



## PRESENTAZIONE

Con il presente Volume vengono presentati i risultati della ricerca su “La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all’istruzione e alla formazione”, condotta dall’ISFOL nel corso del 2006, in collaborazione con l’Istituto IARD e diffusi in occasione di un convegno tenutosi a Roma nel settembre 2007<sup>1</sup>.

La ricerca si iscrive in un quadro di attività che tradizionalmente costituiscono una delle priorità dell’Istituto, da sempre impegnato nelle riflessioni sulla qualificazione dei giovani. Nel campo dell’istruzione e formazione iniziale, infatti, l’ISFOL realizza, con la collaborazione delle Regioni, e per conto del Ministero del Lavoro, i monitoraggi sull’andamento dell’obbligo formativo/diritto dovere alla istruzione e formazione, restituendo un quadro nazionale quantitativo (dati su corsi ed allievi) e qualitativo sui percorsi della formazione iniziale, sui servizi di accompagnamento ed orientamento svolti dai Centri per l’Impiego in favore dei giovani, sullo stato di attuazione delle anagrafi regionali.

L’Istituto realizza inoltre il monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale ed ha avviato in via sperimentale un progetto sulla valutazione degli apprendimenti rivolto agli allievi dei percorsi triennali, sempre in stretto raccordo con le istituzioni preposte e con i principali attori e soggetti del sistema di formazione iniziale.

---

1 Al seminario, intitolato “*La formazione professionale iniziale vista dai giovani*”, hanno partecipato, alla prima sessione, in ordine di intervento: Sergio Trevisanato- Presidente dell’ISFOL; Laura Cassio – Commissione Europea, DG Istruzione e Cultura, Unità, Innovazione e Politiche Trasversali. Coordinatrice del Cluster “*Accesso e inclusione sociale*”; Anna D’Arcangelo – Dirigente ISFOL dell’Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente e Responsabile scientifica dell’Indagine; Gianluca Argentin, ricercatore IARD; Valeria Scalmato, ricercatrice ISFOL e coordinatrice dell’indagine; Carlo Buzzi – Supervisore Scientifico IARD.

Alla seconda sessione hanno partecipato, in ordine di intervento: Giovanni Principe - Direttore dell’ISFOL; Giorgio Allulli – Dirigente ISFOL e moderatore della tavola rotonda; Michele Colasanto – Presidente FORMA, Associazione Nazionale Enti di Formazione Professionale; Giorgio Rembado – Presidente ANP, Associazione Nazionale Dirigenti e Alte Professionalità nella scuola; Luca Bergamo- Direttore Generale dell’Agenzia Nazionale per i Giovani; Vera Marincioni- Direttore Generale per le Politiche per l’Orientamento e la Formazione del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale; Fiorella Farinelli – Direttore Generale per i Sistemi Informativi del Ministero della Pubblica Istruzione; Angela Cortese- Responsabile Coordinamento Istruzione UPI; Silvia Costa – Presidente IX Commissione della Conferenza delle Regioni (Istruzione, Lavoro, Innovazione e Ricerca). Ai relatori e ai partecipanti va un sentito ringraziamento da parte dell’ISFOL.

L'indagine campionaria su "La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" si configura come un approfondimento di tali attività: in particolare la ricerca ha inteso esplorare, da una parte, quale fosse il bagaglio informativo, la rappresentazione e l'atteggiamento dei giovani in uscita dalla scuola secondaria di I grado e dei loro genitori verso il sistema della Formazione Professionale Iniziale (FPI); dall'altra quali motivazioni e aspettative caratterizzino i giovani in uscita dai percorsi biennali e triennali di FPI, in altre parole, cosa ne pensano i protagonisti dopo averla frequentata e come la vorrebbero se potessero renderla ancora più vicina ai loro bisogni e aspettative. L'originalità dell'indagine consiste nell'aver esplorato il sistema della FPI, questa volta passando la parola agli allievi per dare voce e valore alla loro diretta esperienza.

La diffusione dei risultati della ricerca avviene in un momento di riforma del sistema educativo e formativo. È infatti di recente approvazione il Regolamento sull'attuazione dell'obbligo di istruzione (Decreto 22 agosto 2007, n. 139), il quale sancisce l'innalzamento a 10 anni di tale obbligo da assolversi, dopo la scuola secondaria di I grado, nei percorsi dell'istruzione o nei percorsi triennali di FPI. I giovani devono poi assolvere il diritto-dovere all'istruzione e formazione, come da decreto n. 76/2005 di attuazione della Legge n. 53/2003.

Nel Decreto sono riportate, inoltre, le competenze chiave da raggiungere alla fine del biennio. Questo avvicina il sistema italiano a quello europeo: infatti la Raccomandazione della Commissione e del Consiglio dell'Unione Europea del dicembre 2006 presenta le competenze chiave del cittadino europeo per l'apprendimento permanente, vale a dire quella combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti di cui tutti i cittadini hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Come è noto, anche in occasione del rilancio degli obiettivi di Lisbona da raggiungere entro il 2010, gli Stati membri sono chiamati a ridurre il tasso di abbandono scolastico al 10% e di portare almeno l'85% dei ventiduenni dell'UE al completamento della scuola di II grado.

Seguendo dunque le direttrici che l'Unione Europea ci delinea, da Lisbona al Programma di lavoro Istruzione e Formazione 2010 e ispirandosi all'insieme delle linee di riflessione comunitarie sulla necessità di contrastare la dispersione, l'ISFOL ha voluto "leggere la domanda" e portare a conoscenza dei portatori d'interesse alcuni temi salienti per lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione, al fine di migliorare i processi di insegnamento/apprendimento e favorire l'inclusione sociale.

In ultimo, una breve presentazione del volume: il primo capitolo presenta la panoramica delle strategie e delle politiche europee per favorire l'inclusione sociale; il secondo mira a contestualizzare la ricerca e le tematiche affrontate dall'indagine rispetto al sistema educativo italiano, in particolare al segmento della Formazione Professionale Iniziale; seguono quindi due distinti capitoli sui risultati dell'indagine relativamente al campione degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di I

grado e delle famiglie, e al campione degli allievi in uscita dai percorsi di FPI. Presenta inoltre un capitolo finale di sintesi e di osservazioni conclusive da cui ricavare una lettura trasversale dei risultati relativi alle indagini dei diversi gruppi. In appendice è anche presente la sintesi in lingua inglese e i questionari utilizzati nella indagine.

Un vivo ringraziamento va al gruppo di lavoro dello IARD e a tutti coloro che in vario modo hanno reso possibile l'indagine, la diffusione dei suoi risultati e questo volume.

Area Politiche ed Offerte  
per la Formazione Iniziale e Permanente



## capitolo 1

# LA RICERCA E IL CONTESTO EUROPEO SULLE POLITICHE PER L'INCLUSIONE SOCIALE

In questi ultimi anni, il dibattito che ha dato luogo alla individuazione delle strategie europee per il conseguimento degli obiettivi della crescita e dell'occupazione ha sempre evidenziato con chiarezza il legame imprescindibile tra il raggiungimento di questi obiettivi prioritari e l'importanza di accrescere il patrimonio di conoscenze e competenze dei cittadini europei.

I punti nevralgici inerenti gli snodi dei sistemi educativi sono stati evidenziati da molteplici analisi di livello comunitario e nazionale e sono stati così tanto discussi da diventare ormai patrimonio condiviso, nelle comunità di riferimento, dei decisori e degli operatori, tanto che è prassi ricorrente, in letteratura così come nei convegni tecnici e scientifici, rileggere le evidenze alla luce degli indicatori di Lisbona.

I punti cardine ruotano attorno alla necessità di porre in atto misure per la riduzione drastica dell'abbandono precoce dei sistemi di istruzione e formazione da parte dei giovani; dotare tutti i cittadini europei della padronanza nelle competenze chiave nei linguaggi basilari, ivi compresi quelli tecnologici e relazionali; migliorare gli apprendimenti nelle materie scientifiche e rafforzare l'istruzione terziaria e il suo collegamento con la ricerca. È inoltre indispensabile sostenere l'orientamento e l'apprendimento permanente quale fulcro in un contesto sociale caratterizzato dal declino dello sviluppo demografico, fronteggiato solo dall'aumento della popolazione immigrata ormai di seconda e terza generazione, caratterizzato dalla presenza di minoranze etniche, e quindi da target con specifiche necessità di sostegno per un pieno inserimento nel tessuto sociale.

Tuttavia, a fronte di un quadro diagnostico quantomai chiaro e condiviso, allo stato attuale la vera novità è rappresentata dalla spinta innovativa di un rilancio della strategia, che mira a fronteggiare le aree problematiche con concrete misure ed azioni per operare un reale cambiamento. Come dire che occorre passare dalla teoria alla pratica, dalla diagnosi alla cura, indirizzando politiche e risorse verso la concretezza di miglioramenti misurabili attraverso batterie di indicatori ancora più stringenti. Il tutto in un quadro in cui due pilastri non andrebbero mai disgiunti: la competitività e la crescita devono marciare insieme alla equità e all'inclusione.

A seguito della rivisitazione delle prime strategie lisbonesi, sono scaturite due

Raccomandazioni dell'UE, con carattere di cogenza, le quali si propongono di promuovere più radicali cambiamenti relativi a due ambiti di intervento, attraverso la costruzione di Quadri europei comuni di riferimento. Il primo è relativo al Quadro europeo e nazionale delle qualifiche (entro il 2010) e il secondo al Quadro comune sulle competenze chiave per la cittadinanza, emanate alla fine del 2006. Attraverso il Programma Istruzione e Formazione 2010 verrà realizzata un'attività di monitoraggio sulla realizzazione delle politiche operate nei singoli Stati membri.

Accanto ai Quadri comuni di riferimento, la Commissione europea sostiene i Paesi membri con metodi attivi di coinvolgimento, anche attraverso modalità di interazione all'interno di gruppi di discussione e apprendimento tra pari. Numerosi sono infatti i *Cluster group* sulle tematiche più emergenti, tra le quali si annoverano quelli relativi all'abbandono precoce in relazione all'inclusione sociale, alla centralità dei docenti e dei formatori nei processi di apprendimento, al miglior utilizzo delle risorse, all'insegnamento-apprendimento delle competenze chiave.

Da questi laboratori, cui danno un contributo esperti e rappresentanti europei delle istituzioni e dei centri di ricerca e che vedono la partecipazione anche degli esperti italiani, emergono interessanti informative sullo stato di attuazione delle indicazioni comunitarie nei diversi Stati membri.

La maggior parte dei paesi Europei ha rafforzato e sviluppato le azioni per ridurre il numero degli abbandoni scolastici. A livello di politiche generali, ciò che sembra contraddistinguere le strategie di molti governi è innanzitutto una forte assunzione di responsabilità istituzionale sul tema della lotta alla dispersione, attraverso impegni di risorse finanziarie importanti e la definizione di Piani nazionali, come nel caso del Portogallo, dove il problema è particolarmente acuto.

Un secondo aspetto è l'adozione di una strategia integrata tra autorità nazionali e regionali, vale a dire basata sulla cooperazione di tutte le istituzioni, Ministeri competenti, Regioni e Autorità locali.

Tale modalità è stata adottata da diversi Paesi, tra cui l'Irlanda, per la definizione di un Piano di azione per garantire l'uguaglianza di opportunità nelle scuole.

Rimanendo ancora nella sfera delle politiche, un'altra caratteristica riscontrata nei processi decisionali dei Paesi membri è il forte coinvolgimento degli *stakeholders* e delle parti sociali. Il contributo di tutti gli attori del sistema è infatti visto come un valore aggiunto che risulta decisivo nella definizione di atti più incisivi ed efficaci.

Per quello che riguarda le azioni finalizzate alla prevenzione del fenomeno dell'abbandono precoce, va ricordato che la maggior parte dei Paesi Europei ha scelto di prolungare la durata dell'istruzione obbligatoria, in alcuni casi fino ai 18 anni; tale indirizzo si basa sul principio che è bene mantenere i giovani in formazione in un ambiente protetto e strutturato fino a che non raggiungano una consapevolezza tale da poter effettuare responsabilmente le scelte per il proprio futuro. Si ritiene inoltre che lasciare il sistema formativo senza aver acquisito le competenze necessarie, può porre a rischio le giovani generazioni nell'affrontare la vita della collettività ed il mondo del lavoro e generare soggetti vulnerabili rispetto ai fenomeni di devianza sociale. Il prolungamento dell'istruzione è stato spesso accompagna-

to anche dall'integrazione e modernizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale e dall'estensione delle opportunità di accesso all'istruzione di livello superiore per rafforzarne la validità.

Un'altra questione cruciale è la permeabilità dei differenti percorsi formativi: molti Paesi hanno lavorato per rimuovere i meccanismi di selezione e rendere più semplice il passaggio da un percorso all'altro. Il Regno Unito, ad esempio, già a partire dal 1980, ha creato un sistema flessibile di entrate e uscite dai sistemi di istruzione e formazione e la possibilità di passerelle tra i diversi percorsi; la flessibilità di programmi di studio è stata inoltre accompagnata dalla creazione di un Quadro Nazionale di qualifiche, che permette il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti nei differenti percorsi.

Una buona pratica da sottolineare è anche quella attuata dalla Slovenia che ha approvato nel 1999 il Quadro Nazionale delle qualifiche professionali e la "modularizzazione" del sistema educativo e formativo. Il sistema sloveno permette anche a coloro che hanno lasciato la scuola senza aver ottenuto un titolo, di avere comunque riconosciuto il completamento con successo di moduli formativi, che possono essere utilizzati per ottenere successivamente una qualifica professionale; in tal modo viene assicurata una certificazione per ciascuna unità educativa. Molti Paesi, inoltre, stanno introducendo sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite in ambito informale e non formale, in quanto ciò può influire positivamente sulla permanenza o il ritorno in formazione di alcune categorie di utenti. Infine, non va tralasciata la rivisitazione dei curricula, che ha riguardato numerosi Stati membri in termini di avvicinamento ai fabbisogni del mercato del lavoro o di risposta ai risultati delle indagini PISA, nonché la definizione di standard minimi di qualità – correlati all'insegnamento e all'organizzazione didattica – e il monitoraggio costante di tali standard.

Passando allo specifico delle misure, è necessario distinguere tra azioni di prevenzione, che riguardano gli studenti a rischio, e di compensazione, che invece si indirizzano verso coloro che sono già usciti dai percorsi. In linea generale va sottolineata la tendenza, in atto in molti Paesi Europei, a limitare le scelte precoci dei ragazzi, a posporre la selezione prematura da parte dei sistemi di istruzione e a garantire, in ogni caso, una "seconda chance" formativa per coloro che comunque non riescono a permanere all'interno dei percorsi di tipo generale.

Le misure preventive vengono attuate in quasi tutti gli Stati membri attraverso l'individuazione delle problematiche collegate al rischio di abbandono e la definizione di un programma di recupero che prevede una forte azione di *counselling* e di orientamento e un supporto didattico personalizzato.

In paesi quali l'Irlanda e la Francia, ad esempio, nella progettazione degli interventi viene utilizzato un approccio basato sull'ascolto dei bisogni, sia psicologici che materiali, degli studenti; inoltre nei casi in cui l'insuccesso scolastico sia solo un sintomo di un forte disagio sociale, causato ad esempio da condizioni economiche insufficienti, vengono coinvolte anche professionalità esterne al mondo della scuola.

Per coloro che invece sono in procinto di lasciare il sistema educativo o ne sono già

usciti, alcuni Governi, come quello francese e belga, hanno ideato progetti educativi alternativi di durata temporanea che vengono realizzati all'interno di strutture non scolastiche, il cui obiettivo è soprattutto quello di motivare i ragazzi per il loro successivo rientro nei percorsi tradizionali: l'elemento comune alle diverse iniziative è sicuramente l'approccio didattico che include una grande attenzione alle attività di ascolto delle problematiche e allo sviluppo delle competenze personali. Questi percorsi si realizzano prevalentemente in strutture diverse dalle aule scolastiche, quasi a volerne accentuare il differente approccio pedagogico all'apprendimento, molto assato sulla forza rimotivante dell'azione educativa basata sulla *tutorship* e sulla relazione educativa.

Accanto a queste azioni ne esistono poi altre che offrono invece percorsi alternativi che hanno l'obiettivo di garantire l'acquisizione di un titolo di studio.

In molti paesi, ad esempio l'Austria, ciò è possibile nelle scuole della seconda opportunità; in Irlanda invece è stato creato un programma (*Youthreach*) il cui fine specifico è fornire un'istruzione formale accanto ad attività di sviluppo personale, per sostenere i partecipanti nel superamento dell'esame per il certificato di completamento dell'istruzione secondaria. Il programma si basa sull'opinione, comune a molti studiosi, per cui il modello scolastico, troppo rigido, non risulta appropriato per alcuni soggetti, ai quali si offre un'alternativa formativa di qualità e maggiormente individualizzata.

Complessivamente, le misure adottate dai diversi Paesi membri presentano alcuni elementi ricorrenti che è importante sottolineare e che sicuramente rappresentano i fattori chiave del loro buon risultato:

- l'approccio olistico che include misure preventive e di recupero e che mira non solo a favorire la permanenza nei percorsi educativi, ma anche il rientro di quanti sono usciti dal sistema formativo;
- la costruzione di progetti educativi individualizzati di tipo "comprendivo" che coinvolgono non solo gli studenti, ma anche insegnanti e genitori;
- la creazione di una sinergia tra nucleo familiare e mondo formativo, che riconosce l'importanza della famiglia nel progetto educativo;
- l'introduzione di azioni che mirano ad aumentare l'attrattività dei percorsi educativi e formativi;
- la *partnership* tra gli attori del sistema che consente l'individuazione e l'attuazione di azioni mirate e complementari;
- la creazione di reti di scuole di ogni ordine e grado, che permettono un accompagnamento formativo dello studente lungo tutto il percorso educativo.

Come si evince dalla disamina appena tracciata, i sistemi educativi europei stanno compiendo notevoli sforzi e conseguendo i primi risultati dei cambiamenti avviati, pur nella consapevolezza che il processo richiede tempi medio-lunghi di realizzazione.

D'altra parte non si può non concordare su alcuni concetti fondanti che sono alla base delle politiche comunitarie. Primo tra questi l'equità, che riferita al sistema educativo di un Paese sta a significare che i risultati di un processo educativo de-

vono essere resi indipendenti dai fattori socioeconomici o da altri fattori sociali, quali la nazionalità e l'origine etnica e che è necessario allestire misure di supporto in favore di gruppi svantaggiati che richiedono risposte educative personalizzate. Occorre dunque riflettere sul paradosso dell'istruzione che da rilevante e potenziale strumento principe dell'inclusione può trasformarsi, come si può osservare da molteplici evidenze empiriche, in strumento di perpetuazione di dinamiche di esclusione.

Emerge infatti da recenti ricerche (PISA 2006) che la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio scolastico è ancora persistente e che l'accesso all'istruzione superiore da parte dei giovani è ancora direttamente proporzionale al livello d'istruzione dei loro genitori e che l'abbandono scolastico per i giovani figli di immigrati è pari al 30%, ovvero al doppio della media dei giovani cittadini europei autoctoni (*European Commission* 2006).

In linea, dunque, con le strategie europee a sostegno del successo formativo e gli indirizzi programmatici sanciti nell'Agenda di Lisbona per ridurre e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa e favorire l'inclusione sociale, l'ISFOL ha inteso realizzare un'indagine conoscitiva sul sistema di istruzione e di istruzione e formazione professionale, in particolare del segmento di quella iniziale, sulla domanda di formazione dei giovani, al fine di rilevare i punti di forza e le criticità ancora insiti nel nostro sistema educativo.

Con la scelta di realizzare una indagine sulla domanda di formazione dei giovani (piuttosto che sulla offerta erogata dal sistema) e finalizzata a sondare il grado di attrattività esercitato dalla scuola e dalla formazione professionale, si è inteso avviare alcune piste di ricerca da tradursi in interventi al pari di quelli realizzati in altri Paesi Europei, fondati su un approccio sistemico ai problemi dell'abbandono scolastico e della dispersione.

Nelle pagine che seguiranno verranno illustrati i principali risultati della ricerca, auspicando un loro proficuo utilizzo per supportare le decisioni dei politici e dei tecnici nell'ottica di un sistema educativo sempre più inclusivo.



## capitolo 2

# L'INDAGINE E IL CONTESTO ITALIANO SULLE POLITICHE PER IL SUCCESSO FORMATIVO

Il presente volume intende proporre i risultati dell'Indagine condotta, nel 2006, dall'ISFOL–Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente, in collaborazione con l'Istituto IARD. Al titolo “La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e formazione” sottende una prospettiva di indagine che mira a comprendere come viene visto e rappresentato il sistema educativo di istruzione e di istruzione e formazione professionale dagli allievi 14-17enni che, rispetto ai due canali, sono chiamati a compiere scelte significative e consapevoli per il loro futuro percorso professionale e di vita.

L'indagine è finalizzata, nello specifico, ad approfondire due piste di lavoro: da una parte, indagare il bagaglio di informazioni posseduto dai giovani in uscita dalla scuola del I ciclo e dalle loro famiglie rispetto al sistema educativo e, in particolare, al canale della Formazione Professionale (FP), cercando di far luce sul tipo di rappresentazione posseduta, in termini di finalità e contenuti, in rapporto ai loro progetti formativi e professionali. Dall'altra, si è tentato di sondare, attraverso le testimonianze degli allievi in uscita dai percorsi di Formazione Professionale Iniziale (FPI), le motivazioni alla base della scelta del percorso intrapreso, la carriera scolastica precedente, le opinioni e il livello di gradimento della esperienza formativa, le attese e i *desiderata* per renderla eventualmente più rispondente ai loro bisogni.

L'indagine si è articolata quindi su due binari diversi, ma con un'unica finalità: indagare la domanda di formazione dei giovani, dando così voce al loro punto di vista e valore alla loro esperienza, piuttosto che inferirla dalle opinioni e indicazioni, pure preziose ma già ampiamente sondate, provenienti dagli attori – sempre adulti – dei sistemi scolastici e formativi.

L'importanza di una indagine sulla domanda piuttosto che sulla offerta di formazione sembra rispondere anche alle nuove politiche comunitarie, relative ai sistemi di VET (come descritte nel capitolo 1) che recentemente, in alcuni Paesi, stanno portando alla realizzazione di concrete misure di coinvolgimento dei giovani, includendo le loro indicazioni tra i criteri per la valutazione della qualità del

VET. Questo avviene, in alcuni Paesi dell'Unione Europea<sup>1</sup>, attraverso la promozione, presso le sedi istituzionali (i Ministeri competenti), di Agenzie Nazionali di studenti formate dalle rappresentanze degli allievi delle istituzioni scolastiche e dei Centri di Formazione Professionale, ascoltati regolarmente attraverso *audits*, indagini sul gradimento dei corsi e sugli apprendimenti e inchieste sugli esiti occupazionali dei percorsi.

L'indagine ISFOL è stata realizzata, nel 2006, in un contesto educativo investito da una legge di Riforma (L. n. 53/2003) che ha ridefinito l'impianto educativo, articolandolo nei sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale e ha introdotto il diritto-dovere all'istruzione formazione "per almeno 12 anni o, comunque, fino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età" all'interno dei canali della scuola, dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale dell'Accordo del giugno 2003 (con l'accesso a 14 anni) e dell'apprendistato<sup>2</sup>. Come è noto, con la legge 296/06, art. 622, sono stati modificati alcuni tasselli della Riforma ed è stato innalzato l'obbligo di istruzione a 10 anni, da assolversi nel canale della scuola o nei percorsi triennali. Rimane il diritto-dovere fino a 18 anni, non essendo l'obbligo di istruzione terminale ma finalizzato all'acquisizione di un diploma di scuola o di una qualifica<sup>3</sup>.

Il focus di questa ricerca è dunque il sistema della FPI che pur rappresentando, almeno attualmente, uno dei canali in cui assolvere l'obbligo/diritto-dovere, sembra esercitare, rispetto ad altri Paesi UE, una capacità di attrazione dei giovani piuttosto limitata. Se consideriamo infatti i dati relativi allo stato formativo dei giovani 14-17 anni nell'a.s./a.f. 2005/2006<sup>4</sup>, gli allievi iscritti alla FP di I livello erano solo il 4,6% (108.083 allievi) della popolazione complessiva di 14-17enni (2.340.010) e il 2% circa (47.906) risultavano i giovani in apprendistato, di cui solo 7.500 avevano frequentato le attività di formazione esterna. Gli studenti iscritti nella scuola secondaria superiore ammontavano invece all'88,5% (2.070.849). Allarmante poi la quota del 5% di ragazzi (113.172) che risultavano non inseriti in alcun percorso formativo, valore destinato ad aumentare se si considerano anche gli apprendisti minorenni che non avevano svolto alcuna attività formativa. Si può ipotizzare, dunque, che i ragazzi "dispersi" (l'individuazione e il recupero dei quali va promosso attraverso strumenti quali le anagrafi e l'attività dei Servizi per l'Impiego) potrebbero più facilmente indirizzarsi, con il

---

1 È il caso dell'Olanda, come rilevato dalla partecipazione dell'Isfol al "*Peer Learning on Quality assurance and responsiveness to students in the Dutch VET*", The Hague, 7-9 novembre 2007.

2 La L. n. 296/2006, art. 622 ha innalzato l'accesso per il contratto di apprendistato dai 15 ai 16 anni.

3 Al riguardo, si ricorda che ad ottobre 2008 scadrà il termine per modificare il decreto 226/2005 sul riordino del II ciclo.

4 Si veda ISFOL, *Rapporto 2007*, ottobre 2007, p. 103.

supporto adeguato, proprio verso la Formazione Professionale Iniziale, accreditata e rispondente ai criteri di qualità condivisi a livello nazionale. Ciò anche considerando la contrazione delle assunzioni nel canale dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere nonché l'avvenuto innalzamento a 16 anni dell'età lavorativa minima.

## 2.1 LA METODOLOGIA DI INDAGINE

La ricerca, articolata in due filoni di indagine, ha previsto, da una parte, la realizzazione di interviste strutturate faccia a faccia ad un campione rappresentativo di circa 2000 studenti frequentanti nel 2006 l'ultimo anno della scuola secondaria di I grado, e le relative madri<sup>5</sup> o, in mancanza di disponibilità, di chi ne fa le veci. Dall'altra, ha previsto la somministrazione di un questionario a circa 1000 allievi frequentanti l'ultimo anno dei percorsi biennali e triennali della FPI presso le agenzie formative campionate in modo rappresentativo a livello nazionale.

Per quanto riguarda il campione degli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado e le relative madri, le interviste sono state realizzate dopo il I quadrimestre del 2006, quando cioè gli allievi avevano già espresso l'opzione di scelta del canale nel quale intendevano proseguire gli studi e gli insegnanti avevano già formulato i primi giudizi sul profitto scolastico. Questo ha permesso l'inserimento, nell'intervista, di domande relative alle variabili "scelta" e "profitto" al fine di realizzare eventuali incroci significativi.

Il disegno di campionamento adottato si compone di due stadi: il primo stadio è servito a individuare 100 comuni presso i quali effettuare il campionamento della popolazione; i comuni sono stati individuati in modo tale che la distribuzione dei casi fosse proporzionale alla popolazione di riferimento per Regione (e per provincia nelle tre regioni più popolate ovvero Lombardia, Campania e Sicilia) e, al contempo, per ampiezza del comune stesso. Una volta individuati i comuni, le coppie di intervistati sono state reperite per quote, stratificando per genere dello studente e titolo di studio più alto in famiglia. Anche in questo caso, la stratificazione è stata proporzionale alle caratteristiche della popolazione di riferimento.

La rilevazione, realizzata tra febbraio e aprile 2006, ha coinvolto complessivamente 2007 studenti e relative madri<sup>6</sup>.

Relativamente al campione degli allievi della FPI, come anticipato, l'indagine è stata condotta tramite la somministrazione e l'autocompilazione in aula di un questionario strutturato a 1.187 allievi frequentanti l'ultimo anno di un percorso di FPI. Il piano di campionamento è stato costruito sulla base del numero di allievi

---

5 La scelta delle madri è motivata soprattutto dalla loro maggiore conoscenza, rispetto ai padri, dell'andamento della vita scolastica dei figli, così come testimoniano numerose altre ricerche, e dalla loro maggiore presenza a casa per poter condurre le interviste figlio-genitore nella stessa giornata. In questo modo si è arrivati a circa 2000 casi riferiti a coppie complete (madre-figlio). In pochissimi casi si è intervistato il padre: per questo nella indagine si parlerà comunque sempre di madri.

6 Si è rinunciato ad effettuare analisi articolate per nazionalità degli studenti o delle madri a causa dell'esiguo numero di soggetti non italiani coinvolti in questo modulo del progetto. Soltanto 32 studenti dichiarano infatti di non essere nati in Italia. Se si considerano anche entrambi i genitori, soltanto 140 casi coinvolgono almeno un soggetto (studente, madre o padre) di nazionalità non italiana, e solo 20 coinvolgono almeno due soggetti stranieri. Per di più, si tratta di nazionalità straniere assai varie e spesso riconducibili all'Europa.

che partecipano a percorsi formativi iniziali ed è stato proporzionato a livello regionale (dati ISFOL). In totale i Centri di formazione coinvolti sono stati 87. Di questi 41 con offerta di formazione triennale e i restanti 46 di formazione biennale<sup>7</sup>. La rilevazione è stata effettuata anch'essa tra febbraio e aprile 2006.

### 2.1.1 I questionari<sup>8</sup>

Il questionario-intervista rivolto agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado è composto da 29 domande, quello rivolto alle madri da 31. Si tratta in entrambi i casi di domande chiuse a risposta unica, domande chiuse a risposta multipla, domande aperte e domande classificatorie.

Alcune domande sono comuni ai due questionari per permettere di confrontare le risposte e le conoscenze espresse dagli figli con quelle espresse dalle madri. Per lo stesso motivo, altre domande del questionario degli studenti di scuola sono comuni a quelle presenti nel questionario degli allievi dell'ultimo anno della FPI.

Relativamente al gruppo degli studenti di scuola, le tematiche affrontate nei questionari riguardano i seguenti ambiti di indagine:

- la scuola: i professori, lo studio, le esperienze personali;
- le fonti informative e di orientamento;
- la conoscenza del sistema di formazione professionale;
- le aspirazioni professionali.

Le tematiche relative ai questionari per le madri riguardano le seguenti dimensioni:

- la scelta scolastica dei figli e le fonti informative e di orientamento;
- la conoscenza del sistema della formazione professionale;
- la condizione familiare.

Il questionario somministrato al campione di allievi della FPI è composto da 36 domande della stessa tipologia di quelle presenti nei questionari degli altri due campioni.

Le aree tematiche riguardano:

- la valutazione dell'esperienza maturata nel Centro di Formazione;
- il grado di soddisfazione per il percorso scelto e i *desiderata* per migliorarlo;
- le motivazioni della scelta della FPI;
- la descrizione del percorso di studi precedente;
- le scelte future.

Si tenga conto che alcune domande specifiche, come si potrà vedere dalla lettura dei questionari, riflettono la normativa vigente al momento della realizzazione

---

7 La variabile "durata dei percorsi" è stata introdotta in base all'ipotesi che questa potesse comportare risposte significativamente diverse specie per alcuni item. In realtà, si è verificato che la durata del corso non è una variabile discriminativa ai fini dei risultati dell'indagine.

8 Si vedano allegati B. Dopo la loro elaborazione, tutti i questionari sono stati sottoposti a try out (50 casi per campione), al fine di apportare le adeguate modifiche per la somministrazione finale.

della indagine ovvero la L. n. 53/2003, che introduceva il diritto-dovere all'istruzione e formazione, non essendo stata ancora varata la legge sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione. Si voleva sondare la conoscenza posseduta dai ragazzi sulla normativa che li riguardava direttamente. Il dato può essere tuttavia interessante per capire comunque quanto le riforme della scuola riescano ad arrivare, almeno in termini di informazione, ai protagonisti della scuola stessa.

## 2.2 LE IPOTESI DELLA INDAGINE E I NODI PROBLEMATICI DEL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO

*Qual è il modo migliore di concepire una sottocomunità che si specializza nell'apprendimento fra i suoi membri? Una risposta ovvia potrebbe essere che è il luogo in cui, fra l'altro, le allieve e gli allievi si aiutano a vicenda nell'apprendimento, ciascuno secondo le proprie capacità. È evidente che questo non esclude la presenza di qualcuno che svolge il ruolo di insegnante. Significa semplicemente che l'insegnante non ha il monopolio di questo ruolo, perché anche gli allievi contribuiscono a creare le "impalcature" che servono di supporto agli altri.(...) Quando l'obiettivo è la padronanza di qualcosa, vogliamo anche che gli allievi acquisiscano una buona capacità di giudizio, di fiducia in se stessi e che lavorino bene gli uni con gli altri. Sono competenze che non si sviluppano in un regime di "trasmissione" a senso unico.*

J. Bruner<sup>9</sup>

L'indagine su come il nostro sistema educativo è visto dagli allievi parte da alcune domande-ipotesi che ci si è posti per la loro necessaria verifica. Esse nascono dall'apporto della letteratura di riferimento, dalle analisi e riflessioni sui risultati di altre indagini, dalla testimonianza degli operatori e spesso dall'esperienza diretta da cui, non di rado, si trae un certo grado di frustrazione provocato dallo scarto tra ciò che le teorie pedagogiche e didattiche propongono e la realtà scolastica e formativa in cui si è chiamati ad intervenire.

Le questioni sottoposte a verifica sono così riassumibili:

- Se il meccanismo della selezione sociale agisce ancora nelle scelte scolastiche e formative dei ragazzi della scuola del vecchio obbligo scolastico, ne consegue in prospettiva una mancata mobilità sociale che porta i giovani a riprodurre le condizioni di vita della famiglia di origine. I percorsi di FP accolgono tradizionalmente ragazzi di livello socio culturale medio-basso e rappresentano per molti di loro (specie gli immigrati) una opportunità per l'inclusione sociale. È una realtà di fatto che i giovani iscritti ai percorsi siano più simili ai "Gianni che non sanno mettere l'acca al verbo avere" piuttosto che ai "Pierino del Dottore"<sup>10</sup>.

Secondo quali meccanismi, allora, i ragazzi in uscita dalla scuola secondaria di I grado scelgono il canale in cui continuare gli studi e in base a quali motivazio-

9 Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, (1996), Feltrinelli, Milano, 2001.

10 Ci si riferisce, ovviamente, al testo di Don Milani e della Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, (1967), Libreria editrice fiorentina, 1988. Gianni esemplifica il tipo di allievo con situazioni familiari difficili e problemi scolastici; Pierino del Dottore rappresenta invece il tipo di allievo che proviene da un retroterra familiare positivo e che inizia le elementari possedendo già la competenza della lettura.

ni pongono le basi per il loro futuro progetto professionale e di vita?

- Se nella scelta dei futuri percorsi educativi, seppur circondati da una molteplicità di informazioni, i giovani non conoscono l'articolazione del sistema educativo e in particolare la FPI, le scelte degli allievi e delle loro famiglie non raggiungono l'adeguato livello di consapevolezza che ogni scelta dovrebbe comportare grazie alla falsificazione delle altre possibilità.  
Quanto, allora, i ragazzi in uscita dalla scuola di I grado e le loro famiglie conoscono la FPI?
- Se i giovani che frequentano l'ultimo anno dei percorsi di FPI, giunti alla fine della loro esperienza, valutano positivamente il sistema in cui si sono formati e conseguono la qualifica, allora, vista la loro precedente carriera scolastica, il canale della FPI offre di fatto un contributo significativo al recupero della dispersione scolastica e formativa e per questo sarebbe auspicabile una sua maggiore visibilità.  
Come valutano, dunque, i giovani in uscita dai percorsi, la loro permanenza nel sistema della FPI e quali sono i risultati in termini di successo formativo?
- Se la FPI svolge solo un ruolo di recupero di quei ragazzi che la scuola non è riuscita a trattenere, è presumibile pensare che si dia come obiettivi formativi bassi livelli di competenza per i suoi allievi e che la rappresentazione della FPI come "cenerentola" del sistema educativo italiano si fondi dunque su corretti dati di realtà. Se invece la FPI non svolge solo questa funzione, già così importante di per sé, ma riesce anche a formare giovani con talenti specifici che si vogliono cimentare presto con il mondo del lavoro, allora sarebbe utile considerare ancor più seriamente le sue metodologie didattiche e la sua esperienza per stimolare, in un vero rapporto di integrazione, anche il sistema scolastico. Quali sono, dunque, le funzioni "altre" della FPI, se ci sono, rispetto alla funzione di recupero, e secondo quali modalità educative vengono realizzate?

Per verificare queste ipotesi, si rimanda alla lettura del volume, i cui risultati, sostenuti dai dati di ricerca, getteranno luce sulle questioni trattate in questa sede. E' invece forse utile chiarire la plausibilità delle domande che ci si è posti, correlando al contesto italiano e alla luce di riflessioni, problemi, informazioni, dati che provengono oggi dai decisori politici, dalla Comunità Europea, dagli operatori della scuola e della formazione, dalle ricerche, dagli studiosi dell'educazione e persino dai romanzi sulla scuola che ultimamente sembrano aver aumentato il loro potenziale di attrazione sui lettori.

- Se consideriamo la nostra prima ipotesi riguardante la presenza del fenomeno della selezione sociale all'interno del nostro sistema educativo, numerose indagini evidenziano la scarsa capacità della scuola di compensare le differenze

socio-culturali degli allievi. Già più di trenta anni fa<sup>11</sup> si discuteva tra gli studiosi delle scienze dell'educazione sul come dare valore effettivo al principio della uguaglianza di opportunità, intesa non come uguaglianza nell'accesso formale all'istruzione ma come uguaglianza nel raggiungimento degli obiettivi educativi, attraverso un trattamento degli allievi non uguale ma individualizzato. Infatti, la garanzia della sola uguaglianza di accesso, se accompagnata a un trattamento uguale per tutti gli allievi, permette a giovani con intelligenze diverse da quelle richieste dalla scuola di venire, una volta entrati, in seguito selezionati negativamente, durante la loro permanenza all'interno del sistema.

A prescindere dai risultati della nostra indagine sul grado di selezione sociale in uno dei primi momenti di transizione della nostra scuola (all'uscita dalla scuola secondaria di I grado) risulta dunque sempre più utile realizzare e coordinare le diverse indagini e studi sul tema, al fine di vigilare su questo fenomeno, considerato il suo persistere pur in presenza di economie avanzate, principi liberali e messa a punto di strategie e misure per l'inclusione sociale a livello nazionale e internazionale.

- Il secondo quesito che ha stimolato la realizzazione della indagine riguarda la conoscenza e visibilità del sistema educativo, e della FPI in particolare, da parte degli allievi della scuola secondaria di I grado e delle famiglie. È una questione rilevante, visto che al momento in questo canale si può assolvere l'obbligo di istruzione e il diritto-dovere. Ci è sembrato quindi utile verificare il livello di conoscenza dei possibili fruitori verso un sistema (quello della FPI) che sconta un pregiudizio negativo da parte dei non addetti ai lavori e spesso una inadeguata riconoscibilità del lavoro seriamente svolto negli anni, tra i giovani, per la loro professionalizzazione. Il pregiudizio, e l'indagine fornirà una serie di informazioni in merito, relega i percorsi di FPI a ruolo di percorsi "minori", considerati troppo brevi per formare l'allievo anche culturalmente, troppo facili per il forte peso della pratica, in altre parole una strada senza sbocchi per chi vuole proseguire il proprio cammino formativo o passare al sistema dell'istruzione. Il sistema della FPI, ad oggi, presenta invece una serie di misure che rendono i suoi percorsi flessibili, riconosciuti a livello nazionale, più ricchi delle competenze di base ed in cui i passaggi sono possibili e le scelte reversibili. Va a questo punto aperta una parentesi su ciò che in questi anni è cambiato. I percorsi triennali di istruzione e formazione dell'Accordo del 19 giugno 2003 si sono arricchiti di discipline e attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate e consentono il conseguimento di una qualifica nazionale. È su questa direttiva che i vari Accordi Stato-Regioni e le normative dei Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione hanno

---

11 Due classici della letteratura pedagogica sull'argomento: Torsten Husén, *Provenienza sociale e carriera scolastica* (1972), Torino, Loescher, 1974; Bloch J.H., (a cura di) *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino, Loescher, 1972.

lavorato dal 2004 ad oggi. Sono stati così definiti gli Standard minimi delle competenze di base<sup>12</sup>, i dispositivi nazionali per la certificazione finale e intermedia e per il riconoscimento dei crediti<sup>13</sup>, al fine di favorire il passaggio tra i sistemi. E' stato reso possibile il passaggio dal sistema della FP e dall'apprendistato al sistema della scuola, abolendo l'esame prima previsto e sostituendolo con apposite Commissioni<sup>14</sup> che valutano le certificazioni. Sono inoltre stati definiti gli standard formativi minimi delle competenze professionali<sup>15</sup> riferiti, per ora, a 14 figure professionali. E ancora: con l'introduzione dell'obbligo di istruzione, sono state definite le competenze chiave del cittadino<sup>16</sup>, che rappresentano gli obiettivi di apprendimento generali da raggiungere alla fine del biennio dell'obbligo, a prescindere dal canale prescelto per il suo assolvimento. Da ultimo, non in ordine di importanza, sono stati definiti anche i criteri di qualità<sup>17</sup> a cui le agenzie formative devono rispondere per garantire a tutti gli allievi il raggiungimento degli obiettivi sopra citati. Inoltre, i percorsi triennali prevedono una serie di misure di accompagnamento, che includono attività di orientamento e ri-orientamento durante le attività formative, di supporto ai giovani che vogliono passare ad altro percorso.

Quello che ci si chiede nella indagine è dunque se queste opportunità siano conosciute dai ragazzi e dalle loro famiglie nel momento della scelta, chiamando in causa l'orientamento e la sua funzione nell'aiutare ogni singolo allievo, in base ad un ventaglio esaustivo di informazioni sulle opportunità formative, a trovare la strada che meglio risponde alle proprie "riserve di talento".

- Ci si è poi chiesti come venga valutata la FPI dai giovani che l'hanno vissuta e sono in uscita dai percorsi, per verificare l'ipotesi secondo cui essa svolgerebbe la funzione di recupero all'apprendimento di giovani con carriere scolastiche non lineari, portandoli all'acquisizione della qualifica. Sarebbe per questo uno strumento da valorizzare nelle politiche educative di contrasto al fenomeno, ancora presente in Italia, della dispersione scolastica<sup>18</sup>, peraltro fortemente correlato a quello della selezione sociale. Non a caso il termine "dispersione" ha sostituito nel tempo quello di "selezione scolastica" che, come osservato da alcuni studiosi<sup>19</sup>, ha di fatto spostato la responsabilità sugli allievi, che si "disperderebbero" per loro scelta, piuttosto che sulle strutture formative e sulla loro

12 Accordo Stato- Regioni del 15 gennaio 2004.

13 Accordo Stato-Regioni del 28 ottobre 2004.

14 Ordinanza ministeriale (MPI) n. 87 del 2004.

15 Accordo Stato-Regioni del 5 ottobre 2006.

16 Documento tecnico allegato al Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione n. 139/2007.

17 Decreto Interministeriale del MPI e MLPS del 29 novembre 2007 sull'accreditamento.

18 Con il termine "dispersione" ci riferiamo, come si evince dalla letteratura sul tema, a fenomeni diversi come le ripetenze, gli abbandoni e la bassa frequenza scolastica.

19 Cfr. Gattullo, *La selezione scolastica in Italia dalle elementari alle medie superiori*, in *Scuola e Città*, 1, 1989.

difficoltà nel trattenerli e attrarli. È comunque difficile spiegare in modo univoco il fenomeno della dispersione che rimanda invece anche ad altre dimensioni che investono la scuola, la società, la famiglia e la psicologia degli allievi. La sua complessità è data inoltre dal fatto che, in una visione allargata del fenomeno, esiste una dispersione materiale (la mortalità scolastica soprattutto al Sud e negli istituti professionali e tecnici)<sup>20</sup> e una dispersione intellettuale<sup>21</sup> che riguarda la modesta qualità dei livelli di competenza alfabetica e scientifica di coloro che, pur permanendo all'interno dei sistemi educativi, non traggono beneficio da questa esperienza (come dimostrato dagli ultimi dati OCSE PISA 2006)<sup>22</sup>.

- In ultimo, se la FPI riesce a svolgere un'adeguata funzione di recupero (ed è già molto) e di professionalizzazione di ragazzi difficili e non, bisognerebbe porre maggiore attenzione alle modalità con cui svolge tali funzioni in relazione allo sviluppo e ai bisogni degli adolescenti, accomunati tutti dal bisogno di autonomia, di esprimersi per costruire la propria identità, di essere attivi mettendosi alla prova nelle situazioni, di essere protagonisti anche del loro apprendimento. Si consideri poi, come è noto, che nel mondo giovanile molto è cambiato nel modo di fruire le conoscenze e anche la mediazione culturale dei docenti (si pensi ad esempio alla diffusione delle nuove tecnologie, alla possibilità di accesso a un numero infinito di informazioni tramite web ma anche alla relativa perdita del principio di autorità da parte dei docenti e degli adulti in genere). Per questo sembrerebbe più che mai necessario fondare i processi di apprendimento-insegnamento sull'utilizzo dei sistemi simbolici, sulla comprensione reale del sapere attraverso la sua applicazione flessibile a situazioni nuove, sull'acquisizione del senso critico per discernere le fonti di informazione. Non sembra dunque più ragionevole, se vogliamo far apprendere ai giovani le competenze per la padronanza, insegnare in un'ottica trasmissiva bensì utilizzando le numerose metodologie e tecniche delle didattiche attive affinché interagiscano con la didattica tradizionale. Per questo motivo i progetti antidispersione insistono così pervicacemente sulla crescita professionale dei docenti nella direzione dell'aggiornamento didattico sui metodi attivi o innovativi, considerati più idonei per quella individualizzazione del processo di apprendimento-insegnamento che riesca ad avere la meglio sull'origine sociale degli allievi. In questo senso la FPI, da sempre, si è avvalsa, insieme ai metodi tradizionali, dei metodi induttivi, di metodologie didattiche attive, di laboratori e degli *stage* per la risposta che tali strumenti sanno dare ai bisogni differenziati di persone diverse per intelligenza, stile cognitivo e di apprendimento, per

20 Si veda MPI, Direzione Generale Studi e programmazione e dei sistemi informativi, Servizio statistico, *La dispersione scolastica, anno 2006/2007*, maggio 2008.

21 Cfr. Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A., (a cura di) *Indagine sulla dispersione scolastica*, Firenze, la Nuova Italia, 2000, p. 230.

22 Si veda, per la documentazione completa, il sito dell'INValSI: [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it).

grado di motivazione e interesse nonché per provenienza familiare. Questi metodi si basano su una diversa concezione, posseduta dai formatori, sul processo di apprendimento-insegnamento, libera dalla convinzione che gli allievi “non sappiano” e per questo siano dei vasi da riempire, facendo propria l’idea contraria che essi sono invece dei soggetti attivi nella conoscenza, bisognosi di imparare a regolare il proprio percorso di apprendimento. Senza un cambiamento delle “credenze” e della concezione sull’insegnamento, i metodi innovativi possono infatti diventare toppe nuove in un vestito vecchio o ricette per piatti che riescono sgraditi e finiscono per disorientare e confondere gli allievi. Certo è una sfida, ma forse è il caso di affrontarla. Pena: l’autoreferenzialità e l’isolamento dei docenti della scuola e della formazione, che si aggiungerebbero ai tanti problemi (organizzativi, salariali, di reclutamento e precarietà) che minano già il loro lavoro quotidiano.

Queste, dunque, le riflessioni che hanno mosso il lavoro di indagine, sperando sia stato utile averle rese esplicite e aver presentato le posizioni, i valori e le preoccupazioni, certo anche opinabili, che hanno accompagnato il lavoro. Si prende inoltre atto come in questo contributo, malgrado le intenzioni iniziali, siano già state suggerite, talvolta, alcune ipotesi di risposta alle domande iniziali che comunque nulla toglieranno alla lettura del volume.