rendimento scolastico, possono trarre beneficio da qualche tipo di esperienza didattica basata sul lavoro.

Lo STWOA incentiva le partnership locali a sviluppare attività di insegnamento a matrice lavorativa sia di breve durata sia di durata più prolungata, sottolineando però in particolare l’utilità degli stages di lunga durata. La legge suggerisce infatti alle partnership di offrire agli studenti stages che, come minimo, prevedano un “programma pianificato di formazione sul lavoro ed esperienza lavorativa” coordinato con l’apprendimento in aula. Inoltre, lo STWOA consente alle partnership di usare i finanziamenti federali per sostenere altre due tipologie di attività: l’affiancamento (job shadowing), cioè le visite prolungate a luoghi di lavoro per conoscere le mansioni degli occupati, seguendone qualcuno “come un’ombra” nell’espletamento delle sue funzioni; e le imprese basate nelle scuole, quali un negozio, un ristorante o una banca collocati nell’edificio scolastico.

L’ampia discrezionalità concessa alle partnership locali nella formulazione dei propri programmi di didattica basata sul lavoro riflette la natura a breve termine dei finanziamenti nel quadro del sistema “Dalla scuola al lavoro” nazionale. Gli Stati e le partnership locali sono stati, infatti, liberi di sviluppare attività lavorative remunerate e non remunerate che tenessero presenti le priorità e le disponibilità di risorse riscontrabili sul piano locale, per l’esigenza di favorire riforme atte a sopravvivere dopo l’esaurimento dei fondi d’incentivo federali. Le caratteristiche dell’iniziativa

⁴ Anche in questo caso la definizione si ispira liberamente al titolo del rapporto da cui si sono attinte le informazioni: Matematica Policy Research, Inc., “Schooling in the Workplace: Increasing the Scale and Quality of Work-Based Learning”, Final Report by Joshua Haimson and Jeanne Bellotti, Princeton, NJ, January 22, 2001



nazionale “Dalla scuola al lavoro” – ambiziosi obiettivi di partecipazione, management decentrato, e finanziamenti federali limitati – sollevano il quesito relativo al fatto che l’iniziativa abbia, o meno, condotto a cambiamenti strutturali nel coinvolgimento studentesco in attività didattiche basate sul lavoro. Pare importante anche verificare quali specifiche tipologie di attività lavorative le scuole abbiano scelto di espandere. Gli stages prolungati, infatti, hanno il vantaggio di offrire agli studenti l’opportunità di sviluppare vari tipi di competenze: tecniche, accademiche, di problem-solving, e di aumentare la loro consapevolezza in merito a molteplici profili di carriera. Tuttavia, essi richiedono un notevole investimento di tempo da parte degli studenti, dei datori di lavoro e del personale scolastico. Le attività di osservazione dei contesti lavorativi limitate nel tempo, come l’affiancamento, possono sì dare agli studenti l’opportunità di imparare qualcosa in merito a potenziali percorsi professionali, ma raramente consentono loro di sviluppare o applicare competenze specifiche. Le imprese basate nelle scuole in genere non forniscono agli studenti informazioni dettagliate in merito a percorsi di carriera alternativi, però possono offrire l’opportunità di sviluppare competenze manageriali, di problem-solving, ed altre competenze generali richieste dai datori di lavoro.

Il rapporto “*Schooling in the Workplace: Increasing the Scale and Quality of Work-Based Learning*” si propone di esaminare, a seguito di un’indagine effettuata in otto Stati sulla base di interviste agli studenti, relazioni da loro presentate e visite sul campo, la portata della partecipazione degli studenti ad attività basate sul lavoro e di accertare se il tasso di partecipazione sia stato modificato dall’implementazione del sistema “Dalla scuola al lavoro”. Lo studio è incentrato su tre tematiche fondamentali:

Diffusione ed incremento delle attività specifiche basate sul lavoro.

Composizione della popolazione studentesca che partecipa ad attività basate sul lavoro.

Qualità delle attività intensive basate sul lavoro.

3.2.1. Diffusione ed incremento delle attività specifiche basate sul lavoro

Il fatto che si stiano rendendo disponibili nuove tipologie di attività collocate nel contesto lavorativo non implica necessariamente che esse attraggano un numero di studenti elevato ed in crescita. La maggior parte delle partnership esaminate hanno in effetti sviluppato almeno alcune attività di affiancamento, imprese basate nelle scuole e stages remunerati e non remunerati. Tuttavia, la crescita del numero di studenti impegnati in attività sul posto di lavoro dipende da parecchi fattori, tra cui: il costo dell’attività in relazione alle risorse delle scuole e delle partnership; il livello di apprezzamento dell’attività da parte di docenti, genitori e studenti; il fatto che la scuola abbia scelto di rendere obbligatorie specifiche attività o di lasciare libera scelta agli studenti; e il grado di sostituzione delle attività sponsorizzate dalle partnership a preesistenti attività sul posto di lavoro.

Tra le varie attività configurabili, quelle di osservazione a breve durata del contesto lavorativo risultano in crescita, e coinvolgono la maggior parte degli studenti. Tali attività, che comprendono visite di gruppo ai luoghi di lavoro ed esperienze individuali di affiancamento, sembrano essere attraenti per un’ampia fascia di soggetti e sono facili da implementare su larga scala: dal momento che durano solo alcune ore, sono meno complicate da organizzare, sia per le scuole sia per i datori di lavoro, rispetto agli stages prolungati. I genitori ed i docenti sono in genere favorevoli alle attività di questo tipo perché offrono la possibilità di un apprezzamento delle varie prospettive di carriera senza intralciare eccessivamente le altre attività scolastiche ed extra-scolastiche degli



studenti. Inoltre, gli studenti possono visitare parecchi contesti lavorativi ed acquisire conoscenze relative ad un ventaglio più variegato di percorsi professionali che impegnandosi in uno stage prolungato presso un singolo datore di lavoro.

Ritenendo che l'affiancamento sul posto di lavoro potesse attrarre grandi numeri di studenti, e risultare loro utile, l'Ufficio Nazionale "School-to-Work" si è fatto promotore di quest'attività ed ha istituito la "Giornata Nazionale dell'Affiancamento", che ha in effetti incentivato gli studenti a partecipare a qualche tipologia di osservazione delle professionalità sul posto di lavoro. Occorre rilevare che tanto l'affiancamento quanto le visite di gruppo sul posto di lavoro erano già diffusi prima dell'implementazione dello STWOA: negli otto Stati campione, il 61% degli studenti frequentanti l'ultimo anno nel 1996 risultava aver partecipato ad almeno una di queste due attività nel corso degli studi secondari, con una prevalenza delle visite di gruppo ai luoghi di lavoro. Due anni dopo, il 67% degli studenti dell'ultimo anno ha dichiarato di aver partecipato a un'attività di osservazione sul posto di lavoro: l'incremento, pur se modesto, è interessante perché risulta per la maggior parte riconducibile all'espansione delle attività di affiancamento, cresciute di circa un terzo, dal 25% al 34% degli studenti.

In contrapposizione a questo trend, risulta che tra il 1996 ed il 1998 gli stages di lungo periodo abbiano coinvolto meno studenti, e non si siano espansi. Durante il quadriennio di scuola secondaria, il 27% circa degli studenti dell'ultimo anno ha effettuato uno stage, retribuito o meno, trovato tramite la scuola; la maggior parte di queste esperienze di stage ha comunque continuato a collocarsi verso la fine del percorso di studi, nel periodo, cioè, in cui molti studenti si chiariscono i propri obiettivi di carriera e si preparano ad entrare nel mondo del lavoro o a proseguire gli studi. Il tasso di partecipazione del 27% è rimasto invariato dal 1996 al 1998, nonostante l'enfasi con cui lo STWOA ha incoraggiato gli stages di lungo periodo.

Dall'indagine svolta emerge come tre elementi ostacolino la crescita degli stages di lungo periodo:

- a. L'apprendimento sul posto di lavoro richiede un impegno non indifferente da parte del personale scolastico, ed è quindi molto costoso per le scuole. Queste devono infatti individuare dei coordinatori degli stages, che ricercano e valutano datori di lavoro adatti, li mettono in contatto con studenti rispondenti alle loro necessità e con esigenze formative corrispondenti all'offerta di stage, aiutano gli imprenditori ad individuare mansioni ed attività di training per gli studenti, fanno il monitoraggio dei progressi degli studenti, ed offrono assistenza nella risoluzione di eventuali problemi. L'onere è gravoso, perché pochi insegnanti possono disporre del tempo sufficiente e perché ogni datore di lavoro offre in media solo due o tre opportunità di stage, così che la scuola deve intrattenere rapporti con un numero elevato di imprese.
- b. Lo stage di elevata qualità è costoso anche per i datori di lavoro, in termini di impegno e professionalità, a prescindere dalla remunerazione corrisposta allo stagiaire, e frequentemente non dà alcun ritorno perché lo studente, una volta diplomatosi, non prosegue l'attività presso l'azienda che lo ha accolto in stage.
- c. Si teme una correlazione negativa tra attività di stage e successo accademico: alcuni insegnanti, genitori e ricercatori ritengono infatti che l'attività di stage possa sottrarre tempo allo studio. Per incentivare l'apprendimento basato su esperienze lavorative concrete occorrerebbe dunque evitare di programmare stages che impegnino troppe ore della settimana o che si accavallino con l'orario delle lezioni.



3.2.2. Composizione della popolazione studentesca che partecipa ad attività basate sul lavoro

Uno degli obiettivi primari della riforma introdotta dallo STWOA è quello di coinvolgere l'intera popolazione studentesca, indipendentemente dal rendimento accademico di ciascuno. Questo obiettivo riflette tanto la convinzione che tutti gli studenti possono trarre beneficio da attività sul posto di lavoro, quanto l'interesse ad evitare la tradizionale sottovalutazione di molti programmi vocazionali. Le scuole sono, in effetti, riuscite a coinvolgere un mix piuttosto variegato di studenti nelle attività basate sul lavoro; si riscontrano tuttavia alcuni scostamenti, pur se non molto rilevanti, tra i tassi di partecipazione dei singoli sottogruppi della popolazione studentesca:

- gli studenti che non intendono proseguire gli studi sono i più interessati ad ottenere tramite la scuola uno stage retribuito, in quanto questo potrebbe sfociare in un successivo rapporto di lavoro;
- gli studenti che concentrano i propri studi su un ambito molto ristretto sono i più propensi a partecipare a visite ai luoghi di lavoro e stages retribuiti, probabilmente perché ricercano conferma alla propria scelta;
- gli studenti dal rendimento accademico più elevato sono i più disponibili ad accettare stages non retribuiti, talvolta perché in generale più motivati, talvolta perché provengono da famiglie a reddito più elevato, che hanno amici in grado di reperire stages di alta qualità, non necessariamente retribuiti, e che possono consentire allo studente di rinunciare al ritorno economico;
- le studentesse sono più propense degli studenti ad impegnarsi in attività basate sul lavoro, soprattutto negli stages non remunerati; ciò è probabilmente ascrivibile, tra l'altro, al fatto che le ragazze tendono a chiarirsi più presto i propri obiettivi professionali;
- gli studenti afroamericani sono particolarmente inclini ad impegnarsi in stages retribuiti, da un lato perché proseguono gli studi in percentuale minore rispetto ai bianchi, dall'altro perché, risultando ancora svantaggiati sul mercato del lavoro, sperano di assicurarsi tramite lo stage un posto di lavoro che altrimenti forse stenterebbero a trovare;
- gli studenti provenienti da zone rurali si impegnano più volentieri in attività che richiedono spostamenti limitati, a causa delle difficoltà di trasporto. Pertanto, in queste zone hanno particolare successo le attività di osservazione sul posto di lavoro e le imprese basate nelle scuole, che consentono agli studenti di acquisire competenze senza dover raggiungere quotidianamente un posto di lavoro distante.

Il mix di studenti che partecipano ad attività basate sul lavoro non si è modificato molto nei primi anni della riforma, in particolare per quanto concerne le attività più intensive, come gli stages e le imprese basate nelle scuole. Le attività di breve durata, invece, sono in crescita, soprattutto con riferimento alla popolazione femminile e degli studenti ad elevato rendimento scolastico.



3.2.3. Qualità delle attività intensive basate sul lavoro

In generale gli studenti considerano gli stages e le esperienze di affiancamento utili per chiarirsi i propri obiettivi di carriera, in senso sia positivo che negativo: alcune attività possono confermare un nascente interesse per un percorso professionale, altre possono indurre lo studente a riconsiderare i propri progetti. Dall'indagine effettuata risulta che le attività che gli studenti ritengono contribuire meglio alla loro scelta in merito ad una carriera futura sono quelle che prevedono un'esperienza modellata specificamente sulle esigenze del singolo studente. È emerso un notevole apprezzamento degli affiancamenti e degli stages, remunerati e non, ottenuti tramite la scuola, mentre sono state considerate meno valide ai fini di una scelta le visite di gruppo a luoghi di lavoro e le imprese basate nelle scuole. Se ne deduce che, per acquisire una qualche sensibilità relativamente ai percorsi professionali offerti da un determinato settore e per comprendere meglio i propri interessi, gli studenti traggono il massimo beneficio da esperienze individualizzate, e, verosimilmente, dal contatto personale con un lavoratore adulto; gli stages e gli affiancamenti impegnano inoltre più a fondo gli studenti, che sono frequentemente chiamati a contribuire alla programmazione dell'attività e a redigere una relazione a fine esperienza.

Si è potuto appurare che gli stages, remunerati e non, organizzati dalle scuole sono più diversificati ed offrono più opportunità di apprendimento rispetto a quelli che gli studenti riescono a trovare da soli. In particolare, le scuole sono in grado di provvedere stages in molteplici settori, e ciò aumenta per gli studenti le chance di acquisire un'esperienza lavorativa in un contesto attinente ai loro interessi professionali. Ancora, gli stages organizzati dalle scuole prevedono un'ampia parte di formazione, nonché opportunità di discutere di questioni attinenti all'iter professionale con i lavoratori; tendono a far applicare competenze che gli studenti hanno acquisito a scuola, ed offrono esperienze di cui gli studenti potranno valersi nelle successive attività accademiche; ed infine danno qualche feedback sul rendimento degli studenti nell'attività lavorativa.

I punti di forza degli stages di fonte scolastica risultano più evidenti per la popolazione femminile, per quella con un curriculum maggiormente concentrato su un ambito specifico e per gli studenti dal basso livello di rendimento scolastico.

Le studentesse sembrano più propense dei loro colleghi ad usare lo stage come via d'ingresso al mondo del lavoro; la minor disponibilità a sperimentare varie opzioni di percorsi professionali potrebbe contribuire a mantenere più ridotto il numero di studenti maschi che abbracciano un obiettivo di carriera nel corso delle scuole superiori.

Il fatto che gli studenti con un curriculum più concentrato su un ambito specifico tendano maggiormente a riferirsi alle loro esperienze di stage una volta rientrati a scuola, e a discutere i propri progetti professionali con i datori di lavoro, non è sorprendente, perché molti programmi vocazionali incentivano gli studenti a partecipare a stages collegati con un determinato corso in aula.

Infine, gli studenti dal rendimento più basso hanno più opportunità di ricevere una dose elevata di formazione sul posto di lavoro quando individuano lo stage attraverso la scuola che non quando lo trovano autonomamente, ed hanno così maggiori probabilità di ottenere valutazioni del loro rendimento sul lavoro e di veder conteggiato il risultato del loro stage nella votazione scolastica.

Nonostante gli sforzi compiuti per accrescere la qualità delle attività di apprendimento basate sul lavoro, il panorama dei mutamenti avvenuti nelle esperienze di stages, remunerati e non, è variegato.



Dalle opinioni espresse dagli studenti emerge che il personale scolastico ha incrementato il monitoraggio degli stages retribuiti, e ciò potrebbe contribuire a futuri cambiamenti positivi in queste tipologie di stage. Gli stages non retribuiti procurati dalle scuole sembrano invece offrire minori opportunità di acquisire conoscenze specifiche per la preparazione alla carriera; ciò pare in parte ascrivibile al fatto che alcuni Stati ed alcune scuole incentivano gli studenti a svolgere attività di volontariato mirate più all'espletamento di un servizio per la comunità che alla preparazione professionale specifica; le iniziative dedicate ai servizi per la comunità frequentemente non sono collegate ai programmi "Dalla scuola al lavoro" delle scuole: l'elevata priorità attribuita dallo STWOA agli stages retribuiti, piuttosto che a quelli non retribuiti, potrebbe avere indotto alcune partnership "Dalla scuola al lavoro" a rinunciare all'attivazione di programmi di servizi alla comunità gestiti dalle scuole.

3.2.4. Per una futura incentivazione delle opportunità di apprendimento basate sul lavoro

Il team di ricerca ha tratto dalle proprie indagini alcuni suggerimenti. Innanzitutto, i sostenitori dei programmi scolastici di apprendimento basato sul lavoro dovrebbero impegnarsi nell'incrementarne l'attrattiva. Le attività di osservazione dei luoghi di lavoro a breve periodo risultano in crescita, ma esse il più delle volte offrono opportunità di apprendimento limitate. Confrontati con i lavori regolari che la maggior parte degli studenti riesce ad ottenere, gli stages retribuiti e non retribuiti organizzati dalle scuole sembrano preferibili in quanto sono in grado di offrire opportunità di apprendimento più strutturate. Tuttavia, gli sforzi nella direzione di espandere i programmi di stage dovrebbero tener presente l'eventualità che gli stage talvolta tendano a distrarre gli studenti dallo studio, e così per altro verso limitino le potenzialità future di proseguimento negli studi o inizio di un percorso professionale.

Il rapporto suggerisce quattro risposte alle sfide e preoccupazioni emerse:

1. COLLEGARE PIÙ STRETTAMENTE LE ATTIVITÀ BASATE SUL LAVORO CON IL CURRICULUM SCOLASTICO

Dal momento che in genere risulta difficile ai datori di lavoro modellare le mansioni affidate agli studenti sul loro percorso didattico, sarebbe auspicabile che gli insegnanti aiutassero gli studenti ad applicare meglio le esperienze maturate nel contesto lavorativo: per esempio, gli insegnanti potrebbero sviluppare progetti che richiedano una raccolta di dati sul luogo di lavoro, o l'elaborazione di un rapporto sottoposto a valutazione sia da parte del docente che da parte del datore di lavoro.

2. PROGETTARE STAGES CHE RICHIEDANO UN IMPEGNO DI TEMPO CONTENUTO SUL POSTO DI LAVORO

Gli stages non dovrebbero assorbire più di 20 ore a settimana, e neppure risultare tanto compattati da offrire modeste possibilità di applicazione delle competenze tecniche ed accademiche e di conseguimento di un feedback sulle prestazioni rese: sembrerebbe consigliabile progettare stages di intensità intermedia (per esempio, stages retribuiti della durata di 12-20 ore a settimana, e stages non retribuiti di almeno 3 ore la settimana per parecchie settimane).



3. PROGETTARE ATTIVITÀ SUL POSTO DI LAVORO ATTRAENTI PER GLI STUDENTI MASCHI

Gli studenti maschi sono sottorappresentati nei programmi di stages gestiti dalle scuole, e quando vi partecipano tendono a lavorare in negozi al dettaglio o ristoranti. Spetta alle scuole progettare stages per loro più stimolanti, che li aiutino a formulare ed affinare obiettivi di carriera più ambiziosi.

4. INCREMENTARE L'APPREZZAMENTO, DA PARTE DEL PUBBLICO, DEGLI AMPI BENEFICI POTENZIALI DELL'APPRENDIMENTO BASATO SUL LAVORO

Stages attentamente progettati sono in grado di offrire opportunità di svolgere attività stimolanti, ottenere un feedback dal datore di lavoro e dal personale scolastico ed apprendere molto sul mondo del lavoro. Esperienze di questo tipo hanno la potenzialità di ampliare l'abilità degli studenti ad individuare e risolvere problemi, a lavorare in modo produttivo con gli altri e a sviluppare un senso di autostima e di autoorganizzazione. Insieme al fatto che tali evoluzioni positive conducano a risultati accademici più elevati, esse possono senz'altro contribuire al successo degli studenti sul mercato del lavoro e nella vita. Spetta ai sostenitori dell'apprendimento basato sul lavoro dimostrare che gli stages affinano le suddette competenze, e convincere genitori ed insegnanti che gli stages assolutamente non limiteranno, ma anzi ampliaranno le opzioni di carriera per gli studenti.





FONTI UTILIZZATE E RIFERIMENTI UTILI PER APPROFONDIMENTI

School-to-Work Opportunities Act of 1994, Public Law 103-239, 108 Stat 568, May 4, 1994: il testo completo della legge ed i suoi supplementi interpretativi sono reperibili nel sito <http://www.stw.ed.gov/factsht/act.htm>

Le cosiddette “STW Defining Features” (una sintetica definizione degli elementi caratterizzanti della riforma) preparate dal National STW Office sono reperibili all’indirizzo: <http://www.stw.ed.gov/defining.htm>

Numerosi esempi di applicazione dello School-to-Work Opportunities Act da parte dei diversi Stati sono reperibili all’indirizzo: <http://www.stw.ed.gov/general/whatis.htm>

I due studi di valutazione dai quali si è tratto per la redazione di questo rapporto – insieme ad altri studi di valutazione commissionati dai ministeri dell’Educazione e del Lavoro del Governo degli Stati Uniti – sono reperibili a partire dall’indirizzo: <http://www.stw.ed.gov/research/eval.htm>

I due studi utilizzati hanno i seguenti riferimenti bibliografici:

- Matematica Policy Research, Inc., “Making Schools Career-Focused”, Final Report by Paula Hudis, MPR Associates, Inc., Berkeley, CA, March 1, 2001.
- Matematica Policy Research, Inc., “Schooling in the Workplace: Increasing the Scale and Quality of Work-Based Learning, Final Report by Joshua Haimson and Jeanne Bellotti, Princeton, NJ, January 22, 2001.



BIBLIOTECA - CENTRO DI DOCUMENTAZIONE

Orario: dal lunedì al venerdì ore 9.30 - 12.30

Via Nizza 18 - 10125 Torino.

Tel. 011 6666441 - Fax 011 6666442

e-mail biblioteca@ires.piemonte.it - <http://213.254.4.222>

Il patrimonio della biblioteca è costituito da circa 30.000 volumi e da 300 periodici in corso. Tra i fondi speciali si segnalano le pubblicazioni Istat su carta e su supporto elettronico, il catalogo degli studi dell'Ires e le pubblicazioni sulla società e l'economia del Piemonte.

I SERVIZI DELLA BIBLIOTECA

L'accesso alla biblioteca è libero.

Il materiale non è conservato a scaffali aperti.

È disponibile un catalogo per autori, titoli, parole chiave e soggetti.

Il prestito è consentito limitatamente al tempo necessario per effettuare fotocopia del materiale all'esterno della biblioteca nel rispetto delle vigenti norme del diritto d'autore.

È possibile consultare banche dati di libero accesso tramite internet e materiale di reference su CDRom.

La biblioteca aderisce a BESS-Biblioteca Elettronica di Scienze Sociali ed Economiche del Piemonte.

La biblioteca aderisce al progetto ESSPER.

UFFICIO EDITORIA

Maria Teresa Avato, Laura Carovigno - Tel. 011 6666447-446 - Fax 011 6696012 - e-mail: editoria@ires.piemonte.it

ULTIMI WORKING PAPERS

LUCIANO ABBURRÀ, CRISTINA BARETTINI

"Welfare To Work" La riforma dell'assistenza economica negli Stati Uniti.

Nuove strategie di lotta contro la povertà per mezzo del lavoro

Torino: IRES, 2002, "Working Paper" n. 163

LUCIANO ABBURRÀ, CRISTINA BARETTINI

"Workforce Investment Act" La riforma dei servizi per l'impiego negli Stati Uniti

Torino: IRES, 2002, "Working Paper" n. 164

MARIA CRISTINA MIGLIORE, LUCIANO ABBURRÀ, GIUSEPPE GESANO, FRANK HEINS

Scenari demografici e alternative economiche.

La popolazione piemontese d'origine italiana e straniera fra 2000 e 2050

Torino: IRES, 2002, "Working Paper" n. 165

RENATO COGNO, MASSIMILIANO TANCIONI

Un modello di previsione della spesa locale per l'assistenza

Torino: IRES, 2002, "Contributo di Ricerca" n. 166

RENATO COGNO

Differenze regionali nella finanza comunale degli anni '90

Torino: IRES, 2003, "Contributo di Ricerca" n. 167

RENATO COGNO

Le politiche di welfare nelle regioni

Torino: IRES, 2003, "Contributo di Ricerca" n. 168

OSSERVATORIO SULL'IMMIGRAZIONE IN PIEMONTE

I lavoratori dipendenti stranieri in Piemonte nei dati INPS

Torino: IRES, 2003, "Contributo di Ricerca" n. 169

ENRICO ALLASINO, MARINELLA BELLUATI, SIMONE LANDINI

Tra partecipazione, protesta e antipolitica: i comitati spontanei di Torino

Torino: IRES, 2003, "Contributo di Ricerca" n. 170

RENATO COGNO, CRISTINA BARGERÒ

Il decentramento e riassetto del trasporto pubblico: l'esperienza piemontese

Torino: IRES, 2003, "Contributo di Ricerca" n. 171

SUSANNA TERRACINA

Dimensioni e indicatori sociali dello sviluppo.

Studio per la costruzione di un sistema di indicatori sociali per il Piemonte

Rapporto di ricerca della borsa di studio IRES Piemonte anno 2001-2002

Torino: IRES, 2003, "Contributo di Ricerca" n. 172



ISTITUTO RICERCHE ECONOMICHE SOCIALI DEL PIEMONTE
Via Nizza, 18 - 10125 Torino - Tel. +39 011 66 66 411 - www.ires.piemonte.it