

**Alma Mater Studiorum - Università di Bologna**

**DOTTORATO DI RICERCA IN  
Sociologia**

**Ciclo XXI**

Settore concorsuale di afferenza 14/D1

Settore scientifico disciplinare di afferenza SPS/09

**FORMAZIONE E COMPETENZE PROFESSIONALI: UNA  
RICERCA EMPIRICA SUI CASSAINTEGRATI IN DEROGA  
DELLA REGIONE EMILIA ROMAGNA**

**Presentata da: Chiara Ricciardelli**

**Coordinatore Dottorato**

**Relatore**

**Prof. Ivo Colozzi**

**Dott. Federico Chicchi**

**Esame finale anno 2012**

## Indice

Introduzione.....	2
-------------------	---

### PARTE PRIMA: IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

1. Le trasformazioni del sistema economico-sociale .....	8
2. La società dei lavori, la società dei saperi.....	34
3. La formazione come problema, il problema della formazione.....	58
4. Il contesto della nostra indagine e le politiche della formazione in Emilia Romagna .....	102

### PARTE SECONDA: LA RICERCA

1. La metodologia e gli strumenti dell'indagine. Il ruolo del questionario.....	135
2. L'universo dei soggetti, la nostra popolazione di riferimento, il questionario utilizzato e le ipotesi .....	180
3. Analisi dei dati e risultanze analitiche.....	206
4. Considerazioni conclusive.....	264

Bibliografia.....	277
-------------------	-----

Appendice.....	287
----------------	-----

**PARTE PRIMA:**  
**IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO**

## **Introduzione**

Il tema generale della presente indagine concerne il ruolo della formazione e dell'aggiornamento continuo delle conoscenze e competenze professionali, in relazione al concetto di occupabilità e vulnerabilità sociale. L'attività di ricerca empirica ha interessato tutto l'anno solare 2010, precisamente dal 13 febbraio 2010 al 31 dicembre 2010: i dati si riferiscono ad un contesto ben preciso ovvero a quello dei corsi finanziati da parte della regione Emilia Romagna e rivolti ai lavoratori in cassintegrazione in deroga domiciliati nella regione stessa. L'attività di indagine è stata eseguita all'interno di un ente di formazione professionale accreditato presso la Regione Emilia Romagna per l'erogazione di corsi di formazione a finanziamento pubblico. I dati quantitativi raccolti sono circoscritti al territorio regionale e distribuiti in tutte le province della regione Emilia Romagna;

Nei prossimi capitoli verrà affrontato il tema del ruolo della formazione continua lungo tutto l'arco di vita e l'importanza dell'aggiornamento delle conoscenze e delle competenze professionali, quali strumenti privilegiati per far fronte all'instabilità del mercato del lavoro e quale strategia per ridurre il rischio di disoccupazione. Sulla base delle diverse strategie che il lavoratore mette in atto durante la propria carriera professionale, possiamo introdurre due concetti sempre più diffusi nella cosiddetta società della conoscenza, ovvero il concetto di vulnerabilità sociale e di occupabilità.

Nella prima parte della tesi, vengono approfonditi dal punto di vista teorico-sociologico i concetti di capitale sociale, società della conoscenza, formazione, competenza, occupabilità. Che trovano un posto di rilievo per quel che riguarda l'analisi delle trasformazioni del sistema economico-sociale e dei cambiamenti nel mercato del lavoro. In

particolare nel primo capitolo si ripercorrono le varie fasi che hanno visto la trasformazione del mercato del lavoro: dalla società fordista a quella post-fordista, dalla metafora del cristallo a quella del fumo di Atlan, come sottolinea Revelli. Ecco che iniziamo ad introdurre i concetti di flessibilità, incertezza, capacità di non pianificare pur essendo efficace nel risultato che si spostano dall'ambito economico-produttivo a quello sociale - lavorativo. La fase post-fordista ha aperto la strada al concetto di vulnerabilità sociale, attraverso l'utilizzo della forza lavoro in modo flessibile e coerente coi cicli produttivi e con le esigenze aziendali: è il momento in cui le relazioni sociali e l'aspetto relazionale "entra in fabbrica" e il lavoro diviene più stressante (viene richiesto un coinvolgimento maggiore) perché responsabilizzato. Il secondo capitolo è incentrato sul concetto di capitalismo cognitivo ovvero sulla produzione di valore a mezzo di conoscenza (Rullani,2004). Nelle organizzazioni moderne diventa rilevante la conoscenza di cui sono portatori i lavoratori e le relazioni che si instaurano fra le persone e che permettono di veicolare e diffondere esponenzialmente tale conoscenza e le competenze possedute. La conoscenza diviene così la prima forza produttiva, definita da Davenport e Prusak (1998) come: "combinazione fluida di esperienza, valori, informazioni contestuali e competenza specialistica che ci fornisce un quadro di riferimento per la valutazione e assimilazione di nuova esperienza e di nuove informazioni". L'apprendimento nel lavoro è un sottoprodotto stabile esplicito e consapevole, fruibile per tutti anche e soprattutto al di fuori di un intervento formativo. Si passa poi ad affrontare il tema specifico della formazione, nell'ambito dell'attuale mercato del lavoro sempre più destrutturato. Resta salva la constatazione che all'aumentare dei titoli di studio corrisponde comunque un minor rischio di precarizzazione e disoccupazione, possiamo intendere

l'occupazione come opportunità, in caso di un titolo di studio congruente, e tuttavia non è di per sé una garanzia. La formazione e prima ancora l'istruzione ha a che fare con il processo di costruzione dell'identità delle persone che divengono dei lavoratori in un secondo tempo. Attraverso la capacità creativa e l'adattabilità, il soggetto può aspirare a far fronte ai contesti in continua trasformazione. Occorre cioè essere in grado di saper apprendere ad apprendere per ridefinire costantemente le proprie conoscenze e favorire il personale inserimento e reinserimento all'interno dei mutevoli contesti lavorativi.

Nel quarto ed ultimo capitolo si passa ad un livello più politico e tecnico, utilizzando i concetti teorici più sopra esplicitati per dare conto delle azioni e delle politiche prima europee e poi governative, messe in campo nell'ambito dell'indagine analizzata dalla candidata: la crisi economica nell'anno 2010 e le politiche messe in atto a livello nazionale e regionale per far fronte a tale crisi. Si vedrà così come sulla base delle riflessioni sociologiche e del dibattito teorico di riferimento, vengano a cascata, progettate e realizzate le azioni concrete che ricadono in ultimo sui cittadini/lavoratori. Nel capitolo conclusivo di questa parte della tesi si tesse il filo rosso che lega gli aspetti teorici al livello di recepimento politico e tecnico e ad indirizzi politici che ricadono su azioni progettuali concrete, nella realtà di vita e lavorativa delle persone coinvolte. Da un livello di inquadramento generale si passa a valutare un'applicazione concreta di quello che possiamo definire politica governativa e che partendo dalle raccomandazioni europee, proseguendo per le normative di recepimento nazionali, si connota a livello regionale attraverso un accordo tra regioni, province autonome e inps che delinea in concreto le azioni da attivare per far fronte allo stato di crisi economico-sociale.

In particolare la nostra regione ha recepito tale politica e indirizzo attraverso tre delibere di giunta con le quali ha definito le azioni concrete da attuare da parte di tutti i soggetti coinvolti: aziende in crisi, lavoratori, enti di formazione, centri per l'impiego, inps.

Nell'anno 2010 la crisi economica ha investito piccole e grandi imprese della nostra regione e ha coinvolto più di 69.000 lavoratori che hanno percepito l'indennità di cassa integrazione in deroga. All'interno di questo panorama la presente analisi ha coinvolto 5368 lavoratori in cassintegrazione in deroga distribuiti su tutto il territorio regionale e che si sono rivolti, per svolgere il percorso formativo previsto per legge, ad un ente di formazione specifico.

Nella seconda parte dell'analisi, dedicata alla ricerca sul campo, abbiamo analizzato il ruolo della formazione professionale, all'interno di un contesto lavorativo destabilizzato, quale quello della cassa integrazione in deroga. L'oggetto di analisi è il lavoratore "cassa integrato in deroga" della regione Emilia Romagna. Il lavoratore "cassa integrato in deroga" è un lavoratore che fa parte del personale attivo di un'azienda la quale ha fatto domanda alla regione Emilia Romagna di attivazione della pratica di cassa integrazione in deroga. Previo parere positivo, si avvia un iter fatto di passaggi anche e non solo formali, che prevedono per il lavoratore cassa integrato in deroga l'onere di recarsi presso il centro per l'impiego della propria provincia e dichiararsi disponibile a frequentare un corso di formazione (contributo di politica attiva prevista dalla normativa nazionale) interamente finanziato dalla regione e propedeutico alla possibilità di percepire un'indennità di cassa integrazione in deroga erogata dall'inps (contributo di politica passiva prevista dalla normativa nazionale).

Gli obiettivi che ci siamo posti sono stati quelli di approfondire il profilo (vale a dire le variabili socio-anagrafiche) del soggetto “cassa integrato in deroga” nonché la propensione alla formazione, anche rispetto alla qualifica professionale posseduta.

Come è noto i cassa integrati in deroga livello regionale (dati osservatorio del mercato del lavoro regionale) nel 2010 risultano essere stati in totale 69.144.

69144 lavoratori cassintegrati in deroga si sono recati quindi - sulla base di quanto previsto da precise normative regionali - presso il centro per l'impiego provinciale della propria provincia (d'ora in avanti CPI). I diversi CPI hanno quindi inviato, sulla base di molteplici criteri, i vari lavoratori, a vari enti di formazione accreditati dalla Regione stessa (tale elenco di enti di formazione è pubblicamente indicato ancora oggi sul sito regionale). Tali enti di formazione erano incaricati di progettare ed erogare il percorso formativo scelto da parte del lavoratore cassintegrato in deroga.

L'ente di formazione coinvolto nella nostra indagine è presente su tutto il territorio regionale presso ogni provincia, con anche più di una sede. Tale presenza capillare sul territorio ha permesso a tale ente di intercettare un numero elevato di lavoratori provenienti da tutti i centri provinciali per l'impiego. A tutti i soggetti assegnati a detto ente (5368 lavoratori dislocati nelle diverse province emiliano romagnole) è stato somministrato il questionario le cui risposte sono state analizzate in termini aggregati. L'universo significativo di riferimento della nostra indagine è dunque rappresentato dal totale dei lavoratori che si sono recati presso questo ente di formazione (5368). Noi abbiamo somministrato il nostro questionario a tutto l'universo che è stato dunque interamente analizzato. Tale universo può essere considerato significativo



rispetto al numero di lavoratori cassa integrati in deroga di tutta la regione Emilia Romagna e rispetto alla distribuzione spaziale regionale.

Sul totale dei dati raccolti (5368 colloqui effettuati dal 13/2/2010 al 31/12/2010 con relative schede colloquio compilate), abbiamo analizzato le domande aperte che erano presenti nel questionario. Sul totale dei lavoratori intervistati, solo 1.658 lavoratori in CIG in deroga hanno risposto a tali domande.

Le risposte indicano innanzitutto come la variabile "CIG a zero ore e in mobilità" e "in CIG non a zero ore" sia determinante per poter garantire l'effettiva presenza in aula. Nell'analisi è stata fatta la suddetta distinzione in quanto la disponibilità di tempo dovuta al 'non lavoro' è risultata determinante nell'atteggiamento del soggetto alla propensione alla formazione e nella effettiva frequenza di un corso di formazione.

Anticipiamo fin da ora che possiamo inoltre ritenere soggetti più 'deboli' rispetto all'occupabilità, i lavoratori poco professionalizzati ma soprattutto i soggetti poco aggiornati nel senso odierno che si vuole dare a detto termine (come maggiore potenziale di occupabilità); infatti risultano più colpiti coloro che non hanno frequentato alcun corso di formazione.

# 1. Le trasformazioni del sistema economico-sociale

## 1. Economia di mercato, forme economiche alternative e legame sociale: una premessa

Il noto sociologo Peter Ducker, per spiegare il cambiamento delle grandi aziende, fece ricorso ad una metafora che molto bene lo rappresenta: in passato, infatti, la grande azienda poteva paragonarsi ad una imponente piramide caratterizzata da un lato, da una gerarchia interna che la vedeva strutturata verticalmente, con un vertice verso cui convergevano potere economico, autorità e responsabilità e, dall'altro lato, da una base di uomini attraverso i quali la stessa azienda era legata saldamente al territorio circostante e ai suoi residenti. Dunque, all'interno dell'impresa, occupavano un ruolo preponderante coloro che in essa avevano investito le loro risorse economiche, ma anche tutti quanti erano interessati alla sua continuazione e al suo sviluppo, a partire dal singolo dipendente, per continuare con le organizzazioni del personale, le banche consuete, le istituzioni locali per arrivare, infine, ai clienti; in sostanza, nell'impresa ricoprivano una posizione di primo piano, oltre agli investitori, anche quelli che dalla stessa azienda non traevano un diretto beneficio economico (*stakeholders*). Nell'epoca attuale, al contrario, si può equiparare l'impresa ad una tenda leggera piantata nel deserto e passibile di essere spostata a piacimento e in tempi assai veloci, senza preoccuparsi dell'eventuale danno che tale cambiamento potrebbe procurare a coloro che vivono nel territorio contiguo che sono appunto gli *stakeholders*. Non bisogna, tuttavia, incorrere nell'errore di pensare che le differenze tra l'impresa di ieri e quella di oggi si esauriscano nella diversa

configurazione strutturale. In Italia, in particolare, dove l'economia è caratterizzata perlopiù da imprese medio-piccole, sono importantissimi i così detti 'fattori immateriali', costituiti da quell'insieme di relazioni interpersonali e tra unità produttive, che vanno a creare una fondamentale rete di rapporti, imprescindibili anche dal punto di vista economico. Tali reti favoriscono, infatti, un significativo scambio di conoscenze, innovazione e sviluppo e, soprattutto, un ambiente permeato da una fiducia diffusa nel mercato. Queste sono le componenti che, mischiandosi, danno vita ad un mix generalmente indicato oggi come 'capitale sociale' su cui torneremo più oltre e che è alla base, tra l'altro, della fioritura dei così detti 'distretti industriali italiani'<sup>1</sup>

In tale contesto, e non approfondendo, al momento, il clima di sfiducia e di pessimismo che oggi si registra nell'economia di mercato, occorre avere ben presente, evitando di trarre conclusioni affrettate, che la storia dell'economia capitalista che si fonda su 'regole' e 'fiducia', ci ricorda che oltre ai numerosi errori in cui è incorsa, ha sempre dimostrato di sapersi correggere superando le patologie ed evitando che queste divenissero fisiologiche. La società a capitalismo maturo, oscillando tra la centralità attribuita allo Stato e quella riconosciuta al mercato sono state, in altri termini, capaci di produrre di volta in volta soluzioni efficaci che hanno assunto la forma di norme e comportamenti più corretti e adeguati ai mutati periodi storici.

Va inoltre osservato che la globalizzazione non ha prodotto, come erroneamente si sarebbe portati a pensare, l'omologazione delle economie,

---

1) <sup>1</sup> Becattini G. (2000), *Dal distretto industriale allo sviluppo locale. Svolgimento e difesa di un'idea*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 35 ss; Maria Golinelli, Michele La Rosa e Giuseppe Scidà (a cura di), (2006), *Il capitale sociale tra economia e sociologia*, FrancoAngeli, Milano, p.17.

quanto piuttosto l'exasperazione delle differenze. Da una parte, infatti, l'economia fa pressioni in direzione dell'unificazione materiale, dall'altro lato forze immateriali come ad esempio le consolidate tradizioni locali, agiscono da contraltare, essendo improntate alla irriducibilità culturale del pianeta. Perciò la globalizzazione nelle sue varie dimensioni (economica, politica, sociale, culturale) si mostra come un processo non lineare né omogeneo e presenta tratti di rottura se non addirittura di conflitto<sup>2</sup>.

Molto opportunamente al riguardo Michele Salvati ha osservato: “La realtà è che il capitalismo ipercompetitivo di questi ultimi due decenni oppone l'uno all'altro due esigenze sociali che andrebbero contemperate: l'esigenza dell'individuo come consumatore e azionista, e la sua esigenza come cittadino che ha a cuore la sicurezza del lavoro e una maggiore eguaglianza<sup>3</sup>.”

Sulla base di quanto affermato possiamo osservare che, ai termini tradizionali della disciplina economica ovvero: economia di mercato, capitale, finanza, banca, credito, impresa, commercio, se ne sono aggiunti altri come capitale sociale, responsabilità sociale d'impresa, economia di comunione, commercio equo e solidale. Questi 'nuovi' termini, nella loro pressoché totalità, stanno ad indicare forme di economia alternativa rispetto alle forme economiche tradizionalmente riconosciute e sono orientate da valori etici e di giustizia sociale, nonostante non si perda mai di vista, nel praticarle, un sano equilibrio economico. Sono questi ultimi dei modelli operativi che vanno oltre al canonico intendimento dell'agire

---

2) 2 Maria Golinelli, Michele La Rosa e Giuseppe Scidà (a cura di), (2006), *Il capitale sociale tra economia e sociologia*, FrancoAngeli, Milano, p.18.

3) 3 Salvati M. (2006), *Reich, Wal-Mart e la mitica Rsi*, in “CorrierEconomia”, 4, p. 10.

economico inteso quale atto meccanico. Al contrario, queste innovative pratiche economiche rappresentano il frutto di scelte improntate a 'civilizzare' l'economia, che vogliono porre l'accento sulla centralità delle relazioni sociali che devono coesistere con il modello economico dominante, dove la dimensione relazionale che occupava un ruolo importante, è marginale.

Scrivono Ivo Colozzi che lo scopo è quello di “dimostrare nei fatti che non solo non esiste incompatibilità fra etica ed agire economico razionale, ma che l'agire economico ispirato ad un'etica della solidarietà e del rafforzamento dei legami sociali riesce a creare maggiori esternalità positive di quanto non sappia fare la concorrenza darwiniana.”<sup>4</sup>

La nozione di capitale sociale invece che verrà trattata di seguito, riferendosi alla risorsa immateriale dei legami sociali, non rinvia ad una pratica economica alternativa, ma è volta a rivalutare e ridare centralità ad una precisa concezione dell'agire economico e sociale; e sarà proprio in tale prospettiva che sarà in questa sede ripresa e approfondita.

## **2. La società salariale del xx secolo**

La partecipazione di massa al lavoro industriale, che ha caratterizzato il secolo scorso, ha rappresentato il cardine di quella che Michel Aglietta, tra gli altri, ha definito società salariale.

Il concetto di società salariale introdotto, tra gli altri, in letteratura, da Aglietta e Bender<sup>5</sup> interpreta la natura del rapporto tra economia e

---

4) 4 Donati P., Colozzi I., (a cura di) (2005), *Capitale sociale e analisi dei reticoli*, FrancoAngeli, Milano, p. 426.

5) 5 Aglietta M., Bender A., (1984), *Les métamorphoses de la question salariale*, Calmann-Lévy, Paris.

società nell'ambito del regime di accumulazione fordista, in una fase in cui la fabbrica vive la sua epoca di egemonia produttiva e sociale.

Il termine 'salariale' descrive, innanzitutto, il rapporto di lavoro che si fondava (ma si fonda ancora) sullo scambio tra forza lavoro e salario, cioè sull'alienazione da parte del lavoratore della possibilità di disporre della propria capacità lavorativa.

Ma sarebbe riduttivo limitarsi a leggere in questi termini la società salariale. Robert Castel<sup>6</sup> ha ne ha ampliato la portata interpretativa, mostrando come essa comprenda anche quella configurazione sociale che ha reso possibile l'accumulazione e la diffusione di nuove ricchezze, aperto nuove possibilità di emancipazione e, soprattutto, consentito lo sviluppo di quel complesso di diritti, garanzie e tutele sociali riconducibili alla nozione di proprietà sociale, prima di allora nemmeno immaginabili. In sostanza, il concetto di società salariale si riferisce all'articolazione di equilibri e mediazioni sociali che ha reso possibile lo sviluppo e la riproduzione del regime di accumulazione fordista e dell'organizzazione industriale della produzione ad esso riconducibile. Ed è dunque ricollegabile all'incorporazione del rapporto salariale e del modello industriale fordista, nell'ambito di uno specifico complesso sociale che ha coinvolto l'America e l'Europa a partire dall'inizio del ventesimo secolo.

La società salariale ha così posto le condizioni anche per il successivo sviluppo del sistema capitalistico. Comprenderne le peculiarità è dunque necessario per cogliere gli elementi che hanno caratterizzato la

---

<sup>6</sup> Castel R. (1995), *Les Métamorphose de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.

transizione alla società post-industriale e il mutamento della natura del rapporto salariale.<sup>7</sup>

A questo proposito è utile l'analisi delle cinque particolari componenti della succitata conformazione sociale, suggerite da Robert Castel:

a) la formazione di una netta dicotomia tra chi ha un'occupazione regolare e chi si trova in una condizione di esclusione dal mercato del lavoro;

b) l'affermazione dell'occupazione fissa come ambito di sviluppo della carriera lavorativa e una gestione razionale dei modi e dei tempi d'esecuzione delle mansioni;

c) l'assunzione del ruolo di consumatori da parte dei salariati che consente di sostenere la produzione di massa;

d) l'accesso ai servizi pubblici e alla proprietà sociale da parte della popolazione attivazione;

e) l'acquisizione di uno status collettivo e sociale del lavoratore salariato attraverso il diritto del lavoro.

In conclusione, possiamo affermare che la società salariale rappresenta da un lato il risultato del conflittuale compromesso tra i differenti attori della società capitalistica, dall'altro essa stessa costituisce lo spazio nel quale è stato legittimato uno specifico metodo produttivo, che ha ridisegnato le pratiche del lavoro in fabbrica, ovvero il modo di produzione fordista.

---

<sup>7</sup> Castel R. (1995), *Les Métamorphose de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris, pp. 525-547; Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, p. 21.

### 3. La crisi del regime fordista

Abbiamo fin qui delineato gli elementi che hanno garantito la sopravvivenza e lo sviluppo del fordismo. Occorre però allo stesso tempo mettere in luce le criticità di tale sistema, ovvero ciò che ha contribuito a determinare la crisi dello stesso e, in particolare, della sua logica di crescita economica illimitata, a partire dalla metà degli anni Settanta. I principali fattori di crisi sono stati indubbiamente la progressiva saturazione del mercato dei beni di consumo di massa con le sue ripercussioni in termini di stagnazione della produzione; l'emergere di problematiche ambientali derivanti dallo sfruttamento intensivo delle materie prime necessarie alla produzione industriale; lo sviluppo di una forte critica sociale verso le modalità di sfruttamento della forza lavoro.

Da una siffatta crisi finisce per emergere un nuovo modello, definito post-fordista, che cerca di ridefinire le logiche della produzione introducendo forti dosi di flessibilità per poter reggere la competizione economica su scala globale. Così, ad un apparato produttivo capace di produrre nel lungo periodo grandi volumi di beni di consumo standardizzati, la fabbrica post-fordista sostituisce un modello di produzione in grado di far fronte alla crescente instabilità della domanda e reagire tempestivamente all'instabilità delle condizioni del mercato. Parallelamente, inizia un processo di terziarizzazione e di compenetrazione tra produzione industriale e produzione di servizi<sup>8</sup>.

L'impresa post-fordista deve dunque cambiare la propria conformazione organizzativa per far fronte a queste nuove sfide. Il

---

6) 8      Borghi V. (a cura di) (2002), *Vulnerabilità, inclusione sociale e lavoro*, Angeli, Milano; Veltz P., (2002), *Le nouveau monde industriel*, Gallimard, Paris, pp. 113 ss; Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, p. 34.



reticolo globale flessibile di imprese sostituisce la pesantezza della struttura gerarchico piramidale, integrata verticalmente, dell'impresa fordista. L'impresa post-fordista deve, in sintesi: snellirsi, accorciarsi e sincronizzarsi con le esigenze del mercato<sup>9</sup>.

Revelli descrive queste trasformazioni facendo riferimento alla metafora del cristallo e del fumo di Atlan: il primo rappresenta il fordismo in cui tutto sembra perfettamente ordinato e organizzato, il secondo si riferisce al post-fordismo, mutevole e sfuggente.

L'impresa post-fordista deve essere dunque in grado di operare in un contesto di costante incertezza, cercando di volta in volta di cogliere le opportunità che le si offrono, di ridefinire la propria strategia in base ai mutamenti delle condizioni di mercato, di adattarsi insomma in maniera costantemente innovativa all'ambiente.

La cultura del post-fordismo diventa rappresentativa di quella del rischio, che valorizza e legittima i comportamenti di chi non pianifica in maniera rigida la propria strategia, ma è in grado di 'navigare a vista', aggredendo ogni volta il mercato.

Questa norma di comportamento travalica i confini del mondo della produzione e diventa uno dei criteri di legittimazione dei comportamenti sociali. In conseguenza di ciò, anche l'occupazione comincia a divenire più flessibile, distanziandosi progressivamente dal tipico rapporto di lavoro dipendente a tempo indeterminato, che era il modello standard durante il periodo di massima espansione del fordismo.

#### **4. I sentimenti messi al lavoro**

---

<sup>9</sup> Revelli M. (1995), *Economia e modello sociale nel passaggio tra fordismo e toyotismo*, in Ingraio P., Rossanda R., *Appuntamenti di fine secolo*, manifestolibri, Roma, pp. 161 ss; Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, p. 35.

Le capacità relazionali, che il fordismo aveva fatto in modo di espellere dai processi di produzione, arrivano ad assumere un valore di primaria importanza, invece, nella produzione dell'epoca post-fordista.

Per usare le parole del sociologo Aldo Bonomi, possiamo dire che il lavoro post-fordista è quello dei 'sentimenti messi al lavoro'<sup>10</sup>, definizione quest'ultima che pone l'accento sulle caratteristiche richieste alla forza lavoro sempre più sociali e relazionali, le quali contribuiscono a renderla maggiormente spendibile sul mercato del lavoro. Di conseguenza, assumono sempre più rilievo tutti quegli aspetti così detti 'immateriali' della produzione, ovvero i processi simbolici e comunicativi ad essa connessa. Il marketing, in definitiva, assume sempre più importanza nell'impresa post-fordista, poiché mira alla "selezione di porzioni di cultura popolare per trasformarle in prodotti che stimolino una reazione emotiva nei consumatori appartenenti ad una particolare categoria culturale."<sup>11</sup>

Lo sviluppo della componente simbolica è indubbio che eserciti importanti conseguenze sia sulle capacità richieste dall'impresa alla forza lavoro, sia rispetto alla riorganizzazione delle relazioni sociali di produzione. La riorganizzazione dell'impresa va letta quindi in termini di flessibilità sia nella ristrutturazione del capitale fisso con tecnologie flessibili e comunicative, sia nella richiesta di una manodopera che risponda all'esigenza di flessibilità dell'impresa e che possa essere organizzata seguendo logiche funzionali nuove rispetto a quelle tradizionali.

---

10 Bonomi A. (1996), *Il trionfo della moltitudine*, Bollati Boringheri, Torino, p.31.

11 Rifkin J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, p. 231; Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, p. 51.

Il mercato odierno, sempre più incerto, richiede alle imprese snellezza nell'organizzazione e flessibilità nella manodopera.

Le imprese, dunque, usufruiscono di forza lavoro la cui occupabilità risulta estremamente variabile a seconda delle fasi economiche, e dispongono inoltre della possibilità di rendere differenziato il costo del lavoro di ogni singolo occupato sulla base della sua funzione nella partecipazione all'attività produttiva.

La trasformazione dell'organizzazione del lavoro in senso post-fordista ha causato forti conseguenze anche sul piano sociale attraverso la diffusione della condizione di vulnerabilità sociale.

Cercheremo di analizzare il disagio sociale causato dalla ristrutturazione del sistema capitalistico attraverso il concetto durkeimiano di anomia.

Secondo quanto affermano Boltanski e Chiappello<sup>12</sup> possiamo interpretare l'anomia come l'erosione del rapporto che gli individui instaurano con il loro ambiente sociale, verificandosi così il progressivo distacco dagli aspetti individuali della propria vita da quelli sociali.

La vulnerabilità, nella sua accezione sopra descritta, può essere letta nelle sue variabili, una oggettiva e l'altra soggettiva.

La vulnerabilità oggettiva è strettamente collegata alla flessibilità delle condizioni occupazionali della forza lavoro, situazione lavorativa strumentale allo sviluppo del modello di (de) regolazione post-fordista.

Nella sua variabile soggettiva spiega la difficoltà del singolo individuo di gestire la precarietà esistenziale, intesa come incertezza

---

12 Boltanski L., Chiappello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, p. 504; Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, pp.51-53.

economica dalla quale ne deriva l'incapacità di possedere una progettualità negli ambiti costituenti la vita del singolo<sup>13</sup>.

## **5. La fabbrica quale punto di vista privilegiato d'osservazione**

Seguendo l'approccio utilizzato fino ad ora, la fabbrica diventa il campo di osservazione privilegiato per comprendere da un lato la crisi del lavoro industriale fordista e, dall'altro, le principali specificità del nuovo regime di accumulazione e della corrispondente organizzazione del lavoro. A questo proposito, occorre tenere presente che il post-fordismo non va inteso come il periodo in cui la fabbrica perde completamente il suo ruolo sociale e produttivo, ma occorre piuttosto metterne in luce le trasformazioni. La fabbrica, infatti, nonostante si presenti più leggera e abbia perduto in parte la sua egemonia sociale, continua ad essere il luogo in cui tantissime persone si procurano le risorse per la sopravvivenza. Quello che cambia è principalmente il modo di stare in fabbrica. Durante il fordismo, infatti, la classe operaia attraverso la sua azione organizzata, è riuscita ad imporre al capitale un terreno di mediazione sociale. Ciò è stato possibile anche grazie alla logica della catena di montaggio che, se da un lato ha perfezionato il controllo tecnico sulla forza lavoro impiegata in fabbrica, dall'altro ha rafforzato la solidarietà operaia, consentendo ai lavoratori di percepirsi come parte di una comunità politica e dunque come soggetto collettivo.

Nel post-fordismo si assiste, invece, ad una destrutturazione di questa capacità di azione collettiva, resa evidente dalla progressiva erosione degli istituti di organizzazione e rappresentanza degli interessi come ad esempio il sindacato. La popolazione operaia che attraversa le

---

13 Ranci C. (2002), *Fenomenologia della vulnerabilità sociale*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, n°4, p. 538; Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, p. 60.

fabbriche post-fordiste è fatta di individui che faticano a riconoscersi come parti di uno stesso corpo collettivo e ad esercitare un'opposizione di classe alle logiche di produzione e accumulazione capitalistiche.

In altre parole, come sostiene Federico Chicchi, il post-fordismo impone la sua egemonia produttiva e sociale attraverso un processo di progressiva erosione del capitale simbolico della classe lavoratrice<sup>14</sup>.

L'esercizio di questa egemonia passa anche attraverso la disponibilità all'interiorizzazione degli obiettivi dell'impresa da parte della manodopera che dunque perde la capacità di contrapporre i propri interessi in maniera conflittuale. La forza lavoro, insomma, diviene parte integrante dell'impresa ed esercitare il proprio ruolo in maniera flessibile, svolgendo diverse mansioni sulla base delle esigenze della produzione e l'impresa si pone a sua volta come obiettivo preponderante quello di trovare sul mercato un tipo di siffatta manodopera.

La fase di selezione del personale assume dunque una certa importanza nella costruzione della fabbrica post-fordista come comunità simbolica del capitale. Si tende a privilegiare l'assunzione di lavoratori coinvolti, dal punto di vista emotivo, rispetto agli obiettivi e l'oggetto del proprio lavoro. Si assumono così degli operai spogliati della loro identità di classe ai quali viene fornita in sostituzione del previo sentimento di appartenenza ad un gruppo omogeneo e contrapposto a quello dirigenziale, una così detta *corporate identity*.

Le premesse per la realizzazione della fabbrica organica sono, dunque, l'attivazione della flessibilità produttiva<sup>15</sup> e il contemporaneo indebolimento dell'identità operaia all'interno dell'impresa. Bisogna

---

14 Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, p. 59

15 Regini M., Sabel C., (a cura di) (1989), *Strategie di riaggiustamento industriale*, Bologna, Il Mulino, pp. 11ss; Chicchi F. (2003), *Lavoro e capitale simbolico*, FrancoAngeli, Milano, p. 83.

sottolineare, a tale riguardo, che l'indebolimento dell'identità di classe passa attraverso l'introduzione di forme di segmentazione produttiva e sociale all'interno della fabbrica. Il primo asse o, come dir si voglia, processo di segmentazione riguarda la terziarizzazione e l'esternalizzazione di alcune importanti fasi della produzione e questo contribuisce a differenziare le condizioni degli operai 'interni' da quelle degli 'esternalizzati'. Una seconda linea di segmentazione riguarda la differenziazione contrattuale e occupazionale all'interno dello stesso luogo di lavoro. Così, più il contratto è precario, maggiormente risulta inferiore la disponibilità a mettere in campo azioni conflittuali e maggiore, soprattutto, è la disponibilità ad eseguire i compiti assegnati dall'impresa nella speranza, per esempio, di essere assunti a tempo indeterminato. Altro asse di segmentazione è quello generazionale, che fa in modo che gli operai più giovani facciano fatica a riconoscersi nei valori e nella tradizione rivendicativa e conflittuale di chi è in fabbrica da più tempo.

Un quarto e più recente asse di segmentazione, infine, è quello etnico che fa riferimento al sempre più forte ingresso di forza lavoro straniera nel mercato.

Tutte queste dinamiche che abbiamo appena elencato, contribuiscono a determinare la natura delle relazioni sociali all'interno della fabbrica. Forme di solidarietà e socialità non si sviluppano prioritariamente sulla base della percezione di appartenere ad un'unica comunità sociale e politica e quindi sulla base della necessità di agire collettivamente per promuovere i propri interessi di classe. Il riconoscimento reciproco e i rapporti personali che si sviluppano sono, al contrario, sempre più segnati dalla partecipazione ad attività comuni durante il tempo libero o dall'affinità caratteriale.

Inoltre, il mutamento dell'organizzazione del lavoro operaio rispetto alla rigidità della parcellizzazione taylorista, richiede alla manodopera di esprimere forme di auto-attivazione della produzione e di assumere un ruolo dinamico nell'esecuzione delle proprie mansioni, anziché una loro esecuzione passiva e meccanica come accadeva in epoca fordista. Ciò contribuisce ad interiorizzare una certa responsabilità nei confronti del proprio ruolo produttivo e uno dei primi effetti di questo maggior coinvolgimento è che il lavoro diviene più stressante<sup>16</sup>, in quanto, appunto, responsabilizzato.

## **6. La nozione di capitale sociale e i legami da cui deriva**

Nel contesto di trasformazione economica e sociale, descritta nei paragrafi precedenti, assume grande rilevanza il concetto di capitale sociale. L'utilizzo di questo concetto è particolarmente legato ai lavori di due sociologi: Pierre Bourdieu e James Coleman.

Il primo dei due autori si servì della nozione di capitale sociale agli inizi degli anni Ottanta per evidenziare le opportunità che derivano dall'appartenenza a specifiche comunità; il secondo, a sua volta, non descrisse in maniera approfondita il concetto in questione, ma si limitò a definirlo come una risorsa individuale, che nasce dai legami sociali che i singoli sono in grado di instaurare.

Il capitale sociale, in questa accezione, consiste in un patrimonio individuale che può assumere forma di relazioni parentali oppure relazioni provenienti da una specifica appartenenza etnica, religiosa, di

---

<sup>16</sup> Bourdieu P. (1998), *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano, p. 212; Linhart D., Linhart R., *L'évolution de l'organisation du travail*, in Kergoat J. (e altri), *Le monde du Travail*, La Découverte, Paris, 1998, pp. 301-309.

ceto sociale, oppure, infine, relazioni che si sono andate maturando nel tempo grazie a relazioni amicali e conoscenze personali.

Il capitale sociale, dunque, stando alle definizioni sopra illustrate, può essere utilizzato da tutti coloro che costituiscono la rete relazionale, pur non in modo egualitario<sup>17</sup>.

In altre parole, il capitale sociale ha natura di bene collettivo, e in virtù di questa sua natura può avere vita fragile, perché si pensa che i singoli attori siano poco inclini ad investire volontariamente tempo ed emozioni in una risorsa la cui potenziale utilità non è divisibile e ancor meno passibile di appropriazione individuale.

Tuttavia, oggi, il capitale sociale può intendersi come una forma di capitale, affiancabile a quello fisico (beni materiali) e a quello umano (proprio di ciascun individuo che lo ha incorporato), potenzialmente in grado di produrre valore materiale e simbolico. Molti sociologi si sono, anche recentemente, dedicati ad approfondire il concetto<sup>18</sup>. Ai fini della nostra analisi ricordiamo qui le differenze di funzionamento tra queste tre forme di capitale, indicate tra gli altri, dal sociologo Scidà:

- 1) il capitale fisico si consuma e tende a diminuire con il suo uso, difformemente dagli altri due;
- 2) il capitale fisico è osservabile e misurabile mentre è molto difficile che ciò possa avvenire per gli altri due;
- 3) è facile accrescere il capitale umano e fisico attraverso appropriati interventi esterni. È invece difficile fare lo stesso con il capitale sociale;
- 4) il capitale fisico e quello umano molto difficilmente possono

---

17 Lin N. (2000), *Inequality in social capital*, in "Contemporary Sociology", 6, pp. 795-94.

18 Come scrivono, tra gli altri, anche P. Donati (2001); P. Donati (2003); A. Bagnasco (2001, 2002, 2003); E. Rullani (2004).



ostacolare l'efficienza nel conseguimento dei risultati programmati. Il capitale sociale, nonostante la sua flessibilità che gli consente spesso di essere usato per scopi diversi da quelli programmati, può in alcuni casi far decrescere l'efficienza.

La letteratura sociologica, in tal quadro, distingue altresì, tre tipi di legami da cui deriva il capitale sociale<sup>19</sup>:

a) il capitale sociale fondato su relazioni di tipo *bonding*: date dall'appartenenza a reti esclusive come una famiglia o una squadra sportiva;

b) il capitale sociale fondato su relazioni di tipo *bridging* che connettono attori appartenenti a reti diverse e attivano risorse relazionali disparate e lontane come gruppi di ecologisti di diversi Paesi e i loro sponsor per la realizzazione di una campagna a dimensione continentale;

c) il capitale sociale fondato su relazioni di tipo *linking* che consentono cioè di connettersi, tramite legami di tipo verticale, ad istituzioni politiche o pubbliche

Il capitale sociale, nell'ambito dell'incipiente nuovo modello economico-sociale, fa fronte a due significative funzioni cognitive: permette l'accesso a conoscenze condivise che trovano immediata applicazione economica e mette a disposizione delle eccedenze di sapere che permeano la società e si legittimano su di un piano differente da quello economico. Così, il capitale sociale va a costituire un ambito a sé in

---

19 Bourdieu P. (1980), *Le capital social: notes provisoires*, in "Actes de la techerche en sciences sociales", 31, pp. 2-3; Bourdieu P. (1983), *The forms of Capital*, in Halsey A.H et al. (eds), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 46-58; Coleman J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Development*, in "American Journal of Sociology", vol. 94 (sup.), pp. 95-120; Maria Golinelli, Michele La Rosa e Giuseppe Scidà (a cura di), (2006), *Il capitale sociale tra economia e sociologia*, FrancoAngeli, Milano, p. 30.

cui le persone e le loro associazioni sono in grado di sopravvivere alle regole dettate dalla razionalità strumentale che pretenderebbe di attribuire un'efficienza misurabile a lavori e comportamenti nel breve periodo. In definitiva, il capitale sociale permette con un costo contenuto a persone e comunità di riprodurre la loro irripetibilità, che diviene risorsa chiave per lo sviluppo economico e sociale di lungo periodo.

Se oggi si può parlare in maniera sempre più frequente di capitale sociale come caratteristica fondante dello sviluppo economico in atto, è perché la scoperta dei 'sistemi territoriali', nazionali e locali, ha evidenziato l'impossibilità che vi sia netta separazione tra economia e società. Si torna ai territori in cui lo sviluppo economico dipende non più soltanto dai così detti 'fattori classici di produzione', ma da un qualcosa che unisce gli stessi all'ambiente in cui operano, ossia all'insieme delle circostanze fattuali e di significato di cui il processo produttivo si serve. Ciascun fattore produttivo considerato, infatti, è efficace solo se valutato nel proprio contesto di riferimento, che varia di volta in volta e che dunque fa sì che il legame connettivo acquisti importanza forse maggiore di ciascun fattore considerato singolarmente.

In quest'ottica il territorio diventa esso stesso risorsa produttiva che fornisce un capitale sociale che a sua volta influenza la produttività dei fattori.

Alla luce di quanto espresso sopra, possiamo così affermare, forse, in accordo con Enzo Rullani<sup>20</sup> che lo sviluppo territoriale di un certo territorio è esclusivo, ovvero non riproducibile in territori diversi da quello in cui spontaneamente si è prodotto e, inoltre, che non sappiamo come trasformare i sistemi territoriali attuali al fine di dotarli di un

---

20 Maria Golinelli, Michele La Rosa e Giuseppe Scidà (a cura di), (2006), *Il capitale sociale tra economia e sociologia*, FrancoAngeli, Milano, p. 42.

capitale sociale adeguato alle nuove 'facce' dell'economia (globalizzazione e smaterializzazione).

Per far fronte a queste ultime considerazioni, bisogna perciò cercare di chiarire, per quanto possibile, se il capitale sociale di cui abbiamo bisogno oggi, si differenzia da quello di ieri e, in caso affermativo, domandarci come possiamo produrlo in tempi e con costi contenuti o meglio, economicamente sostenibili e affrontabili.

E' anche utile precisare che si ricorre spesso a nozioni che rientrano nella più generica etichetta di capitale sociale per il fatto che è assai diffusa ormai la percezione secondo la quale le imprese operanti su un dato territorio, utilizzano nell'esercizio della propria attività non solo le proprie capacità imprenditoriali e i fattori produttivi acquistati sul mercato, ma anche qualche forma di '*local collective competition good*', ossia qualche forma di capitale sociale che sembra possedere le seguenti caratteristiche:

- è specifico di ogni territorio;
- non ha natura privata, poiché è accessibile a tutti gli attori sociali che svolgono la loro attività sul territorio con preclusione, invece, per chi opera esternamente;
- rileva ai fini competitivi, interessando variabili critiche da cui derivano produttività, valore generato per il cliente o l'immagine del prodotto.

Non dobbiamo però farci ingannare dalla descrizione appena fatta del capitale sociale che potrebbe indurci a pensarlo erroneamente come mera risorsa economica. La realtà è che economia da una parte e società dall'altra, si incontrano in un punto (capitale sociale) definibile, per usare

sempre le parole di Enzo Rullani, come “una prestazione che l'economia richiede alla società, sotto forma di ordine sociale o di propensione alla cooperazione e alla condivisione. Ma è difficile dire - da un punto di vista soltanto economico - come questa prestazione possa essere prodotta e mantenuta nel tempo”.

E' il legame tra economia e società che dà dunque origine, nelle diverse epoche, alle differenti forme del capitale sociale. Nello specifico, a differenza di quanto avveniva nelle società pre-moderne, dove economia e società si confondevano (nel senso che il lavoro concreto veniva svolto da uomini inseriti nel contesto sociale del luogo di produzione), il capitale sociale oggi modifica la propria natura in rapporto all'evolversi della modernità che divide la sfera economica dal resto del corpo sociale<sup>21</sup>

Ciò sta a significare che i macchinari funzionano in ogni luogo e non abbisognano di competenze specifiche di determinati lavoratori né di determinati luoghi, così come, allo stesso modo, i prodotti, la cui qualità prescinde dal posto dove sono stati realizzati (si tratta della così detta 'versione splendente di modernità ricordata da Enzo Rullani).

Tuttavia, l'omologazione dei contesti, ha messo in luce, ad un certo punto, il fallimento di un siffatto punto di vista e, negli ultimi decenni, si è cercato di recuperare il 'capitale sociale' che era stato accantonato a vantaggio dell'adozione della astratta razionalità e dei mercati universali, sinonimi di una semplificazione del mondo che riduce la complessità e restringe le diversificazioni (standardizzazione).

Il 'capitale sociale', nascosto nei meandri di una artificiale costruzione della vita scandita da schemi rigidi e formalità, grazie anche alla mediazione dei processi cognitivi, ha reso possibile e ha condotto alla riscoperta della complessità caratterizzante il lavoro, la produzione e

---

21 Polanyi, K. (1974), *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino.

tutto il vivere moderno, assumendo “un orizzonte che va oltre la 'ricostruzione razionale del mondo', per inglobare la corporeità delle esperienze, la materialità dei contesti generati dall'evoluzione biologica e storica, la pregnanza degli artefatti culturali (linguaggi, valori, modelli estetici, regole sociali) con cui gli attori sociali hanno da sempre – anche durante l'epopea della modernità – tessuto la trama del loro rapporto complesso col mondo<sup>22</sup>.”

Ci si discosta così dalla *prima modernizzazione*, caratterizzata dalla ossessione di liberazione da tutti i legami sottratti alla razionalità. Questo è possibile anche grazie alle seguenti due caratteristiche del nostro tempo: la maggiore disponibilità ad accettare condizionamenti ereditati dalla storia e dalla cultura, intesi come utili a gestire la complessità del mondo e, inoltre, le nuove sperimentazioni che trovano un ottimo humus nella complessità in cui siamo immersi. Proprio questa complessità, interpretata come spazio da esplorare, vede la riscoperta del capitale sociale, perché la sua funzione non consiste nel rimediare alle pecche della prima modernità, ma nel fornire anzi una base cognitiva che permetta ad ognuno di esplorare da sé, attraverso un proprio percorso individuale caratterizzato dal valore di una identità e unicità da cui non si può prescindere. Scrive Bonomi: “Il capitale sociale non è altro che la società messa al lavoro<sup>23</sup>.”

A conti fatti, la crisi del fordismo ha accelerato quel processo di 'liberazione' degli individui che si trovano così ad essere portatori di una parte di rischio distribuito nella società, che costituisce il presupposto per quella autonomia decisionale a cui ogni attore del sistema può ricorrere proprio tramite la risorsa 'capitale sociale', l'unica attraverso cui è

---

22 Maria Golinelli, Michele La Rosa e Giuseppe Scidà (a cura di), (2006), *Il capitale sociale tra economia e sociologia*, FrancoAngeli, Milano, p. 51.

23 Bonomi A. (1997), *Il capitalismo molecolare. La società al lavoro nel Nord Italia*, Einaudi, Torino, pp. 16 ss.

possibile ottenere una significativa quota di conoscenza. Ai fini del contenimento del rischio e del governo della complessità, gli attori economici si appoggiano così al capitale sociale permettendo la partecipazione ai processi di interazione sociale e la condivisione delle esperienze che dagli stessi scaturiscono. Infatti, proprio perché i sistemi aperti sono caratterizzati da molti rischi di vario tipo che vanno contenuti, gli individui e i gruppi sociali si servono di quelle risorse di relazione che nascono dall'esperienza e sono condivise con gli altri<sup>24</sup>.

## 7. La metafora del capitale sociale

Proprio per il nuovo ruolo che nell'emergente sistema post-fordista assume il capitale sociale, si ritiene opportuno in questa sede approfondire alcune specificità. Il capitale sociale è una 'metafora'<sup>25</sup> attraverso cui si intende indicare qualcosa di cui esattamente non si può precisare cosa sia; è una metafora tuttavia utile poiché consente di rinviare ad una pluralità di elementi che vanno a formare, assai spesso, quelli della teoria sociologica nonché della struttura sociale. Essendo il contenuto della metafora vago, la stessa appare caratterizzata da tutta una serie di componenti che vengono indagati da un'ottica ben determinata: quella dell'attore individuale o collettivo che li considera come risorse da utilizzare per l'ottenimento di un vantaggio o il raggiungimento di uno scopo. Stiamo parlando di: rete sociale, fiducia, norme, legalità, reciprocità, autorità, cultura, associazionismo civico, ecc. In estrema sintesi, questa metafora del capitale sociale, più che da un

---

24 Sulla società del rischio e il governo della complessità si sono espressi, tra gli altri, J. S. Coleman, R.D. Putnam, F. Fukuyama, R. Cartocci.

25 Burt R. S. (2002), *Il capitale sociale dei buchi strutturali* (trad. it. In *Sociologia e politiche sociali*, VIII, 1, pp. 49-90).

contenuto dato, è caratterizzata da una modalità<sup>26</sup> tramite cui i diversi contenuti vengono usati dall'attore nell'esplicazione della sua azione sociale, che supera gli aspetti meramente economici. L'attributo sociale, quindi, indica tutto quanto non può definirsi come economico, tenendo però presente che forse anche la dimensione economica è sociale. Al di là delle distinzioni terminologiche date dagli studiosi, possiamo intendere il capitale sociale come un insieme di risorse, calate in una struttura sociale e utilizzate dall'attore nell'esplicazione della sua azione mirante al raggiungimento di un obiettivo specifico e/o all'ottenimento di vantaggi di vario tipo. Per dirla con Lin, il capitale sociale è “un investimento nelle relazioni sociali con aspettative di guadagni<sup>27</sup>.”

Di conseguenza a questa visione, si potrebbe dire che la società può essere intesa come un mercato dove avvengono scambi di beni e idee per perseguire dei fini<sup>28</sup>.

Se poi si vuole andare oltre a questa prospettiva, si possono indagare quanti, tra cui Coleman e Putnam, parlano di dimensione collettiva delle risorse o della dimensione di bene pubblico ma anche in tal modo si andrebbe a creare un'ulteriore indeterminatezza concettuale, confondendo il problema del tipo di attore con quello della natura della risorsa (individuale/collettiva).

Anche in questo caso, comunque, l'azione procura vantaggi all'individuo che svolge una data azione<sup>29</sup> considerando anche i vantaggi emozionali.

---

26 Bagnasco A., (1999), *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, p. 67.

27 Lin N. (1999), *Verso una teoria reticolare del capitale sociale*, in “Sociologia e politiche sociali”, VIII, 1, pp.23-48.

28 Burt R. S. (2002), *Il capitale sociale dei buchi strutturali* (trad. it. In Sociologia e politiche sociali, VIII, 1, pp. 49-90).

29 Coleman J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, MA and London, p. 302.

Questo paragrafo che segue, in grassetto, non sono riuscita a rielaborarlo diversamente ma sarebbe necessaria rielaborazione perché, a occhio, vedendo il linguaggio complesso, potrebbe essere stato ricopiato pari pari.

Ciò che è sociale nel capitale sociale è la solidarietà della comunità che si esprime attraverso la 'comune appartenenza'<sup>30</sup> e ciò che è 'capitale' nel capitale sociale è l'influenza perché essa, in quanto mezzo di persuasione, favorisce il consenso nella comunità sulla base istituzionale del prestigio e a partire dalla base di sicurezza della informazione intesa come persuasore intrinseco. Si può quindi stabilire che il concetto di influenza sia quello che meglio di ogni altro rappresenta analiticamente la nozione di capitale comunitario e non tanto la metafora del capitale sociale.

Per concludere l'esplicazione del concetto di capitale sociale, vediamo come esso si possa porre in relazione alla realtà italiana.

Una mappa della dotazione del capitale sociale nelle diverse province italiane è stata tracciata da R. Cartocci e V. Vanelli<sup>31</sup>, sulla base di alcuni indicatori rilevati tra il 1999 e il 2003.

L'obiettivo dei due autori è consistita nella rilevazione della distribuzione del capitale sociale, inteso come *civicness*, nel nostro Paese.

Cartocci e Vannelli hanno posto in relazione la situazione italiana degli ultimi anni, caratterizzata da orientamenti particolaristici, di cui la riforma federalista ne rappresenta un esempio, con la globalizzazione economica e il rapporto con l'Unione Europea.

---

30 Ne hanno parlato, tra gli altri, Gubert (2000) e Pollini (2005).

31 Cartocci R., Vanelli V. (2006), *Il capitale sociale tra economia e sociologia*, FrancoAngeli, Milano, p. 169.



Il capitale sociale è inteso come una risorsa collettiva di natura culturale, dalla quale dipende il grado di coesione sociale, ma se mutiamo la prospettiva di osservazione di tale concetto, guardando il fenomeno dal punto di vista dei singoli individui, il capitale sociale è percepito come una costrizione morale, che è appunto vincolante in virtù della sua stessa natura obbligatoria.

Di seguito, gli indicatori utilizzati per rilevare lo stock del capitale sociale nelle province italiane:

- diffusione della stampa quotidiana
- livello di partecipazione alle elezioni
- diffusione delle associazioni dello sport di base
- diffusione delle associazioni di volontariato
- diffusione delle donazioni di sangue

Per quanto riguarda l'aspetto metodologico, dopo aver messo a punto gli indici parziali, si è proseguito individuando la coerenza interna attraverso la disamina delle componenti primarie.

L'esito dello studio mostra l'esistenza di una marcata congruenza tra i cinque indicatori considerati, ovvero nel Paese la geografia del capitale sociale segnala un forte squilibrio tra il Nord e il Sud Italia, dove il primo è ricco, il secondo molto meno. È stata individuata una linea di demarcazione che si estende tra Flora e Tronto e separa Toscana, Umbria da Lazio e Abruzzo. La linea individua due zone, a nord di essa si trovano le prime quaranta province della classifica nazionale, con in più la sola Sassari; a sud della linea sono invece concentrate le altre 36 province con i valori più bassi dello stock di capitale sociale.

## 8. Brevi note conclusive

La crisi d'identità che caratterizza la società contemporanea trova il suo fondamento anche nella difficoltà di attribuire una direzione precisa agli eventi che si susseguono e si sovrappongono in maniera troppo veloce. Il nuovo scenario emergente, le cui interpretazioni socio-economiche sono appunto molteplici, può essere, tuttavia, spiegato attraverso la crisi del modello di produzione fordista, proprio del secolo scorso e caratterizzato dalla catena di montaggio che presuppone e porta alle massime conseguenze l'oggettività e la rigidità di processi produttivi. Nel corso della trattazione, abbiamo poi sottolineato quali siano state le cause determinanti la crisi del regime fordista, a partire dalla progressiva saturazione di un mercato dei prodotti di massa con la conseguente necessaria ridefinizione, attraverso il modello post-fordista, delle logiche di produzione capitalistiche, a cui si è andata via via associando la flessibilità, intesa come capacità funzionale alla quale le imprese non possono più sottrarsi se vogliono resistere alle nuove sfide della competizione globale. In questo nuovo contesto produttivo è stato conseguentemente evidenziato come abbiano acquisito sempre più rilevanza, accanto agli aspetti 'materiali' del lavoro, quelli 'immateriali', ovvero, in larga sintesi, quell'insieme di caratteristiche che devono fare capo ai lavoratori la cui flessibilità dovrebbe riguardare sia le abilità professionali, sia le forme dei rapporti. Ci siamo dunque soffermati su di un concetto che, nell'ambito delle trasformazioni sociali e produttive descritte, non si può ignorare, a causa anche dell'attenzione allo stesso dedicata da larga parte della sociologia, trattandosi di un patrimonio intangibile posseduto dagli individui, bene collettivo e forma di capitale in grado di produrre valore. Un capitale, quello 'sociale' che, nell'ottica

del nuovo modello economico-sociale, svolge funzioni cognitive importanti mettendo a disposizione un sapere che circola nella società e si legittima su un piano che va oltre a quello strettamente economico. Nel prossimo capitolo, a tale riguardo, affronteremo il tema del 'capitalismo cognitivo', essendo divenuta la “produzione di mezzi a mezzo merci” una “produzione di valore a mezzo di conoscenza”. Possiamo quindi affermare, che a differenza del secolo scorso, che ha visto la rivoluzione industriale e la produzione di massa, oggi stiamo assistendo ad un'ulteriore e altrettanto importante rivoluzione, quella che vede la conoscenza come merce di scambio e come 'plusvalore' per eccellenza, che gli attori dei sistemi socio-economici si scambiano, propongono e consumano.

## 2. La società dei lavori, la società dei saperi

### 1. Il capitalismo cognitivo: una introduzione

Come abbiamo esplicitato nella parte introduttiva, in una prima parte la presente riflessione sarà incentrata ad approfondire le caratteristiche dell'odierna società produttiva.

Quel che fino ad oggi viene infatti riletto, in maniera sempre più concorde, come un capitalismo legato alla conoscenza, costruito sul lavoro dell'intelletto, a differenza di quanto accaduto fino al secolo scorso, è in grado di generare valore fondendo i suoi interessi di produzione non più sulla sola trasformazione delle condizioni materiali, bensì su quella delle emozioni e dei pensieri.

“L'era del lavoro e della proprietà sta finendo e con essa la società industriale, creata dalla rivoluzione delle macchine e del capitale, ad uscire progressivamente dall'orizzonte della contemporaneità. Le forze tradizionali non son più il motore della crescita economica e delle attività che generano valore.<sup>32</sup>”

Se non le forze tradizionali, occorre allora domandarsi quali siano ad oggi le nuove forze rilevanti in ambito lavorativo. La risposta è presto data: si tratta del sapere inteso in senso lato, che viene impiegato ad ogni livello della filiera produttiva, nonché utilizzato per trasferire la conoscenza stessa diretta al raggiungimento dei fini più diversificati. A tal proposito, ci si chiede costantemente da parte di coloro che studiano e anche governano i meccanismi cognitivi, quale possa essere l'apporto

---

32 Stehr N. (2002), *Knowledge and Economic Conduct. The social Foundations of the Modern Economy*, University of Toronto Press, Toronto, pp 61 ss; Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma, p. 434.

valoriale di ogni soggetto facente parte della filiera e, inoltre, la quantità di valore che ciascuno dalla stessa può trattenere.

“La 'produzione di mezzi a mezzo merci' che Piero Sraffa descriveva mezzo secolo fa, è diventata 'produzione di valore a mezzo di conoscenza' e, in certi casi, 'produzione di conoscenza a mezzo di conoscenza' con la mediazione di qualche passaggio economico intermedio<sup>33</sup>.”

Cambia di conseguenza l'ottica con cui si guarda al lavoratore, considerato sempre più come risorsa cognitiva che, inserito in un sistema, va valutato e retribuito per il valore complessivo apportato, costituito soprattutto dal suo sapere intrinseco e dalle molteplici sfaccettature di cui è portatore. Lo stesso possiamo affermare per i distretti industriali, in cui circola conoscenza anche grazie a quell'insieme di relazioni spontanee che sorgono all'interno e fanno in modo che vi siano delle pratiche uniformemente accettate e socialmente condivise pur senza esplicitazione delle stesse.

Le imprese, che ad oggi perseguono il primario obiettivo dell'innovazione, sfruttano economicamente la conoscenza che si trova al loro interno, acquisita non sul mercato, ma presente in forma gratuita perché derivante da processi cognitivi esterni confluiti tuttavia nel circuito. Basti porre mente alla conoscenza che scaturisce da centri di ricerca, università, imprese leader, inventori, progettisti e ricercatori. Le cessioni di conoscenza, in questi casi, sono gratuite, dal momento che scaturiscono da apprendimenti indiretti, anche imitativi, delle esperienze altrui, di coloro che hanno fatto da apripista. Questa nuova conoscenza di cui è permeato il tessuto sociale e che contribuisce costantemente alla generazione di ulteriore nuova conoscenza, circola non attraverso il

---

33 Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma, p. 44.

mercato ma tramite l'ambiente, dunque non può condividersi in forme mercantili. Occorre sottolineare che una parte del capitale intellettuale scaturito dalle diverse forme di apprendimento, pur non passando per il mercato e non essendo di conseguenza sottoposto al vincolo proprietario, alimenta tuttavia le attività che i suoi utilizzatori, imprese ed individui, svolgono per il mercato. In pratica, pur rimanendo lavoro e capitale protagonisti indiscussi anche nell'economia della conoscenza, essi cambiano natura, comportamento e significato a causa dell'assorbimento di conoscenza. E allora tutto il sistema produttivo dovrà essere interpretato in qualità di sistema cognitivo. Da ciò deriva che l'organizzazione dell'impresa non si basa più su quell'insieme di forme, poteri e procedure proprie della vecchia dottrina strutturalistica della *organization science*, ma diventa sempre di più *learning organization*<sup>34</sup> basata cioè sulle conoscenze delle persone che compongono l'impresa stessa e che fanno leva ed affidamento anche su tutta quella rete di relazioni fiduciarie che consentono l'impiego su largo raggio delle competenze possedute<sup>35</sup>.

Anche le dinamiche della concorrenza subiscono degli inevitabili aggiustamenti. Ogni attore sul mercato, infatti, si caratterizzerà grazie alle informazioni a cui ha accesso. La differenza, per essere più espliciti, non la fa più soltanto la struttura o il prodotto, ma assume un più significativo grado di importanza non ciò che l'impresa ha, ma ciò che "sa fare" e, a maggior ragione, sempre in un'ottica concorrenziale, per il fatto che i settori dinamici appaiono tra loro intrecciati e le imprese, inoltre, tendono a formare reti tra loro e sono proprio le reti ad essere diventate le unità operative effettive. Manuel Castells definisce l'impresa a rete come

---

34 Senge P.M (1990), *The Fifth Discipline. The Art and Practice of Learning Organization*, Doubleday, New York.

35 Costabile M. (2001), *Il capitale relazionale. La gestione delle relazioni e della customer loyalty*, McGraw-Hill, Milano.

“quella forma particolare di impresa il cui sistema di mezzi è costituito dall'intersezione di segmenti di sistemi autonomi di obiettivi”<sup>36</sup>. Dunque le componenti della rete sono sia autonome che dipendenti rispetto alla stessa e possono fare parte di altre reti. Il risultato ottenuto da una data rete dipenderà perciò da due sue caratteristiche essenziali: la *connettività*, cioè la capacità strutturale di agevolare la comunicazione interna alla rete senza interferenze e la *consistenza*, cioè il grado di condivisione degli interessi tra gli obiettivi della rete e quelli delle sue componenti. Castells si domanda poi per quale motivo l'impresa a rete è la forma organizzativa dell'economia globale e informazionale e questa è la risposta che ci fornisce: “Una risposta semplice si basa sull'approccio empiristico: è quanto emerso dal periodo formativo della nuova economia ed è ciò che sembra funzionare. Ma è più appagante intellettualmente rilevare che tale performance è in armonia con le caratteristiche dell'economia informazionale: le organizzazioni di successo sono quelle capaci di generare conoscenza; di elaborare informazione in modo efficiente; di adattarsi alla geometria variabile dell'economia globale; di essere sufficientemente flessibili da cambiare i propri mezzi con la stessa rapidità con cui mutano gli obiettivi, sotto l'impatto del rapido cambiamento culturale, tecnologico e istituzionale; nonché di innovare nel momento in cui l'innovazione diventa la principale arma concorrenziale. (...). In tal senso *l'impresa a rete rende materiale la cultura dell'economia informazionale e globale: trasforma i segnali in merci elaborando conoscenza*”<sup>37</sup>.

L'impresa in definitiva, cessa di essere intesa come un'organizzazione dalla struttura pesante, caratteristica peraltro non più compatibile con l'evolversi veloce dell'articolata società contemporanea.

---

36 Castells M. (2008), *La nascita della società in rete*, Ube Paperback, p. 203.

37 Castells M. (2008), *La nascita della società in rete*, Ube Paperback, pp. 203-204.

La prima qualità che un'impresa deve possedere, oggi, è la capacità di sapere interpretare le nuove e continue richieste, metabolizzarle e innovare senza troppi scompensi. Il cambiamento organizzativo si intreccia con l'emergere di nuove figure e nuove forme di lavoro. Si parla a tale proposito di lavoratori della conoscenza. Spiega Federico Butera: *“Lavoratori della conoscenza sono quelli in cui la conoscenza è il principale input e output di processi di lavoro che impiegano diversi tipi di conoscenza. Il processo di lavoro dei lavoratori della conoscenza, cioè, non riguarda materiali e puri dati, ma conoscenze nuove. Si tratta dei lavoratori che, utilizzando la personale conoscenza professionale (come la conoscenza esplicita/tacita, la conoscenza esperta/operativa, la conoscenza razionale/emotiva), trasformano input conoscitivi (ad esempio dati, informazioni, immagini, concetti, segnali, simboli) in output di conoscenza di maggior valore (ad esempio soluzione di problemi, orientamento degli eventi, dati e informazioni arricchite, innovazione). I lavoratori della conoscenza sono quelli la cui conoscenza è produrre conoscenza a mezzo di conoscenza, accrescendone il valore d'uso (offrendo un servizio), il valore economico (creando reddito e patrimonio) e il valore in sé della conoscenza”*<sup>38</sup>.

Infine, anche il territorio va incontro a mutamenti, non essendo più legato alle convenienze classiche, in primis posizione e distanza, ma all'indotto cognitivo territoriale di cui è parte. Nei territori, come afferma Bonomi, è la società intera - nelle sue strutture personali, familiari, istituzionali - che viene messa al lavoro<sup>39</sup>. Attraverso le catene di fornitura e le esternalità che l'impresa trova nel territorio in cui si trova ad

---

38 Butera F. (2009), *Il cambiamento organizzativo*, Editori Laterza, Roma-Bari, p. 64.

39 Bonomi A. (1997), *Il capitalismo molecolare. La società al lavoro nel Nord Italia*, Einaudi, Torino, p.18.



operare, compensa le sue esigue dimensioni; è il legame con il contesto locale, in sostanza, a permettere la sua possibile espansione.

## **2. Le caratteristiche della risorsa conoscenza**

Ci si domanda come mai soltanto oggi scopriamo che la conoscenza è divenuta la prima forza produttiva. A questa domanda Rullani risponde che “prima di tutto, il ritardo ha a che fare con le difficoltà che si incontrano nel ricondurre la conoscenza entro i canoni disciplinari prescelti dall'economia. L'economia nasce con un programma scientifico di tipo deterministico che sta seguendo tuttora. La conoscenza invece è intrinsecamente complessa, non deterministica<sup>40</sup>.”

La conoscenza non può considerarsi in maniera compiuta fino a quando l'economia non decida di attenuare la propria vocazione deterministica. Rispetto alle altre scienze sociali, infatti, l'economia è strettamente legata al calcolo e presenta una visione metodologica ancorata per sua natura ad una dimensione retta da leggi, ottimizzazioni e comportamenti schematici, perciò ha richiesto un considerevole lasso di tempo il passaggio della stessa ad una visione meno deterministica. Da alcuni decenni a questa parte, comunque, a partire dal declino del fordismo, l'economia reale si è trovata ad essere meno fedele ai canoni deterministici, ponendo ai produttori e ai consumatori degli interrogativi di senso prima che di calcolo. Quando con la crisi del fordismo il sapere produttivo ha visto una sua distribuzione sociale e le conoscenze hanno iniziato a fluire nello spazio aperto e destrutturato della società, si è avuto il punto di svolta nella concezione della scienza economica. Hanno

---

40 Rullani E. (2002), *Innovazione e complessità. Antropologia e istituzioni della net economy*, in G. Ardrizzo (a cura di), *Ragioni di confine. Percorsi dell'innovazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 51-122.

acquisito così conoscenza i contesti (culture, assetti istituzionali), i luoghi (distretti) e le reti (catene di subfornitura, legami fiduciari e interpersonali, il mondo di internet e lo spazio virtuale dell'e-business)<sup>41</sup> e di conseguenza, all'interno di ciascuna realtà produttiva, l'apprendimento presente ha iniziato a sommarsi con quello creato da fornitori, clienti, lavoratori e consumatori che con l'azienda condividono la filiera cognitiva e la sua produttività. Il primo interrogativo da porsi riguarda ciò che questi soggetti si scambiano. Si scambiano conoscenze che solo parzialmente sono comprese in oggetti materiali come macchine o sistemi organizzati, passibili di essere comprati e venduti insieme alle conoscenze implicite in esse. La conoscenza può dunque considerarsi in quest'ottica come una merce immateriale. Stando a quanto appena affermato, abbiamo così fatto ritorno al consueto schema tradizionale dove la conoscenza pur immateriale rimane una merce e similmente a tutte le altre merci vede incorporato in sé quella quota di lavoro richiesto per la sua produzione e il suo trasferimento. In conseguenza di ciò, avrà un valore di mercato che sarà pari al costo sostenuto più una percentuale congrua di guadagno indispensabile se si vuole che qualcuno abbia convenienza a produrla e riprodurla in risposta ai bisogni economici. C'è da dire perciò che il valore di scambio della conoscenza non rispecchia le medesime leggi che regolano lo scambio delle merci materiali. Da qui occorre muovere delle considerazioni a riguardo: dal momento in cui la conoscenza travalica lo spazio in cui era stata confinata, inizia a mostrare il proprio carattere distributivo, separandosi dai suoi rapporti materiali e presentandosi come risorsa autonoma e distinta che viene, come abbiamo detto, prodotta e condivisa e soprattutto impiegata secondo leggi differenti da quelle che regolano il concetto tradizionale di merce. Così

---

41 Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci editore, Roma, p. 285.

emergono le sue specificità rispetto alla merce pre-cognitiva, le quali se da un lato creano scompiglio, dall'altro introducono delle significative novità nei meccanismi conosciuti di sviluppo. E' importante a tal proposito evidenziare un parallelismo storico e cioè che la conoscenza che si svincola nel postfordismo, dalla subordinazione all'automatismo del calcolo, finisce nel sistema con un effetto destabilizzante che rischia di mettere in crisi tutti i confini certi, in primis quello tra proprietà e non proprietà, confini in un certo senso oggi "meno realistici": vediamo la conoscenza perché postfordista, vediamo, per la stessa ragione, il postfordismo perché cognitivo<sup>42</sup>.

Quello che caratterizza questa particolare merce è il fatto che quando viene usata non si consuma ma, al contrario, si moltiplica e può passare da un uso all'altro. Ciò conduce a due conseguenze ovvero che il processo con cui si produce la conoscenza è irreversibile e poi che il valore ottenibile dalla conoscenza prodotta è potenzialmente infinito potendosi riutilizzare infinite volte la conoscenza disponibile. Nel quadro interpretativo più sopra esposto, veniamo ora ad approfondire le caratteristiche della conoscenza che così possiamo enunciare per larga sintesi. Essa, stando all'elencazione di Rullani<sup>43</sup>:

*non è scarsa* perché i suoi usi non sono concorrenti tra loro;

*non è divisibile* perché il suo costo è solo in minima parte imputabile al singolo uso. Infatti, sia la produzione che la propagazione della conoscenza richiedono il sostenimento di grandi costi fissi che costituiscono il presupposto logico e storico dei singoli impieghi utili. La corrispondenza tra costi e ricavi, nel caso della conoscenza,

---

42 Canesi M. (1998), *Il postfordismo: dalle merci alle soluzioni. L'esempio paradigmatico della struttura produttiva lombarda*, Angeli, Milano, p. 28.

43 Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci editore, Roma, p. 292.

è dunque particolarmente imperfetta, sia nel tempo che nello spazio, dando luogo a costi affondati (nel tempo) che generano esternalità a vantaggio o a carico dei diversi soggetti della filiera;

*non è escludibile* perché è difficile impedire che altri possano usufruire della conoscenza mediante copia, imitazione o attraverso la via più onerosa, ma anche più indipendente, dell'apprendimento creativo compiuto a partire dall'esperienza altrui. In questo senso, la conoscenza è una risorsa non escludibile che crea sì vantaggi al proprietario, ma anche esternalità a vantaggio di terzi che la possono ottenere senza costo;

*non è strumentale* perché i processi cognitivi agiscono anche sui fini e sulle identità dei soggetti coinvolti. Come abbiamo visto non si può ridurre la conoscenza al ruolo strumentale di mezzo per soddisfare fini che sono dati e non modificabili dall'esperienza cognitiva perché la conoscenza è una risorsa riflessiva che si propaga modificando le sue premesse.

La conoscenza può essere dunque indicata, utilizzando la definizione di Rullani, come 'perfettamente imperfetta', caratterizzata cioè dalla mancanza delle quattro fondamentali proprietà (scarsità, divisibilità, escludibilità, strumentalità) indispensabili per definire il comportamento di una risorsa produttiva nell'economia di mercato.

Se dunque nella moderna economia, la conoscenza è ovunque, quello che conta non è tanto individuare la sua presenza e la sua quantità, ma piuttosto riconoscere e classificare la sua qualità dopo averla contestualizzata.

A questo si lega, infatti, la produttività della conoscenza e la sua capacità di generare valore. Nella letteratura economica sono state

proposte numerose distinzioni qualitative che distinguono tra vari tipi di conoscenza a significare che la stessa non è una risorsa omogenea. Se ci si limita però al legame che la conoscenza instaura con un preciso contesto di riferimento, i significati si riducono a due, ovvero conoscenza tacita e codificata; se invece si ragiona in termini di apprendimento, si deve distinguere tra conoscenza esplicita e implicita che resta inglobata nel contesto e nella sua organizzazione.

Davenport e Prusak<sup>44</sup> notano infatti che “la maggior parte delle persone intuisce che la conoscenza rappresenta un concetto più ampio, profondo e ricco di quelli di dato e di informazione”. La conoscenza è quella “combinazione fluida di esperienza, valori, informazioni contestuali e competenza specialistica che ci fornisce un quadro di riferimento (framework) per la valutazione e assimilazione di nuova esperienza e di nuove informazioni<sup>45</sup>.”

Nonostante quanto sopra riportato, è bene sottolineare che rimane ferma una certa differenza tra sapere e sapere fare e la distanza tra le due, nel tentativo di essere ridotta, risulta accresciuta di conoscenza, la quale vede ampliarsi in relazione alla sua connotazione pratica, con riferimento al contesto di impiego. Informazione e conoscenza possono essere intesi come termini rappresentanti statica e dinamica che dunque si leggono in contrapposizione tra loro. L'informazione, infatti, implica una certa fissità propria delle regole del mondo fisico; la conoscenza è dotata invece di una certa fluidità, quella che pertiene ai sistemi vivi, dinamici, come quello sociale che è sempre in continua evoluzione in rapporto con l'ambiente. Tuttavia, questa distinzione che implica anche

---

44 Davenport T. H., Prusak L. (1998), *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, (trad. it. *Il sapere al lavoro. Come le aziende possono generare, codificare e trasferire conoscenza*, Etas, Milano, 2000, p. 5).

45 Davenport T. H., Prusak L. (1998), *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, (trad. it. *Il sapere al lavoro. Come le aziende possono generare, codificare e trasferire conoscenza*, Etas, Milano, 2000, p. 28).

contrapposizione tra informazione da un lato e conoscenza dall'altro, è solo in parte convincente da un punto di vista esplicativo e, anzi, tende a creare uno spartiacque rigido che non è affatto realistico. Bisogna dire, infatti, che l'informazione non acquista valore se non si tramuta in conoscenza passibile di utilizzo nel mondo reale e lo stesso si può dire per la conoscenza che non è in grado di conservarsi, né di trasferirsi, restando 'fluida' e allora anche in questo caso il passaggio a materiale fisso, inerte (informazione) consente alla stessa di superare i limiti dell'esperienza contingente per ottenere un 'sapere conservabile' e trasferibile a basso costo. La relazione che corre tra le due forme di sapere, informazione e conoscenza appunto, è quella in sostanza, di un rispettivo scambio e compenetrazione<sup>46</sup>. Volendo procedere nell'analisi conoscitiva qui intrapresa, bisogna considerare che, ai fini di una elaborazione, ma soprattutto di un collegamento della conoscenza con le altre forme di sapere, è necessario strutturare l'esperienza, per farla rientrare in modelli e teorie capaci di organizzare il sapere pre-esistente, mettendola in relazione con il mondo. Abbiamo detto più sopra, inoltre, come si ricorderà, che esiste una così detta conoscenza tacita, che non solo gli individui, ma anche le associazioni di individui, vengono ad acquisire nella pratica, pur non essendo in grado di descriverla o spiegarla. Polanyi, alla fine degli anni Settanta, propose la seguente idea: che le capacità pratiche delle persone vanno ben al di là delle conoscenze codificate, imparate dai libri o descritte, per esempio, nei brevetti depositati o progetti presentati. Le persone sanno di più di quanto riescono ad esprimere a voce. Grazie alla *tacitness*, è possibile risalire alla fonte di tutti quei processi di apprendimento che risolvono problemi e generano

---

46 Stehr N. (2002), *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*, University of Toronto Press, Toronto, p. 61; Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma, p. 308;

capacità, ma che rimangono impliciti ovvero inespressi. E tuttavia esistono e restano latenti nell'esperienza delle persone manifestandosi poi solo in ipotesi di necessità di utilizzo. *The Tacit Dimension* di Michael Polanyi, opera del 1967, si colloca in piena epoca fordista perciò, all'inizio, questo lavoro dello studioso sulla riscoperta della conoscenza tacita, rimase ai margini del dibattito economico, essendo la conoscenza all'epoca impiegata nel business, una risorsa fondamentale della produzione. Ma la stessa, perlopiù limitata allo spazio dell'organizzazione aziendale, finì per costituire un problema per gli studiosi, non tanto quelli di mercato, quanto piuttosto quelli di *management*. Come precedentemente affermato, l'organizzazione non è in grado in sé di creare conoscenza. Dal momento che la conoscenza tacita posseduta dai singoli costituisce la base della creazione di conoscenza organizzativa, bisogna qui analizzarla: questa non può essere comunicata o trasferita facilmente ad altri, perché acquisita soprattutto tramite l'esperienza perciò è difficilmente esprimibile in parole. La condivisione di conoscenza tacita fra individui diversi con punti di vista diversi a loro volta diventa una fase decisiva del processo di creazione di conoscenza organizzativa. Spiegano a tale riguardo Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi: "Perché possa nascere una situazione di fiducia reciproca gli individui devono poter condividere emozioni, sentimenti e modelli mentali. Per realizzare questa condivisione, è necessario disporre di un 'campo' nel quale gli individui possano interagire attraverso dialoghi, faccia a faccia. E' solo qui che essi possono condividere esperienze e sincronizzare i loro ritmi fisici e mentali. Il tipico campo d'interazione è rappresentato dal gruppo di lavoro autoorganizzato i cui membri provenienti da dipartimenti funzionalmente eterogenei, lavorano fianco a fianco per raggiungere un obiettivo comune. (...) . Un gruppo

autoorganizzato facilita la creazione di conoscenza organizzativa avvalendosi della necessaria varietà dei suoi membri, che sperimentano in esso la ridondanza d'informazioni e condividono i loro modi di interpretare le finalità dell'organizzazione. Il management provoca il caos creativo definendo obiettivi sfidanti e delegando ampia autonomia ai membri del gruppo. Un gruppo autonomo definisce anzitutto i limiti del proprio compito e, in qualità di unità extraterritoriale, comincia a interagire con il contesto esterno, accumulando conoscenze tacite ed esplicite"<sup>47</sup>

Negli anni successivi la conoscenza inizia a circolare per i mercati con l'effetto di spostare vantaggi competitivi e prezzi, così la questione delle imperfezioni della 'merce conoscenza' torna alla ribalta. E' in questo scenario che la *tacitness* inizia a catturare l'interesse dell'economia, la quale è intenta ad assimilare la conoscenza come fattore che genera valore e vantaggi competitivi. Compare la nozione di *know how* che fa da contraltare a *know what*, termine quest'ultimo utilizzato per indicare le conoscenze codificate ovvero scienza, tecnologia, brevetti, macchine. Tuttavia, il *learning by doing* (imparare facendo) e la così detta 'curva di esperienza' che rappresentano applicazioni pratiche del *know how* rimangono esempi minoritari in un contesto che vede ancora l'indiscussa preponderanza delle forme di conoscenza codificate. A partire dagli anni Ottanta, emerge che anche le conoscenze tecnologiche non sono così perfette come si pensava e di conseguenza nemmeno trasferibili in maniera esatta perché la loro codificazione fa leva sulla capacità pratica di comprenderle e padroneggiarle nell'utilizzo. A tal proposito affermano Dosi e Castaldi: "La conoscenza, distinta da semplice informazione, tende

---

<sup>47</sup> Nonaka I, Takeuchi H. (1997), *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, (a cura di Frigelli Umberto e Inumaru Kazuo, Guerini e Associati, Milano, pp. 132-133.



ad essere trasmessa in modi abbastanza lenti, inerziali, path-dependent, perché spesso incorporata in specifiche persone, organizzazioni e reti locali<sup>48</sup>.”

Importantissimo nella riscoperta della conoscenza tacita e del *learning by using* è il risvolto territoriale poiché è al luogo d'origine che queste rimangono ancorate. In poche parole: la conoscenza tacita pone delle alte barriere al suo accesso a chi si trova fuori dal contesto di riferimento e può essere condivisa a quanti invece in quel contesto operano. La conoscenza presente nei distretti o in contesti localizzati provoca un effetto assimilabile, per utilizzare una metafora, ad un alone che si allarga nello spazio contiguo e fa sì che i soggetti possano imitare anche rapidamente quanto succede loro accanto, se conveniente. Le conoscenze possedute dagli individui, è bene sottolinearlo, sono limitate e non riescono in ogni situazione a raggiungere la soglia della sufficienza necessaria a risolvere le problematiche che si presentano di volta in volta, dunque il 'decidere pratico' che altro non è che una costruzione attiva della conoscenza adattata alle esigenze e capacità del fare soggettivo, deve avvenire in un'altra maniera. Herbert Simon<sup>49</sup> sostiene a riguardo che gli attori economici, per trovare una soluzione ai problemi che si presentano, mettono in moto delle procedure di ricerca che mirano ad un risultato soddisfacente e poi, dopo aver individuato una soluzione che funziona, tentano di conservarla uguale, trasformandola in una *routine* o pratica come dir si voglia, a cui fare ricorso per tutte le problematiche simili. Secondo la percezione comune, infatti, le *routines* vengono intese come pratiche abitudinali e forse anche negative perché facilmente

---

48 Dosi G., Castaldi C. (2003), *Processi di apprendimento tecnologico e mercati globalizzati*, in "Stato e mercato", I, pp. 153-78.

49 Simon H. (1955), *A Behavioral Model of Rational Choice*, in "Quarterly Journal of Economics", 69, ristampato in *Models of Man*, 1957, Wiley, New York.

associabili ad atteggiamenti inerziali privi di dinamismo, fantasia e flessibilità. In realtà, le *routines* contribuiscono a ridurre, soprattutto nei contesti ad elevata incertezza, potenziali conflitti, aumentando l'affidabilità tra gli individui che agiscono in quei contesti, economizzando la conoscenza già applicata e quindi collaudata. I vantaggi appena descritti ovviamente rimangono per un periodo determinato, ovvero fino a quando le prestazioni ottenute non risultino insoddisfacenti. Quando ciò avviene occorre rinnovarsi e cambiare *routines*. Anche le organizzazioni, perciò, sono più di quanto siano in grado di esplicitare; posseggono, infatti, una conoscenza tacita simile a quelle che abbiamo indicato come *routines* che si sedimentano non solo nei singoli, ma anche nelle loro associazioni.<sup>50</sup>

### 3. Il valore della conoscenza e il suo governo

Esistono, come abbiamo più sopra detto, differenti tipologie di conoscenza. Con riferimento al contenuto semantico della stessa, cioè al legame con il territorio e i significati contestualizzati, si è differenziata la conoscenza tacita da quella codificata. Inoltre, in termini di apprendimento, potremmo avanzare un distinguo tra conoscenza esplicita (quella che si ottiene attraverso metodi controllabili e misurabili con la ragione) e conoscenza implicita (che scaturisce dall'apprendimento evolutivo e resta perlopiù *embedded* nel contesto preso a riferimento e nelle pratiche legate alla sua organizzazione). Volendo proseguire nell'analisi, vediamo ora quanto può accadere internamente all'impresa. Questa è diventata una *knowledge-based company*: il suo esistere si spiega con la sua capacità di innovazione che le permette di essere competitiva e

---

<sup>50</sup> Zamarian M. (2002), *Le routines organizzative. Percorsi di apprendimento e riproduzione*, UTET, Torino.

di produrre valore utilizzando la conoscenza. Occorre sottolineare che pure il coordinamento si evolve in attività cognitiva, del tipo non gestibile in relazione ad una gerarchia, quanto piuttosto in base alle competenze distribuite al suo interno. Così l'impresa diviene un sistema che crea conoscenza e il capitale deve essere investito e impiegato nella massima parte in conoscenze redditizie. Questo tipo di impresa si definisce 'snella' e non le è permesso di rimanere imbrigliata in pastoie che la appesantiscono come grandi investimenti sul lungo periodo. Se ciò dovesse accadere, infatti, si creerebbero dei blocchi organizzativi ineliminabili oggi, a differenza di quanto poteva accadere in epoca fordista dove si poteva pensare ad investimenti a lungo termine. Oggi, invece, l'impresa si presenta come *knowledge company* con una perdita di controllo sull'ambiente dal punto di vista strutturale, ma dotata di molte competenze esterne, l'accesso alle quali è libero o contrattuale e la mette in condizione di potere disporre di catene di fornitori e alleati strategici. Attraverso questa serie di snellimenti, l'impresa si presenta ormai privata di tutte quelle attività intellettuali, a "vantaggio" di una rete di relazioni tecniche e personali che producono processi 'delegati' a terzi, operanti all'esterno della stessa. Lo sviluppo, in sostanza, non è più autoprodotta, ma si snoda attraverso reti esogene, intrecciate in vario modo tra loro. Questo evolversi ha mutato in maniera profonda il come dell'utilizzo delle conoscenze nei sistemi produttivi, creando una specie di *knowledge management* sia su base aziendale sia su base interaziendale.

Dopo aver premesso che la conoscenza esula, per indole propria, dalle tradizionali leve del governo proprio delle organizzazioni, si può forse osservare che detto *knowledge management* persegue principalmente questi obiettivi:

- incrementare il riutilizzo delle conoscenze a disposizione sulla base del fatto che, allorché si presenti una problematica nuova, ovvero mai affrontata in precedenza, le competenze per risolverla sono già presenti all'interno dell'azienda, pur non sapendo la stessa quali siano e soprattutto dove si trovino;
- accrescere l'efficacia delle soluzioni dell'organizzazione, dando vita a reti attraverso cui pervenire a nuove conoscenze e a gruppi che agiscono in maniera sinergica, che possono produrre e conseguentemente applicare la più opportuna tecnologia in relazione al contesto di riferimento;
- provare ad appropriarsi compiutamente delle conoscenze utilizzate, individuando comportamenti con i quali essere in grado di trasportare all'interno dell'organizzazione quelle competenze che fanno capo a coloro con cui si collabora, al fine di farle diventare capitale intellettuale dell'azienda.

Come premesso, tuttavia, occorre ribadire che i circuiti in cui la conoscenza si produce e si sviluppa, godono di una certa autonomia che raramente sopporta un condizionamento da parte dell'organizzazione, se soprattutto l'intento loro è quello di mantenere l'efficienza. Ai fini di un trasferimento di conoscenza, non è perciò sufficiente da parte dell'organizzazione un ordine di servizio o il possesso di un database; occorre piuttosto trasformare la conoscenza che si intende diffondere.

Da una parte bisogna estrapolarla dalla rete spontanea di rapporti in cui è contenuta e decontestualizzarla per fare in modo che sia spendibile in contesti differenti da quelli che l'hanno originata. Poi, ciò è fondamentale, bisogna motivare gli individui alla collaborazione attiva in ordine alla sua trasformazione come strumento di business. E' ovvio che

non si è individuata ancora una soluzione generale al problema, non essendo perseguibile né la strada che fa leva sul comando organizzativo, né quella di metodologie schematiche calate dall'alto. Allora, forse, come ipotizza Rullani<sup>51</sup> “la via da seguire è quella di fare partecipi i soggetti interessati di un disegno più ampio che comprende anche le loro finalità e i loro significati”.

La competitività delle imprese oggi dipende dalla misura in cui sono in grado di coltivare e far crescere gli *assets* intangibili al loro interno (esperienza, creatività, intuito e in generale le così dette *soft skills*)<sup>52</sup>.

La risorsa economica di base, infatti, come a tale proposito abbiamo precedentemente enunciato, non è soltanto rappresentata dal capitale finanziario, quanto piuttosto dalle relazioni, dal capitale umano e intellettuale. I manager dunque si sono posti nell'ottica di gestire questo valore strategico in un'ottica processuale nel senso di continuo adattamento all'evoluzione sociale e del mercato. L'efficienza, stando così le cose, farà parte di quelle organizzazioni flessibili e creative, che anticipano i mutamenti di quanto va accadendo all'esterno. Ma in quest'ottica, sono necessarie chiare capacità di interazione con la realtà esterna, di produzione e riorganizzazione delle conoscenze di raccordo tra le dimensioni cognitive e comportamentali nell'agire dei soggetti e dei gruppi nelle situazioni operative<sup>53</sup>.

In contesti dove a farla da padroni sono i bisogni instabili e i mercati privi di confini ben delineati, essere competitivi in modo vantaggioso

---

51 Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza*, Carocci editore, Roma, p. 235.

52 Abbiamo in questo contesto accennato solo ad alcuni *assets*, ma l'elenco degli *assets* intangibili potrebbe proseguire a lungo: *brand equity and reputation, strategy, execution, innovative culture, ideas and relationship, ecc.*

53 Tomassini M. (1993), *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*, Edizioni lavoro, Roma, p.11.

dipende dalla capacità di anticipare le nuove tendenze e fornire risposte veloci e concrete; uno dei criteri più in voga di monitoraggio della concorrenza è quello che oggi fa leva sulla rapidità. Dunque il reale punto di forza dell'organizzazione consiste nella sua capacità dinamica e nei suoi sistemi di conoscenza concepiti come reti di significati condivisi. Non esistono modelli organizzativi infallibili, esistono invece delle organizzazioni efficaci, la cui forza dipende da *leaders* capaci di motivare le persone con cui lavorano e riescono a creare delle condizioni lavorative soddisfacenti caratterizzate non più da una rigida pianificazione e dal controllo da parte dei vertici, ma da un'auto-regolazione spontanea che scaturisce dallo stesso sistema e si manifesta nelle risposte strategiche fornite dagli attori che operano nell'ambito dell'organizzazione.<sup>54</sup>

Questa circostanza negli attori organizzativi implica - come sostiene Lanzara - il possesso della *negative capability* cioè la capacità di agire in condizioni complesse e di incertezza, mantenendosi propositivi verso la "attivazione di contesti e di mondi possibili". Tale *negative capability* permette di fare fronte anche a momenti davvero critici dove non vi è, per esempio, una direzione chiara, facendo sì che il proprio schema d'azione possa essere rielaborato anche grazie alla messa in atto di nuove routines e intuendo le potenzialità d'azione che proprio in queste circostanze critiche sono in grado di manifestarsi.<sup>55</sup>

In sostanza, il controllo in qualità di strategia dominante non funziona più, così come le interpretazioni tanto rigide da escludere un'apertura al dialogo, che finiscono per perdere lo scontro con le nuove forme organizzative, contraddistinte da una gerarchia mediata che

---

54 Barbara Bertagni, Michele La Rosa e Fernando Salvetti (a cura di), (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, p.78.

55 Lanzara F. (1993), *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, pp. 11ss.

privilegia altri principi organizzativi come il coordinamento e la divisione del carico di lavoro.

#### **4. Conoscere per decidere nell'ambito delle organizzazioni produttive**

In ambito aziendale, è scontato che delle decisioni debbano essere prese e l'atto del decidere è profondamente legato al concetto di conoscenza, poiché tramite la stessa si possono vagliare le opzioni possibili in riferimento ad un caso specifico e scegliere conseguentemente la soluzione più opportuna. Ogni scelta viene effettuata in un certo contesto che può rivelarsi più o meno lineare e nel quale giocherà sempre un ruolo preponderante il livello di incertezza presente. Possiamo affermare che se il contesto di riferimento è poco strutturato e le variabili in gioco note e prevedibili, le decisioni vengono assunte attingendo ad una conoscenza già disponibile, estratta dalla previa esperienza; se invece, ci si trova a scegliere in ambienti complessi, si crea la seguente circostanza: il soggetto, per decidere, non potendo contare su di un sapere già sperimentato e non potendo, per mancanza magari di tempo, attingere altrove le risposte di cui necessita, si affida a quel nucleo di conoscenze di cui dispone nel proprio campo cognitivo per apprendere sul momento. C'è una metafora a cui spesso si fa ricorso per spiegare nella maniera più chiara ed esaustiva la interdisciplinarietà delle conoscenze: se ci apprestiamo a scalare una montagna 'facile', non avremo bisogno di particolari conoscenze che riguardino anche la roccia, i materiali di cui la stessa montagna è costituita o ancora le condizioni climatiche e via dicendo, perché possiamo prevedere, con una buona dose di azzecarci, ciò che ci troveremo davanti, in sostanza cosa succederà; se

invece, ci apprestiamo ad una scalata complessa, non potremo imparare sul momento, ma avremo bisogno di un bagaglio di conoscenze fondamentali per fare fronte alle situazioni che di volta in volta si creeranno e che saranno non prevedibili, ragione per la quale le conoscenze saranno fondamentali, soprattutto le conoscenze delle regole comuni che permetteranno ad ogni partecipante alla difficile scalata di agire in autonomia nel rispetto dell'altro e con fiducia reciproca.<sup>56</sup>

Abbiamo visto come l'impresa taylorista, caratterizzata da una organizzazione rigida del lavoro e strutturata in senso verticale con un comando a piramide, si sta tramutando e il processo complessivamente esternalizzando. Le imprese entrano a far parte di una rete e si scambiano informazioni, sono correlate tra loro in una serie di rapporti di interdipendenza che alimentano ulteriori e nuovi legami. La produzione di massa è diventata flessibile e concentra la propria attenzione sulla qualità. L'organizzazione elimina i controlli, le procedure che ampliano le tempistiche e le scorte di materiali superflue. Ciò che serve è la conoscenza organizzata che dà vita a processi orizzontali e li governa.

Ma la conoscenza diviene un patrimonio solo quando si declina dentro una competenza che pertiene prioritariamente ai singoli, poi alla collettività e, infine alla società. Per capire ciò che in larga sintesi abbiamo delineato, bisogna analizzare la competenza collettiva ora e capire come avvenga il suo passaggio a competenza organizzativa. La competenza collettiva riguarda una serie di conoscenze comuni che pertengono ad una così detta 'famiglia professionale' i cui legami interni si basano su quella serie di conoscenze in cui la comunità si riconosce. La conoscenza deve trasferirsi tra i soggetti che dell'organizzazione fanno parte i quali devono relazionarsi sulla base di regole di fiducia e affidamento sulla

---

56 Barbara Bertagni, Michele La Rosa e Fernando Salvetti (a cura di), (2006), *Società della conoscenza e formazione*, Franco Angeli, Milano, p.39.



competenza degli altri. La competenza collettiva è nota a tutti, visibile e trasmissibile e contraddistingue una particolare 'famiglia professionale' dalle altre. La formazione, è chiaro, non può dare vita a competenze collettive sia dentro sia tra le organizzazioni. Ma il passaggio fondamentale che occorre analizzare è quello dalla competenza collettiva a quella organizzativa. Qui ad apprendere è la stessa organizzazione, non i singoli e l'apprendimento è di squadra e il risultato scaturisce dall'interazione della pluralità di soggetti che la formano. Da ciò deriva che la competenza a monte riguarda chi ha disegnato il processo perché potesse funzionare e si tratta di un processo che richiede alla squadra di interagire per fronteggiare l'imprevisto. La formazione per fare fronte a questa esigenza deve trasformarsi allora da processo di educazione dei singoli e della collettività in strumento di *learning organization* per trasmettere competenze di filiera che legano diversi operatori economici e non solo, tra di loro.

Per questo la società della conoscenza per essere compresa a pieno deve considerare tutte le implicazioni a partire dal singolo per arrivare, attraverso l'organizzazione, alla rete.

## **5. Quale formazione nella società della conoscenza?**

Il lavoro che come abbiamo sottolineato sta diventando sempre più 'immateriale' e ha un duplice trend: da una parte richiede un progressivo incremento di contenuto di conoscenza, indispensabile a chi lo realizza e, dall'altra parte, genera conoscenza, cioè è fonte principale per produrre apprendimento. Scrive Capucci: "dobbiamo imparare ad insegnare come rendere più esplicito e consapevole, più intenso e più utile il potenziale contenuto di apprendimento che esiste nelle azioni quotidiane. Abbiamo

bisogno di una 'azione riflessiva: un lavoro che è certamente costituito da un fare, da una azione, che contiene conoscenza, ma che produce contemporaneamente una 'riflessione'. Abbiamo bisogno che l'azione quotidiana lavorativa produca due output e non uno solo: una prestazione da una parte, ma insieme ad un secondo output immateriale, che consiste nel progressivo accumulo dei 'learnings', sia della memoria storica degli errori, sia dei rumori e dei numeri.

Si tratta di utilizzare l'*action learning* o il '*training on the job*', come modalità didattica, come metodologia formativa alternativa all'aula tradizionale, ma di educare le persone a fare questa *action learning* continuativamente, al di fuori di un intervento istituzionale finalizzato prioritariamente all'apprendimento. Si tratta di identificare l'apprendimento nel lavoro come sottoprodotto stabile, esplicito e consapevole, fruibile per tutti, anche e soprattutto al di fuori di un intervento formativo" <sup>57</sup>.

In conseguenza di questa premessa, si può affermare che oggi, sempre più, la formazione deve essere caratterizzata dalla continuità continua e abbandonare i così detti rituali nelle iniziative di aggiornamento ad omaggio anche di una formazione permanente che faccia capo sia al sottosistema socio-culturale, sia al soggetto come dovere di autoaggiornamento e autoformazione.

Si deve perciò parlare di ulteriori competenze oltre a quelle specifiche, specialistiche e tecniche; si deve parlare anche di metacompetenze, ovvero di competenze strategiche da intendersi sia in senso trasversale, sia in termini diversificati a seconda dell'area funzionale considerata. La società in cui viviamo è caratterizzata da

---

<sup>57</sup> Barbara Bertagni, Michele La Rosa e Fernando Salvetti (a cura di), (2006), *Società della conoscenza e formazione*, Franco Angeli, Milano, p. 54

processi di autoformazione non solo in sede universitaria ma lifelong (per tutto il corso della vita).

Devono essere considerate metacompetenze “le capacità di conoscere i soggetti con cui ci relazioniamo (collaboratori o clienti che siano) così variegati per socializzazione, linguaggio ed esperienze, così apparentemente autonomi; la capacità di trasmettere oggi le conoscenze esaltando il ruolo del metodo e della metodologia piuttosto che contenuti specialistici; la capacità di governo delle nuove tecnologie (intendendo il concetto di governo come saper autonomamente e validamente utilizzare le potenzialità conoscitive delle nuove tecnologie; in specifico non è tanto rilevante sapere navigare in internet per cercare i siti necessari, ma essere consapevoli del tipo di conoscenze che questi siti sono in grado di dare; la capacità di comprendere il reale rapporto che deve sussistere tra lezioni frontali, studio personale ed altre attività (l'apprendimento non è isolamento ma padronanza del proprio essere nel sociale); la capacità di innovare; la capacità del saper (e saper insegnare a) formalizzare l'apprendimento (come si fa una sintesi, come si organizza un discorso) che è anche personalizzare l'apprendimento stesso; la capacità di gestire i propri collaboratori”.<sup>58</sup>

---

58 Barbara Bertagni, Michele La Rosa e Fernando Salvetti (a cura di), (2006), *Società della conoscenza e formazione*, Franco Angeli, Milano, pp 58-60

### **3. La formazione come problema, il problema della formazione**

#### **1. Premessa**

Nel corso di questo capitolo è nostra intenzione innanzitutto approfondire alcune importanti tematiche che possano essere d'aiuto per inquadrare il problema della formazione, al fine anche di individuare le domande che interessano le tradizionali agenzie formative. Sofferinarsi a pensare alla formazione e all'educazione implica, infatti, non soltanto prendere in esame i contenuti, cioè le specifiche discipline, ma significa prendere in considerazione soprattutto il modo in cui un soggetto viene predisposto all'apprendimento. Intendere la formazione esclusivamente come addestramento delle persone a svolgere determinate attività, pur professionalizzanti, costituisce forse un approccio obsoleto e superato, se pensato in relazione alla complessità delle attuali società. Diventa quindi di prioritaria importanza prendere in esame, pur sinteticamente, quelle caratteristiche proprie dei sistemi societari nei quali collocare le odierne riflessioni sul tema della formazione a partire dal richiamo a certi temi che rappresentano ormai una mappa per leggere le trasformazioni sociali contemporanee: globalizzazione, complessità, individualizzazione dei rapporti tra individuo e società, fenomeni multidimensionali e multidisciplinari. Nel prosieguo della trattazione metteremo poi in luce i cambiamenti del lavoro nella società della conoscenza attraverso il passaggio dalle professionalità chiuse al sistema delle competenze con tutte le sue articolazioni a partire dal concetto di metacompetenza da numerosi autori indagato e discusso e che si rifà, in estrema sintesi, ad un insieme di competenze di ordine superiore che pongono il soggetto in

condizione di poter generare valore e rinnovarsi in vista del suo miglior adattamento sociale. Si andranno poi ad analizzare i “nuovi luoghi della formazione” sul presupposto che a quelli tradizionali se ne sono aggiunti nel tempo di ulteriori, anche grazie alle nuove possibilità connesse agli sviluppi del campo informatico e, inoltre, sarà riservata un'attenzione specifica agli interrogativi riguardanti la formazione professionale dell'adulto che si trova oggi, spesso, nella condizione di doversi reinventare ai fini di una sua maggiore appetibilità sul mercato dominato dalla logica della imprevedibilità. Concluderemo la nostra trattazione con l'indagine di quelli che sono i compiti del formatore, chiamato a supportare il discente comprendendone innanzitutto la personalità, i bisogni e stimolando la consapevolezza del sé.

## **2. Un quadro generale di riferimento sui fattori che hanno influito sul sistema della formazione**

Sono molteplici i fattori che vanno necessariamente ad influire sul sistema della formazione come ad esempio l'internazionalizzazione dell'economia e la crescita esponenziale del sistema delle telecomunicazioni che incidono sui vincoli di tempo e di spazio destrutturandoli. Emergono di conseguenza tutta una serie di richieste sempre più incalzanti circa la diffusione delle conoscenze informatiche e tecnologiche divenute imprescindibili per fronteggiare la complessità, nonché la necessità di reperire le risorse per diffondere tali competenze. In merito non mancano le analisi sociologiche di numerosi autori, in particolare alcuni, che noi qui privilegeremo, delineano certe specifiche traiettorie attraverso cui agirebbero tali trasformazioni. Barbara Giullari, per esempio, approfondisce almeno cinque percorsi:

regionalizzazione  
allargamento del mercato del lavoro  
importanza della conoscenza e dell'informazione  
incremento del mercato della formazione  
processi di riforma che interessano i sistemi scolastici

Così, secondo Giullari, "l'accresciuta mobilità delle persone, dei beni, dei capitali, delle tecnologie oltre i confini nazionali, si accompagna ad una valorizzazione di dimensioni territoriali intermedie (regioni e distretti) in cui lo sviluppo assume forme proprie con esigenza di capitale umano in possesso di determinate caratteristiche. Il clima socio-economico in cui la concorrenza si gioca tra regioni, conduce ad esigenze di programmazione dell'offerta formativa a livello locale, in base allo sviluppo di dinamiche che evidenziano la crucialità del rapporto tra locale e globale e le sfide che questo lancia al mondo della formazione"<sup>59</sup>.

Per quanto riguarda il secondo aspetto della globalizzazione, individuato sempre dall'autrice e che interroga il sistema della formazione, questo è rappresentato dal fatto che si fa sempre più ampia la forbice tra professioni qualificate e altre a bassissima qualificazione. Tenuto infatti conto della circostanza di una sempre più evidente destrutturazione del mercato del lavoro, entra in crisi anche la consequenzialità tra istruzione e occupazione, fatta salva la constatazione che all'aumentare dei titoli di studio corrisponde comunque un minor rischio di precarizzazione e disoccupazione; d'altro canto è un dato di fatto che l'istruzione non può garantire l'accesso a specifici ambiti lavorativi. In quest'ottica si può allora forse affermare che l'occupazione

---

59 Giullari B. (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, p. 22

deve intendersi come opportunità: senza di essa l'inserimento lavorativo desiderato non è probabile e tuttavia con la stessa non è garantito. Una considerazione, infine, va fatta sulla fase di transizione tra scuola e lavoro che diviene sempre più lunga e nella quale assumono sempre maggior importanza le competenze acquisite, ma anche tutto quell'insieme di risorse e peculiarità personali che confluiscono nel già ampiamente delineato concetto di 'capitale sociale'. Al sistema formativo si chiede dunque non solo di trasferire un certo quantitativo di conoscenze e informazioni, frutto di preparazioni specialistiche corrispondenti al lavoro desiderato, quanto di permettere l'acquisizione attraverso la scuola e l'università, di quei criteri di base grazie ai quali la cultura dell'individuo può arricchirsi e adattarsi ai cambiamenti imprescindibili delle situazioni esistenziali. Stiamo parlando di quelle capacità di comunicazione, di progettazione, di comprensione dei nessi causali e di gestione dei conflitti che consentono una continuità tra l'istruzione e la concretizzazione dei processi di *lifelong learning*. Questo perché, secondo quanto sostenuto da Giullari, "da un lato il sapere diffuso a livello sociale interagisce con quello specificatamente scolastico, dall'altro perché è consolidata l'idea che non si possa istruire senza educare dunque senza prestare attenzione al processo di costruzione dell'identità delle persone".<sup>60</sup>

Questa sovrapposizione è richiamata da quella caratteristica che contraddistingue i moderni contesti sociali dove le opportunità formative moltiplicandosi necessitano di un coordinamento per evitare che gli individui intraprendano percorsi privi di progettualità a discapito della qualità della formazione che dovrebbe valorizzare ogni singola esperienza e metterla a frutto. Un ultimo tratto distintivo dei sistemi

---

<sup>60</sup> Giullari B. (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, p. 24.

scolastico-formativi europei è rappresentato da un'ondata riformatoria con interventi la cui filosofia di fondo metterebbe in luce il superamento del principio di unitarietà dell'offerta formativa, la qual cosa implica "l'istituzionalizzazione della differenza, cioè una crescente attenzione ai processi di scelta dello studente e della famiglia in un'ottica di responsabilizzazione di tutti i partecipanti all'istruzione."<sup>61</sup>

In sintesi, istruire significa trasmettere al soggetto delle basi cognitive più che normative, utili al suo progredire nella società e perciò, al centro della propria azione, la funzione educativa pone il concetto di apprendimento che costituisce, tramite la sua diffusione ad opera della scolarizzazione di massa, la spinta al cambiamento sociale. Ne deriva che le prestazioni personali più valorizzate riguardano la capacità creativa e l'adattabilità, intese come competenze necessarie per raggiungere l'autonomia in contesti complessi<sup>62</sup>

Diviene dunque imprescindibile capire come i sistemi scolastici e formativi interagiscono con il sistema socio-economico. E' fatto risaputo che da tempo alle istituzioni scolastiche e formative vengono assegnati compiti sempre più vasti che vanno dal trasferimento dei saperi alla prevenzione del disagio e tali obiettivi, calati in contesti in continua trasformazione come quello in cui viviamo, fanno sì che si renda necessario elaborare nuove strategie anche in relazione al rapporto locale-globale perché, affinché sia incisivo il sistema formativo, questo non può limitarsi a d un mero adattamento spontaneo. Le agenzie formative hanno dunque il difficile compito di diffondere globalmente l'apprendimento che implica tutte le funzioni sociali e le abilità attraverso

---

61 Colombo M. (2001), *Scuola e comunità locale. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma, p. 68.

62 Baraldi C. (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma, pp. 64 ss.



cui gli individui possano capire e farsi attori all'interno di uno scenario tanto articolato.

Diviene importante indagare il concetto di individualizzazione, qui solo accennata e che riprenderemo più ampiamente nel prossimo capitolo. L'idea che sta alla base delle aspettative cognitive è che gli individui possano imparare e cambiare cioè diventare diversi e dare luogo, a loro volta, a nuova diversità. Sempre più sovente dunque si è spettatori di un processo che vede la riconfigurazione o addirittura la scomparsa delle appartenenze tradizionali accompagnate dal senso di sicurezza, sostituite dalla valorizzazione dell'autonomia e della diversità nelle scelte. Gli individui, infatti, privati delle loro appartenenze tradizionali, diventano responsabili delle loro scelte esistenziali e fonte autonoma di valore con quella diversità propria che esprime. Spiega a tal proposito Giullari che: "individualismo significa in questa ottica *valorizzazione* di un *io* rispetto agli altri *io*; tuttavia qui si crea un paradosso, poiché la necessità, per decretare il maggiore o minore valore di ognuno, necessita di *standard* di prestazioni rispetto alle quali misurare le *performance* individuali. Si ricreano così ruoli sociali come nuclei sedimentati di aspettative individuali, all'interno dei vari sistemi di funzioni. Quindi l'autonomia individuale è soltanto fittizia, come è elevata la tensione a raggiungere risultati standardizzati da misurarsi sulla base di prestazioni che vengono effettuate nei vari sistemi sociali, laddove sistema economico e le forme culturali che emana divengono più significativi di altri, poiché il sistema economico, attraverso l'azione individuale che produce cambiamento in

un contesto di libera concorrenza esalta la valorizzazione delle individualità”<sup>63</sup>

In definitiva, gli attuali sistemi societari sono caratterizzati dal passaggio da una società delle regole condivise a una società dei rischi individualizzati, da una società basata sulla continuità e la stabilità, ad una società del mutamento discontinuo.<sup>64</sup>

Tali cambiamenti non possono non influire sulle professioni delle persone. Infatti, fino a pochi decenni fa, vi era un sistema professionale certo, con competenze definite e chi faceva il suo ingresso nel mercato del lavoro sapeva già indicativamente quale carriera lavorativa l'avrebbe atteso, così pure la retribuzione, fino alla pensione. Oggi, quanto appena descritto è venuto meno: le professioni mutano di continuo e non è raro che compaiono e scompaiono in un tempo assai breve; inoltre, è diminuito in maniera sostanziale il tempo necessario a statuire l'obsolescenza delle competenze. Si rafforza in tal modo il concetto di *occupabilità* che sostituisce la dimensione del posto di lavoro e che è caratterizzata non tanto dalla fedeltà, ma perlopiù dal senso di responsabilità.

Veniamo ora, in questo scenario, quali sono gli interrogativi per le agenzie di formazione. Sappiamo che la scuola e l'università, che costituiscono i principali ambiti che erogano istruzione, caratterizzati da rigide procedure che ne regolano l'accesso, la permanenza ed i sistemi di valutazione, si presentano come luoghi a sé stanti, distinti però da una modalità di socializzazione che si è imposta anche negli ambiti extra-

---

63 Giullari B. (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, p. 27.

64 Beck U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma.

scolastici che si occupano di educazione. Alla fine del secolo scorso, conseguentemente al passaggio da una società industriale ad una post-industriale, lo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa e soprattutto la diffusione massiccia di attività di formazione parallele alla scuola, ha stimolato una riflessione circa il 'sistema formazione', incentrato non più soltanto sulla scuola, appunto. Diciamo che al sistema formativo ristretto dato da scuola e università, si è accostato quello allargato che include tutte le opportunità formative. Partendo dal presupposto che il clima socio-culturale in cui siamo calati è intriso di imperativi come 'valorizzazione delle risorse umane' ed 'efficienza', il sapere è una merce al pari delle altre nonché fonte di profitto. Ciò detto noi vogliamo analizzare come i fattori principali del mutamento sociale, culturale ed economico, vanno ad influire sul sistema formativo ristretto che si propone di fare circolare il sapere intervenendo sulle differenze e promuovendo l'emancipazione sociale. Per fare questo è necessario richiamare le relazioni tra il sistema formativo e quello economico, così pure quelle che intercorrono tra sistema formativo e ambiente sociale e, infine, quelle tra sistema formativo e mondo della cultura. Per quanto concerne il primo tipo si può affermare che l'istruzione rappresenta un investimento sia per il singolo che per la società perché le conoscenze del primo vanno ad ampliare il progresso socio-economico. Tra l'altro oggi c'è una maggiore consapevolezza in ordine alle scelte riguardanti il capitale umano, che non fanno capo solo alla razionalità individuale, essendo tali scelte condizionate da una pluralità di fattori. Si è dunque assistito ad un incremento della domanda scolastica e formativa che ha spostato in avanti la formazione specializzata. Inoltre, come già anticipato, vi è stato un proliferare dell'offerta formativa che unito al frazionamento delle esperienze e degli ambiti di fruizione conoscitiva, in mancanza di

un progetto unitario di coordinamento, ha aumentato le differenze sociali: da un lato vi sono quelli che possono accedere ad una pluralità di opportunità formative, dall'altro vi è chi è in condizione di frequentare soltanto una scuola socialmente delegittimata. E' anche cambiato il rapporto consequenziale tra percorsi scolastici e carriere di lavoro perché, sempre come sopra anticipato, all'innalzamento dei livelli di istruzione non risponde un sicuro accesso a lavori qualificati. L'istruzione diventa un investimento a lungo termine dove non si può sperare in un immediato inserimento lavorativo. La scuola è da intendersi come un "ambito di transizione, luogo in cui si sviluppa il potenziale individuale in attesa di una collocazione lavorativa qualificata"<sup>65</sup>

Le agenzie formative si occupano perciò di selezionare gli alunni tramite un sistema che valuta le singole prestazioni nel rispetto delle pari opportunità, perché sia possibile permettere a chiunque, senza distinzione, di poter aspirare a raggiungere posizioni sociali soddisfacenti, evitando che le specifiche individualità diventino caratteristiche di discriminazione nella fruizione della formazione.

Un accenno infine va fatto alla funzione culturale della scuola. All'interno della scuola si è infatti affermato un 'modello comunicativo di socializzazione'<sup>66</sup> secondo cui l'apprendimento non è caratterizzato tanto dai vincoli istituzionali e normativi, ma dalle relazioni che i soggetti instaurano tra loro entrando a contatto; la socializzazione pertanto avverrebbe ad omaggio della flessibilità e dell'adattamento alle situazioni che di volta in volta vengono delineandosi perciò, riguardo alla funzione culturale, il sistema formativo si trova di fronte a queste due circostanze: l'individualizzazione dei percorsi da un lato con la possibilità che gli

---

65 Colombo M. (2001), *Scuola e comunità locale. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma, p. 20

66 Besozzi E. (1990), *Mutamento culturale e processi di socializzazione*, in Cesareo V., *La cultura dell'Italia contemporanea*, Fondazione Agnelli, Torino.

stessi subiscano una sorta di de-istituzionalizzazione e, dall'altro lato, la pluralità di stimoli conoscitivi che occupano l'ambito extra-scolastico e che spingono i protagonisti della scuola a ridefinire l'apprendimento. In base a ciò per fare in modo che scuola e università non deleghino ad altri il loro compito educativo, occorre che le stesse riformulino il loro metodo di predisposizione delle persone all'apprendimento, devono cioè metterle in condizione di affrontare la pluralità di input che la società fornisce in modo che sappiano farvi fronte con una certa capacità critica proprio perché, aumentando le possibilità di formazione, aumenta conseguentemente la necessità di organizzare l'esubero di conoscenza. Scrive in proposito Giullari: "Proprio lo svilupparsi della società della conoscenza rende imprescindibile per tutti la più ampia diffusione della razionalità e della capacità di analisi ed una padronanza di modelli conoscitivi che solo l'apprendimento scolastico e universitario possono fornire. Le istituzioni scolastiche ed universitarie si devono quindi riorganizzare per sostenere individui che siano in grado di sapere *apprendere ad apprendere* per ridefinire costantemente le conoscenze, entrando in un ciclo di formazione permanente. Ciò chiama in causa la *mission* della scuola e università: socializzare in vista di una progressiva convergenza degli individui, base di partenza per collocarsi in uno status di cittadinanza universalistico<sup>67</sup>".

Secondo tali analisi, possiamo allora forse affermare con Giullari che il concetto di apprendimento diventa il nucleo attorno al quale si sviluppa l'impostazione della formazione oggi, in un'ottica che ne mette in evidenza il carattere costruttivo: ogni soggetto si attiva nella costruzione delle proprie abilità, prende coscienza del proprio punto di

---

<sup>67</sup> Giullari B. (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, p. 36.

vista nell'ambito di una attività di ri-organizzazione delle proprie conoscenze, in un processo in cui la persona assume un ruolo attivo con un accento particolare sul modo in cui si apprende e in cui si produce apprendimento.

### **3. Il lavoro che cambia. Dalla professionalità alle competenze. Significati del termine.**

Prima di affrontare il discorso sui punti di contatto tra il mondo dell'istruzione/formazione e il mondo del lavoro per capire altresì come cambia quest'ultimo, si rende necessaria una premessa terminologica senza la quale si correrebbe il rischio di dare per scontato una parola che in realtà non lo è affatto e di cui nel prosieguo della trattazione faremo largo uso. Il termine a cui ci riferiamo è 'competenza'. Bisogna, innanzitutto, individuare con chiarezza che cosa si intende con 'competenza', cosa con la stessa si va ad indicare e quali sono, in seconda battuta, i significati che la parola va ad assumere a seconda dei contesti di riferimento. Per fare questo, ci affideremo alle definizioni date in merito dall'Isfol:

Competenza: insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali. Le competenze si configurano inoltre come strutturalmente capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi generando così dinamicamente anche una spirale di altre conoscenze e competenze. Le competenze, intese come risorse strategiche di diversa

natura che il soggetto può sviluppare, si distinguono in : competenze di base, competenze tecnico-professionali, competenze trasversali.

Competenze di base : sono gli elementi riconosciuti contestualmente come prerequisiti per l'accesso alla formazione e considerati imprescindibili per inserirsi o reinserirsi positivamente nel mondo del lavoro e per fronteggiare in modo positivo le situazioni di cambiamento (informatica di base, lingua straniera, sicurezza e antinfortunistica, economia, organizzazione, diritto legislativo)

Competenze tecnico-professionali : sono costituite dai saperi e dalle tecniche connessi all'esercizio delle attività operative richiesti da funzioni e processi di lavoro (conoscenze specifiche o procedurali di un determinato settore lavorativo).

Competenze trasversali : comprendono l'abilità di diagnosi, di relazione, di problem solving, di decisione, ecc. e in generale, quelle caratteristiche personali che entrano in gioco quando un soggetto si attiva a fronte di una richiesta dell'ambiente organizzativo e che sono ormai ritenute essenziali al fine di produrre la trasformazione di un sapere professionale in un comportamento lavorativo efficace.

Ciò premesso passiamo all'individuazione dei punti di contatto tra il mondo dell'istruzione/formazione e quello lavorativo. In proposito, da tempo i sociologi hanno proposto di interpretare la fase presente come la terza grande trasformazione del lavoro tra quelle avvenute nella storia moderna. Sostiene, fra gli altri, Accornero: "all'insegna del post-fordismo sta cambiando il lavoro per il mercato con effetti che appaiono inquietanti

ma anche promettenti. E non ci si interroga soltanto sui destini professionali degli individui, sul posto dei lavoratori nella società, sulla capacità del lavoro di conferire identità e cittadinanza, anzi sono proprio gli impieghi flessibili e i tragitti discontinui a destare più timori che trasparenza, perfino in coloro che non ne sono toccati".<sup>68</sup> L'autore sottolinea poi come ad oggi siano fonte di apprensione sia il mercato sia la correlata logica della flessibilità, come lo furono in passato la fabbrica e la tecnologia. Dunque i sociologi si trovano a dover studiare fenomeni quali la discontinuità, l'instabilità, l'insicurezza, la precarietà, invece di quelli di oppressione della monotonia, estraniamento, alienazione. Assistiamo ad un cambiamento del lavoro i cui tratti fondanti, difficili da indagare, sono flessibilizzazione delle modalità produttive, cambio dell'identikit del lavoratore, diffusa e generalizzata riduzione degli occupati, diffusione di lavoratori atipici e precarietà delle condizioni esistenziali.

Ai lavoratori si richiedono nuove competenze che mettono al centro del rapporto lavorativo i risultati individuali e la capacità del singolo di sapersi muovere e gestire in ambienti turbolenti. Accade così che i lavoratori, all'interno della stessa azienda, non possono limitarsi a sapere fare le cose ma devono anche sapersi vendere, cosa che conduce ad una sempre più netta sovrapposizione tra tempo di vita e tempo di lavoro. A ciò si aggiunge la difficoltà per molti di individuare delle entità collettive come per esempio una classe professionale o una categoria e questo implica a sua volta un indebolimento della tensione sulle responsabilità collettive. Si riconduce tutto, in sostanza, a fattori individuali.<sup>69</sup>

---

68 Accornero A. (2005), *Il lavoro dalla rigidità alla flessibilità. E poi?*, in *Sociologia del Lavoro*, n.100, FrancoAngeli, Milano, p. 15.

69 Qualche anno fa, a proposito, il sociologo francese Robert Castel, distinse, tra un individualismo 'positivo' e uno 'negativo'. Il primo sarebbe messo in atto da quanti sono capaci ad attivare le risorse di vario genere di cui dispongono al fine di raggiungere posizioni



Alcune categorie come quelle di mestiere, mansione e ruolo, vanno progressivamente perdendo di significato; infatti, i mutamenti in atto nel mondo del lavoro fanno sì che si debba trattare la conoscenza professionale in maniera più dinamica, non solo dal punto di vista del contenuto ma soprattutto rispetto all'organizzazione. Il sapere professionale va dunque integrato con tutta una serie di competenze che non si riferiscono alla specializzazione professionale, ma sono, appunto, trasversali ovvero devono adattarsi, di volta in volta, al superamento dei problemi che emergono in specifici contesti sociali ed economici. In quest'ottica non è più sufficiente acquisire saperi tecnico-professionali, ma assumono un ruolo di primario piano quegli aspetti relazionali che in particolare si riassumono nell'acquisizione di abilità atte a gestire il rischio. Sono le *life skills* così come sono state definite dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, ovvero:

- *competenze cognitive* consistenti per esempio nel risolvere i problemi e nel prendere decisioni;
- *competenze relazionali* consistenti per esempio nel rapportarsi positivamente agli altri;
- *metacompetenze* come avere consapevolezza di sé;
- *competenze affettive* consistenti nella gestione dello stress e delle proprie emozioni.

Nel momento dunque in cui il lavoro si allontana sempre più dalla standardizzazione e il lavoratore deve affrontare situazioni diversificate e imprevedibili, anche il ruolo lavorativo assume un aspetto più dinamico che va dallo svolgimento dell'insieme delle mansioni attribuite alla

---

lavorative che divengono crescenti opportunità di benessere, nonché occasione di realizzazione; il secondo, invece, sarebbe un individualismo tipico delle persone più vulnerabili e riguarderebbe il loro rapporto con la società in relazione specifica alla loro posizione occupazionale.

relazione con le altre persone. Importantissimo diventa il ragionamento che va allenato costantemente ai fini di interpretare di volta in volta la realtà in cui il soggetto si trova ad operare e di risolvere le situazioni che emergono. Il lavoro non si manifesta più, in definitiva, come una successione di operazioni dal contenuto pressoché totalmente determinato nei tempi e nei modi, ma partecipa di una componente di imprevisto che deve essere gestita e non può esserlo a priori, quindi non è più sufficiente imparare il mestiere, ma occorre sviluppare tutta una serie di abilità personali che permettono di attingere a quel sapere di cui in parte l'individuo già dispone e che lo mettono in condizione di agire in un contesto lavorativo instabile.

Dall'altra parte anche il mercato del lavoro è in trasformazione intrecciata con il rivolgimento organizzativo attraversato dal sistema delle imprese. Da un lato assistiamo allo sviluppo di reti tra piccole e medie imprese per rispondere più efficacemente ai repentini mutamenti del mercato e alla necessità di controllarlo, dall'altro lo smembramento della grande impresa, integrata verticalmente, favorisce la costituzione di imprese-rete coordinate orizzontalmente e legate tra loro da rapporti di potere fondati su competizione, presidio oligopolistico dei mercati<sup>70</sup>, decentramento dell'autorità e parallelo accentrimento del controllo.<sup>71</sup>

Di fronte a questi processi anche il lavoro e la sua organizzazione risultano sconvolti: si fa sempre più opaca la differenziazione tra concezione ed esecuzione dei prodotti, si promuove la collaborazione della forza lavoro riunita in team autonomi, si istituiscono controlli sui risultati raggiunti. Ne derivano possibilità emancipative per gli attori in termini di maggiori requisiti di qualificazione professionale e

---

<sup>70</sup> Fligstein N. (2004), *L'architettura del Capitale. La società e i mercati nel XXI secolo*, Egea, Milano.

<sup>71</sup> Harrison B. (1997), *Lean and mean: the changing landscape of corporate power in the age of flexibility*, Guilford Press, New York, London.

aggiornamento continuo, di creatività da immettere nell'attività lavorativa, di varietà ed arricchimento delle mansioni.

In questo scenario, come sostiene Massimo Paci<sup>72</sup>, occorre essere consapevoli che una 'formazione purchessia' non risolve i problemi, soprattutto se si tratta di formazione episodica. In effetti è accaduto in questi anni più recenti che politiche attive ispirate ad una prospettiva di *workfare* avessero quale obiettivo quello di un inserimento lavorativo in tempi rapidi, efficiente, del 'cliente' di altrettanti servizi per l'impiego, a scapito di un'occupazione duratura e di buona qualità.

Tuttavia, al contempo si profilano nuove forme di segmentazione professionale, riappaiono mercati del lavoro privati e secondari caratterizzati da un crescente dualismo tra *insider* e *outsider*, *core workers* e *periphery workers*, possibilità di carriera, alti redditi e stabilità del lavoro per alcuni, vulnerabilità sociale per altri. Dal saper fare professionale si è passati ad un saper agire professionalmente e, in questo contesto, è emersa la rilevanza dell'apprendimento continuo sempre più necessario alla luce delle trasformazioni nel mercato del lavoro mobile. Afferma così Rizza.<sup>73</sup>

#### **4. Le metacompetenze: il concetto di metacompetenza e la sua interpretazione nell'ottica dell'apprendimento permanente**

Nella società estremamente complessa in cui viviamo, numerosi autori propongono il concetto di metacompetenza che abbraccia tutto quell'insieme di abilità facenti capo alle persone che se ne servono per fronteggiare il rischio concepito come quella sovrabbondanza di opportunità disponibili, all'interno di cui scegliere, in un clima di

---

72 Paci M. (2005), *Nuovi lavori, nuovo welfare*, Il Mulino, Bologna, pp. 213 ss.

73 Rizza R. (2003), *Il lavoro mobile*, Carocci, Roma.

incertezza. Nella società della tarda modernità l'individuo deve imparare, se non vuole ritrovarsi svantaggiato, a pensarsi al centro dell'azione.<sup>74</sup>

Il concetto di metacompetenza si basa dunque sulla considerazione che il soggetto sia capace di svolgere un ruolo attivo verso la propria azione di apprendimento, gestendo in maniera autonoma e strategica la complessità sociale. Il presupposto scientifico che sta alla base del concetto è rintracciabile in prima istanza all'interno dei paradigmi psicopedagogici post-cognitivisti di stampo costruttivistico.<sup>75</sup>

Secondo il costruttivismo più recente sul tema dell'apprendimento, così come sintetizza Giullari<sup>76</sup>, la conoscenza può essere così sintetizzata:

a) la conoscenza non è il risultato di una passiva trasmissione di informazioni ma è il prodotto dell'attività soggettiva;

b) la conoscenza si determina all'interno del contesto di azione del soggetto;

c) la conoscenza si sviluppa in termini dialogici e intersoggettivi attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale.

Tra gli altri, anche Aureliana Alberici contribuisce a definire il concetto di metacompetenza declinandolo secondo il modello della competenza strategica che non si riduce a quello di competenza trasversale rappresentando quest'ultima solo la capacità di un soggetto di trasferire per adattare in maniera proficua le proprie conoscenze teoriche in ambiti disciplinari diversificati. Alberici parte da questo presupposto, che i "caratteri della metacompetenza si esprimano in modo compiuto nel costruito della competenza strategica e che la metacompetenza, intesa

---

74 Beck U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma.

75 I costruttivisti ritengono che vi sia un mondo reale che il conoscente sperimenta a cui il conoscente stesso attribuisce significato. Perde perciò consistenza la possibilità di conoscere una realtà determinata, a prescindere dall'esistenza di chi conosce.

76 Giullari B. (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, p. 71.

secondo l'angolatura offerta dal costrutto-modello della competenza strategica, attenga alla disposizione soggettiva a costruire attivamente le competenze".<sup>77</sup> Tale interpretazione si ricollega al presupposto costruttivista di un soggetto che si impegna attivamente nella costruzione del proprio percorso di adattamento sociale considerato questo in termini di progetto creativo e non come una predeterminazione. Sempre secondo Alberici, inoltre, la conoscenza si manifesta e diviene competenza solo quando il costrutto culturale è riconosciuto all'interno del gruppo in cui si agisce. In considerazione di ciò, le competenze sono il portato di un processo di sviluppo soggettivamente orientato, ma anche *il risultato di un'attività di definizione intersoggettiva che avviene secondo ed attraverso la mediazione delle culture presenti nei diversi gruppi d'azione*. L'autrice richiama Gardner per il quale la competenza strategica è assimilabile ad un "regolatore di secondo livello, una metafora generale per il resto della persona che funziona a partire dall'analisi dei valori e degli schemi interpretativi di una determinata società".<sup>78</sup>

Più in particolare l'autrice individua delle dimensioni-direttrici attraverso cui si possono declinare le attività formative che mirano a sviluppare la competenza strategica. Tali dimensioni sono sintetizzate di seguito:

Dimensione della biograficità: cioè la capacità di riconoscersi, di attribuire senso, di orientarsi nella complessità lungo le diverse fasi della carriera di vita, di progettare e di prendere decisioni.

Dimensione della metacompetenza: cioè le strategie di innovazione, regolazione e organizzazione delle competenze e degli schemi

---

<sup>77</sup> Alberici A., *Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione*, in Isfol (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, (2004) FrancoAngeli, Milano, p. 114.

<sup>78</sup> Gardner H. (2002), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, p. 296.

cognitivi acquisiti, a seconda delle condizioni ambientali.

Dimensione della simbolizzazione: competenza simbolica in senso lato: linguistica e logica.

Dimensione della emozione: competenze emotive personali ed interpersonali.

Dimensione sociale: competenze di comunicazione, relazione e di assunzione di ruoli funzionali.

Sono molti gli studiosi che hanno ispirato il concetto di metacompetenza ed è impossibile in questa sede elencarli tutti. Tra gli altri, ricordiamo: Dewey, Piaget, Morin e Lipman<sup>79</sup>. Il primo tramite il '*pensiero riflessivo*' e il '*learning by doing*' ha posto l'accento sull'importanza rivestita dall'esperienza nel processo di apprendimento.

Piaget, secondo il quale il pensiero operativo formale (che si raggiunge verso i 12 anni e permette al soggetto di fare ragionamenti astratti ed ipotetici) costituiva il culmine dello sviluppo cognitivo ha dato spunto a chi, più recentemente, ha elaborato il pensiero post-formale caratterizzato dal relativismo del punto di vista individuale. Per Morin è indispensabile formare le menti, affinché possano disporre "di un'attitudine generale a porre e trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso"<sup>80</sup>.

Nella stessa direzione si muove il pensiero di Lipman volto all'elaborazione di una prassi didattica che si pone come obiettivo esplicito l'educazione al pensiero complesso composto da tre dimensioni: critica, creativa, e di cura.

---

79 Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze; Piaget J. (1952), *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti, Firenze; Morin E. (1995), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano; Lipman M. (1988), *The concept of critical thinking*, in *Teaching Thinking and Problem Solving*, n. 10.

80 Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, pp. 15 ss.

Il concetto di metacompetenza richiama una serie di competenze di tipo sovraordinato che fanno sì che il soggetto possa organizzare, valorizzare e rigenerare le competenze di cui dispone affinché si adattino nel miglior modo alla situazione che sta vivendo. Per quanto riguarda, invece, l'ottica formativa, le 'competenze meta' sono attinenti alla necessità di spostare l'attenzione pedagogica oltre a contenuti specifici delle competenze, per portarla sui modi di costruzione, incentivazione e adattamento delle medesime. In tale prospettiva il costrutto della metacompetenza si riferisce in sostanza alla capacità di un soggetto ad 'apprendere ad apprendere' per tutto il corso della vita (*lifelong learning*), formula quest'ultima che descrive una mente la quale, colma di saperi, è in grado "di gestire i propri processi di apprendimento, di coglierne la complessità, i dismorfismi, le tensioni e di regolare il tutto con una capacità riflessiva e metariflessiva"<sup>81</sup>.

Per fare questo, occorre possedere delle capacità che sono da un lato emotive e motivazionali (radicato piacere interiore verso il conoscere) e, dall'altro, quelle che riguardano l'organizzazione intellettuale ed epistemologica dei soggetti necessarie per strutturare le metacompetenze attraverso queste tre qualità: trasferibilità (elasticità mentale, adattabilità relazionale, ecc); riflessività (capacità a controllare e interrogarsi continuamente sui contenuti e sulle prassi di acquisizione ed aggiornamento delle proprie competenze, disponibilità a rimettersi costantemente in gioco; meta-cognizione (permette di organizzare atteggiamenti di controllo, critica e retroazione sui propri saperei, di comparare e collegare gli statuti dei diversi saperi specifici o disciplinari acquisiti, ecc).

---

81 Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, p. 31.

La generazione delle competenze è al contempo frutto di un processo di sviluppo soggettivamente orientato e il risultato di un'attività di definizione intersoggettiva che avviene attraverso la mediazione delle culture presenti nei diversi gruppi di azione. In sintesi, le dimensioni-direttrici attraverso cui è possibile declinare e organizzare le attività formative finalizzate allo sviluppo della competenza strategica o insegnamento all'apprendere, sono:

- dimensione della biograficità cioè la capacità di riconoscersi, di attribuire senso, di orientarsi nella complessità lungo le diverse fasi della carriera di vita, di progettare e prendere decisioni;
- dimensione della metacompetenza cioè le strategie di innovazione e organizzazione delle competenza a seconda delle condizioni ambientali;
- dimensione della simbolizzazione: competenza simbolica in senso lato (linguistica e logica);
- dimensione della emozione: competenze emotive personali e interpersonali;
- dimensione sociale: competenze di comunicazione, relazione e di assunzioni di ruoli funzionali.

## **5. L'apprendimento strategico ovvero 'apprendere ad apprendere' e gli approcci alla formazione**

Il lavoro e le professioni hanno subito un profondo mutamento che riguarda vari aspetti caratterizzanti gli stessi, a partire da un ingresso sempre più massiccio della componente tecnologica per continuare con i



tempi sempre più serrati, l'impossibilità di pianificare sul lungo periodo e l'instabilità dei rapporti.

L'individuo di conseguenza si trova calato in un contesto complesso, dove le richieste incessanti lo mettono in condizione, ai fini della sua competitività, di acquisire una serie di competenze variegata, da quelle di tipo strumentale e tecnico a quelle di tipo trasversale nel senso principale di 'capacità di reagire ai mutamenti' che si verificano nella sua sfera d'azione. E' chiaro che, in siffatto panorama di riferimento, è facile per coloro che mancano della caratteristica della flessibilità, rimanere fuori dai giochi. E la flessibilità pare ciò che principalmente serve all'individuo, non solo in ambito lavorativo, ma più in generale nella sfera di tutti i suoi rapporti sociali caratterizzati da un'incertezza sempre più accentuata.

A queste considerazioni occorre aggiungere una ulteriore e cioè che l'individuo è sempre più autonomo in un'accezione che non è necessariamente positiva. L'autonomia, infatti, pur dando al soggetto, anche dal punto di vista lavorativo, significativi margini di miglioramento, a partire dal fatto che non è più vincolato ad eseguire pedissequamente ordini di mero svolgimento da altri soggetti inseriti in un contesto strutturato in maniera gerarchica, dall'altro lato non è più sorretto da un contesto lavorativo certo e si trova perciò nella situazione di doversi appoggiare alle proprie forze e, soprattutto, sulle proprie capacità e potenzialità, trovando modalità d'azione sempre nuove e versatili che si modellano sui contesti di volta in volta emergenti, dove si esplica appunto la sua azione. Dice a tale riguardo Edgar Morin che la formazione avrebbe il compito di facilitare un veloce rinnovamento del proprio modo di guardare al mondo e quella *lifelong learning*, in

particolare, diventerebbe uno strumento capace di sostenere l'individuo nell'incertezza.<sup>82</sup>

La formazione, in questo contesto, deve tenere conto delle connotazioni dell'individuo appena sopra esplicitate secondo le quali è prioritaria esigenza dell'individuo darsi una forma che migliori anche quella professionale. Pineau, infatti, parla di antropofornazione: "La formazione, dunque, non può che essere esplorazione e traduzione interpretata e interpretante di questa stessa esperienza, che, però è spesso tacita e sconosciuta."<sup>83</sup>

Importante diviene anche, in considerazione di quanto precedentemente affermato, il concetto di responsabilità a sua volta legato a quello di scelta. L'individuo si trova a scegliere, anche in ordine alla propria formazione, per costruire un 'capitale' di conoscenza che gli possa essere di supporto sempre, nonostante continui modificazione e ripristino delle realtà lavorative e non solo, in cui quotidianamente si trova ad operare. In definitiva, le competenze 'meta' servono per gestire il cambiamento. Nella società della conoscenza la categoria fondamentale dell'esperienza professionale è la capacità di 'apprendere ad apprendere' che riassume in sé una molteplicità di ambiti, a partire da quello emotivo. Alberici sostiene a tale proposito che si tratterebbe di una metafora degli attrezzi del mestiere per capire e poter essere attori sociali nella *knowledge society*.<sup>84</sup>

Il concetto di competenza sembra basato non tanto su situazioni oggettive, quanto piuttosto sulla volontà del soggetto di mettersi in

---

82 Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. FrancoAngeli, Milano.

83 Pineau G. (2004), cit. in Grimaldi A. e Quaglino G.P (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol, Roma, p. 62.

84 Alberici A. (2002), "Per una pratica riflessiva integrata. La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione del *lifelong learning*", in Montedoro C. (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano.

discussione ricostruendo le proprie competenze ed è proprio in quest'ottica che le metacompetenze attribuiscono un forte significato alla categoria dell'apprendere ad apprendere come categoria fondante del *lifelong learning*. Scrive Giuseppe Varchetta che la metacompetenza definisce un territorio di secondo ordine, dove le donne e gli uomini dispiegano le proprie abilità più ampie con l'intento di trovare un senso a quanto sta accadendo loro rispetto alle interazioni intrapsichiche ed intersichiche di cui sono autori e coautori, nell'ambito di un processo di comunicazione non delineato a priori ma caratterizzato da una forte disponibilità all'ascolto e all'attenzione<sup>85</sup>.

Il soggetto deve mobilitarsi non solo in ambito istituzionale ed organizzativo, ma anche in quello formativo, deve 'muovere' le proprie risorse, la propria energia per influenzare tutto quanto è in suo potere, intendendo qui come potere quello interno, pertinente all'interiorità della persona (empowerment). Rispetto alla dimensione dell'individuo e al rafforzamento della sua interiorità, divengono importanti alcune competenze e metacompetenze come la propositività del pensiero, l'essere in grado di interpretare e gestire le risorse disponibili e anche la fiducia rispetto agli eventi futuri.

Vediamo ora quali possono essere gli approcci alla formazione. Molte, infatti, sono le teorie sulla formazione che riguardano la tipologia della formazione stessa e l'approccio adottato in ordine alla stessa. Quaglino in un suo recente contributo individua le seguenti tre tipologie di approccio:

- la formazione per le competenze o per l'organizzazione modellata in relazione a mestieri di riferimento e che dà vita a ben delineati

---

85 Varchetta G. (2003), Prefazione a Aa. Vv., *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 14ss.

profili di conoscenze, capacità e qualità su cui si costruiscono finalità e obiettivi di apprendimento e si delineano metodi didattici. Questo tipo di formazione è di natura principalmente istruttiva e mira allo sviluppo delle qualifiche professionali;

- la formazione per il cambiamento o in organizzazione, pensata per supportare processi di sviluppo organizzativo, concepita per il cambiamento strategico. E' un tipo di formazione rivolta al medio periodo che riguarda anche l'elaborazione della relazione tra individuo ed organizzazione nell'ottica di una potenziale crescita di entrambi;
- la formazione oltre l'organizzazione, il cui punto di arrivo è il soggetto che nel lungo periodo deve rientrare in possesso del progetto personale di sé in virtù dell'autonomia.

Piccardo e Benozzo compiono un passo successivo rispetto alla tripartizione appena delineata poiché, secondo loro, l'azione di formare coincide con "processi di decisione e azione, messi in atto da tutti coloro che si prendono cura del benessere, della sopravvivenza e dello sviluppo di una organizzazione."<sup>86</sup> In accordo con Maggi per cui "sempre l'attività di formare è un'attività organizzata. Sempre è un sistema sociale, cioè un'organizzazione compresa in un più vasto complesso sistema sociale", propongono un quarto approccio che indicano con 'formazione con l'organizzazione' che presenterebbe le seguenti caratteristiche:

- 1) il fine è l'evoluzione sia del singolo sia dell'organizzazione sul presupposto che il singolo possa trovare un supporto al proprio processo di individuazione anche all'interno della realtà lavorativa;
- 2) gli obiettivi mirano all'acquisizione di consapevolezza dei processi di costruzione culturale sedimentatisi nel tempo e i modelli agiti;

---

86 Piccardo C. e Benozzo A. (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 115-116.

3) il metodo richiede una costruzione condivisa di contesti d'apprendimento, possibile solo se crea un'alleanza tra professionista della formazione e i numerosi attori organizzativi che operano su più fronti e più livelli.

La formazione così intesa implica che l'apprendimento non solo è fenomeno cognitivo, ma anche e soprattutto culturale, calato all'interno di contesti sociali<sup>87</sup> e che ha recuperato, all'insegna di una sua valorizzazione, il concetto di pratica.<sup>88</sup>

E a tale proposito è forse opportuno fare qualche considerazione sui seguenti temi: comunità di pratiche, partecipazione legittima e periferica e curriculum situato, tutti e tre, questi, concetti fondamentali nella teoria dell'apprendimento come processo sociale.

In base a quanto appena affermato, ci occuperemo ora delle teorie dell'apprendimento organizzativo, all'interno delle quali si colloca la locuzione 'società della conoscenza', di cui abbiamo già detto. L'idea di formazione con l'organizzazione presume una teoria dell'apprendimento come processo sociale che introduce un punto di vista nuovo: quello di comunità di pratiche, sviluppatosi nell'ambito della psicologia sociale e che si è rivelato promettente per analizzare i processi di apprendimento grazie a studi e ricerche<sup>89</sup> che soprattutto hanno posto l'attenzione sui processi di socializzazione dei novizi. Una comunità di pratiche consiste in un insieme di soggetti che si dedicano ad attività pratiche e può assumere almeno due connotazioni: in base alla prima, la comunità consiste in un insieme di persone che lavorano nella stessa

---

87 Zucchermaglio C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma.

88 Gherardi S. (2000), *La conoscenza, il sapere e l'apprendimento nelle comunità di pratiche*, Studi organizzativi, 1, pp. 5-9; Gherardi S. (2000), *La pratica quale concetto fondante di rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo*, Studi organizzativi, 1, pp. 55-72.

89 Si sono interessati alla materia, tra i numerosi altri, Gherardi S., Nicolini D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

organizzazione, svolgendo insieme determinate attività; nella seconda con comunità si intende un insieme di individui che hanno condiviso esperienze lavorative pur agendo in diversi ambiti occupazionali.

L'apprendimento è un fenomeno socio-culturale e allo stesso tempo emotivo. Prendere parte alle attività della comunità serve per acquisire conoscenza, per cambiare, per imparare attraverso situazioni in cui il sapere non è disgiunto dal fare. Come hanno sottolineato Brown e Duguid, apprendere non consiste in un'attività distinta dal lavorare e dall'organizzare ma è connaturato al processo lavorativo stesso.<sup>90</sup>

Coloro che hanno elaborato l'idea di apprendimento come fenomeno socio-culturale all'interno di una comunità di pratiche, si sono dedicati poi anche al perfezionamento di un altro costrutto: la partecipazione legittima e periferica che descrive i processi di socializzazione al lavoro dei novizi, che entrano in contatto a poco a poco con il lavoro, all'interno di relazioni con altri soggetti e con le problematiche connesse alla negoziazione del compito da svolgere. Quando si fa riferimento all'espressione 'partecipazione legittima e periferica' ci si riferisce alla circostanza che il novizio, quando è familiarizzato a una comunità di pratiche:

- prende parte ad attività lavorative svolgendo compiti dapprima molto semplici e poi più complessi al fine di costruire la sua identità e parallelamente quella dell'aggregazione di individui grazie soprattutto alla negoziazione di significati;

- è consensualmente ammesso alla comunità nel senso che nessuno degli appartenenti alla comunità ne mette in discussione la presenza;

---

<sup>90</sup> Brown J.S., Duguid P. (1991), *Organizational learning and community-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation*, *Organization Science*, 2, pp. 40-57.

- partecipa a un percorso con gradi differenti di intenzionalità nel senso che il novizio arriva in maniera graduale a ricoprire ruoli centrali e più complessi a partire dai periferici;
- viene in contatto con un linguaggio idiosincratico attraverso cui apprende come eseguire il lavoro e a quale struttura si deve rapportare.

L'accesso del novizio alla comunità condurrà sempre ad un processo di rigenerazione, nel senso che vi sarà puntualmente l'introduzione di innovazioni che andranno a trasformare la comunità. In sostanza sembra che il novizio entri con un *curriculum situato*, come è stato ribattezzato da Gherardi, Nicolini e Odella (1998) per rappresentare esattamente la fase della socializzazione organizzativa durante la quale ai novizi vengono assegnate opportunità di apprendimento specifiche di quello spazio e di quel tempo. Quando poi il neofita è diventato esperto ma cambierà organizzazione, incontrerà un altro *curriculum situato* e si troverà in una nuova condizione di 'partecipazione legittima e periferica'. Riassumendo, la formazione con l'organizzazione ha il compito non di trasferire il sapere attraverso l'aula, ma di intervenire per interrogare i processi di costruzione sociale della realtà lavorativa, ma non necessariamente, in cui si inserisce. Si tratta di una formazione che intende favorire il processo di esternalizzazione della conoscenza da tacita ad esplicita, così descritto da Nonaka e Takeuchi: "l'esternalizzazione è un processo di articolazione della conoscenza tacita in concetti espliciti. Essa è la quintessenza del processo di creazione della conoscenza attraverso il quale la conoscenza tacita diventa esplicita assumendo la forma di metafore, analogie, concetti e ipotesi o modelli. Quando cerchiamo di concettualizzare un'immagine,

esprimiamo la sua essenza attraverso il linguaggio – La scrittura è un atto di conversione della conoscenza tacita in conoscenza articolata”<sup>91</sup>.

Fare formazione con l'organizzazione significa immaginare progetti che mettono sotto esame il lavoro, che interrogano le prassi. Essa sarà un lavoro sul lavoro, una pratica sulla pratica, un percorso di apprendimento declinato attraverso modalità flessibili tese a realizzare un'integrazione stretta, talvolta una coincidenza, tra formazione in aula ed esperienze dei soggetti. E' in questo senso allora che la formazione si avvicina e talvolta coincide con progetti di sviluppo organizzativo ossia con azioni pianificate tese a sostenere i processi di cambiamento. In questa prospettiva che intende utilizzare la formazione sia come leva per il cambiamento organizzativo sia per lo sviluppo delle persone, formare organizzare e imparare si sovrappongono. Ciò tende inoltre a ridurre la distanza tra le tradizionali quattro fasi del processo formativo: analisi dei bisogni, progettazione, intervento, valutazione dei risultati. La ricerca sui bisogni dei processi produttivi, infatti, è allo stesso tempo momento di formazione, nel senso di elaborazione della propria esperienza lavorativa, così come di progettazione, per imprimere un nuovo corso alle prassi. Contemporaneamente sarà anche valutazione dell'adeguatezza di quelle pratiche rispetto al contesto.

## **6. I nuovi luoghi della formazione**

“Negli anni recenti si è assistito al declino (o al ridimensionamento?) della formazione realizzata prevalentemente 'in aula' e ad una grande proliferazione di nuovi metodi 'fuori dall'aula' quali: l'*outdoor* e l' *indoor*, i

---

91 Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York; trad. italiana di Piccardo C., Benozzo A. (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 126.



giochi aziendali, il teatro d'impresa, il *coaching*, il *counseling*, e il *mentoring*, l'*e-learning*, l'analogia scientifica e letteraria, il cinema ecc." Così ci spiegano Boldizzoni e Nacamulli che ci consentono di indirizzare il nostro discorso sui nuovi luoghi destinati all'apprendimento. Questi luoghi sono anche e soprattutto virtuali, offerti cioè dagli strumenti propri del campo informatico. A riprova di questa considerazione basti soltanto porre mente al 'peso' acquisito nell'ultimo ventennio in ambito lavorativo per il discorso che qui soprattutto interessa, dai computer. Non bisogna fare l'errore, tuttavia, di pensare che ci sia in atto una sostituzione tra le nuove metodologie legate all'apprendimento e quelle classiche o come dir si voglia tradizionali, che pure sono molteplici e dotate di insostituibile valenza ed efficacia come l'esperienza ha, e continua tuttora, a dimostrare. Si deve piuttosto pensare ad una sempre più assidua coesistenza tra le due metodologie che si esplicano in luoghi differenti e che tra loro ben devono compenetrarsi a vantaggio di una più completa formazione dell'individuo. Con la premessa che la formazione non può prescindere dalla comunicazione e anzi i confini tra i due termini si vanno sempre più riducendo, potremmo definire il computer come un 'amplificatore della comunicazione' nel senso che attraverso la rete, spazio aperto e dinamico, è possibile uno scambio potenzialmente illimitato di informazioni anche a distanza. Ciò pone ulteriori interrogativi e problemi sulle nuove competenze e sulle nuove professionalità: come utilizzarle, dove collocarle e, soprattutto, per utilizzare le parole di Parisi "come far confluire nella produzione dei nuovi materiali di apprendimento esperienze e competenze che sono state sviluppate altrove, ad esempio nel campo del computer games o nel campo della pubblicità e del marketing."<sup>92</sup> Bisogna poi considerare che

---

92 Parisi D. (2005), *Nuove competenze e nuove figure professionali per la produzione di*

l'apprendimento non passa più soltanto attraverso il linguaggio verbale, canale privilegiato e consolidato, ma sempre più attraverso modelli di simulazione, che hanno l'evidente merito di agevolare chi ha poca familiarità con il linguaggio verbale aumentando anche in questi casi il rendimento.<sup>93</sup> L'*e-learning* viene a coincidere con la formazione a distanza anche se non può dirsi che tra i due vi sia netta coincidenza. Infatti, si intende più propriamente con quest'ultima quel tipo di formazione destinata a persone che sono impossibilitate a presenziare ai corsi per questioni legate a impegni familiari e di lavoro e, nonostante si possa attribuire a questo tipo di formazione il merito di ridurre in maniera sostanziale il salto (gap) tra somministrazione dei contenuti e verifica di apprendimento degli stessi, è facile il calo motivazionale a causa della mancanza di un costante interfacciamento con il docente-formatore che è, come si suole definire, 'remoto'. In questo senso, allora, la discriminante è costituita dalla motivazione di chi decide di fruire di questo tipo di formazione autonoma. Interessanti a riguardo le considerazioni di Peters che legge nella FaD (formazione a distanza) un approccio dapprima 'fordista' e poi 'post-fordista' che, piuttosto che sui prodotti formativi, si concentra sui bisogni del corsista, producendo una formazione modellata sul singolo, di tipo decentrato che include modalità di studio differenti, con docenti che vedono ricadere su di loro il controllo dei percorsi formativi.<sup>94</sup>

Scrivendo Bocca che "W. Renner rileva altresì un profondo legame intercorrente fra queste logiche di organizzazione della formazione e le teorie dell'apprendimento, ricollegando direttamente l'approccio fordista

---

*materiali di apprendimento digitali*, in Aa. Vv., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, op. cit., p. 127.

93 Parisi D. (2001), *Simulazioni*, il Mulino, Bologna.

94 Peters O. (1988), *Distance teaching and industrial production. A comparative interpretation in outline*, in D. Seward, D. Keegan, B. Holmberg (a cura di), *Distance education. International perspectives*, Routledge, New York.

con un impianto teorico di stampo comportamentista, mentre al post-fordismo ricollega strettamente una prospettiva costruttivista che mira alla costruzione personale del proprio sapere attraverso esperienze individuali o cooperative”.<sup>95</sup>

E aggiunge che “è su quest'ultima impostazione che si è venuta a definire l'e-learning”. Il vocabolo *e-learning* fonde due concetti: *learning* che esplicita l'apprendimento dinamico della persona che fa leva, come sappiamo, sulle componenti associate alla postazione da cui la stessa opera e, in secondo luogo, il suffisso *e* che, come sottolinea Masie indicherebbe il metodo didattico esperienziale, proprio della formazione dell'adulto. “Dunque l'e-learning supera la mera implementazione delle tecnologie all'interno dei processi di FaD, e permette di giungere anche alla realizzazione di ambienti formativi complessi, in cui “il termine 'ambiente' (...) riflette la tendenza a risolvere l'attenzione progettuale nel contesto visto come integrazione di molteplici componenti, in un'ottica fondamentalmente ecologico-costruttivista, mentre il numero (plurale) vuol sottolineare la molteplicità e la diversità contestualizzata delle situazioni in cui ci si imbatte”.<sup>96</sup>

Nell'*e-learning* c'è quindi la componente ambientale che non consta di uno spazio fisico, ma presenta sempre contorni determinati a priori, a fini formativi, con la stessa efficacia che potremmo più facilmente ricollegare dal punto di vista percettivo alla classe. Così come il discente si trova a doversi muovere in un contesto assolutamente dinamico e privo quasi sempre di quelle certezze che pertengono alla formazione di persona, anche il docente-formatore deve muoversi in maniera assai differente. Il 'tutor di rete', infatti, come viene indicato colui che funge da

---

<sup>95</sup> Bocca G. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, p. 195.

<sup>96</sup> Bocca G. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, p. 195; Calvani A. (1995), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Ets, Pisa, p. 155.

punto di riferimento nel contesto formativo che interessa il gruppo virtuale, dovrà cercare di intervenire efficacemente soprattutto nell'ambito del sostegno motivazionale rispetto ai discenti, affinché non venga meno negli stessi lo slancio ad apprendere e si verifichi il rischio, peraltro frequente, di dispersione dell'utente. Il tutor deve poi fare fronte a tutta una serie di controlli 'a distanza', attraverso cui dedurre il rendimento di coloro che sono in formazione, anche in conseguenza all'ambiente *e-learning* di riferimento. Possono essere potenzialmente infiniti, infatti, gli ambienti *e-learning* in relazione all'approccio didattico prescelto, al livello di interattività assicurato, alle tipologie di hardware e software cui si fa ricorso.<sup>97</sup>

In ogni caso, non si deve mai perdere di vista il fatto che la tecnologia è strumento al servizio della persona e soltanto quest'ultima è la vera protagonista anche nell'ambito dell'*e-learning*. Dipende dalla persona, attraverso il suo proprio personale approccio alla formazione, la qualità del risultato e l'acquisizione della stessa, oltre che dei contenuti, anche di quelle metacompetenze che consistono in un'ultima analisi come previamente esplicitato nella capacità di adattarsi continuamente all'ambiente di riferimento.

## **7. La formazione professionale dell'adulto nella società dei lavori e l'accrescimento delle sue metacompetenze**

La società in cui viviamo, indicata da più parti come 'società dei lavori' in seguito al declino del così detto posto fisso a vantaggio delle flessibilità ed incertezza con tutti i risvolti di significato, in positivo e in negativo, che i due termini comportano, è caratterizzata dalla necessità di

---

<sup>97</sup> Bocca G., *Quale eLearning?*, in Cepad (2002), *E-learning: ricerca e modelli operativi*. L'esperienza dell'Università Cattolica, Vita e Pensiero, Milano.

essere socialmente competitivi e dalla conseguenza di mettersi nell'ottica di fare formazione e auto-formazione continua. La domanda che bisogna porsi innanzitutto è: quale tipo di formazione? E, ancora: quale è il target di riferimento di cui qui ci si vuole occupare? La formazione, infatti, come si può facilmente dedurre, si distingue in varie tipologie; c'è quella formale a cui si contrappone quella informale e, ancora, c'è la pubblica e la privata, e via dicendo. Volendo limitare il discorso alla formazione riservata agli adulti, dovremmo poi distinguere non solo, ma anche, in base al titolo di studio posseduto dallo stesso adulto. E allora iniziamo col dire che limiteremo la nostra indagine alla formazione dell'adulto di tipo professionale volendo indicare con l'aggettivo professionale quel tipo di formazione che all'adulto serve o potrebbe servire per renderlo eventualmente più appetibile nell'attuale mercato del lavoro così come in precedenza abbiamo ampiamente descritto.

In conseguenza, appunto, del raggiungimento della flessibilità appena sopra citata, scrive Frey: “il perseguimento di tale flessibilità, soprattutto in termini di capacità di adattamento e partecipazione attiva ai rapidi e incessanti processi di cambiamento, perseguendo nello stesso tempo il contenimento e la tempestiva soluzione di problemi di efficienza/efficacia ed equità richiede necessariamente il possesso, diffuso presso tendenzialmente tutti i lavoratori potenziali nel corso di tutta la loro vita, di competenze 'trasferibili' cambiando funzioni/compiti/ecc nel sistema economico/sociale, consentendo nello stesso tempo di non peggiorare, anzi di migliorare i risultati dell'impiego delle risorse umane in tale sistema e le loro condizioni di lavoro e di vita.”<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Frey L. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, p. 273.

Tali competenze, che l'individuo deve acquisire *lifelong*, devono riguardare il soggetto non solo nella sua dimensione individuale, ma pure in quella più generalmente definibile sociale. Queste competenze, come già sottolineato, si acquistano tramite la formazione che può essere di tipo informale oppure formale, ovvero erogata da specifici soggetti allo scopo preposti, che hanno il potere di certificare le suddette competenze una volta terminato il percorso formativo.

Per fare sì che questo tipo di competenze attecchisca, sarebbe necessario un insieme di conoscenze così dette 'di base' acquisite previamente dal soggetto che andrà ad essere formato, le quali competenze, acquisite tramite formazione formale, rappresentano terreno fertile, affinché poi le altre possano maturare. Senza quelle di base, di cui, comunque, molte persone ancora ad oggi sono prive, non avendo potuto completare il percorso di studi minimo (fino a 15 anni), sarà molto più difficile 'mettere in moto' nel soggetto ulteriori processi di 'apprendimento ad apprendere' e, tuttavia, questo sarà possibile sopperendo con un apprendimento informale finalizzato, appunto, ad integrare o addirittura sostituire la mancanza la di formazione formale che sola assicura l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze trasferibili.

Consideriamo ora il fatto che tantissimi adulti vogliono e devono sottoporsi a processi di riqualificazione, o perché si trovano nella condizione di cambiare lavoro, oppure perché devono farlo o ancora perché aspirano ad un'occupazione differente, magari più qualificata. Abbiamo stabilito che le competenze 'meta' sono quelle che non riguardano dei contenuti specifici o più propriamente tecnici, ma hanno a che vedere con la capacità del soggetto a riadattarsi all'ambiente di riferimento, dinamico e assai velocemente mutevole. La competenza 'meta' per eccellenza è forse l'*empowerment* che racchiude in sé la parola

*power* (potere) inteso tuttavia non nell'accezione di immediata intuizione e cioè dominio di un soggetto su di un altro, quanto piuttosto nel significato di potere interno al soggetto, energia, motivazione, padronanza, tutti significati che prescindono dalle dinamiche economiche e di forza. Ed è questo principalmente il motivo per cui la parola *empowerment* non ha trovato traduzione univoca nella lingua italiana; si potrebbe esplicitare, per esempio, così: consapevolezza di poter incidere positivamente sull'ambiente in cui si agisce, grazie alle risorse intrinseche di cui si dispone. A tal riguardo, così scrive Massimo Bruscaaglioni: “sinonimi di *empowerment* a livello intuitivo sono: sentimento di protagonismo sulla propria vita; sensazione di volere e di potere influire su ciò che riguarda la propria persona; utilizzo ottimale delle proprie risorse; tendenza al 'control' nel senso di gestione.”<sup>99</sup>

Il punto nevralgico della questione però, riguarda l'individuazione della modalità attraverso cui trasmettere all'adulto le metacompetenze, in primo luogo l'*empowerment*. Vari sono i metodi a cominciare dall'esplicitare, da parte del formatore, l'obiettivo ed il contenuto della formazione e cioè la trasmissione delle metacompetenze, ovviamente accanto ai contenuti tecnico-specifici che riguardano il percorso formativo individuato dal discente. Scrive opportunamente Bruscaaglione: “gli adulti, come sottolinea Knowles sono motivati ad imparare in un'ottica applicativa, percependo subito la connessione con i loro problemi, bisogni, desideri, progetti, aspirazioni, crisi: che derivano dal concreto esercizio di ruoli, dal vivere situazioni particolari, dal sentire il bisogno di specifiche competenze.”<sup>100</sup>

---

99 Bruscaaglione M. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, p. 285.

100 Bruscaaglione M. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, p. 280.

L'approccio *empowerment* tende a valorizzare accanto agli inevitabili bisogni, i desideri e la loro interazione con i primi, sia propri che altrui. Dal momento che accade di frequente che il bisogno schiacci il desiderio, è importante 'risvegliare' quest'ultimo e stimolarlo in direzione dell'esigenza di nuovo apprendimento che non deve o non dovrebbe essere mosso, appunto, dal 'devo perché altrimenti si diventa obsoleti', ma 'voglio perché è un'opportunità importante di crescita e riqualificazione personale'. Quattro sembrano essere le componenti psicologiche di base dell'*empowerment* (il concetto è stato sviluppato da Rappaport e Zimmermann) e sono le seguenti:

tendenza ad attribuire i successi e gli insuccessi alla propria persona, intesa come capace di determinare l'esito degli eventi, senza cercare cause esterne cui attribuire la responsabilità dell'accaduto;

fiducia nelle proprie risorse a discapito del timore di insuccesso che spesso accompagna il soggetto nell'affrontare situazioni percepite come difficili o comunque maggiormente complesse di quelle solitamente affrontate;

pensiero operativo positivo. Ciò presuppone sia il riuscire a porre attenzione su quanto difetta a se stessi per fare fronte ad una certa situazione e anche, dall'altro lato, a concentrarsi su ciò di cui si dispone per procurarsi il *know how* mancante;

la tendenza a sperare (*hopefulness*) che le cose vadano bene.

“Nell'*empowerment* l'orientamento guida, quasi valoriale, è alla pluralità delle possibilità: anche perché da tale pluralità discende la metapossibilità comunque di scelta e quindi di responsabilità e protagonismo nelle aree della propria vita. Possibilità che riguardano sia i



modi della persona di essere e di essere caratterizzata, sia le modalità di interagire con l'ambiente ed operare. E' proprio questo aspetto che rende, alla base, possibile alla persona la flessibilità e l'innovazione: attraverso il proprio spostamento nell'utilizzazione delle proprie diverse possibilità personali.”<sup>101</sup>

Torniamo ora ai metodi attraverso i quali trasmettere all'adulto le metacompetenze. Abbiamo già detto il primo, consistente in azioni formative esplicitamente dedicate alle competenze meta, inserite in percorsi di formazione più ampi, per esempio laboratori dedicati all'aspetto relazionale e di comunicazione interpersonale.

Il secondo modo riguarda un'azione formativa trasversale contestuale all'insegnamento di materie specialistiche. Per esempio, insegnare ad usare il computer implica anche l'analisi delle difficoltà personali del discente che dovrà pensarsi in positivo per superare gli ostacoli ed arrivare al raggiungimento dell'obiettivo. Il terzo modo, infine, riguarda l'organizzazione della formazione a partire dal rapporto tra il formatore e il fruitore della formazione.

## **8. I compiti del formatore nell'ambito di una formazione centrata sulla persona**

Abbiamo visto la metodologia attraverso cui formare l'adulto alle metacompetenze, condizione imprescindibile ad oggi per renderlo competitivo in relazione alle richieste del mercato, orientate in misura sempre maggiore alla flessibilità, alla dinamicità intesa anche come necessità di aggiornarsi costantemente, in conseguenza del fatto che le informazioni di cui ciascun soggetto dispone sono soggette a veloce

---

<sup>101</sup> Bruscaione M. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, p. 292.

obsolescenza. Per questo, soprattutto, è fondamentale dotarsi di quelle competenze 'meta' che consentono all'attore sociale di gestire nella maniera migliore il continuo cambiamento degli scenari e degli ambienti di riferimento che abbiamo visto essere non più solo reali, ma anche virtuali e virtuali anche in ambito formativo. Nell'ambito di questo scenario, occorre dunque che il docente-formatore, innanzitutto, aiuti o, meglio, supporti il discente ad una costruzione di pensabilità positiva di sé, che implica una predominanza dei desideri sui bisogni, al fine di procurarsi nuove risorse per utilizzarle nell'ambiente di riferimento. Il docente-formatore deve, altresì, stimolare il discente a nuove sperimentazioni che gli permettano di aggirare i problemi personali, comunque sempre presenti e che contribuiscono a creare situazioni di blocco e, infine, deve considerare la persona nella sua complessità in quanto portatrice di una molteplicità di sfaccettature, positive e negative. "E' infatti evidente che sono coinvolte parti molto ampie della persona nell'apprendimento, soprattutto quando la formazione è rivolta a cambiamenti consistenti, per esempio di ruolo professionale. Parti ampie della persona globale sono coinvolte e non possono non essere coinvolte."<sup>102</sup>

Il docente-formatore deve cercare di instaurare fin da subito una buona comunicazione con il discente, ovvero una comunicazione efficace che includa una effettiva partecipazione psicologica del soggetto in formazione, poiché solo in questo modo quest'ultimo sarà in grado di mobilitare le sue migliori energie e risorse individuali. Diversi sono i metodi di cui ci si può avvalere per fare ciò, a cominciare da un esplicito incoraggiamento che metta anche in luce, anzi anticipi, quelle che possono essere le riserve del discente nei confronti dell'esperienza

---

102 Brusciaglione M. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano, p. 305.

formativa. Per esempio, se costui è una persona adulta, sarà facile che possa formulare pensieri del tipo: sono qui perché devo, questo percorso formativo a me non serve, sto sprecando inutilmente il mio tempo e via dicendo. Il docente-formatore potrebbe direttamente e anticipatamente portare alla luce queste emozioni e questi sentimenti negativi, in modo da instaurare quell'empatia che è alla base di una comunicazione efficiente, premessa indispensabile per una buona formazione. E ancora, il docente-formatore può, per aumentare la percezione di protagonismo del soggetto interessato, chiedere al gruppo di riferimento di fare una breve presentazione personale di modo che ciascuno, narrandosi, si senta più presente e, infine, sempre in un'ottica che riguardi il soggetto singolo senza dimenticare che è comunque calato in un gruppo, fare sì che il gruppo comprenda bene che vi sia tra i suoi componenti comunanza di interessi e obiettivi.

E' cosa nota che gli adulti tendono ad imparare per problematiche individuate come concrete nell'ambito della loro vita. Più la questione trattata è percepita come distante dalla propria esperienza, meno probabilità si avrà che il soggetto in formazione apprenda, a maggior ragione se la situazione di formazione non è immediata, si sviluppa cioè lungo un lasso di tempo considerevole. In conseguenza di ciò, è ancora più importante la formazione alle competenze meta che avviene in maniera trasversale alla formazione sui contenuti professionalizzanti, oggi assai diffusa e che pone le basi per un completo cambiamento delle persone prima e delle organizzazioni poi. Ma c'è un problema che occorre assolutamente indagare ed è costituito dal fatto che la formazione, spesso, per le aziende, continua ad essere un costo mal sopportato. Per fare fronte a questa, a nostro parere, non del tutto esatta percezione della questione, occorre partire da questo punto di vista: spesso il 'capitale umano' di cui

tanto si parla, possiede in sé un bagaglio di competenze inespresse che non vengono utilizzate nell'ambito dell'organizzazione, ma rimangono latenti. E dunque, sulla base della consapevolezza, occorre stimolare quei processi formativi che già in potenza esistono in seno all'organizzazione.

Interessante, a tal proposito, quanto elaborato da Laura Tucci che prende le mosse dal concetto di scoperta, inizio di ogni processo formativo. Scrive a riguardo: “è il momento in cui qualcuno ci fa accorgere di una realtà che esiste indipendentemente da noi ma che solo nel momento in cui la vediamo, la nominiamo ed iniziamo a conoscerla, acquista per noi un significato ed è in grado di arricchirci.”<sup>103</sup>

Alla scoperta si vanno ad aggiungere, in maniera consequenziale, la rinuncia e la conquista ma, soprattutto, l'importanza del tempo. La rinuncia è il momento in cui il soggetto deve individuare quali sono quegli aspetti della propria personalità da abbandonare o sui quali ironizzare, in una parola i limiti che superati permettono di evolversi; la conquista è forse il momento più bello del percorso formativo perché è quello in cui ogni persona riesce ad elaborare l'apprendimento e a trasformarlo in un nuovo modo di essere, pensare, comunicare. Veniamo a quello che è forse il tassello più importante, proprio perché troppo spesso trascurato, di una buona formazione: il tempo. Capita spesso che si voglia relegare la formazione in uno spazio stretto perché, appunto, le cose da fare sono tante e l'importante da apprendere deve essere circoscritto in una manciata di ore frequentate le quali la persona dovrebbe necessariamente sapere di più. Ora, è vero, in particolare nell'ambito della formazione aziendale, che ci sono le esigenze legate alla produttività che tendono per ovvie ragioni ad avere la meglio, ma è pur vero che i risultati di una buona formazione che include un lasso di

---

103 Tucci L. (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 231-232.

tempo congruo, affinché il nuovo appreso (che non si limiti ad un contenuto meramente informativo) si sedimenti, porterà indubbi vantaggi alla produttività. Cerchiamo di capire il perché di così sicura affermazione. Intanto, serve tempo per provare a trovare una corrispondenza tra le proprie esigenze e quelle dell'azienda dove viene svolta l'attività lavorativa, perché questa corrispondenza spesso non c'è all'inizio del percorso formativo della persona; serve tempo perché la formazione non è una scelta da parte della persona, ma frutto di una convocazione aziendale a cui non si può opporre rifiuto, dunque è facile che il soggetto impieghi inizialmente le proprie energie non ad imparare ma a comprendere il perché o il dove si vuole arrivare facendogli fare formazione. Poi c'è il tempo del rifiuto che va concesso all'adulto perché è un processo normale, fisiologico legato alla formazione che è prima di tutto conflitto: "la prima e istintiva reazione è distruggere il contenuto di nuovo apprendimento per riuscire così a circoscrivere e ridurre l'ansia, per nutrire il proprio concetto di sé, poco bisognoso del nuovo, per scaricare la rabbia, anche accumulata in altre situazioni in cui ci si è sentiti inadeguati, per sottovalutare e denigrare ciò che qualcun altro è riuscito a creare al posto nostro, per un processo di inaridimento della curiosità intellettuale che silenziosamente si sta impadronendo di noi."<sup>104</sup>

## 9. Brevi note conclusive

Ci siamo occupati dell'importanza per la scuola e l'università di dare risalto ai progetti di vita del singolo, promuovendo le sue risorse cognitive ed emotive nel rispetto della multi-appartenenza. Per quanto concerne il rapporto con il mondo del lavoro, è evidente che un

---

104 Tucci L. (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 235.

necessario collegamento non può avvenire solo per l'adempimento del primo sul secondo, ma ci vuole complementarietà tra i due ambiti con finalità differenziate. Compito della scuola e dell'università sarebbe dunque quello di rientrare in possesso di un ruolo strategico non solo come contesto deputato all'apprendimento, ma anche come ambito di socializzazione, di scambio tra culture e interazione sociale la cui finalità deve essere la mediazione tra contenuti e forme culturali. Così le istituzioni formative diventano posti in cui edificare la cultura e dove la premessa di base è quella di 'apprendere ad apprendere', una metacompetenza che permette di ripensare la formazione finalizzata alla promozione di competenze che mettono in moto una certa capacità critica per scongiurare il pericolo che vivere la globalizzazione significhi solo finalizzare i saperi al profitto. Si registrano profondi cambiamenti anche nel mondo del lavoro e delle professioni; da un lato si assiste, infatti, allo sviluppo di reti tra piccole e medie imprese per rispondere più efficacemente ai mutamenti repentini del mercato, dall'altro lo smembramento della grande impresa integrata verticalmente favorisce la costituzione di imprese-rete coordinate orizzontalmente. Di fronte a questi processi anche il lavoro e la sua organizzazione hanno subito uno sconvolgimento: innanzitutto si fa più opaca la differenziazione tra concezione ed esecuzione dei prodotti, inoltre si promuove la collaborazione della forza lavoro riunita in team autonomi. Ne derivano possibilità di emancipazione per gli attori nei termini di maggiori requisiti di qualificazione professionale ed aggiornamento continuo, di creatività da immettere nell'attività lavorativa, ma al contempo si profilano nuove forme di segmentazione professionale, riappaiono mercati del lavoro primari e secondari caratterizzati da crescente dualismo tra *core workers* e *periphery workers*, stabilità di lavoro per alcuni,

vulnerabilità sociale per altri. Dal saper fare professionale legato ad un posto di lavoro si è passati ad un saper agire professionalmente e in tale contesto sono emersi sia la rilevanza dell'apprendimento continuo, per tutto l'arco della vita, sia il fatto che le metacompetenze sono risorsa fondamentale per affrontare una società complessa come la nostra in cui lo sviluppo del pensiero metacompetente rappresenta una sfida per l'insegnamento contemporaneo nella società della conoscenza. Diffondere competenze di ordine superiore significa, infatti, creare le condizioni per formare cittadini che possano progettare i loro percorsi personali di adattamento sociale, partecipando anche in tal modo, alla costruzione della società.

#### **4. Il contesto della nostra indagine e le politiche della formazione in Emilia Romagna**

Come abbiamo ampiamente delineato nel precedente capitolo, ci troviamo oggi a fronteggiare i cambiamenti del lavoro in quella che chiamiamo appunto società della conoscenza. I lavoratori di tutte le età, si trovano a dover fare i conti con il passaggio dalle professionalità chiuse al sistema delle competenze, intese queste ultime con tutte le sue articolazioni a partire dal concetto di meta competenza. Per meta competenza si intende in sintesi un insieme di competenze di ordine superiore che pongono il soggetto in condizione di poter generare valore e rinnovarsi in vista del suo miglior adattamento sociale. E' chiaro che tali caratteristiche sono utili per ogni soggetto che si affaccia al mondo del lavoro. Ciò che sosteniamo è che attraverso la formazione professionale dell'adulto che si trova oggi, spesso, nella condizione di doversi reinventare ai fini di una sua maggiore appetibilità sul mercato dominato dalla logica della imprevedibilità, ogni individuo ha la possibilità di migliorare la propria posizione sul mercato del lavoro e le proprie competenze (tecnico-professionali o trasversali). Dopo aver delineato dal punto di vista teorico i concetti di formazione e competenza e di aver dato conto di come nella società della conoscenza tali strumenti siano sempre più utili e correlati alle esperienze lavorative dei soggetti, all'interno di questo capitolo è nostra intenzione avvicinarci al contesto in cui abbiamo sviluppato la nostra indagine, delineando anche dal punto di vista territoriale regionale, il quadro di riferimento concettuale e normativo che fa da sfondo e al contempo connota la nostra indagine.



Il nostro quadro di riferimento infatti, si circoscrive al territorio Italiano, per quel che riguarda il momento storico-economico che condiziona il nostro paese, ma potremmo dire tutto il pianeta.

Partendo da una premessa sulla formazione e il suo ruolo nel nostro contesto territoriale, analizzeremo come questa si incastri all'interno del quadro normativo di riferimento nazionale che interviene in occasione dei periodi di crisi del sistema economico-produttivo ma non solo e garantisce ai lavoratori delle aziende colpite da tale situazione, un'integrazione al reddito denominata cassa integrazione. Tale garanzia è storicamente riservata alle sole realtà economico-produttive, tuttavia, negli ultimi anni, con le vicissitudini del sistema economico-sociale, tale istituto è stato esteso nei modi e delle misure che vedremo meglio di seguito. L'istituto della cassa integrazione come vedremo è collocabile nella categoria più ampia delle politiche passive del lavoro. Il particolare incrocio di contingenze di questo periodo storico ha reso necessaria l'intrapresa di una strada differente da quella percorsa in passato: si è infatti deciso di enfatizzare l'attenzione sulle politiche attive del lavoro in un'ottica proattiva dei lavoratori.

Dopo un primo paragrafo sulla formazione verrà definita la differenza tra politiche passive e politiche attive del lavoro, in particolare verrà definita la cassa integrazione guadagni e la cassa integrazione guadagni in deroga rispettivamente legate a uno o l'altro tipo di politiche per il lavoro.

Fatte queste premesse sarà nostra premura definire in maniera più circoscritta il nostro contesto di riferimento: affronteremo gli step normativi partendo da un macro livello comprendendo le leggi nazionali, fino ad arrivare a dar conto degli accordi tra le regioni e gli enti di

formazione radicati sul territorio. In particolare, analizzeremo la regione Emilia Romagna, per poter descrivere il contesto di applicazione concreta che della norma si è dato in riferimento all'attivazione di azioni di politiche attive della formazione. La traduzione di tali politiche ha previsto infatti, come vedremo più dettagliatamente nelle prossime pagine, la strutturazione in percorsi formativi, progettati da parte degli enti di formazione accreditati presso la regione e approvati da parte della regione Emilia Romagna stessa, mediante bando pubblico. Come si può intuire da quanto sopra premesso, all'interno di questo capitolo daremo conto delle decisioni politiche alla base delle concrete azioni attuate a favore dei soggetti cassintegrati in deroga e dei conseguenti impatti di tali azioni e decisioni, sulle persone coinvolte.

#### **4.1 La formazione professionale come elemento centrale delle politiche attive del lavoro**

Seppure per diverse ragioni, la formazione oggi coinvolge tutti: coloro che desiderano prolungare gli studi specializzandosi, nella speranza di affrontare meglio la precarietà del mercato del lavoro, i lavoratori già inseriti nel mercato ma che, a causa della sua instabilità, preferiscono intraprendere la strada della riqualificazione o dell'avanzamento delle conoscenze e competenze professionali, gli enti e gli istituti per i quali la formazione stessa rappresenta la sfera lavorativa. Infine, negli ultimi anni, la formazione si è configurata sempre più come fattore chiave di una serie di politiche internazionali che hanno avuto come scopo quello di fronteggiare l'andamento economico sociale e del mercato del lavoro, a favore dei cittadini.

Nel 1974 è stato creato l'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL); la creazione di tale istituto ha fatto sì che la formazione continua diventasse ufficialmente uno strumento per

favorire l'occupazione nell'ottica in cui un aumento delle competenze professionali possano rappresentare un valore aggiunto per il lavoratore. Risale sempre a quegli anni, precisamente al 1978, la legge – quadro in materia di formazione professionale n. 845 che sancisce le finalità della formazione professionale sostenendo che “La Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale in attuazione degli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione, al fine di rendere effettivo il diritto al lavoro ed alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale.”<sup>105</sup>

La formazione professionale, strumento della politica attiva del lavoro, si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico “<sup>106</sup> e riconosce nell'articolo 3 i poteri e le funzioni delle regioni ricordando che, come previsto dall'articolo 117 della costituzione, queste ultime detengono la potestà legislativa in materia di orientamento e di formazione professionale. Tale legge esplicita i campi di intervento, l'organizzazione delle attività ovvero la predisposizione di programmi pluriennali, le strutture, la tipologia delle attività, definisce i compiti spettanti allo Stato tra i quali l'intrattenimento dei rapporti con il Fondo Sociale Europeo (FSE)<sup>107</sup> in materia di formazione professionale, prevede l'istituzione di un Fondo di rotazione presso il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, necessario a favorire l'accesso al FSE e al Fondo regionale europeo.

---

<sup>105</sup> Legge quadro 845/1978.

<sup>106</sup> Riferimenti in [www.formazionecontinua.isfol.it](http://www.formazionecontinua.isfol.it)

<sup>107</sup> Il Fondo sociale europeo (FSE) fa parte dei Fondi strutturali dell'UE, ideati per ridurre le differenze nella qualità di vita e nella prosperità esistenti fra regioni europee e fra Stati membri, e serve dunque a incentivare la coesione sociale ed economica. L'FSE si dedica alla promozione dell'occupazione nell'UE, aiutando gli Stati membri a preparare al meglio la forza lavoro e le aziende di fronte alle nuove sfide globali ([www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu)). Riprenderemo successivamente questi argomenti.

Questo salto nel tempo ha voluto evidenziare come già negli anni '70 il ruolo della formazione professionale sia stato riconosciuto come non marginale nella società; negli ultimi decenni il configurarsi della società della conoscenza ha dato poi ulteriore rilievo a questa tematica: il Consiglio Europeo di Lisbona tenutosi nel marzo del 2000 ha dato all'Europa l'obiettivo di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"<sup>108</sup>; questo significa che la formazione continua, oltre agli storici pregi di creare un bagaglio culturale essenziale non solo al lavoratore ma anche alla persona al di fuori del contesto aziendale, di consentire al lavoratore di mantenersi aggiornato e di esercitare la sua capacità di apprendimento, viene riconosciuta come mezzo essenziale per superare la crisi occupazionale. Come? Sebbene la risposta sarà ripresa nelle conclusioni, anche il presupposto delle manovre legislative degli ultimi anni, ha dimostrato di riconoscere alla formazione professionale la capacità di veicolare alcuni vantaggi cruciali in momenti di crisi economica: la formazione professionale migliora l'occupabilità nell'ottica in cui chi possiede un maggior bagaglio formativo ha più possibilità di reinserirsi nel mercato del lavoro o per riqualificazione o per ampliamento delle competenze pregresse.<sup>109</sup> Questa caratteristica di non portare soluzioni dirette al lavoratore che reperirebbe in maniera passiva le soluzioni, ma di favorire manovre che attivino la responsabilità e la partecipazione di tutti i cittadini è l'elemento fondante delle politiche attive del lavoro.

---

<sup>108</sup> Consiglio Europeo di Lisbona - marzo 2000

<sup>109</sup> si esplicita comunque che non tutti gli autori che hanno trattato la formazione sono dello stesso avviso. Quello che qui si vuole evidenziare è che il legislatore ha sposato questa causa riponendo enorme fiducia su questo strumento.

Considerato il primo articolo della nostra Costituzione che afferma “L’Italia è una Repubblica Democratica fondata sul lavoro” è chiaro come nel nostro paese la sfera occupazionale e il mercato del lavoro risultino centrali. Se da un lato è evidente tale rilevanza per ogni individuo, dall’altro è altresì evidente come il diritto al posto di lavoro sia costantemente minacciato dall’instabilità del mercato. L’articolo 1 non va quindi inteso come tutela assoluta del posto di lavoro, ma piuttosto come assunzione da parte dello Stato della responsabilità di provvedere alla necessità di favorire la creazione di opportunità occupazionali con la finalità di inserire nel mercato del lavoro anche coloro che al momento ne sono esclusi.

Uno dei modi per contrastare la disoccupazione è proprio attraverso le sovramenzionate politiche del lavoro: esse possono essere passive nella misura in cui si traducono in erogazione di sussidi ai cittadini senza lavoro, o attive. Queste ultime possono assumere diverse forme quali: supporto nella ricerca di lavoro, formazione ed addestramento, *job sharing*, incentivi all’occupazione, politiche di inserimento dei disabili, incentivi per nuove imprese.

Sia le politiche attive che quelle passive hanno come scopo quello di ridurre la disoccupazione. Ciò che le distingue è la modalità tramite la quale questo scopo viene perseguito: se le politiche passive forniscono direttamente all’individuo un’indennità allo scopo di alleviare la perdita di benessere legata alla mancanza del lavoro, le politiche attive intervengono in una maniera più indiretta: esse si propongono di dare al lavoratore alcuni strumenti che possano aiutarlo ad uscire dallo stato “disoccupazione”.

Di seguito viene riportata una tabella che evidenzia come nel nostro paese si spenda relativamente poco per le politiche passive del lavoro: si noti ad esempio come la copertura dei disoccupati sia ridotta.

**TAB. 11.1. Spese per la protezione sociale, 1998 (% del PIL)**

	Disoccupazione	Invalidità	Assistenza	Famiglia e casa	Malattia	Vecchiaia e reversibilità
Italia	0,7	1,5	0,0	0,9	5,7	15,6
Germania	2,5	2,2	0,6	3,0	7,9	11,9
Francia	2,2	1,4	0,4	3,7	8,5	12,8
Spagna	2,8	1,7	0,1	0,5	6,1	9,7
Regno Unito	0,9	3,0	0,2	3,8	6,6	11,4
Svezia	3,1	3,8	1,0	4,3	7,7	12,9
UE 15	1,9	2,2	0,4	2,8	7,1	12,2
Stati Uniti <sup>a</sup>	0,3	1,1	0,6	0,6	6,7	6,6

<sup>a</sup> I dati si riferiscono al 1997.

Fonti: Per l'Europa: EUROSTAT, *European Social Statistics Social Protection. Expenditure and Receipts 1980-1998*, Luxemburg, 2000; per gli Stati Uniti: SOCS dell'OECD.

Le politiche attive del lavoro, che risultano essere favorite dai nostri governi, sono nate negli anni Sessanta periodo, ricordiamolo, caratterizzato economicamente da una forte inflazione, per accompagnare e supportare le politiche dei redditi. Negli ultimi decenni esse si sono ampiamente sviluppate e hanno assunto sempre più il ruolo di strumento necessario per combattere la disoccupazione di lunga durata e la creazione della classe dei "working poor" (operai con basse qualifiche) ossia coloro che pur percependo un reddito vivono in povertà, entrambe conseguenze dell'evoluzione economica moderna.

Esse sono per definizione un insieme di azioni che mirano a sostenere le persone nella loro collocazione lavorativa il che significa che non sono rivolte soltanto ai disoccupati: le politiche attive del lavoro sono rivolte ai

disoccupati, a coloro che sono in cerca della prima occupazione, agli inoccupati e a chi è esposto a rischio perdita del posto di lavoro. È chiaro come con il moltiplicarsi delle forme di precariato, dell'aumentare dell'instabilità dei mercati, in questo modo il raggio di azione rispetto alle politiche passive del lavoro, sia molto maggiore.

Come già accennato precedentemente, nell'attuale contesto caratterizzato da turbolenza ed instabilità, la strategia europea per l'occupazione ha ritenuto che le politiche attive del lavoro fossero uno strumento efficace per combattere la disoccupazione mentre ha scelto di contenere gli interventi e le spese pubbliche nel sostegno al reddito.

In questo quadro di riferimento il Fondo Sociale Europeo ha svolto un ruolo centrale: istituito con il trattato di Roma nel 1957, in concomitanza con la nascita della Comunità Economica Europea, esso risulta ancora oggi uno dei più importanti strumenti finanziari dell'Unione Europea ed ha la funzione di finanziare progetti che mirano allo sviluppo degli stati membri e alla riduzione delle differenze tra questi. In questa sede possiamo declinare tale funzione come finanziamento di una parte delle politiche attive del lavoro, quelle relative alla formazione: come successivamente esplicheremo, nell'applicazione concreta delle politiche attive come mezzo per superare la crisi occupazionale, si è resa necessaria la collaborazione operativa e il sostegno finanziario del FSE in quanto le Regioni che come vedremo, sono state ricoperte dell'onere di gestire la politica attiva, e sopra di loro lo Stato, non potevano accollarsi l'intera spesa legata agli ammortizzatori sociali necessari per contrastare la crisi.

Il cambio di rotta rispetto alle tradizionali politiche di sostegno al reddito consiste nell'affermare il principio di *accountability* ovvero di responsabilità dei soggetti destinatari di tali provvedimenti. Con la riforma dei servizi all'impiego e delle funzioni conferite ai livelli più

prossimi ai cittadini: Regioni e Province, si parla inoltre di principio dell'*accountability* di tali istituzioni decentrate (parleremo più diffusamente di questo concetto nei successivi paragrafi).

Quello che qui ci preme evidenziare è come questo rappresenti un passo verso il contenimento della spesa pubblica a favore di una spinta verso l'autodefinizione dell'individuo lavoratore, le politiche attive appunto.

Nel prossimo paragrafo cercheremo di definire tali politiche attive vedendo il confronto tra queste e le ormai tanto applicate politiche passive del lavoro, si tenterà di definire le prime come un proseguo virtuoso delle seconde trattando anche il processo che ha portato il legislatore da una tenacia nell'applicazione degli istituti legati alle politiche passive del lavoro alla riconsiderazione di quelle attive come possibile elemento di vantaggio in questo periodo di crisi.

Senza voler anticipare gli argomenti trattati di seguito, si noti che la panoramica fino ad ora effettuata ha avuto lo scopo di delineare l'oggetto principale che caratterizza il contesto da noi analizzato: la formazione professionale, intesa come parte di una politica attiva del lavoro che ha come scopo quello di sostenere gli individui nel loro esercizio del diritto al posto di lavoro costituzionalmente previsto, presupponendo che coloro che, seppure in situazioni occupazionali difficoltose, intraprendono un percorso formativo, hanno maggiori probabilità di reinserimento nel mercato del lavoro.

#### **4.2 L'integrazione tra politiche attive e politiche passive: la formazione legata al sussidio di cassa integrazione in deroga**



Nei paragrafi precedenti abbiamo definito e differenziato le politiche attive del lavoro da quelle passive, ricordando come le prime intervengano in una maniera più indiretta, ovvero dando al lavoratore alcuni strumenti che possano aiutarlo ad uscire dallo stato “disoccupazione” mentre, le politiche passive del lavoro forniscono direttamente all’individuo un’indennità, allo scopo di alleviare la perdita di benessere legata alla mancanza del lavoro. Vale la pena qui ricordare che nel nostro paese le politiche passive hanno avuto e hanno ancora un ruolo di primo piano.

La “novità” degli ultimi anni risiede piuttosto nella combinazione di politiche passive del lavoro (corresponsione dell’indennità di cassa integrazione o mobilità) e politiche attive (inserimento in un percorso formativo). È forse improprio parlare di novità in quanto già nella prima stesura la normativa concernente l’istituto di cassa integrazione, prevedeva il fattore “politica attiva”. Potremmo quindi osservare come un elemento già contemplato ma fino ad ora lasciato latente, sia stato negli ultimi periodi riconsiderato in termini di importanza e potenzialità.

Dando spazio alla parte riguardante le politiche passive ed in particolare all’istituto di cassa integrazione illustreremo in che cosa consiste e come negli ultimi tempi si sia evoluto integrandosi sempre più con le politiche attive.

Le crisi economiche sono sempre esistite; per questo già nel novembre 1945, un decreto legislativo, il n. 788, ha sancito la cassa integrazione guadagni, un istituto che, nell’ottica di supportare le aziende che si trovano in momentanea difficoltà, prevede che venga erogata dall’Inps una prestazione economica ai lavoratori che vengono sospesi dal lavoro,

sgravando così le imprese di una parte dei costi di manodopera temporaneamente non utilizzata.

La cassa integrazione guadagni viene oggi disciplinata, oltre che dal sopraccitato decreto, anche dalla legge 164/1975 "Provvedimenti per la garanzia del salario", che specifica i casi in cui è prevista un'integrazione salariale per i dipendenti di imprese industriali che sono sospesi dal lavoro o che lo svolgano con orari ridotti, ossia per contrazione e sospensione dell'attività produttiva, per eventi transitori o temporanee situazioni di mercato. La legge prevede anche la descrizione della misura e la durata massima di tale integrazione, della gestione del trattamento previdenziale, dell'assistenza sanitaria durante questi periodi, definisce le procedure di consultazione sindacale e sancisce la differenza tra cassa integrazione ordinaria e straordinaria. Gli ultimi articoli della legge riguardano il computo dei dipendenti, il bilancio della cassa integrazione guadagni rivolta agli operai dell'industria, gli impiegati e le disposizioni finali.

Di seguito, daremo un breve riscontro sintetico di queste normative definendo l'istituto d'integrazione salariale per poter avere un contesto dove inquadrare la cassa integrazione in deroga, concetto basilare per la nostra indagine.

La Cassa Integrazione Guadagni, come già accennato, può essere ordinaria o straordinaria; la finalità della prima (CIGO) è fornire un'indennità sostitutiva della retribuzione (con la piena copertura ai fini pensionistici) ai lavoratori sospesi dal lavoro o sottoposti a una riduzione di orario da parte di aziende in difficoltà. L'integrazione salariale ordinaria spetta ai lavoratori subordinati delle aziende destinatarie del trattamento con qualifica di: operai, intermedi ed equiparati, impiegati,

quadri, soci di cooperative di produzione e lavoro che versano i contributi C.I.G., lavoratori assunti con contratto part-time, formazione lavoro, inserimento, ex art. 22 della legge n. 56/1987. Infine, questa integrazione salariale è stabilita nella misura dell'80% della retribuzione globale, che ai lavoratori sarebbe spettata per le ore di lavoro non prestate comprese tra le ore 0 e non oltre le 40 ore settimanali. La Cassa Integrazione Guadagni Ordinaria è destinata alle industrie manifatturiere in genere, alle aziende di trasporto, d'installazione d'impianti, di produzione e distribuzione dell'energia, acqua e gas, alle industrie estrattive; inoltre si applica alle cooperative di produzione e lavoro e alle cooperative agricole. Ha una durata massima di 13 settimane, più eventuali proroghe fino a 12 mesi; in determinate aree territoriali il limite è elevato a 24 mesi.

Non tutte le situazioni problematiche delle aziende sono gestibili mediante l'attivazione della cassa integrazione guadagni ordinaria e per questo è stata istituita con legge 5 novembre 1968, n. 1115, la cassa integrazione guadagni straordinaria (CIGS). Lo scopo è di far fronte a durevoli eccedenze del personale di tipo strutturale, causate da crisi economiche settoriali o locali o ristrutturazioni e riorganizzazioni aziendali. A differenza del trattamento ordinario, che interviene in situazioni congiunturali e risolvibili nel breve periodo, la CIGS è uno strumento di politica industriale finalizzato a una graduale eliminazione di personale in esubero, evitando le ripercussioni traumatiche sul piano sociale provocate dai licenziamenti collettivi. L'utilizzo di tale strumento precede, molto spesso, il ricorso alla procedura di messa in mobilità. L'intervento straordinario è destinato a categorie di imprese, tra le quali quelle industriali, purché abbiano occupato mediamente più di 15 dipendenti nel semestre precedente la richiesta di CIGS e prevede

categorie di beneficiari quali operai, intermedi ed equiparati, impiegati, quadri, soci di cooperative, lavoratori assunti con contratto part-time, formazione lavoro.

Nonostante la presenza di questi istituti di integrazione salariale la crisi che si è manifestata negli anni appena passati ha reso necessaria un'ulteriore manovra che andasse incontro alle aziende e ai lavoratori colpiti da questo fenomeno.

Il mercato del lavoro ha cominciato a dare forti segnali di instabilità già negli ultimi mesi del 2008 durante i quali si è misurato un forte aumento di ricorso alla mobilità e agli ammortizzatori sociali in generale. Il settore metalmeccanico è senza dubbio il settore primariamente ed estesamente esposto alla crisi e le aziende metalmeccaniche sono state quelle che maggiormente hanno usufruito degli ammortizzatori sociali in una prima fase. Va sottolineato ad ogni modo che tale istituto ha ricoperto una grande importanza anche nel sistema di integrazione per l'artigianato ad esempio l'EBER, l'ente bilaterale degli artigiani.

La crisi che ha colpito il mercato del lavoro nel biennio 2009-2010 è stata talmente imponente che si è resa necessaria l'istituzione di un ulteriore sistema di ammortizzatori sociali, quelli in deroga. Non si tratta di un vero e proprio istituto ma appunto di una deroga alle normative in materia di cassa integrazione straordinaria (limiti numerici per chiederla, tipologie di imprese aventi diritto, periodi, trattamenti ecc.) le cui fonti remote sono rintracciabili nella legge finanziaria del 2004 (l'art 3 comma 137 della legge n. 350/2003 e l'art 1 comma 155, l.30 n. 311/2004) successivamente integrata, sia per quanto riguarda la copertura che per quanto riguarda le modalità di concessione da successivi provvedimenti che hanno prorogato fino al 31-12-2008 e affidato alle Regioni

l'autorizzazione. Dopo il 31-12-2008 è intervenuto uno specifico provvedimento di proroga delle concessioni con alcune modifiche (l'art. 19 comma 9 della legge 2/2009) e il più recente "decreto incentivi" legge n. 5/2009.

I destinatari di questa misura sono le aziende artigiane non rientranti nella normativa sulla CIGS imprese industriali fino a 15 dipendenti, le imprese industriali con più di 15 dipendenti che non possono o non possono più (perché esaurite o perché superati i 36 mesi nel quinquennio) utilizzare le vigenti disposizioni in materia di ammortizzatori sociali e, infine le aziende che pur utilizzando la CIGO o la CIGS hanno la necessità di sospendere i lavoratori apprendisti.

Tuttavia, le aziende devono rispettare alcuni criteri per poter ottenere l'accesso all'utilizzo degli ammortizzatori sociali in deroga: deve aver iniziato effettivamente l'attività nel settore da almeno 12 mesi ed i lavoratori devono avere una anzianità presso l'impresa di almeno 90 giorni. Sono compresi, diversamente dalla normativa sulla CIGS, gli apprendisti, e i contratti di somministrazione mentre sono esclusi i dirigenti. Anche ai lavoratori destinatari degli ammortizzatori in deroga si applicano i requisiti di accesso per la cassa integrazione e la mobilità a regime: rispettivamente 90 giorni di anzianità aziendale per la CIG e 12 mesi di anzianità aziendale per la mobilità. Nel computo dei 12 mesi si considerano eventuali mensilità accreditate presso la gestione separata per rapporti di collaborazione coordinata e continuativa per i soggetti che abbiano conseguito, con riferimento alle stesse mensilità, un reddito in regime di monocommittenza non superiore a 5000 euro.

La procedura di richiesta di utilizzo di questa tipologia di ammortizzatori sociali risulta più semplificata rispetto a quella della

CIGS. Occorre avanzare da parte dell'azienda una richiesta di esame congiunto generalmente (le normative variano da regione a regione) alla provincia (per aziende sotto i 15 dipendenti) e direttamente alla regione per aziende superiori ai 15 addetti. La domanda deve contenere, oltre all'accordo sindacale, i dati relativi ai lavoratori interessati alla CIGS, la dichiarazione di responsabilità del titolare/legale rappresentante dell'azienda. Copia della domanda e della documentazione allegata va inviata alle associazioni di categoria (se l'azienda è iscritta), alle organizzazioni sindacali dei lavoratori territorialmente competenti, alla agenzia regionale del lavoro. La domanda di cassa integrazione in deroga va redatta su appositi moduli predisposti dal Ministero del lavoro e politiche sociali. Gli accordi sindacali è bene che prevedano il ricorso ad un anno (se necessario), anche, se vista la non completa disponibilità dei fondi promessi, molte regioni, per ora approvano periodi anche di molto inferiori (4 - 6 mesi per volta) e che comunque, per ragioni legate agli stanziamenti decisi di volta in volta dalla finanziaria, non vanno oltre l'anno solare.

Il 12 febbraio del 2009 è stato siglato un accordo tra Governo e Regioni e Province autonome, relativo agli interventi a sostegno del reddito e delle competenze il quale, oltre a specificare che il sistema degli ammortizzatori sociali in deroga non è una riforma, ma piuttosto un'azione necessaria per far fronte alla particolare situazione economica, definisce anche come effettivamente questa integrazione viene gestita tra le varie parti sociali coinvolte. L'articolo 2 dell'accordo prevede che per i lavoratori coinvolti nella cassa integrazione in deroga il contributo nazionale sia impiegato per il pagamento dei contributi figurativi e per la parte maggioritaria a sostegno del reddito. Si prevede invece che il contributo regionale sia impiegato in azioni combinate di politica attiva e

di completamento a sostegno del reddito. In questo punto si inserisce il ruolo non secondario del Fondo Sociale Europeo che ha il compito di finanziare la parte riguardante la politica attiva.

Ogni Regione ha intrapreso, nell'applicazione di tale accordo, un percorso peculiare rispecchiante le esigenze tipicamente territoriali. Nel prossimo paragrafo vedremo di riprendere tutti gli elementi fino ad ora esposti per definire il più dettagliatamente possibile il nostro ambito territoriale di ricerca: la Regione Emilia Romagna.

### **4.3 Il contesto specifico della Regione Emilia Romagna**

Il nostro ambito territoriale di ricerca è circoscritto alla Regione Emilia Romagna e in questo paragrafo daremo atto del quadro normativo all'interno del quale si è delineata la creazione dei nuovi ammortizzatori sociali in deroga. Per comprendere come si siano distribuite le funzioni e i ruoli tra i vari attori sociali è bene fare alcune specificazioni in merito alle riforme degli ultimi decenni che hanno portato le Regioni ad essere via via sempre più autonome e responsabili nell'attività concreta della gestione del proprio ambito territoriale.

Alla fine degli anni Novanta si sono susseguite una serie di riforme che hanno avuto lo scopo di decentrare alcune funzioni e alcuni compiti amministrativi: la legge Bassanini<sup>110</sup> è la principale legge che disciplina tale processo di decentramento e prevede in buona sostanza che il

---

<sup>110</sup> la legge Bassanini è composta in realtà da quattro leggi: la prima, la n.59 del 15 marzo del 1997 riguarda la riforma della pubblica amministrazione e la semplificazione amministrativa tramite la delega ad Enti locali, Regioni, Province e Comuni di compiti prima appartenenti soltanto allo Stato Centrale; la Bassanini bis è la numero 157 del 15 maggio del 1997 e prevede lo snellimento dell'attività amministrativa e la riorganizzazione delle amministrazioni locali e del loro funzionamento; la Bassanini ter n. 127 del 1997 prevedeva modifiche ed integrazioni delle precedenti ed infine la quater concerneva la riorganizzazione dell'assetto ministeriale. ([www.parlamento.it](http://www.parlamento.it))

Governo trasferisca funzioni e compiti dallo Stato Centrale a Regioni, Province e Comuni semplificando così le procedure esistenti. Per essere più precisi, ricordiamo in questa sede che le funzioni delegate riguardano il territorio e tutto ciò che concerne i lavori pubblici, la protezione civile, i trasporti e le comunicazioni, le attività produttive ed infine tutta la sfera riguardante la formazione, il lavoro, la cultura, la pubblica istruzione, la sanità e l'università.

La legge Bassanini n. 59 contiene alcuni principi che evidenziano come le funzioni amministrative devono essere svolte da Enti concretamente più vicini ai cittadini che, in quanto utenti del servizio pubblico, devono avere la certezza che la parte pubblica abbia ben chiaro quali siano le richieste e soprattutto che riesca ad ascoltarle più nello specifico di quanto riuscirebbe a fare lo Stato Centrale. Il principio a cui si fa riferimento è quello di sussidiarietà: esso è previsto dall'articolo 118 della Costituzione italiana che prevede "le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza. I Comuni, le Province e le Città metropolitane sono titolari di funzioni amministrative proprie e di quelle conferite con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze. La legge statale disciplina forme di coordinamento fra Stato e Regioni nelle materie di cui alle lettere b) e h) del secondo comma dell'articolo 117, e disciplina inoltre forme di intesa e coordinamento nella materia della tutela dei beni culturali. Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse



generale, sulla base del principio di sussidiarietà”<sup>111</sup>.

Il 18 ottobre del 2003 la riforma del titolo V della Costituzione italiana si è conclusa portando a compimento il cammino verso il decentramento legislativo ed amministrativo. Lo spostamento da una sussidiarietà verticale ad una sussidiarietà orizzontale ha voluto allargare la platea degli attori coinvolti nell’elaborazione delle politiche in modo da ottenere una maggiore partecipazione dei cittadini e delle istituzioni. Lo scopo è stato quello di responsabilizzare maggiormente tutte le parti sociali in causa: le Regioni e gli enti locali hanno ora la possibilità di progettare ed implementare soluzioni di politiche attive del lavoro che rispondano maggiormente alle esigenze peculiari del territorio stesso. Per concludere, pur restando allo stato la facoltà di dettare principi fondamentali, le Regioni a seguito del percorso di decentramento, acquisiscono maggior raggio d’azione per poter intervenire direttamente nel miglioramento delle possibilità occupazionali.

Alla luce di ciò è chiaro il motivo per cui ad oggi il principio di

---

<sup>111</sup> Costituzione Italiana. Il principio di sussidiarietà consiste letteralmente nel consentire ad un ente che si colloca gerarchicamente più in basso di compiere azioni di cui è consapevole e capace; l’ente ipoteticamente più in alto nella scala gerarchica, oltre al passaggio di responsabilità si presta anche a sostenere quello più in basso nel perseguimento dei suoi compiti. Dal punto di vista legislativo il principio di sussidiarietà si traduce nella seguente situazione concreta: gli Enti pubblici intervengono nei confronti dei cittadini o delle suddivisioni amministrative sottostanti solo come sussidio (aiuto) nel caso in cui questi non siano in grado di agire. Questo significa che le attività amministrative vengono svolte dalle entità più vicine ai cittadini a meno che un innalzamento delle responsabilità non porti maggiore efficacia ed efficienza. Esiste una sussidiarietà verticale e una sussidiarietà orizzontale: la prima, accezione universalmente più conosciuta, prevede che l’entità più “debole” o comunque gerarchicamente più in basso, sia sostenuta da un’azione statale sovraordinata per poter raggiungere gli obiettivi di sviluppo prefissati.

sussidiarietà viene così dibattuto: il mercato globale ha imposto un ridimensionamento dei poteri degli Stati nazionali stimolando così la crescita istituzionale delle entità politiche locali; queste ultime infatti, grazie al loro radicamento nel territorio e alla loro competenza su determinati segmenti d'azione sono risultate più adatte a muoversi nel nuovo e sempre in evoluzione contesto economico.

Fatte queste premesse di riforma delle funzioni degli enti locali, vediamo come questi cambiamenti hanno preso forma nel difficile contesto socio economico delineatosi in questi ultimi anni.

La nostra indagine riguarda un periodo ben definito, l'anno 2010, anno che si apre con dati a dir poco allarmanti: come da elaborati della regione Emilia Romagna<sup>112</sup>, a gennaio del 2010 venivano autorizzate in Italia 39.554.247 ore di cassa integrazione ordinaria, 45.003.491 ore di cassa integrazione straordinaria per un totale di 84.557.738 ore totali di ammortizzatori sociali. Svetta tra le statistiche la regione Lombardia seguita dal Piemonte e dall'Emilia Romagna. Solo nella nostra regione sono state richieste 3.698.907 ore di cassa integrazione ordinaria, 4.691.320 ore di cassa integrazione straordinaria.

Per essere ancora più specifici evidenziamo che in Emilia Romagna nell'anno 2010, 47.371 lavoratori sono stati interessati dalla Cassa integrazione Ordinaria in deroga e 21.773 lavoratori sono stati interessati da quella straordinaria in deroga.<sup>113</sup>

Questi dati sopra riportati hanno lo scopo di definire con maggiore chiarezza l'effettiva situazione di crisi in cui la nostra Regione si trovava

---

<sup>112</sup> Dati estrapolati dall'osservatorio del mercato del lavoro ER.

<sup>113</sup> "Flash sul mercato del lavoro e ammortizzatori sociali in ER."

un paio di anni fa. Per fare fronte a queste difficoltà le parti sociali hanno convenuto che l'istituto di cassa integrazione non fosse più sufficiente e che fosse necessario fare un passo avanti enfatizzando gli aspetti delle politiche attive del lavoro e in particolar modo nel caso della Regione Emilia Romagna, della formazione.

Come abbiamo già ampiamente dibattuto nel paragrafo precedente non è stata apportata una riforma delle normative vigenti concernenti gli ammortizzatori sociali, ma è stata fatta una deroga per consentire anche a coloro che erano esclusi di poterne usufruire. La grande novità legata a tali ammortizzatori è l'enfasi posta su di un aspetto che in realtà è già previsto nell'istituto cassa integrazione guadagni, ossia il percorso formativo a sostegno della temporanea mancata occupazione del lavoratore.

Sebbene la politica attiva fosse prevista già nelle prime leggi riguardanti l'istituto della cassa integrazione, solo con la nuova ondata di crisi del mercato del lavoro e con le nuove deroghe delle normative tale aspetto ha assunto una rilevanza mai riscontrata nelle esperienze precedenti. A conferma di ciò ricordiamo che l'accordo tra Stato e Regioni del 12 febbraio del 2009 e il "patto per attraversare la crisi" sottoscritto dalla Regione Emilia - Romagna e le Parti sociali, prevedono che la concessione degli ammortizzatori sociali in deroga sia subordinata alla partecipazione delle lavoratrici e dei lavoratori interessati ad attività formative e/o di orientamento programmate appunto dalla Regione in questione.

Questo significa che per ottenere l'indennità di cassa integrazione o mobilità in deroga il lavoratore sospeso dall'attività lavorativa doveva obbligatoriamente seguire un iter burocratico e determinate scadenze che

comprendevano: il recarsi al Centro per l'Impiego competente entro 7 giorni dalla data di sospensione del lavoro, veniva poi concordato presso il Centro per l'Impiego e con l'utente, un percorso formativo e un ente di formazione che il lavoratore stesso doveva contattare entro 4 giorni dal suddetto primo colloquio per fissare un appuntamento dove formalizzare l'inserimento in un percorso formativo.

L'iter previsto per il cassaintegrato verrà ripreso successivamente in maniera più dettagliata; quello che in questa prima sede si intende evidenziare è che sebbene una politica attiva per il lavoro sia contemplata anche nelle normative non eccezionali, questa è stata la prima volta in cui si è manifestata con tanta forza: il legame tra sospensione del lavoro e impiego del suddetto tempo in attività formative e la subordinazione della possibilità di percepire l'indennità di cassa integrazione alla frequentazione effettiva dei percorsi formativi sottoscritti, è senza dubbio una grande novità in termini di numeri di persone, enti ed istituzioni attivamente coinvolte.

A livello normativo per avviare questo lungo processo di applicazione delle politiche attive, a seguito dell'accordo quadro del febbraio 2009 in cui, come ricordato precedentemente, veniva prevista l'istituzione degli ammortizzatori sociali in deroga, nella nostra regione si è dato l'avvio al percorso per fronteggiare la sfera economica sociale attuale con la firma del "Patto per attraversare la crisi" sottoscritto l'8 maggio 2009 da Regione, UPI e Anci regionali, associazioni degli imprenditori e organizzazioni sindacali. Tale patto, che come ricorda il sito ufficiale della regione nel portale dedicato al lavoro, conta su 520 milioni di euro tra risorse statali e finanziamenti del Fondo Sociale Europeo, prevede il ricorso a politiche passive del lavoro (indennità di

cassa integrazione) combinate con politiche attive (formazione) a sostegno di occupati anche con contratti cosiddetti atipici o appartenenti ad aziende per i quali non è prevista la tradizionale cassa integrazione. Questo significa che la Regione si è proposta di fornire strumenti per superare la crisi a tutte le imprese del territorio consentendo loro di agire tramite riorganizzazioni aziendali, ristrutturazioni o sospensione momentanea della produzione.

A questo importante primo passo si è susseguita una serie di delibere e atti che miravano a disciplinare questo nuovo istituto. Nello specifico la delibera n. 1685 riguardante l'approvazione di un catalogo regionale in attuazione del "piano di politiche attive per attraversare la crisi" per l'erogazione di assegni formativi cofinanziati dal FSE. Tale atto sancisce che 27 soggetti accreditati, ossia gli enti di formazione che sono stati ritenuti idonei a erogare il servizio formativo, hanno le caratteristiche per essere ammessi a candidare le proprie offerte formative all'interno del catalogo regionale di attuazione del piano di cui sopra. Tale piano espone il numero di proposte formative e di sedi didattiche che non sono state ritenute ammissibili e riporta per ogni ente di formazione le proposte formative e le sedi principali ammissibili a catalogo distinte per ente e qualifica professionale.

Un'altra e successiva delibera, la DGR 1769 del 9 novembre 2009, riguardante l'integrazione delle politiche attive e passive per i lavoratori interessati da trattamenti con ammortizzatori in deroga, ha illustrato quale doveva essere l'indennità oraria standard di partecipazione (8,15 euro), come questa indennità doveva essere erogata (attraverso l'INPS), e ha dichiarato che l'applicazione delle modalità descritte di erogazione di cassa integrazione in deroga dovevano essere applicate a tutti i lavoratori

per i quali si fosse conclusa la procedura della consultazione sindacale. In questa importante delibera vengono anche definite le fasi che vanno dal contatto da parte dei lavoratori del centro per l'impiego alla presa in carico dello stesso da parte di quest'ultimo e successivamente all'inserimento del lavoratore in un percorso formativo. In estrema sintesi, nella delibera DGR 1769 sono presenti le linee guida per il lavoratore, per gli enti formativi e per i centri per l'impiego per intraprendere il percorso formativo necessario alla percezione degli ammortizzatori sociali in deroga, i quali fanno parte ricordiamolo, di un quadro più ampio di politiche attive per il lavoro.

La nuova politica attiva per il lavoro prevede uno scenario composto da più attori, uno tra tutti il lavoratore che una volta contattato il CPI, recatosi presso lo stesso e scelto l'ente e il percorso formativo deve intraprenderlo concretamente. L'inserimento effettivo dei cassa integrati all'interno dei percorsi formativi sarà oggetto dei prossimi capitoli. In questa sede ci preme invece avere delineato una serie di aspetti che fungono da sfondo alla nostra indagine sociologica.

Nella seconda parte del nostro elaborato entreremo nel vivo dell'indagine effettuata partendo dal delineare il ciclo metodologico della ricerca in tutti i suoi aspetti, descrivendo poi l'oggetto della nostra indagine e lo strumento scelto, ovvero il questionario e dando conto degli obiettivi dell'indagine e delle ipotesi della ricerca sulla base dei quali è stato appunto progettato e somministrato il questionario al nostro universo significativo di riferimento. Infine daremo conto dei dati scaturiti dall'analisi monovariata e bivariata delle differenti variabili ed esporremo le nostre conclusioni.

**PARTE SECONDA:  
LA RICERCA**

## **1. La metodologia e gli strumenti dell'indagine. Il ruolo del questionario**

In questa parte del nostro lavoro verrà presentata la scelta metodologica specifica che abbiamo adottato al fine di sviluppare le differenti fasi operative della ricerca. Anticipiamo fin da ora che fra le diverse impostazioni possibili del percorso di analisi, abbiamo scelto di orientarci decisamente per un approccio in termini quantitativi, che procedesse per approfondimenti mirati, ad analizzare l'universo sociologico indagato.

Pertanto, poiché abbiamo già provveduto ad illustrare il contesto e l'oggetto della ricerca, si passerà in questa sede alla presentazione di alcuni elementi fondamentali che sottostanno alla scelta metodologica. Per arrivare a questo si è deciso di riprendere alcuni temi del dibattito che vede a confronto i sostenitori dell'impiego di metodologie di ricerca quantitative a quelli che privilegiano metodologie qualitative. Si può già specificare che non mancano coloro che vedono una forte integrazione fra le due scelte metodologiche.

Anche nel nostro caso, come appena accennato, abbiamo privilegiato l'utilizzo di metodi di rilevazione quantitativi, ovvero la somministrazione di una scheda-questionario a tutti i lavoratori in cassintegrazione in deroga che si sono recati presso uno stesso Ente di formazione, accreditato presso la regione Emilia Romagna. Tali soggetti rappresentano per la presente indagine l'universo sociologico di riferimento per le nostre analisi.



## 2.1. La metodologia

### 2.1.1. Quantità e qualità: contrapposizione, alleanza, compenetrazione

Possiamo riferirci alla ricerca sociologica come ad un processo che prevede una collaborazione di diverse risorse e capacità e la messa in comune di diverse idee, partendo dal presupposto che il prodotto finale nasce dalla relazione fra il ricercatore e l'oggetto della ricerca, senza ipotizzare la prevaricazione dell'uno sull'altro. L'attuale dibattito relativo alle caratteristiche e agli strumenti della ricerca sociale contempla di norma, una distinzione sul piano epistemologico fra: un orientamento teso al *realismo* ed uno teso al *costruttivismo*. Il primo citato differenzia l'oggettività della realtà esaminata rispetto alla soggettività di chi la studia e mette in guardia dalla pericolosità di una interpretazione troppo dipendente dall'osservatore. Il secondo orientamento, detto appunto costruttivista, che parte dal presupposto dell'inconoscibilità della realtà oggettiva e pone al centro proprio le modalità di costruzione della realtà includendovi quelle tipiche dell'osservatore. In entrambi gli approcci, in ogni caso, non viene messo in dubbio il carattere processuale e dinamico del percorso della ricerca sociologica, che si caratterizza proprio nella relazione fra osservatore e osservato come un motore di sviluppo fondamentale<sup>114</sup>.

Dato atto di questa considerazione di fondo, nel dar conto delle scelte metodologiche operate in questa sede, partiremo da un confronto con alcune delle diverse opzioni che erano percorribili. Nel panorama della letteratura di riferimento, relativa alle metodologie di carattere sia

---

<sup>114</sup> Cipolla C. (1998), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.

quantitativo che qualitativo, ve ne sono alcune ritenute maggiormente significative rispetto al dibattito sociologico e di cui qui daremo conto brevemente a scopo di completamento del nostro processo di indagine. Non intendiamo ora certamente riproporre in forma esaustiva il confronto che ha contraddistinto lo sviluppo delle metodologie di ricerca sociologica, desideriamo tuttavia orientarci all'individuazione di alcune delle tematiche rilevanti del dibattito attuale ed all'esplicitazione delle scelte da noi operate.

E' stato rilevato che "spiegazione e comprensione, positivismo ed ermeneutica, primato del metodo e primato dell'oggetto sono contrapposizioni che nascono insieme con le scienze sociali, e si mantengono nel tempo perché rappresentano risposte diverse - ma funzionalmente equivalenti - al bisogno di identità delle scienze sociali stesse"<sup>115</sup>. 'Forzando' per certi versi il concetto, si può aggiungere che anche per la scienza come per gli attori sociali le modalità di costruzione dell'identità possono avvenire o per identificazione, imitando altri in maniera più o meno fedele, o, diversamente, per individuazione, cercando in questo secondo caso di porre in evidenza le proprie differenze, le proprie specificità, sia di metodo che di oggetto indagato. "La dicotomia quantità-qualità nasce da questa frattura primaria, e tende a perpetuarla. Dietro il falso schermo di un dibattito sulle tecniche, non fa che riprodursi la competizione originaria fra i due miti fondativi delle scienze sociali: l'oggettività e l'adeguatezza, il rigore e la profondità, la tecnica e l'intuizione"<sup>116</sup>. La tensione fra spiegare e comprendere si è andata pertanto costruendo attorno a due esigenze di fondo della ricerca sociale: da un lato quella di controllare e sostanzialmente rendere il più possibile neutri gli eventuali interventi arbitrari del ricercatore,

---

<sup>115</sup> Ricolfi L. a c. di, (1997), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma p. 38.

<sup>116</sup> Ricolfi L. a c. di, (1997), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma p. 39

garantendo al massimo la controllabilità dei risultati, rendendoli pubblici, presentandoli come oggettivi; dall'altro lato quella di porre in rilievo la complessità dell'oggetto analizzato dalle scienze sociali e la necessità di entrare nelle forme di vita, di cogliere le caratteristiche specifiche di quelli che erano gli oggetti dell'analisi, di penetrare nelle dinamiche costitutive del senso del soggetto.

Come si è detto non s'intende ripercorrere in questa sede l'iter di analisi compiuto dall'elaborazione metodologica nel campo delle scienze sociali. Si possono comunque menzionare, in quanto rilevanti ai fini delle scelte metodologiche fatte per sviluppare la presente ricerca, le critiche rivolte da più parti al positivismo, nella sua accezione di dottrina, mentalità, costume, di strategia di ricerca che prevede il "trionfo dei dati di fatto"<sup>117</sup>. Il confronto con i "dati di fatto" ha imposto sempre più la subordinazione dell'immaginazione all'osservazione allontanando il rischio, per la sociologia, di attuare un'interpretazione della realtà dei fenomeni sociali. I fenomeni sociali sono stati ricondotti a leggi naturali ovvero scomposti in due aspetti: *statico*, relativo ai fenomeni di ordine sociale, e *dinamico*, relativo ai fenomeni del progresso sociale.

Nel considerare i *fatti sociali come cose*, ossia come "ogni modo di fare, più o meno fissato, capace di esercitare sull'individuo una costrizione esterna - oppure un modo di fare che è generale nell'estensione di una società data, pur avendo esistenza propria, indipendente dalle sue manifestazioni individuali"<sup>118</sup>, Durkheim invita il sociologo che si appresta ad esplorare "un qualsiasi ordine di fatti sociali", a "sforzarsi di considerarli dal lato in cui si presentano isolati dalle loro manifestazioni individuali"<sup>119</sup> I fatti sociali vanno considerati a partire

---

<sup>117</sup> Ferrarotti F. (1989), *La sociologia alla ricoperta della qualità*, Laterza, Roma.

<sup>118</sup> Durkheim E. (2001) *Le regole del metodo sociologico*, Einaudi, Milano, p.33.

<sup>119</sup> Durkheim E. (2001) *Le regole del metodo sociologico*, Einaudi, Milano, p.57.

dalla loro generalità ed esteritorialità, nonché dal grado di pressione sociale che riescono ad esercitare attraverso la loro ricorrenza. La sociologia pertanto va alla ricerca di uniformità e ricorrenze, identificando omogeneità tra i fenomeni sociali. Ecco che progressivamente si identifica l'oggetto specifico d'indagine che distingue la sociologia dalle scienze affini: la *coscienza collettiva*.

Nell'introdurre le riflessioni metodologiche di Durkheim, Viano sostiene che per l'autore "l'azione umana tende perciò a configurarsi come la risultante di due serie di condizioni indipendenti: da un lato, i bisogni individuali, dall'altro, le norme di comportamento sociale, che, globalmente, rispondono a quei bisogni, ma che nelle loro relazioni interne, di armonia e di mutua esclusione, non possono essere spiegate in riferimento a quei bisogni. (...) Ciò che rende l'uomo veramente tale è il fatto che esso si comporta secondo norme che hanno nella società la loro origine. Soltanto in riferimento alle norme sociali i fatti smettono di contare solo perché sono accaduti, e acquistano valore; solo con il sorgere della società la dimensione del valore si introduce nell'esperienza umana, che acquista nuovi parametri per classificare cose e comportamenti" <sup>120</sup>.

Facendo riferimento ai valori come parametri della conoscenza storica Durkheim voleva superare il determinismo causale caratteristico delle formulazioni di ipotesi di sviluppo sociale futuro che avevano caratterizzato il pensiero di Comte e Spencer. E' con Durkheim che la sociologia abbandona, quindi, le versioni primitive del positivismo. Durkheim tuttavia rimase fortemente positivista in merito alla fede nel metodo scientifico e al ritenere la natura causale delle spiegazioni. Per potersi servire di un "metodo comparativo scientificamente", cioè rifarsi "al principio di causalità" che costituisce il fondamento della scienza

---

<sup>120</sup> Viano C.A. (2001) , *Le regole del metodo sociologico*, Cambridge University, Torino, P.27

stessa, è necessario tenere fede nel processo di comparazione alla “proposizione seguente: ad uno stesso effetto corrisponde sempre una stessa causa”<sup>121</sup>. Soltanto tenendo fede a questo principio si potranno evitare inutili confusioni. In caso contrario si perverrà all’applicazione di un approccio sperimentale che non sarà in grado di stabilire leggi precise e rapporti causali determinati.

Il metodo, dunque, rappresenta per Durkheim l’asse portante della conoscenza, o per meglio dire essenziale è l’esplorazione della realtà attraverso i metodi della scienza positiva che prevede alcune regole fondamentali: “scartare sistematicamente tutte le prenozioni (...); sfuggire all’imperio delle nozioni volgari, per volgere la sua [del sociologo] attenzione ai fatti (...) [e] assumere sempre come oggetto di ricerca soltanto un gruppo di fenomeni precedentemente definiti mediante certi caratteri esterni ad essi comuni, e comprendere nella stessa ricerca tutti quelli che rispondono a questa definizione (...); scartare i dati sensibili che rischiano di essere troppo personali per l’osservatore, per considerare esclusivamente quelli che presentano un sufficiente grado di oggettività”<sup>122</sup>.

L’impianto metodologico proposto dall’autore è direttamente connesso agli sviluppi della sua interpretazione sociologica dei fenomeni. Quando ci si appresta a spiegare un fenomeno sociale sostiene Durkheim è necessario andare alla ricerca in forma separata della “causa efficiente che lo produce” rispetto alla “funzione che esso assolve”<sup>123</sup>. “Ciò che dobbiamo determinare è se sussiste una corrispondenza tra il fatto considerato e i bisogni generali dell’organismo sociale e in che cosa

---

<sup>121</sup> Viano C.A. (2001) , *Le regole del metodo sociologico*, Cambridge University, Torino, p119

<sup>122</sup> Viano C.A. (2001) , *Le regole del metodo sociologico*, Cambridge University, Torino, pp.47-56

<sup>123</sup> Viano C.A. (2001) , *Le regole del metodo sociologico*, Cambridge University, Torino, p.95

consista questa corrispondenza, senza preoccuparsi di sapere se essa sia stata intenzionale o meno. Tutte le questioni relative all'intenzione sono d'altra parte troppo soggettive per poter essere trattate scientificamente" <sup>124</sup>. Non sono pertanto gli stati della coscienza individuale la sede entro la quale ricercare le cause determinanti di un fatto sociale. Tali cause vanno invece individuate tra i fatti sociali antecedenti: la funzione di un fatto sociale va ricercata nel rapporto con cui essa si trova rispetto ad un qualche scopo di carattere sociale. La contrapposizione che si viene a creare fra individuo e società nell'elaborazione durkheimiana, è quindi risolta con l'attribuzione di una netta priorità alla seconda rispetto al primo, senza prevedere il costituirsi di un rapporto dialettico fra i due elementi. Questa impostazione, fortemente criticata come uno degli aspetti meno condivisibili della teoria di Durkheim <sup>125</sup>, ha portato ad esaltare la forza morale della società, la rilevanza delle corporazioni e dei raggruppamenti professionali come fattore di ordine sociale. Sebbene sia andato condividendo con altre impostazioni teoriche e metodologiche la necessità di scavare in profondità rispetto ai fattori che causano i fenomeni sociali, a differenza del marxismo ad esempio non ha considerato l'economia, ma bensì la religione come il primo dei fenomeni da indagare.

Procedendo oltre si rileva che anche le diverse posizioni ricomprese sotto il paradigma neopositivistico hanno posto sul terreno della riflessione metodologica importanti interrogativi <sup>126</sup>, che non è qui possibile riconsiderare compiutamente. In questa sede possiamo focalizzarne alcuni che saranno utili per le nostre riflessioni successive. Nella parte cosiddetta *destruens* viene fortemente criticata la divisione fra

---

<sup>124</sup> Viano C.A. (2001), *Le regole del metodo sociologico*, Cambridge University, Torino, p.95

<sup>125</sup> Izzo A. (1991), *Storia del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna

<sup>126</sup> Gallino, L. (1978), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino

scienze naturali e scienze sociali, la negazione di poter separare i fatti e i valori all'interno della teoria sociologica, il considerare il *Verstehen* una caratteristica propria della conoscenza delle scienze sociali rispetto a quelle naturali. Nella *pars construens*, invece, si è teso alla costruzione appunto di teorie scientifiche e alla proposta di scelte metodologiche tese a riaffermare l'unificazione della scienza.

E' altresì direttamente legata al dibattito sui contenuti appena trattati il confronto fra comprensione e spiegazione all'interno dell'analisi sociologica, che ha investito direttamente la riflessione metodologica. Non mancano coloro che risolvono tale la contrapposizione in termini negativi. Il fatto che il sociologo si trovi ad essere oltre che uno studioso delle relazioni sociali anche esso stesso un essere sociale ha favorito l'evidenziarsi della comprensione come di una modalità di lettura che più di altre s'addice a chi è immerso nel proprio oggetto di studio e pertanto può fare dell'immediatezza una delle proprie strategie di lettura della dinamica sociale. "Di qui il punto di vista sostenuto con maggiore o minore accentuazione da autori come Dilthey, Ricker, Jaspers o Max Weber, secondo il quale la sociologia procederebbe sulla strada della comprensione (*Verstehen*), mentre le scienze della natura seguirebbero quella della spiegazione (*Erklaeren*). Nel primo caso si tratterebbe cioè di analizzare le relazioni tra segni che sono per l'osservatore immediatamente significativi; nel secondo invece di decifrare le relazioni tra cose. Che cosa pensare di questa contrapposizione? Per dimostrare - come è ormai generalmente ammesso - quanto essa sia poco fondata, basta constatare sulla base di qualche esempio come la nostra situazione di esseri sociali più di una volta non ci consente né di spiegare una relazione né addirittura di percepirla"<sup>127</sup>. Boudon, nel ribadire che

---

<sup>127</sup> Boudon R. (1996) *Il trattato di sociologia*, Il Mulino, Bologna, p. 19-20

l'interesse principale della sociologia è di indagare le condizioni sociali e le conseguenze sociali rispetto a tutta una serie di elementi soggettivi quali il desiderio, il calcolo, mette in guardia anche rispetto alla possibilità di raccogliere effettivamente le ragioni che inducono il soggetto ad un'azione precisa. Senza dimenticare che talvolta le ragioni stesse possono non coincidere con quelle che vengono raccontate o sfuggire al soggetto stesso le conseguenze sociali rispetto agli atti compiuti. Egli pertanto può trovarsi in difficoltà a fornirne una ricostruzione attendibile.

Sotto questo profilo è stato opportunamente osservato come ciò che premeva a Weber era sottrarre l'agire umano ad una ipotesi di irrazionalità, cercando di evidenziare "il suo distacco da una tradizione gnoseologica che contrapponeva spiegazione a comprensione allo scopo di rivendicare, contro l'epistemologica positivista, l'autonomia delle 'scienze dello spirito'. Weber ammetteva che il bisogno di spiegazione causale può essere soddisfatto, nel caso dell'agire umano, in modo qualitativamente diverso che nel caso dei processi naturali, ossia riconducendolo a un motivo concreto o un complesso di motivi"<sup>128</sup>. La *comprensione*, che consentiva di interpretare la diversità dell'agire umano, veniva ricondotta alla possibilità di una lettura razionale, ricollegandosi a categorie quali quelle dello scopo e del mezzo, e non ad una supposta imprevedibilità o irrazionalità dell'agire umano stesso.

La scienza sociale, così come Weber intendeva che si sarebbe dovuta sviluppare, è una scienza "tesa a comprendere la realtà della vita che ci circonda, in cui noi siamo collocati, nella sua specificità; noi vogliamo cioè comprendere da un lato la connessione e il significato culturale dei suoi fenomeni particolari nella loro configurazione presente,

---

<sup>128</sup> Rossi G. a cura di (2001) *Lezioni di sociologia della famiglia*, Carocci p-28



dall'altro i motivi del suo essere storicamente divenuto così-e-non-altrimenti”<sup>129</sup>. Porre in luce la configurazione qualitativa dei processi sociali, pensando che “nelle scienze sociali intervengono processi spirituali”<sup>130</sup>, è pertanto un obiettivo specifico della scienza sociale, mirando a comprendere questi processi rivivendoli, stabilendo in questo mondo una differenza sostanziale rispetto alle scienze indirizzate a formulare una conoscenza esatta della natura.

Bisogna forse dunque rivedere seppur sinteticamente, la controversia fra comprensione e spiegazione, a partire proprio in particolare dalle argomentazioni di Max Weber. A questo proposito abbiamo ritenuto di riportare una lunga citazione, che risulta esplicativa e costituisce un valido contributo rispetto alle argomentazioni che andremo proponendo nel corso di questo capitolo dedicato alla metodologia adottata nello sviluppo della ricerca. Weber sostiene, dunque, che “la sociologia si rivolterebbe contro l'assunzione che la ‘comprensione’ e la ‘spiegazione’ causale non abbiano tra loro nessuna relazione, anche se esse iniziano il loro lavoro a poli del tutto opposte dell'accadere, e anche se in particolare la frequenza statistica di un atteggiamento non lo rende affatto più ‘intelligibile’ in maniera dotata di senso, e l’intelligibilità ottimale in quanto tale non dice nulla a favore della frequenza, e nel caso di un'assoluta razionalità rispetto lo scopo soggettiva si contrappone addirittura, il più delle volte, a essa. Infatti, ad onta di ciò, le connessioni psichiche comprese in maniera dotata di senso, e in particolare i processi di motivazione orientati razionalmente rispetto allo scopo, sono per la sociologia del tutto qualificati a figurare come elementi di una catena causale, la quale comincia per esempio con circostanze ‘esterne’ e alla fine

---

<sup>129</sup> Weber M. (2001), *La scienza come professione, la politica come professione*, Edizioni di comunità, Torino, p. 170

<sup>130</sup> Weber M. (2001), *La scienza come professione, la politica come professione*, Edizioni di comunità, Torino, p. 172

riconduce a un atteggiamento 'esterno'. Le interpretazioni 'dotate di senso' di un comportamento concreto, in quanto tali, sono naturalmente anche per essa, perfino nel caso della massima 'evidenza', anzitutto soltanto ipotesi di imputazione. Esse hanno quindi bisogno di una verifica operativa, condotta in linea di principio con i medesimi mezzi impiegati per ogni altra ipotesi" <sup>131</sup>.

È sostanziale quindi per tracciare una differenza rispetto alle scienze naturali, indirizzate a formulare le leggi generali, ribadire che Weber pone fortemente l'accento sulla relazione rispetto ai valori, come criterio di selezione che contraddistingue le scienze della cultura. L'oggettività delle scienze della cultura deve fare riferimento alle diverse direzioni che può intraprendere l'interesse conoscitivo, facendo i conti con la soggettività dei presupposti collocati alla base della ricerca. Una volta stabilito l'ambito, comunque, la ricerca deve procedere indipendentemente dai valori del ricercatore e l'esclusione proprio di giudizi di valore è una condizione della ricerca stessa, al pari dell'altra su cui Weber c'entra l'attenzione, ossia la possibilità di pervenire ad una spiegazione causale. "Noi mettiamo in luce soltanto quelle cause a cui devono essere imputati gli elementi di un accadere che risultano 'essenziali' nel caso particolare: quando si tratta dell'individualità di un fenomeno, la questione causale non è una questione di leggi bensì una questione di connessioni causali concrete; non è una questione relativa alla formula alla quale tale fenomeno dev'essere ricondotto come esempio, ma è una questione relativa alla costellazione individuale a cui esso deve venir imputato come suo risultato - è cioè una questione di

---

<sup>131</sup> Weber M. (2001), *La scienza come professione, la politica come professione*, Edizioni di comunità, Torino, p. 506.

imputazione”<sup>132</sup>. Occorre pertanto ribadire la specificità della scienza della cultura, che consiste nel “fatto che noi siamo esseri culturali, dotati della capacità e della volontà di assumere consapevolmente posizione nei confronti del mondo e di attribuirgli un senso”<sup>133</sup>.

La conoscenza delle leggi della causalità non diventa uno scopo, ma il mezzo dell'indagine: se per le scienze naturali essa costituisce uno scopo ultimo della ricerca, le scienze della cultura puntano alla determinazione del significato di un particolare avvenimento. In ultima analisi, rispetto a quanto siamo andati dicendo fin qui, “il senso, dunque, non la razionalità - né quella rispetto allo scopo né, tanto meno, quella ‘oggettivamente corretta’ - è la caratteristica dell'agire sociale; e in base a esso è possibile anche spiegarlo. (...) Weber istituisce una stretta correlazione fra comprensione e spiegazione causale. L'agire sociale può infatti essere spiegato ‘in base a questo senso (soggettivamente) intenzionato’, cioè in base al suo riferimento all'agire di altri. Ciò non vuol dire che comprensione e spiegazione coincidano; vuol dire invece che le interpretazioni di un comportamento che si propongono di determinarne il senso sono ‘anzitutto soltanto ipotesi di imputazione’ che richiedono di essere verificate; e la loro verifica avviene inserendo quel comportamento e le sue motivazioni in una catena causale”<sup>134</sup>. Da questo punto di vista, si differenzia rispetto ad una possibile interpretazione normativa anche il concetto di *tipo ideale*, proposto da Weber quale elemento che non si presenta come rappresentazione del reale, ma intende accentuare uno o alcuni punti di vista in un quadro unitario sotto il profilo concettuale. Esso non trova una corrispondenza nella realtà

---

<sup>132</sup> Weber M. (2001), *La scienza come professione, la politica come professione*, Edizioni di comunità, Torino, p. 177.

<sup>133</sup> Weber M. (2001), *La scienza come professione, la politica come professione*, Edizioni di comunità, Torino, p. 179.

<sup>134</sup> Rossi P. (2003) *Il metodo delle scienze storico sociali Max Weber*, Einaudi Milano, p.309

concreta, ma diviene un criterio di comparazione rispetto al quale riferire i fenomeni storici specifici. In questo modo si differenzia dai concetti utilizzati dalle scienze naturali.

Questa lunga digressione rispetto all'impostazione dell'analisi weberiana ci consente da un lato di evidenziare come il dibattito fra spiegazione e comprensione venga da lontano, ma contenga in sé le possibilità di una positiva soluzione, quando essa viene cercata ponendo attenzione all'oggetto specifico della ricerca sociale.

Pertanto, rispetto alla distinzione fra comprensione e spiegazione che, come si è visto, ha contraddistinto lungamente il confronto fra scienze della natura e scienze dello spirito, non mancano le argomentazioni anche recenti che tendono a vedere sempre più una forte connessione fra i due orientamenti: "oggi si tende a riconoscere che l'attività delle 'scienze della natura' non si sottrae al contesto della vita quotidiana e che il 'dato' si costituisce all'interno di un mondo intersoggettivo di significati storicamente e culturalmente determinati; sicché la dimensione ermeneutica rappresenta ormai l'orizzonte entro il quale includere anche il discorso scientifico. In tal senso le 'scienze della natura' si avvicinano progressivamente ai presupposti delle 'scienze dello spirito'. Ciò non significa che tutto diventa 'comprensione'. La distinzione resta ma molti autori (...) pongono *spiegazione* e *comprensione* in rapporto di stretta in reciproca complementarietà"<sup>135</sup>. Per rimanere per un attimo nell'ambito della riflessione relativa all'ermeneutica, Gadamer stesso invita a considerare se non esista un'ermeneutica anche delle scienze della natura, soprattutto quando si fa riferimento all'applicazione dei risultati delle scienze della natura alla prassi della vita quotidiana, che non viene effettuata impiegando i metodi delle scienze della natura. "Io

---

<sup>135</sup> Montesperelli P. (1998), L'intervista ermeneutica, FrancoAngeli (collana di Metodologia delle scienze umane), Milano p.125-126

penso che anche nell'ambito delle scienze della natura la teoria della conoscenza non possa evitare la critica ermeneutica, secondo cui il dato non è separabile dal comprendere. In ogni operazione protocollare, nella cosiddetta percezione stessa, agisce l'ermeneutico comprendere-qualcosa-come-qualcosa" <sup>136</sup>. Inoltre, in particolare, la situazione che caratterizza lo scienziato dello spirito è quella di chi è collocato all'interno del rapporto fra estraneità e familiarità, tra un'oggettività della tradizione e l'appartenenza diretta ad essa, e per rendere autentico lo sforzo di ricerca intrapreso deve far leva su una coscienza della situazione ermeneutica, per chiarire qual è l'interesse da esplorare e quali sono le domande da porre.

Entro questa dinamica fra spiegazione e comprensione si pone per certi versi la sfida che ha raccolto la sociologia, un compito-limite come da taluni è stato definito: "come scienza del vivente, la sociologia si trova infatti a dover descrivere, comprendere e spiegare dei fatti sociali determinati senza poterli accettare come tali e quindi *obiettare*, dovendosi cioè rifiutare di subirne la 'fatticità' pena l'uccisione del vivente, vale a dire pena la perdita del proprio oggetto" <sup>137</sup>.

A partire proprio da tali premesse e dagli sviluppi del dibattito che è andato contrapponendo spiegazione e comprensione, entriamo ora più direttamente nel rapporto fra orientamenti metodologici maggiormente indirizzati alla quantità o alla qualità.

Vi è chi ha provato a sistematizzare il confronto attualmente in atto fra analisi qualitativa e analisi quantitativa <sup>138</sup>, innanzitutto rilevando l'esistenza di coloro che rivendicano l'assoluta separatezza dei metodi. Chi si rifà ad un approccio quantitativo tende a sottolineare la debolezza

---

<sup>136</sup> Gadamer H. (1995), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, p.17

<sup>137</sup> Ferrarotti F. Crespi P. (1994), *La parola operaia*, Scuola G. Reiss Romoli, L'Aquila, p.7

<sup>138</sup> Campelli E., (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano.

dei metodi qualitativi che per tale posizione, non colgono le esigenze e gli obiettivi specifici della conoscenza scientifica sociologica; posizione questa che da più parti viene considerata ormai minoritaria. Dall'altro lato il gruppo di coloro che si rifanno a metodologie di carattere qualitativo rivendica la priorità di una metodologia più capace di cogliere il senso dell'azione sociale e l'intenzionalità dell'attore. Per costoro la tendenza alla *numerazione* non consente di scavare in profondità e di cogliere i nessi di senso che dovrebbero costituire l'oggetto ultimo dell'approfondimento sociologico; ed anche questa opzione estrema non è a nostro parere, condivisibile.

Un'altra posizione, nel corso degli ultimi anni, ha trovato autorevoli sostenitori, vale a dire quella che nega la separatezza ricordata poco sopra. Si sviluppa infatti la tesi secondo la quale l'interpretazione del problema sociologico deve trovare una sorta di collaborazione fra analisi di carattere qualitativo e analisi quantitativa. L'autonomia dei due orientamenti non viene messa in discussione, ma vengono di volta in volta individuate le possibili strategie di compenetrazione all'interno dell'articolato disegno di ricerca. E' una compenetrazione questa che può assumere una connotazione sincronica o diacronica. Ad esempio vi sono coloro che sostengono quanto sia produttivo anteporre ad un'indagine su larga scala di carattere quantitativo un approfondimento di natura qualitativa, indirizzato ad esplorare in profondità le caratteristiche di un fenomeno prima di procedere ad una sua misurazione su larga scala.

Vi è, infatti, chi sostiene che "l'analisi qualitativa precede (o, dovrebbe precedere) la ricerca quantitativa e che quest'ultima, senza la prima, rischia di ribaltare il percorso logico che va dai concetti alle

variabili e, infine, agli indicatori”<sup>139</sup>. In un altro passaggio dello stesso autore, in termini ancora più espliciti, viene ribadito che “quando si tratta di ‘oggetti’ non ancora ‘maturi’, l'uso di procedure qualitative di osservazione empirica aiuta il lavoro di costruzione teorica dell'oggetto, permette, ad esempio, di ‘scoprire’ dimensioni che erano rimaste nascoste, di formulare ipotesi e di saggiare la loro ‘plausibilità’ (che è ben diverso dalla prova di validità). (...) I metodi qualitativi non hanno nulla a che fare con la particolare sensibilità del ricercatore. L'*Einfuehlung*, la penetrazione simpatetica, non è un metodo, ma una capacità del tutto soggettiva e deve essere tenuta rigorosamente distinta dal metodo comprendente”<sup>140</sup>.

E' chiaro, in ogni caso, tuttavia, che debbono essere rigorosamente distinte le premesse di carattere metodologico rispetto alle competenze specifiche del ricercatore. Le prime costituiscono i presupposti dell'analisi sociologica che, scelto il tema di analisi, è attenta alla dinamica fra spiegazione e comprensione, le quali hanno un riflesso diretto sulla pianificazione del percorso di ricerca e sulla costruzione degli strumenti; mentre le seconde fanno riferimento alle conoscenze e alle capacità del ricercatore, le quali lo mettono in grado di dare spessore alla scelta metodologica operata.

Secondo l'interpretazione di taluni, comunque, “il *qualitativo* sarebbe legato più alla fase di avvio (formulazione dell'ipotesi) e il *quantitativo* sarebbe legato allo stadio più avanzato e maturo della ricerca stessa. (...) Tale impostazione, quella cioè di intendere e di valutare la distinzione qualità/quantità (e in particolare il ruolo e il luogo della

---

<sup>139</sup> Cavalli A, (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano, p.105.

<sup>140</sup> Cavalli A, (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano, p.103.

ricerca dove collocare la *dimensione qualitativa*), sostanzialmente corretta, è stata recentemente rimessa in discussione. Alcuni ricercatori considerano infatti l'eventualità di estendere il qualitativo anche alla fase più avanzata della ricerca. (...) *Il qualitativo diventa parte determinante (e diffusa) del percorso di maturazione della ricerca.* Sono le informazioni di tipo qualitativo che ci permettono di implementare le nostre conoscenze; che si permettono cioè di arricchire i concetti che sono alla base del nostro ragionamento attraverso sollecitazioni e contributi che la conoscenza della realtà nelle sue varie espressioni qualitative ci offre. (...) L'implementazione della conoscenza, secondo gli approcci più recenti, può dunque ottenersi sia utilizzando dati quantitativi, sia dati qualitativi che sono stati ricondotti a valori quantitativi, sia infine dati qualitativi che, senza alcuna riformulazione e rielaborazione, arricchiscono la nostra conoscenza”<sup>141</sup>. Il percorso verso un'emancipazione dell'approfondimento qualitativo è stato peraltro lungamente dibattuto nel corso degli ultimi anni. L'approfondimento qualitativo ha acquisito progressivamente la dignità di un iter di ricerca che contribuisce in forma autonoma alla crescita della conoscenza sociologica, sviluppando e mantenendo il suo carattere di autonomia a fianco delle potenzialità d'integrazione con altri percorsi caratterizzati in forma quantitativa, che non sono venute meno.

Come si avrà modo di sottolineare più avanti le metodologie di analisi qualitativa ma anche quantitativa, nel corso degli ultimi anni hanno affinato progressivamente anche la strategia complessiva di ricerca e l'impianto operativo, nonché gli strumenti, proprio per andare nella direzione di raccogliere ed interpretare il più fedelmente possibile, nella forma più attendibile possibile, le argomentazioni del soggetto coinvolto,

---

<sup>141</sup> Guidicini P., Castrignano M. (1997), *L'utilizzo del dato qualitativo nella ricerca sociologica*, Franco Angeli, Milano



sempre considerando che la ricerca sociale si sviluppa all'interno della dialettica fa osservatore e osservato. Ogni ricerca, da questo punto di vista, a prescindere dalla metodologia privilegiata, deve essere sottoposta ad un vaglio rispetto all'attendibilità, alla coerenza, alla sensibilità che le scelte di ricerca operate devono evidenziare rispetto allo specifico oggetto di studio.

La strategia di ricerca prevede comunque sempre una contestualizzazione e chiarificazione rispetto al contenuto specifico dell'approfondimento intrapreso. Precisare i presupposti teorici, gli obiettivi, il percorso, le scelte di metodo e di strumenti, non prestandosi all'ambiguità nell'esplicitazione dei passaggi compiuti, diventa un impegno che contribuisce alla validazione dei risultati. Da questo punto di vista è stato sottolineato che "data la storia delle scienze sociali, non è inutile, forse, insistere sul fatto che i meccanismi del mutamento sono variabili da un processo all'altro, e che gli strumenti concettuali utili all'analisi del mutamento *dipendono* dal processo considerato. Reciprocamente, nessuna teoria generale - o pretesa tale - del mutamento potrebbe *a priori* proclamare la sua superiorità quando si tratta di spiegare il tale o tal altro processo particolare"<sup>142</sup>.

Prendendo le distanze da diverse posizioni che hanno contraddistinto la riflessione sulla prevalenza dei metodi qualitativi rispetto a quelli quantitativi e viceversa, vi è chi arriva a sostenere anche "l'idea della *incerta distinguibilità* fra analisi qualitativa e analisi quantitativa. Vorrei anzi andare più oltre su questa strada per affermare che non si tratta neanche di mostrare le innegabili 'contaminazioni' reciproche fra due tradizioni di ricerca, ma di sostenere 'che non esiste un atto, una sola decisione di ricerca, che non sia inestricabile mix di qualità

---

<sup>142</sup> Boudon R. (1985), *Il posto del disordine*, Il Mulino, Bologna p.160

e quantità', e quindi caratterizzare esclusivamente nei termini, tutt'altro che 'forti', della prevalenza relativa dell'una o dell'altra. L'una e l'altra costituiscono aspetti inevitabilmente compresenti e largamente indistinguibili di ogni concreto passo di indagine: lo *yin* e lo *yan*, per così dire, di ogni effettiva operazione di indagine. (...) Esiste insomma una *tensione essenziale* fra qualità e quantità in ogni tecnica di rilevazione e di analisi dei dati"<sup>143</sup>. Da questo punto di vista pertanto piuttosto che la separatezza viene colta la imprescindibile integrazione che esiste all'interno di ogni atto di ricerca fra metodologie di carattere qualitativo e quantitativo, indirizzate ad indagare tanto il senso quanto gli aspetti quantitativi dei fenomeni sociali.

Dunque, senza voler sottovalutare la possibilità di approfondimenti connotati diversamente, che vanno nella direzione quantitativa piuttosto che qualitativa, per una parte considerevole della ricerca sociale è ormai giunto il momento di affermare con convinzione come sia più importante sottolineare, al contrario, quanto l'approccio quantitativo e l'approccio qualitativo siano andati ritrovando nel corso di questi anni in più occasioni positive strategie di compenetrazione. "In questa enorme ridefinizione dello statuto della ricerca sociale perde di significato l'opposizione tra qualità e quantità, tra ricerca quantitativa e ricerca qualitativa: è un'opposizione che appare sempre più obsoleta e si fonda su un falso dibattito", un dibattito che oppone la prospettiva costruttivista al realismo ingenuo. "Una più approfondita conoscenza dei meccanismi costruttivi della mente ha infatti sgombrato definitivamente il campo dall'idea che essa semplicemente rispecchi la realtà. Questi falsi dibattiti indicano il terreno transitorio e ambiguo in cui sta avvenendo il

---

<sup>143</sup> Campelli E., (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano. Pp. 30-31.

cambiamento”<sup>144</sup>. Vedere la forte connessione fra le due impostazioni, quantitativa e qualitativa, non significa annullarne le specificità in termini di percorso di ricerca e di utilizzo di strumenti, ma semmai porne in luce i presupposti comuni e le differenze sostanziali.

Pertanto, sempre rispetto al dibattito attorno alla relazione fra quantità e qualità, vi è chi ha individuato alcuni livelli di analisi che consentono di fare chiarezza sulle caratteristiche specifiche e comuni, a partire dall'individuazione di alcune delle domande fondamentali<sup>145</sup>. A livello *epistemologico* si tratta di chiarire quali siano i criteri di validità della conoscenza sociologica e, rispetto ad essa, il confronto con la conoscenza del senso comune. Da questo punto di vista si può arrivare alla possibile coesistenza, nell'ambito della conoscenza scientifica, di due componenti di uno stesso evento cognitivo: una di carattere idiografico, l'altra più di carattere intersoggettivo, che a livello pubblico può partire proprio dalla ricostruzione della prima. La cosiddetta giustificazione può essere ricondotta ad un'argomentazione che è interna alla comunità scientifica o esterna, considerando in questo secondo caso un pubblico esteso interessato alla ricerca, ossia un insieme di non specialisti che a diverso titolo possono essere interessati alle risultanze dell'approfondimento.

Un altro livello di confronto fra esperienze di indagine qualitativa e quantitativa è quello *teoretico*, un terreno sul quale spesso ritroviamo la contrapposizione fra la necessità di produrre generalizzazioni da una parte o descrizioni approfondite dall'altra. Alle accuse di debole concettualizzazione rivolte ad una parte si contrappongono quelle riferite alla difficoltà della sociologia quantitativa di comprendere il senso e i

---

<sup>144</sup> Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, Il Mulino, Bologna, p.17.

<sup>145</sup> Agodi M.C. (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano.

significati culturali. Per la conoscenza scientifica sociologica rimane comunque centrale il ruolo della concettualizzazione e della teoria nell'elaborazione dell'analisi empirica: risulta evidente che le stesse generalizzazioni devono essere in grado di dare conto di tutta una serie di specificità storiche e culturali che caratterizzano i fenomeni sociali e non ci si può limitare ad una descrizione o ad un censimento. Per molti, da questo punto di vista, risulta pertanto confermata la forte connessione che esiste fra approfondimento qualitativo e quantitativo.

Un'ulteriore terreno di confronto fra approccio qualitativo e quantitativo è quello del livello *metodologico-tecnico*, ambito questo che le recenti acquisizioni di carattere tecnologico (basti pensare alla grande diffusione di sistemi di elaborazione dei dati quantitativi e qualitativi registrata nel corso degli ultimi anni) ha messo ulteriormente in discussione. Per molti rimangono comunque significative differenze, sia dal punto di vista della costruzione del dato, o per meglio dire dell'elaborazione interpretativa che caratterizza la trasformazione dell'informazione raccolta in dato, sotto il profilo sia delle forme di organizzazione dei dati raccolti, sia delle più complessive procedure di analisi. Da questo punto di vista uno dei passaggi discriminanti risulta essere proprio quello della identificazione delle definizioni operative nel processo che porta alla costruzione del dato, o meglio di quel "complesso di regole che guidano le operazioni in cui lo stato di ciascun caso sulla proprietà X viene rilevato, assegnato a ciascuna delle categorie stabilite in precedenza, e registrato nel modo necessario a permettere la successiva analisi con le tecniche che si intendono usare"<sup>146</sup>. La differenza fra i due modelli di analisi, pertanto, può consistere: all'interno della modalità quantitativa, nell'aver stabilito con precisione in anticipo rispetto alla

---

<sup>146</sup> Marradi A., (2001), *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.

rilevazione le definizioni operative, nell'aver sviluppato prima di procedere all'analisi sul campo un'attenta valutazione e delimitazione rispetto ai casi e alle variabili da impiegare, passando appunto attraverso un lavoro di definizione operativa; nell'altro caso, nelle indagini a carattere qualitativo, nella scelta di scoprire sul campo gli aspetti costitutivi del dato, di definire durante il percorso di indagine le variabili significative, di lasciare maggiore spazio al porsi domande che di volta in volta mettono in luce le caratteristiche delle situazioni, dei soggetti, degli aventi che il ricercatore incontra.

Un altro livello da considerare è quello *retorico*, o per meglio dire quello relativo alla modalità attraverso la quale lo scienziato sociale resoconta della propria esperienza di ricerca, fornisce al pubblico degli esperti e dei non esperti le risultanze del proprio approfondimento scientifico: “alla retorica ‘scientista’ e ‘quantofrenica’ della ricerca *mainstream* [fa] da contraltare la retorica ‘soft’ della ‘qualità’ e delle storie convincenti”<sup>147</sup>. Anche per questo livello come per i precedenti il confronto è attualmente in atto, non ha raggiunto un livello di conclusione. La strada scelta è talvolta legata anche alle strategie del ricercatore, al ruolo che ricopre dentro una comunità scientifica, dentro il proprio contesto socio-culturale di riferimento, ai rapporti che intercorrono fra èquipe di ricerca e insieme degli interlocutori ai quali sono rivolte le risultanze dell'indagine.

Non va dimenticato, infine, che la ricerca, con tutte le sue specificità riconducibili all'oggetto di studio, ai problemi affrontati, alle risorse disponibili, alle condizioni entro le quali si sviluppa l'approfondimento scientifico, può essere inquadrata anche sotto un profilo *sociologico*. Il

---

<sup>147</sup> Agodi M.C. (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano, p.130.

lavoro d'indagine con tutti i suoi meccanismi selettivi, caratterizzato da precise scelte di ordine teorico e metodologico, è collocato all'interno di un contesto rispetto al quale sviluppa sistemi di transazione. Da questo punto di vista "se non si riconosce nel valore della conoscenza un criterio autonomo - tale da distinguere, nel nostro caso, l'agire di chi persegue una conoscenza sociologica dei fenomeni sociali da quello di chi ha altri obiettivi nell'interpretazione della realtà sociale - si farà dipendere la legittimazione del proprio ruolo da comunità, contesti, gruppi sociali, definiti in maniera eteronoma rispetto a quell'agire"<sup>148</sup>.

Molte sono dunque le domande che occorre porsi per discernere meglio il rapporto fra quantità e qualità, alcune collocabili dentro ciascuno dei livelli di analisi ricordati in precedenza, mentre altre interessano trasversalmente gli stessi diversi livelli di analisi.

In ogni modo, per concludere questo sintetico confronto sulle modalità qualitative e quantitative di approccio alla ricerca sociale, ci pare di poter condividere quanto viene affermato da chi sostiene che la ricerca empirica si presenta più come "risposta a domande (di conoscenza) piuttosto che come soluzione di problemi (di teoria). (...) Quando non ci sono teorie o ipotesi specifiche da controllare si parla, di solito, di ricerca *esplorativa*. Quando invece tali teorie o ipotesi ci sono e guidano la ricerca si parla di ricerca *confermativa*. L'essenziale è rendersi conto della varietà di situazioni e di orientamenti che caratterizzano la ricerca empirica nelle scienze sociali, e della impossibilità di ridurre questa molteplicità ad una soltanto delle sue varianti"<sup>149</sup>.

Il ragionamento inerente le varianti della ricerca sociale non può essere sviluppato a prescindere dal chiarimento rispetto al dibattito

---

<sup>148</sup> Agodi M.C. (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano, p. 134.

<sup>149</sup> Ricolfi L. a c. di, (1997), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma p. 21

relativamente agli obiettivi della ricerca sociale stessa. Un punto questo che lega le diverse tappe di un percorso di approfondimento teorico e metodologico, che ha caratterizzato la sociologia nel corso di questi anni e l'ha portata a considerare prospettive di ricerca prima sottovalutate. Tale processo di sviluppo ci pare efficacemente riassunto da chi ha sostenuto che "l'obiettivo della ricerca sociale non è più la pretesa di spiegare una realtà in sé, indipendente dall'osservatore, ma diventa una forma di traduzione del senso prodotto all'interno di un certo sistema di relazioni verso un altro sistema di relazioni che è quello della comunità scientifica o del pubblico. (...) Si passa dalla connessione lineare tra ipotesi e verifica delle ipotesi, che era il modello classico della ricerca scientifica, alla spiegazione emergente e ricorsiva di processi nei quali la conoscenza viene prodotta attraverso lo scambio dialogico tra osservatore e osservato. (...) Quindi la ricerca non ha più la pretesa di descrivere fatti reali ma si presenta come costruzione di testi che riguardano fatti socialmente costruiti e che mantengono la consapevolezza della distanza che separa l'interpretazione dalla 'realtà'" <sup>150</sup>.

### **1.3.-Elementi per l'individuazione di una specificità dell'approccio quantitativo**

Come precedentemente descritto all'interno del capitolo quarto della prima parte, il nostro universo di riferimento è rappresentato dai lavoratori che usufruiscono di ammortizzatori sociali in deroga e che risiedono nel territorio della Regione Emilia Romagna. Tale universo macro è formato da 47.371 lavoratori che sono stati interessati dalla Cassa integrazione Ordinaria in deroga e da 21.773 lavoratori che sono stati

---

<sup>150</sup> Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, Il Mulino, Bologna, p.24.

interessati da quella straordinaria in deroga, tutti domiciliati in regione Emilia Romagna. Non abbiamo la possibilità di conoscere le caratteristiche dei lavoratori facenti parte di questo universo macro e dunque la nostra indagine si baserà sull'analisi di una quantità di dati che non potremo pensare come rappresentativi dell'universo macro o legati ad esso in termini probabilistici.

Tuttavia, all'interno di tale macro universo abbiamo preso a riferimento per la nostra indagine un Ente di formazione accreditato presso la regione Emilia Romagna e che ha sedi presso tutte le province della regione. La presenza capillare sul territorio e la presenza nel settore da svariati anni, ci ha consentito di poter contare su un numero elevato di lavoratori cassintegrati che si sono recati presso questo Ente di formazione, al fine di attivare un percorso formativo, come previsto dalla normativa regionale in vigore.

L'universo della nostra indagine è dunque rappresentato dal totale dei lavoratori che si sono recati presso questo ente di formazione e a cui è stato somministrato il nostro questionario. Tale insieme di lavoratori che si sono recati presso l'Ente di formazione, rappresenta per noi l'universo che è stato interamente analizzato. Tale universo possiamo dire, ha la caratteristica di essere stato assegnato in modo accidentale rispetto al numero di lavoratori cassa integrati in deroga di tutta la regione Emilia Romagna.

Il nostro questionario è stato dunque somministrato alla totalità dei lavoratori che si sono recati nelle varie sedi provinciali di questo Ente di formazione. Possiamo dunque prendere a riferimento tale Ente per la nostra indagine e ritenere che il nostro sia un universo significativo sociologico su cui procederemo a svolgere la nostra indagine. Anticipiamo fin da ora che il questionario è stato somministrato a 5368



lavoratori cassintegrati e che tale numero rappresenta la totalità dei lavoratori che si sono recati presso tale Ente, nelle differenti province del nostro territorio regionale. Il questionario è stato somministrato con modalità *face to face*.

Nella nostra analisi, abbiamo quindi privilegiato l'approccio quantitativo: l'uso del questionario (anche se per la sua brevità potrebbe essere individuato come scheda-questionario).

Nello specifico, il questionario progettato e somministrato al nostro universo significativo di riferimento, ovvero a 5368 lavoratori in cassa integrazione in deroga, è stato presentato da un intervistatore e somministrato con strumenti informatici in modo da poter riportare sul momento le risposte fornite da parte del lavoratore intervistato e inserirle già su un software predisposto ad hoc, che ha generato poi un data base contenente tutti i dati. Tali dati sono stati poi successivamente estrapolati ed elaborati tramite un foglio di calcolo (Excell di Office) che ha consentito di eseguire analisi lineari, incroci a due e tre variabili. Non entreremo qui in merito alle modalità di somministrazione, in quanto sarà oggetto del capitolo successivo.

In questa sede tuttavia, vorremmo riferirci al percorso di indagine affrontato, seguendo le tappe del processo intrapreso e partendo proprio dall'importanza attribuita alla raccolta delle informazioni. Ciò di cui abbiamo necessità quindi, è, come afferma anche Piergiorgio Corbetta<sup>151</sup> di avere le condizioni per poter osservare, (osservazione come mezzo per conoscere i comportamenti manifesti in modo diretto) e per poter domandare. Fare domande infatti, è una via obbligata per poter approfondire motivazioni, atteggiamenti, aspettative, etc...

---

<sup>151</sup> Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale, metodologia e tecnica – II La ricerca quantitativa*, Il Mulino

Nella ricerca sociale, all'interno delle tecniche così dette quantitative, l'inchiesta campionaria (*survey*) è quella più diffusa. Non possiamo qui non darne cenno, anche se per la nostra indagine abbiamo privilegiato l'utilizzo del questionario e la sua somministrazione ad un universo significativo di riferimento. Riteniamo tuttavia che sia importante soffermarci seppur brevemente, nel dare conto di alcune caratteristiche di questa tecnica, ancor più che ci permette di introdurre svariati ragionamenti che ci saranno utili nelle pagine successive. L'inchiesta campionaria è una modalità di raccolta di informazioni che si differenzia da altre tecniche come ad esempio il censimento, il sondaggio, la ricerca di mercato, per alcune caratteristiche precise: la rilevazione delle informazioni avviene interrogando i soggetti coinvolti. Tali soggetti interrogati sono gli stessi individui che sono oggetto della ricerca e sono rappresentativi. L'indagine prevede una procedura standardizzata di interrogazione utilizzata per tutti i soggetti indagati e interrogati e l'obiettivo finale è lo studio delle relazioni esistenti tra le variabili<sup>152</sup> Entrando più nel merito, intendo approfondire brevemente gli elementi che contraddistinguono la tecnica di inchiesta campionaria sono proprio la formulazione di domande. Tali domande sono spesso in forma orale, ma possono anche essere scritte. Le conversazioni tra l'intervistatore e il soggetto possono essere faccia a faccia, telefoniche, o prevedere la compilazione di schede informative. Le domande, come abbiamo più sopra già precisato, sono poste direttamente ai soggetti che costituiscono l'oggetto della ricerca. Su questo punto vale la pena di soffermarci in quanto determinante e distintivo rispetto ad altre tecniche utilizzate sempre nella ricerca sociale, come all'intervista. I soggetti intervistati

---

<sup>152</sup> Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale, metodologia e tecnica – II La ricerca quantitativa*, Il Mulino

attraverso la tecnica dell'intervista infatti possono essere osservatori privilegiati, ovvero non direttamente rappresentativi di alcun campione, ma semplicemente coinvolti nel contesto analizzato da parte dei ricercatori, a titoli e con ruoli differenti. Tale scelta, distingue l'intervista dall'indagine campionaria che come abbiamo precisato, coinvolge esclusivamente i soggetti che costituiscono l'oggetto della ricerca. Nel capitolo precedente abbiamo dato conto dell'universo di riferimento per la nostra indagine ed è evidente al lettore, che sarebbe stato impossibile, per estensione del numero di soggetti appartenenti all'oggetto indagato, raggiungerli tutti uno per uno e sottoporli le domande faccia a faccia. Ciò che vogliamo dire è che la popolazione del nostro oggetto di studio è rappresentata da un numero tale di soggetti che è obbligata la scelta di circoscrivere il campo di indagine prendendo a punto di riferimento un ente di formazione particolarmente rappresentativo in quanto presente su tutte le province della regione. Tale scelta ci ha consentito di poter contare su un universo significativo di soggetti sul quale basarci e poter somministrare il questionario raccogliendo le informazioni di nostro interesse. Non possiamo, nel nostro caso, parlare di universo di riferimento e di campione 'rappresentativo', in quanto è noto che tale definizione sta a significare che il campione è in grado di riprodurre, seppure in scala ridotta, le medesime caratteristiche dell'universo di riferimento oggetto di studio. Tale aspetto è determinante per la validità dei risultati ottenuti in quanto permette una loro generalizzazione in riferimento al campione dell'intera popolazione. In queste situazioni di indagine dunque, i soggetti che compongono il campione sono dunque scelti utilizzando regole ben precise stabilite dalla statistica. Nel nostro specifico caso tale procedimento era impossibile da percorrere in quanto a noi non è dato conoscere le caratteristiche di tutti i lavoratori cassintegrati

in deroga che nel 2010 hanno usufruito degli ammortizzatori sociali e che erano domiciliati in regione Emilia Romagna. Abbiamo dunque circoscritto la nostra indagine prendendo a riferimento i dati dei lavoratori cassintegrati che si sono recati presso un ente di formazione preciso. Peraltro possiamo già anticipare che, rispetto all'anno 2010, tali lavoratori (5368) rappresentano circa un 8% del totale dei lavoratori cassintegrati domiciliati in regione. Ci pare dunque di poter dire che pur non trattandosi di un campione rappresentativo in senso probabilistico, il nostro universo di riferimento è significativo, dato il rapporto numerico rispetto al totale di lavoratori cassintegrati in deroga dell'anno 2010.

Come abbiamo poco sopra accennato non possiamo parlare propriamente di campione e di attività di campionamento, in quanto la teoria dei campioni si basa su parametri ben precisi.

Campionare, cioè osservare una parte per trarne informazioni sul tutto è un'attività innata nell'uomo e che solo successivamente e recentemente ha trovato una sua validità scientifica. Ciò che ha permesso di introdurre il concetto di caso e casualità. Quando parliamo di caso, vale la pena qui precisarlo, non ci riferiamo alle nostre scelte quotidiane cosiddette compiute a casaccio, ma bensì al caso inteso in senso probabilistico: una scelta casuale non prescinde da regole, tutt'altro. Il campionamento è un procedimento che i ricercatori sociali utilizzano per estrarre da una 'popolazione' cioè da un insieme di unità costituenti l'oggetto di studio, un campione, ovvero un numero più ristretto di casi scelti con criteri tali da consentire poi la generalizzazione dei risultati ottenuti dall'analisi, all'intera popolazione. Piergiorgio Corbetta afferma a tal proposito che: *“la popolazione è l'oggetto da conoscere e che il campione è lo*

*strumento della conoscenza*"<sup>153</sup>. I vantaggi che caratterizzano la ricerca campionaria sono evidenti e non ci soffermeremo qui su questi aspetti, basti nominare i vantaggi in termini di costi per la rilevazione, nei tempi di raccolta ed elaborazione dei dati, e non ultima di accuratezza, in quanto la possibilità di concentrarsi su una mole di dati minore, permette un livello di dettaglio e di qualità nella raccolta dei dati maggiore. Nella nostra indagine in particolare, di cui approfondiremo gli aspetti a breve e nei prossimi capitoli, abbiamo proceduto ad analizzare tutte le variabili rilevate e successivamente a concentrarci sullo studio approfondito solo di alcune di queste e in particolare della loro relazione. Abbiamo quindi approfondito la relazione esistente fra alcune variabili, ovvero la loro correlazione, al fine di procedere nel nostro iter di ricerca e di validazione o meno delle ipotesi di ricerca formulate e di cui tratteremo approfonditamente più avanti.

Poco sopra abbiamo dato conto dei vantaggi insiti nella procedura di campionamento, ovvero nell'operare su un insieme ridotto di unità che compongono in campione casuale e rappresentativo di una popolazione che per noi è l'oggetto di studio. Nel nostro caso abbiamo operato la scelta di somministrare il questionario a tutto il nostro universo significativo, in modo da permetterci di migliorare la significatività del dato raccolto e delle conseguenti analisi. Nel caso di campioni, possiamo introdurre brevemente il fatto che esiste una relazione importante tra l'errore di campionamento e l'ampiezza dello stesso; ciò vale anche nel nostro caso, anche se non possiamo parlare di campione, ma bensì di universo significativo. Possiamo quindi assumere, proprio in riferimento alla nostra specifica indagine, che l'ampiezza del campione (nel nostro caso universo di riferimento) utilizzato è direttamente proporzionale al

---

<sup>153</sup> Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale, metodologia e tecnica -IV L'analisi dei dati*, Il Mulino Bologna, pag. 17,

livello di fiducia della stima, alla variabilità del fenomeno studiato e alla precisione che il ricercatore pretende dal risultato dell'indagine (ovvero inversamente proporzionale all'errore che il ricercatore è disposto a tollerare).

Ci sembra opportuno all'interno di questo capitolo dare brevemente conto delle definizioni di campione con cui il ricercatore si trova a doversi confrontare nelle fasi preliminari della propria indagine. Il campione si può definire probabilistico quando ogni unità che lo compone viene estratta con una probabilità nota e diversa da zero<sup>154</sup>. Vi sono differenti disegni di campionamento che possono essere utilizzati dal ricercatore, ognuno dei quali ha caratteristiche ben definite e che lo connotano e distinguono rispetto agli altri. Non è qui la sede per approfondire tale ragionamento, tuttavia, a scopo di esaustività, faremo un breve cenno in merito ad alcuni principali disegni di campionamento.

I principali disegni di campionamento di tipo probabilistico sono il campionamento casuale semplice, sistematico, stratificato, a stadi, a grappoli, per aree. Vi sono poi una serie di campionamenti cosiddetti non probabilistici: per quote, a valanga, a scelta ragionata,.

All'interno dell'insieme dei campioni probabilistici il campionamento casuale semplice è senza dubbio il caso più elementare. Siamo in presenza di un campione casuale semplice se tutte le unità della popolazione di riferimento hanno la stessa probabilità di essere incluse nel campione. Occorre cioè che il ricercatore possieda la lista completa dei soggetti della popolazione, condizione di per sé, come potrà comprendere il lettore, molto difficile da concretizzarsi. In ogni caso, a questa lista di soggetti, andrà poi associato un numero che sarà poi estratto casualmente, formando così il campione su cui procedere con l'analisi.

---

<sup>154</sup> Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale, metodologia e tecnica -IV L'analisi dei dati*, Il Mulino, Bologna, pag. 26

Pur essendo estremamente semplice tale procedimento, il campionamento casuale semplice non è utilizzato in modo frequente nella ricerca sociale, sia perché raramente si possiede la lista completa e aggiornata della popolazione, sia perché per esempio su indagini molto estese, ovvero svolte su larga scala, i costi sono davvero elevati e i tempi di rilevazione sono molto lunghi. Il campionamento sistematico, differisce dal precedente perché pur essendo sempre di tipo probabilistico e producendo sempre come risultato finale un campione casuale semplice, si distingue per la procedura di estrazione dei soggetti. Nello specifico, i soggetti che faranno parte del campione ovvero le unità campionarie, non sono estratte mediante sorteggio come nel precedente disegno poco sopra descritto, bensì scorrendo una lista dei soggetti e selezionandone sistematicamente uno ogni dato intervallo. Occorrerà dunque definire un intervallo di campionamento (solitamente denominato  $k$ ). Tale tipologia di campionamento riscontra l'interesse dei ricercatori delle scienze sociali perché può essere utilizzata quando non si ha a disposizione la lista completa della popolazione e l'ampiezza della stessa non è conosciuta. Anche con queste condizioni di base, permette di ottenere campioni casuali.

Il campionamento stratificato poi viene utilizzato quando nel fenomeno oggetto di studio è possibile circoscrivere delle aree di maggiore omogeneità che consentono di aumentare la precisione del campione, seppur senza aumentarne l'ampiezza. Il disegno di campionamento stratificato si compone di tre fasi: suddivisione della popolazione di riferimento in strati, ovvero sottopopolazioni (il più possibile omogenei rispetto al fenomeno studiato) utilizzando come criterio di stratificazione una variabile correlata al fenomeno indagato; in secondo luogo si procede con l'estrazione di un campione casuale

semplice all'interno di ogni strato individuato ed infine si uniscono i campioni estratti, al fine di comporre il campione complessivo.

Passiamo ora a descrivere brevemente il campionamento a stadi che comporta, una semplificazione della procedura di estrazione e una diminuzione dei costi di rilevazione. In questo disegno la popolazione viene suddivisa su più livelli gerarchicamente ordinati che vengono estratti a successione con un procedimento cosiddetto 'a imbuto'. Il vantaggio è che non occorre possedere la lista completa della popolazione di partenza e la riduzione dei costi di rilevazione, che è effettuata appunto solo sulle unità estratte. Tale disegno presenta però anche degli svantaggi in quanto l'efficienza viene in parte compromessa in quanto i casi appartenenti ad una stessa unità di origine superiore tendono in parte ad assomigliarsi. Una variante del campionamento a stadi è il campionamento per aree, utilizzato quando la lista della popolazione è totalmente assente. Molto simile è poi il campionamento a grappoli. Si utilizza tale procedura quando la popolazione risulta suddivisa in gruppi di unità spazialmente contigue (ad esempio le famiglie). Tali gruppi si definiscono appunto grappoli e rappresentano le unità estratte. Entrano a far parte cioè del campione analizzato, gli individui facenti parte dei grappoli. In tal modo si utilizza il vantaggio dato dalla prossimità spaziale che c'è fra gli individui appartenenti allo stesso grappolo o gruppo. Passeremo ora a descrivere brevemente alcuni fra i più comuni disegni di campionamento non probabilistici: il campionamento per quote, a valanga, a scelta ragionata.

Nel disegno di campionamento per quote occorre in primo luogo suddividere la popolazione di riferimento in strati definiti da alcune variabili di cui si conosce la distribuzione; si procede poi con il calcolare il peso percentuale di ogni strato, al fine di conoscere la quota della



popolazione complessiva che appartiene a ogni strato. Si procede poi con il moltiplicare ciascuno di questi pesi per l'ampiezza del campione arrivando così a definire le quote, cioè il numero di interviste da effettuare in ogni strato. Ciò che tuttavia lo differenzia dal campionamento stratificato risiede nel fatto che l'intervistatore può decidere quali soggetti intervistare, mantenendo fermo il vincolo dell'ammontare di ogni quota complessivo. In effetti il vincolo dell'ammontare della quota, limita la totale discrezionalità del ricercatore, e garantisce che il campione riproduca la distribuzione della popolazione, in riferimento alle variabili prese in esame e con cui sono state definite le quote. Da quanto fin qui delineato, è chiaro che possiamo affermare che in realtà si tratta di un campionamento stratificato con però la possibilità di scelta delle unità da intervistare a discrezione del ricercatore. In tale discrezionalità risiede anche la criticità di tale tipologia di campionamento.

Passiamo ora a descrivere brevemente il campionamento a valanga, utilizzato in caso di popolazioni di cui non ci è dato di conoscere l'identità (ad esempio clandestini, evasori fiscali, immigrati clandestini etc...) o formate da elementi rari (ad esempio gli appartenenti a religioni minoritarie etc...). Si procede ad individuare i soggetti da inserire nel campione a partire dagli stessi soggetti intervistati. I primi soggetti intervistati vengono cioè utilizzati come informatori che conducono ad altri soggetti con caratteristiche comuni in riferimento all'oggetto dell'indagine. Con il prosieguo dell'inchiesta, il numero dei soggetti coinvolti e menzionati dai primi, dovrebbe crescere esponenzialmente, proprio come succede in caso di valanga di neve. La criticità di tale strumento risiede nel fatto che i soggetti che finiscono per essere intervistati sono di solito i più attivi socialmente e il rischio è di deviare

dall'originale scopo dell'indagine. Differente è poi il campionamento a scelta ragionata le cui unità campionarie non sono scelte secondo criteri probabilistici, ma a fronte di caratteristiche ben definite. Tutto il processo di scelta dunque viene effettuato attraverso scelte ponderate da parte del ricercatore e tenendo ben presente il focus dell'indagine, non si ricorre mai a criteri casuali di selezione. E' naturale che questo tipo di campione cosiddetto ragionato, non offra le stesse garanzie di un campione di tipo probabilistico.

Prima di entrare nel merito specifico della tecnica dell'inchiesta campionaria da noi utilizzata, non possiamo esimerci dal precisare che abbiamo tenuto ben presente il rischio derivato oltre che dall'errore di selezione, anche dall'errore di copertura e soprattutto l'errore di non risposta. Attraverso infatti, la somministrazione di un questionario composto da domande chiuse, predefinite e aperte, abbiamo potuto constatare quanto incida sui risultati finali dell'indagine e sui possibili ragionamenti, la mancanza di dati e risposte, ovvero l'insidia dell'errore di non risposta.

Come abbiamo accennato precedentemente, vale la pena di sottolineare che nei casi in cui non esiste una lista della popolazione occorre rinunciare a tecniche di campionamento probabilistico, in quanto non è possibile assegnare a tutte le unità di analisi le medesime probabilità di essere estratte. Nel nostro caso abbiamo optato, non essendo in possesso dell'elenco completo e aggiornato di tutti i lavoratori in CIG in deroga in Emilia Romagna, ridefinendo la nostra popolazione di riferimento, ovvero prendendo come dato di partenza che la nostra popolazione era data da quei lavoratori in CIG in deroga domiciliati in

Emilia Romagna che si erano recati all'ente di formazione da noi prescelto per l'indagine.

I lavoratori dopo essersi recati alla sede dell'ente di formazione della loro provincia di residenza, hanno poi svolto il colloquio e risposto alle domande del nostro questionario. Vale la pena sottolineare il concetto di significatività del nostro universo di riferimento rispetto alla totalità di lavoratori cassintegrati in deroga nell'anno 2010 in regione Emilia Romagna. Il questionario è stato somministrato a 5368 lavoratori che rappresentano l'8% del totale dei lavoratori cassintegrati domiciliati presso la regione Emilia Romagna. Tale percentuale ci consente di ritenere i dati emersi dalla nostra analisi sociologicamente significativi.

#### **1.4.- Il questionario**

Abbiamo in precedenza accennato alle cinque caratteristiche che definiscono un'inchiesta campionaria e al fatto che è solo attraverso l'interrogazione che il ricercatore sociale, ma come chiunque di noi nella propria vita quotidiana, può ottenere risposte alle proprie domande. Abbiamo poi precisato che le domande sono poste direttamente agli individui che costituiscono direttamente l'oggetto della ricerca.

L'interrogazione dei soggetti campionati deve avvenire attraverso una procedura standardizzata. Ovvero per garantire la standardizzazione dello stimolo, quale requisito fondante dell'inchiesta campionaria, occorre sottoporre a tutti i soggetti le medesime domande con la stessa formulazione.

Possiamo poi senza dubbio affermare che il fine di ogni inchiesta campionaria, così come intesa dallo statistico polacco Jerzy Neyman (che sistematizzò i principi scientifici riferiti alla rappresentatività e al campionamento attorno agli anni '30), è quello di studiare le relazioni fra

variabili. L'obiettivo infatti non è esplorare un fenomeno come ad esempio si propone il sondaggio. Nell'inchiesta campionaria il ricercatore va oltre l'esplorazione del fenomeno, si concentra infatti sulla relazione tra quello ed altri fenomeni sociali, sulle cause che sono connesse a tale fenomeno e sulle conseguenze prodotte dalla sua esistenza su altri fenomeni e situazioni. Possiamo affermare che lo scopo principale dell'inchiesta campionaria è quello di verificare delle ipotesi e di stabilire o meno l'esistenza di correlazioni causali tra le variabili analizzate. Vale la pena inoltre brevemente specificare la distinzione tra i tre differenti strumenti di rilevazione: il questionario (da noi utilizzato), l'intervista strutturata e l'intervista libera. Mentre nell'intervista strutturata la domanda è standardizzata (ovvero viene posta la medesima domanda a tutti i soggetti del campione e con la stessa formulazione) e la risposta è libera; nell'intervista libera sia la domanda che la risposta sono standardizzate. Entrambi questi strumenti fanno parte della ricerca cosiddetta qualitativa, mentre il questionario che come vedremo più diffusamente a breve, prevede sia domande che risposte standardizzate, è incluso tra gli strumenti quantitativi.

Formulare un questionario è un'operazione complessa, che prevede la conoscenza del fenomeno che ci si appresta ad analizzare e la chiarezza delle ipotesi di ricerca. Le domande possono essere ricondotte a tre classificazioni maggiormente riconosciute: proprietà sociografiche di base, atteggiamenti e comportamenti.

Le domande relative a proprietà sociografiche di base si riferiscono alla pura descrizione delle caratteristiche sociali di base dell'individuo: demografiche, connotati sociali ereditati e stabilizzati in età giovanile, caratteristiche che lo connotano come la professione, lo stato civile, la cultura in cui vive. Essendo domande presenti in qualunque inchiesta

campionaria, è possibile rifarsi a formulazioni standard che permettono anche una comparazione utile a posteriori.

Vi sono poi le domande relative agli atteggiamenti: l'area che si vuole esplorare in questa batteria di domande è quella relativa ad opinioni, motivazioni, orientamenti, sentimenti, valutazioni, giudizi, valori. Quest'area è molto complessa e non è facile darne un'adeguata rilevanza soprattutto per quel che riguarda l'intensità degli atteggiamenti e dei pensieri che sono alla base dei comportamenti.

L'ultima area di domande è quella dei comportamenti ovvero relativa a quello che l'individuo dice di fare o di avere fatto: azioni osservabili e concrete.

Rispetto poi alla formulazione della domanda, il ricercatore deve decidere se impostare il questionario inserendo domande a risposta chiusa o domande a risposta aperta. Mentre nella domanda aperta il soggetto è libero di rispondere ciò che vuole in termini di contenuto e forma, in quella chiusa l'intervistatore gli presenta un elenco di possibili risposte all'interno del quale il soggetto sceglierà quella per lui più appropriata. Vale poi la pena soffermarci brevemente sulla possibilità, in fase di elaborazione e analisi dei dati, di chiudere a posteriori una domanda aperta ovvero di ricondurre a categorie stabilite da parte del ricercatore e quindi finite e definite, le varie risposte ricevute da parte dei soggetti. Tale procedura permette di standardizzare le risposte e quindi di ricondurle a categorie possibili da aggregare ed elaborare. Anche all'interno del nostro questionario ad esempio, abbiamo utilizzato domande che possiamo dire con risposte predefinite ovvero in cui vi era un lungo elenco di possibili risposte fra cui il soggetto poteva scegliere e che ci ha permesso di lasciare estrema libertà nella risposta, seppur

garantendoci una formulazione già standardizzata delle scelte effettuate da parte dei soggetti.

Non dobbiamo poi dimenticare che codificare a posteriori una domanda a risposta aperta è un intervento estremamente discrezionale e può deviare il senso della risposta originale che spesso, nel caso di risposte aperte è ambiguo o di difficile comprensione a posteriori. Se infatti nel caso di raccolta dei dati in presenza di risposte chiuse, abbiamo la possibilità di costruire la nostra matrice dei dati in modo quasi automatico, la fase di normalizzazione ovvero di riconduzione a categorie finite e definite le risposte aperte, comporta un enorme lavoro in termini di tempo, costi e discrezionalità. Tale attività è indispensabile per permettere un successivo confronto e analisi delle variabili e delle loro relazioni, ma è concretamente impraticabile all'interno di inchieste campionarie svolte su campioni elevati. Rispetto al nostro caso, abbiamo utilizzato una maggior parte di domande a risposta chiusa, altre che possiamo chiamare a risposta predefinita solo alcune a risposta aperta. I vantaggi che presenta la risposta chiusa sono evidenti: garantisce la neutralità e l'omogeneità in rapporto a tutti gli intervistatori coinvolti, permette di restare all'interno del quadro di riferimento del ricercatore, evitando rischi di differenti interpretazioni o risposte non pertinenti. Non va poi sottovalutato il fatto che la domanda chiusa permette anche un facile accesso a ricordi, attraverso l'elenco delle risposte possibili e 'dirige' le risposte all'interno dell'ambito indagato, favorendo la concretezza e la precisione. Il rischio è quello di offrire un ventaglio di risposte di facile accesso anche a quei soggetti che non hanno in realtà un'opinione definita sul tema e mascherano dunque una non risposta o un 'non so'.

Passeremo ora brevemente in rassegna le caratteristiche che il ricercatore deve considerare al momento della costruzione del

questionario, al fine di garantire la buona riuscita della ricerca in termini di autenticità delle risposte codificate e di capacità da parte del ricercatore di far emergere gli atteggiamenti e i comportamenti autentici da parte dei soggetti intervistati, per poter poi procedere nell'analisi del fenomeno con informazioni che gli permetteranno di effettuare correlazioni fra le variabili e di falsificare o meno le ipotesi iniziali. In apparenza possono sembrare regole banali e superflue da puntualizzare, ma in ogni manuale di metodologia si ribadisce l'importanza di tali semplici norme, al fine di garantire la rilevazione di risposte autentiche e rappresentative della realtà indagata. Fra tutte, il monito che va sempre tenuto presente da parte del ricercatore deve essere quello di formulare le domande in maniera (il più possibile) da non influenzare le risposte. E' infatti stato provato con vari esperimenti che la modalità con cui è posta una domanda, ovvero quali vocaboli utilizzo, la lunghezza della domanda, etc... si ripercuote sulle risposte date da parte degli intervistati. Per ridurre il più possibile tale sensibilità della risposta, il ricercatore può costruire il proprio questionario facendo attenzione ad utilizzare le seguenti accortezze:

- porre le domande in modo semplice (con un linguaggio accessibile a tutti), sintatticamente lineari e il più possibile conciso. Si è visto che la lunghezza della domanda influenza anche quella della risposta ovvero in presenza di domande lunghe, anche le risposte sono articolate, dobbiamo tenere conto che domande troppo lunghe distraggono dal focus che si propongono e rischiano di confondere il soggetto intervistato;
- Non dare un numero di possibili risposte troppo elevato (di norma al massimo 5);

- Porre molta attenzione alle definizioni contenute nelle domande, in quanto possono risultare ambigue e di non facile interpretazione;
- Evitare l'utilizzo di un gergo proprio di alcune culture (dialetto etc.);
- Evitare di utilizzare espressioni legate a forti connotati emotivi (ad esempio: criminale, drogato, violento, etc)
- Non utilizzare domande che prevedono risposte non univoche (ad esempio: i suoi genitori...? Non permetto di rispondere separatamente per padre e madre).
- Evitare le domande discriminanti
- Evitare le domande tendenzine
- Focalizzare il tempo, ovvero esplicitare nella domanda un preciso momento temporale
- Formulare la domanda in modo che non favorisca risposte astratte o generiche
- Cercare di focalizzare la domanda su un comportamento concreto e facilmente osservabile, piuttosto che restare nell'ambito delle opinioni e atteggiamenti.
- In riferimento al concetto di desiderabilità sociale, eccoci di fronte ad una delle insidie maggiori che possono deviare la sostanza delle risposte (ad esempio si può considerare normale e diffuso un comportamento negativo oppure si può formulare la domanda in modo da equilibrare la desiderabilità delle risposte, o ancora si può attribuire un comportamento presunto volutamente)



- Rilevare l'intensità delle opinioni e degli atteggiamenti come la mancanza di queste e i non so. Per rilevare l'intensità di un atteggiamento sono necessarie più domande
- Tenere conto del rischio di acquiescenza ovvero di scegliere le risposte che esprimono accordo
- Collocare temporalmente le domande, se si riferiscono all'indagine di eventi o comportamenti del passato e che possono non essere ricordati
- Sequenzialità delle domande (tener viva l'attenzione, sequenza logica, effetto contaminazione).

Batterie di domande che servono a velocizzare l'intervista e a semplificare la formulazione.

Rispetto a tutto quanto precedentemente esposto, possiamo ritenere che le domande presenti nel questionario, possano essere somministrate ovvero sottoposte all'attenzione del soggetto intervistato, attraverso sostanzialmente tre differenti modalità: l'intervista telefonica, l'autocompilazione e la somministrazione faccia a faccia, quella da noi per l'appunto utilizzata.

Fino agli anni '70, cioè prima della diffusione del telefono, la modalità più diffusa era la somministrazione faccia a faccia. Con l'avvento del telefono e la sua diffusione di massa, la tecnica più utilizzata è diventata la somministrazione telefonica. Anche se meno utilizzato, il questionario può poi essere autocompilato, ovvero può essere inviato via posta, somministrato ad un gruppo di persone, oppure consegnato in mano in attesa della compilazione e restituzione. Sicuramente possiamo affermare che la modalità di somministrazione

può condizionare lo strumento: il ricercatore deve avere presente la modalità di somministrazione che vuole utilizzare, fin dalle fasi di progettazione delle domande, in modo da predisporre il questionario ad hoc.

Di seguito approfondiremo meglio la modalità di somministrazione tramite intervista faccia a faccia in quanto è la tecnica utilizzata nella nostra indagine. Nell'intervista faccia a faccia, l'intervistatore assume un ruolo fondamentale. Abbiamo in precedenza delineato la differenza tra l'approccio oggettivista, che vuole un intervistatore neutrale e distaccato, e l'approccio costruttivista che vede un'interazione tra l'intervistatore e l'intervistato. A nostro parere non va in ogni caso mai sottovalutato il fatto che durante l'intervista l'intervistatore e l'intervistato entrano in una dinamica relazionale e condividono un'attività che per l'uno è porre domande e per l'altro è dare delle risposte. Da come l'intervistatore condurrà l'intervista, il risultato sarà influenzato e la qualità varierà. In riferimento poi all'indagine, svolta su un campione ampio che come nel nostro caso è rappresentato da più di 5000 soggetti, è necessario impiegare vari intervistatori che non potranno dunque mai coincidere col ricercatore. A questo punto è necessario attuare una sorta di standardizzazione del comportamento degli intervistatori in riferimento alla somministrazione del questionario. Tale standardizzazione si può perseguire senza dubbio attraverso una fase di addestramento. Nel nostro specifico caso è stata fatta una formazione ai 16 intervistatori pari a 80 ore complessive. Le prime 25 ore sono state svolte prima di avviare le interviste e al fine di creare una base informativa comune in merito al contesto normativo, territoriale e agli obiettivi prefissati. Le successive ore sono state erogate in altri due distinti momenti ed hanno previsto la possibilità di confrontarsi e discutere in merito a dubbi o casi concreti

accaduti durante l'attività di somministrazione. Tali confronti hanno portato ad omogeneizzare i comportamenti dei vari intervistatori. Vi è stato poi un ulteriore momento che ha previsto una formazione specifica sull'utilizzo del software in cui sono stati inseriti tutti i questionari.

In presenza di tale tipologia di inchiesta, vale a dire su un universo così ampio, è parere comune a tutti i ricercatori<sup>155</sup> che l'intervistatore debba inibire ogni comportamento che può influenzare l'intervistato e soprattutto non esprimere alcun tipo di valutazione in merito alle domande formulate. Sempre per garantire un approccio il più possibile omogeneo e standardizzato da parte dei tutti gli intervistatori, è vantaggioso mettere a disposizione degli stessi un responsabile del progetto, ovvero un referente a cui possono rivolgersi nel corso dell'indagine e che fornisca delucidazioni in merito a dubbi o corrette modalità di comportamento. Nel nostro caso specifico abbiamo proceduto a svolgere un colloquio preliminare ad ogni potenziale intervistatore, al fine di raccogliere informazioni in merito alle sue aspettative, motivazione, vincoli, preparazione, esperienza specifica.

Possiamo dunque infine affermare che nel caso specifico della nostra indagine, il ruolo dell'intervistatore è stato determinante, così come lo è stata l'attenzione dello scrivente per la strutturazione e formulazione delle domande del questionario e per la consapevolezza dei rischi di errore e di contaminazione delle risposte poco sopra esposti. Nel corso del capitolo secondo di questa seconda parte, esporremo diffusamente il questionario utilizzato nella nostra indagine e i ragionamenti inerenti la costruzione delle varie domande.

---

<sup>155</sup> Corbetta P. (2003) *La ricerca sociale metodologia e tecniche IV L'analisi dei dati*, Il Mulino Bologna.

Guidicini P. (1996), *Manuale per le ricerche sociali sul territorio*, F. Angeli, Milano.

## **1.5.- L'analisi monovariata, bivariata e multivariata**

Rispetto alla nostra indagine, precisiamo fin da ora che abbiamo condotto un'analisi monovariata su tutte le variabili presenti all'interno del questionario e su tutti i questionari somministrati e raccolti. Il totale dei dati raccolti è pari appunto a 5368, ovvero al numero di lavoratori intervistati. Successivamente, rispetto anche a quanto emerso da una prima lettura dei dati, abbiamo proceduto a effettuare vari incroci con due e tre variabili, ovvero abbiamo condotto analisi bivariate e multivariate. Di seguito in ogni caso, approfondiamo il concetto di variabile e di analisi monovariata, seppur riferendoci sempre al nostro contesto di analisi specifico.

L'analisi monovariata consiste proprio nell'analizzare le variabili ad una ad una, senza metterle in relazione. Tale approccio, permette di effettuare una descrizione dei dati raccolti e di creare la matrice dei dati che sarà utile poi alle analisi bivariate e multivariate.

Quando parliamo di analisi dei dati, intendiamo infatti l'analisi delle singole variabili e delle loro relazioni. Sulla base delle caratteristiche logico-matematiche delle singole variabili, saranno infatti definite le procedure da seguire per l'analisi dei dati. Vi sono infatti tre tipi di variabili: nominali, cardinali, ordinali. Brevemente possiamo dire che le variabili nominali derivano da un'operazione di classificazione degli stati della proprietà. Ciò significa che i numeri assegnati alle modalità sono puramente convenzionali e non hanno alcun valore numerico. Con le variabili nominali è possibile fare relazioni di uguaglianza e disuguaglianza. Solitamente sono rappresentate graficamente attraverso dei grafici a barre o a torta. La variabile ordinale nasce da un'operazione di ordinamento degli stati di proprietà. I valori

numerici attribuiti alle proprietà della variabile mantengono le proprietà ordinali dei numeri, possiamo dunque affermare che tra le variabili ordinali è possibile stabilire oltre alla relazione di uguale/disuguale, anche quella di minore e maggiore. Possiamo rappresentarle graficamente con un poligono di frequenza. Le variabili cardinali si ottengono dalle proprietà mediante un'operazione di conteggio o misurazione. In questo caso vengono mantenute tutte le proprietà dei numeri. E' possibile fare le quattro operazioni matematiche e statistiche. Solitamente si rappresentano graficamente con istogrammi.

Il fatto che a seconda del tipo di variabile sia possibile o meno effettuare determinate operazioni, influisce molto sull'analisi del dato e sulla ricerca, dunque fin dall'inizio è necessario catalogare le varie variabili al fine di sapere quali procedure applicare per analizzarle.

Rispetto al nostro specifico contesto di analisi possiamo dunque dire che la nostra unità di analisi è il lavoratore cassintegrato in deroga domiciliato in regione Emilia Romagna. In particolare la nostra popolazione di riferimento è rappresentata dal lavoratore cassintegrato in deroga domiciliato in regione Emilia Romagna che durante l'anno 2010 si è recato presso un determinato ente di formazione accreditato. I nostri casi analizzati sono i singoli lavoratori con le caratteristiche sopra descritte. Per costruire la nostra matrice dei dati abbiamo incrociato i casi (in riga) con le singole variabili del questionario (colonna). L'incrocio tra la riga e la colonna ovvero tra il caso e la variabile è il mio dato, cioè il valore assunto da una particolare variabile su un particolare caso. Non diamo per scontato la precisazione relativa al fatto che è necessario che l'unità di analisi sia sempre la stessa e che su tutti i casi devono essere rilevate le stesse informazioni. Attraverso l'operazione di codifica trasformiamo le modalità delle variabili in valori. Come vedremo, alcune

delle domande del nostro questionario prevedevano risposte multiple o erano aperte e dunque sono state codificate a posteriori.

Una volta che la matrice dei dati è definita è necessario procedere con l'analisi ovvero con la distribuzione delle frequenze. La frequenza non è altro che la distribuzione della variabile tra i casi analizzati. La distribuzione delle frequenze è utile per fare un'operazione di cosiddetta 'pulizia' dei dati. I controlli da effettuare sono quelli di:

- plausibilità,
- di congruenza,
- di ponderazione,
- di valutazione di eventuali valori mancanti.

I controlli di plausibilità permettono di evidenziare se vi sono valori non plausibili, ovvero non previsti dal codice della distribuzione della frequenza. In questo modo è possibile correggere eventuali errori di attribuzione o digitazione, procedendo a normalizzare i dati.

I controlli di congruenza mirano a valutare se, rispetto a due variabili, i dati sono congruenti o meno. Ispezionando la distribuzione delle frequenze emergono gli errori ed è possibile correggerli. Si può inoltre incrociare due variabili per vedere se i dati risultano congruenti o meno. Si procederà poi a correggere andando all'origine dei dati cioè al questionario stesso, oppure modificando i dati in modo che siano logicamente plausibili, o ancora sostituendo il dato incoerente con 'dato mancante'.

I controlli rispetto a valori mancanti. I valori mancanti rappresentano appunto la mancanza dell'informazione in quella determinata variabile. Nel caso ad esempio di una somministrazione di questionari, i dati mancanti sono le non risposte ad una determinata

domanda. Nei questionari è bene distinguere tra quattro differenti situazioni di possibile dato mancante:

- non sa,
- non applicabile,
- non sa rispondere,
- valore implausibile.

‘Non sa’ nel caso in cui il soggetto non sa rispondere. ‘Non applicabile’ quando il soggetto non deve rispondere, ovvero quando prima di quella domanda c’era un filtro che escludeva una parte dei soggetti dalla possibilità di poter rispondere. ‘Non risponde’ quando il soggetto si rifiuta di dare una risposta alla domanda. ‘Valore implausibile’ quando dà una risposta che non è prevista dal codice. Va precisato che solo gli ultimi due casi sono vere situazioni di valore mancante. Rispetto ai casi sopra riportati, il ricercatore si trova di fronte ad una complicazione nell’analisi da effettuare. E’ necessario decidere se includere o meno i dati mancanti nelle tabelle e dare evidenza della quantità di informazioni che non è stato possibile elaborare. Nel nostro caso specifico, abbiamo dato riscontro del numero di ‘non risposte’ a determinate domande del questionario, all’interno delle tabelle relative all’analisi monovariata, cioè nella rappresentazione della variabile attraverso la distribuzione della frequenza. A nostro parere infatti, risulta utile a chi legge, rendersi conto della rilevanza delle mancate risposte per poter poi fare determinate considerazioni. Nel nostro specifico caso infatti, i numeri di non risposte si sono concentrati sulle domande aperte del questionario e su determinati argomenti specifici. Nel corso dei prossimi capitoli, avremo modo di dare evidenza attraverso le tabelle, della nostra scelta metodologica.

Dall'analisi delle distribuzioni delle frequenze il ricercatore può rendersi conto dei primi risultati del lavoro di ricerca in atto. Possiamo parlare di primo risultato empirico del lavoro di ricerca in quanto è possibile vedere come i principali fenomeni si presentano nel campione studiato (nel nostro caso universo significativo) e si possono rispondere ai primi interrogativi. Siamo a tutti gli effetti nell'analisi monovariata ovvero nella fase di analisi descrittiva dei fenomeni studiati. L'analisi monovariata mostra come le variabili sono distribuite fra i casi rilevati, senza considerare le relazioni fra le variabili stesse. Rispetto alla nostra indagine ad esempio, possiamo senza dubbio dire che già attraverso l'analisi monovariata abbiamo raggiunto il nostro primo obiettivo, ovvero avere una fotografia del lavoratore cassintegrato in deroga che si era recato presso un determinato ente di formazione accreditato e rappresentato a livello territoriale presso tutte le province (esclusa Rimini). Essendo un numero significativo di casi, abbiamo poi proceduto a fare un'analisi bivariata e multivariata per approfondire determinate relazioni tra variabili per noi significative. Essendo un numero significativo di casi (5368) abbiamo proceduto a dare evidenza di indici di sintesi della distribuzione di frequenza (valori caratteristici) a seconda del tipo di variabile analizzata: nominale, cardinale, ordinale. Tali indici sono: la moda, che come sappiamo rappresenta la modalità prevalente nella distribuzione, la mediana, cioè la modalità assunta dalla variabile posizionata sul valore centrale della distribuzione di frequenza e la media, ovvero la misura di tendenza centrale data dalla somma di tutti i valori assunti dalle variabili diviso il numero dei casi. Nell'analisi monovariata vi è poi una serie di indici che ci permettono di descrivere il fenomeno, al di là del valore assunto in modo prevalente, in maniera più ampia e rappresentativa rispetto alla totalità dei casi facenti parte della



ricerca. Tali indici rappresentano modalità di descrivere la distribuzione delle modalità assunte dalla variabile rispetto a tutta la popolazione analizzata e sono: rispetto ad una variabile nominale, l'indice di omogeneità/eterogeneità (una distribuzione è tanto più omogenea quanto più essa è concentrata su una o poche modalità). Per le variabili ordinali: la differenza interquartile. I quartili sono valori di posizione rispetto alla totalità delle modalità assunte dalla variabile analizzata. Il primo quartile è quel valore che ha sotto di sé il 25% della popolazione e sopra di sé il 75% della popolazione, il secondo è il valore che coincide con la mediana, il terzo quartile è quello che ha il 75% dei casi sotto di sé e il 25% dei casi sopra di sé. I valori del primo e terzo quartile ci possono aiutare a individuare una dispersione rispetto alla tendenza prevalente. Infatti la differenza fra i valori dei due quartili può essere utilizzata come indice della dispersione della variabile. La differenza tra il terzo e il primo quartile dà la cosiddetta differenza interquartile che viene utilizzata come indice di variabilità della distribuzione quando la variabile è ordinale. Se la variabile è cardinale vi sono vari modi per calcolare la variabilità della distribuzione. Oltre a quelli poco sopra descritti brevemente, possiamo riferirci alla deviazione standard e alla varianza. La deviazione standard (o scarto quadratico medio) è un modo per misurare la variabilità di una variabile cardinale e precisamente vuole sommare gli scarti di ogni singolo valore elevati al quadrato, dividerli per il numero dei casi e poi estrarre la radice quadrata di questo numero. In questo modo riusciremo a evidenziare lo scostamento dalla media della distribuzione della frequenza. La varianza della distribuzione è il quadrato della deviazione standard e serve al ricercatore per risalire al meccanismo di causa effetto che ha prodotto la sua variazione, anche rispetto ad altre variabili analizzate.

Rispetto all'analisi monovariata cioè alla possibilità da parte del ricercatore di fare una fotografia del fenomeno che si propone di analizzare, possiamo dire a nostro parere che rappresenta dunque il primo obiettivo di ogni ricerca, in quanto permette di avere una prima panoramica del fenomeno. Il ricercatore si fa un'idea della bontà delle proprie ipotesi di ricerca e può valutare quali relazioni fra variabili vuole andare ad analizzare con la fase successiva dell'analisi bivariata. Con l'analisi bivariata il ricercatore ha la possibilità di indagare se vi è una relazione tra due variabili, ovvero se vi è covariazione: al variare di una variabile, varia anche l'altra. Vale la pena sottolineare che quando parliamo di relazioni tra variabili e di analisi bivariata si tratta di una relazione statistica ovvero di tipo probabilistico. In altre parole ci basiamo su valori medi rispetto alla popolazione analizzata. Allo stesso modo precisiamo che l'analisi statistica ci può evidenziare solo l'esistenza di una relazione di covariazione tra due variabili, ma sta poi nel ricercatore attribuire ad essa una relazione di tipo causale e una direzione. Il tipo di relazione, ovvero di variazione che intercorre tra due variabili è influenzato dalla distinzione tra le due variabili stesse. Le variabili si distinguono in: indipendenti e dipendenti. Nella maggioranza dei casi il ricercatore interpreta il nesso tra le variabili come causa effetto, ovvero come se il variare di una, causi come effetto della sua stessa variazione il variare dell'altra: l'una è la variabile influenzante e l'altra la variabile influenzata. Ad esempio nel caso della relazione tra le variabili: titolo di studio e livello del reddito, possiamo interpretare tale nesso nel senso di un'influenza della prima variabile sulla seconda e dunque la prima variabile è quella indipendente e la seconda è quella dipendente. Riuscire a distinguere le variabili dipendenti e quelle indipendenti è un'operazione importante per il ricercatore e condiziona gli strumenti di

analisi a disposizione, oltre che chiarire concettualmente il quadro dell'indagine. Le tecniche di analisi bivariata dipendono in maniera determinante dal tipo di variabili considerate. Non è questa la sede opportuna per approfondire tale trattazione tuttavia ci riferiamo alla nostra specifica indagine specificando che in presenza di variabili dicotomizzate nominali e cardinali e distinguendole in variabili indipendenti e dipendenti, possiamo trovarci di fronte a quattro possibili combinazioni: entrambe le variabili nominali, entrambe cardinali, la variabile indipendente nominale, la variabile dipendente cardinale, la variabile indipendente cardinale, la variabile dipendente nominale. Quest'ultimo caso non è risultato applicabile alla nostra indagine. Per i primi tre casi, sono previste specifiche tecniche di analisi della relazione e rispettivamente: tavole di contingenza, regressione-correlazione, analisi della varianza. Nell'inchiesta campionaria in generale e così pure nella nostra indagine, la maggioranza di variabili sono nominali e dunque le tavole di contingenza (o tabelle a doppia entrata, incrocio, tabulazione incrociata) rappresentano lo strumento base dell'analisi elementare dei dati. Vale la pena a nostro avviso fare anche una precisazione di tipo terminologico rispetto al fatto che in presenza di analisi bivariata parliamo di relazione o covariazione delle variabili. Quando la variazione è fra variabili nominali parliamo di 'associazione', quando è fra variabili ordinali parliamo di 'cograduazione', mentre quando è fra variabili cardinali parliamo di 'correlazione'. In breve possiamo affermare che quando sappiamo chiaramente distinguere qual è la variabile indipendente e qual è quella dipendente e vogliamo controllare empiricamente l'esistenza di un nesso causale fra le due variabili, il criterio da assumere è quello della percentuale entro le modalità della variabile indipendente. Nel corso del capitolo dedicato alle risultanze

analitiche daremo applicazione di quanto fin qui esposto a livello teorico-metodologico.

### **1.6.-. Considerazioni conclusive**

Nel chiudere questo capitolo dedicato alla presentazione degli aspetti metodologici della ricerca ci preme allora sottolineare che quella operata è una scelta orientata in senso quantitativo, che ha teso principalmente a creare le condizioni per verificare le ipotesi della ricerca e per raggiungere gli obiettivi descrittivi più avanti specificati, lasciando comunque nello stesso tempo aperta la possibilità di individuazione di quadri di lettura che andassero oltre. Rispetto alle ipotesi di ricerca, abbiamo progettato il questionario che è stato poi somministrato ai soggetti intervistati. Sulla base infatti delle ipotesi elaborate abbiamo individuato lo strumento privilegiato per la nostra indagine, che visto l'ampiezza della popolazione significativa di riferimento non poteva che essere il questionario.

Nel corso del capitolo dedicato alla presentazione delle risultanze analitiche, daremo conto dell'esito dell'applicazione di questa metodologia, commentando inizialmente tutti i dati lineari emersi relativi alle variabili, ma successivamente cercando di interpretare anche il significato di differenti e numerosi incroci fra variabili assunte, di volta in volta, come indipendenti e le altre variabili correlandole con due e tre variabili. Man mano che esporremo le risultanze analitiche proporremo anche le relative tabelle di elaborazione. Facciamo fin d'ora presente che le appendici allegate alla fine del lavoro proporranno integralmente tutte le tabelle sia quelle lineari sia quelle a due e tre incroci di variabili

indipendentemente se avranno visto commenti o meno nel corso del testo espositivo.

## **2. L'universo dei soggetti, la nostra popolazione di riferimento, il questionario utilizzato e le ipotesi**

Dopo aver spiegato dettagliatamente quale metodologia è stata utilizzata per questa ricerca e definito lo strumento quantitativo del questionario, in questo capitolo entreremo maggiormente nel dettaglio della ricerca. Riprenderemo in un certo senso le fila del quarto capitolo della prima parte focalizzandoci su un universo ancora più ristretto: nel quarto capitolo abbiamo riportato alcuni dati riferiti alla Regione Emilia Romagna, qui definiremo il nostro universo di ricerca più nello specifico.

Successivamente descriveremo il questionario che abbiamo utilizzato per condurre le interviste ai cassintegrati in deroga, elencando le domande e riportando la motivazione della struttura di questo strumento.

In ultima analisi lasceremo spazio alla descrizione dell'iter del colloquio che nella pratica si è rivelato come molto più di una semplice raccolta di informazione, ma le valutazioni in questo senso vengono lasciate alle ultime pagine di questo capitolo.

### **2.1 L'universo di riferimento**

Sulla base dei dati che abbiamo fino ad ora esposto, possiamo affermare che la nostra inchiesta copre l'8 % dei colloqui effettuati a lavoratori cassintegrati in deroga, tra quelli complessivamente svolti nella

regione Emilia Romagna. Nello specifico abbiamo somministrato in modalità faccia a faccia precisamente 5368 questionari.

Quello che successivamente etichetteremo universo di riferimento corrisponde alla totalità dei colloqui svolti all'interno dell'ente di formazione specifico e su tutte le province dell'Emilia Romagna; più specificatamente faremo riferimento a un universo di soggetti che è stato intervistato a scopo di ricerca dai nostri colloquiatori che in termini numerici può probabilmente essere definito significativo.

Nel definire meglio il nostro universo è bene fare alcune premesse che saranno utili successivamente sia per l'analisi dei dati, sia in fase di conclusione. Durante il nostro lavoro d'indagine, abbiamo coinvolto 5368 lavoratori a cui è stato somministrato il questionario che più avanti descriveremo nel dettaglio. Vale la pena precisare fin d'ora, anche se nel corso del capitolo successivo tale argomento sarà ulteriormente dettagliato e reso evidente dai dati tabellari, che di questi 5368 lavoratori, non tutti hanno effettivamente avviato un percorso formativo e dunque, sebbene a tutti sia stato somministrato il questionario, alcune risposte specifiche legate a informazioni in merito alla formazione desiderata e scelta, non sono state rilevate e risultano dunque come dati mancanti. I lavoratori che effettivamente sono entrati in formazione ovvero che hanno attivato un percorso formativo, sottoscritto un voucher e frequentato le ore di formazione previste dal percorso scelto, sono stati in totale 4724. Ciò premesso, si comprende che rispetto al nostro universo significativo di riferimento (5368 lavoratori), solo 4724 lavoratori hanno effettivamente intrapreso un percorso formativo e risposto dunque alle domande pertinenti specifiche. Solo a 4724 individui è stato assegnato un voucher formativo come previsto da normativa. Pur non volendo

anticipare ciò che sarà largamente approfondito nel prossimo capitolo ci teniamo a chiarire che questo dato ci servirà come riferimento per poter fare considerazioni sui percorsi formativi scelti dai cassaintegrati. Il secondo elemento che qui menzioniamo rispetto al nostro universo significativo di riferimento è rappresentato dal numero di lavoratori intervistati e a cui è stato somministrato il questionario (1658) che hanno risposto anche alle domande aperte presenti. Tali risposte alle domande aperte, sono state per noi particolarmente significative, come vedremo nel corso dei prossimi capitoli, per trovare riscontro rispetto alle ipotesi della nostra ricerca. Rispetto alle domande aperte, che vertevano su aspetti legati alla formazione e alle aspettative su di essa da parte dei lavoratori, abbiamo approfondito i dati rilevati, facendo un'analisi che tratteremo nelle prossime pagine.

Si rendono necessarie al fine di proporre una dettagliata descrizione del nostro universo significativo di riferimento e di proporre quindi una ricca premessa all'analisi dei dati, un'altra specificazione riguardante il fattore territoriale-provinciale: durante l'analisi dei dati è emerso come la crisi, e precisamente la domanda di utilizzo dell'ammortizzatore sociale in deroga, si sia manifestata con intensità differente nelle diverse province; viene riportata di seguito una tabella riguardante la sede dell'azienda di appartenenza dei lavoratori intervistati.

Sede dell'azienda		
	v.a.	%
BO	930	17,3%
FC	870	16,2%
FE	269	5,0%



Sede dell'azienda		
MO	1.734	32,3%
PC	144	2,7%
PR	250	4,7%
RA	283	5,3%
RE	833	15,5%
RN	31	0,6%
Fuori regione	19	0,4%
n.d.	5	0,1%
Totale	5.368	100,0%

Prima di addentrarci in ulteriori considerazioni è necessaria una specificazione riguardante le percentuali riferite alla provincia di Rimini e quelle riferite a sedi Fuori Regione: nonostante le percentuali in questione rappresentino una parte ridotta del campione ci preme sottolineare come successivamente possiamo affermare di avere svolto un'indagine su tutta l'Emilia Romagna tranne che sulla provincia di Rimini appunto. Laddove infatti è stata riportata la sede dell'azienda in provincia di Rimini o addirittura fuori regione si faceva riferimento alla sede legale della stessa mentre le sedi operative interessate dalla cassa integrazione erano parte delle altre province da noi analizzate. Per questo motivo come già accennato, riporteremo l'analisi su tutte le province della nostra regione fatta eccezione per la provincia di Rimini.

Fatta questa dovuta precisazione, ci è consentito di tornare alle nostre precedenti considerazioni: come si può evincere dai dati appena riportati la percentuale dei lavoratori intervistati non è omogenea su tutte

le province. La tabella riguarda come appena esplicitato, la sede dell'azienda di appartenenza dei lavoratori intervistati; ciò pare dimostrare come in alcune zone la richiesta di utilizzo della cassa integrazione in deroga sia stata maggiore, ad esempio per le province di Modena, Bologna, Forlì Cesena, Reggio Emilia. A parte il caso del capoluogo nel quale è possibile ipotizzare che vi sia una maggiore concentrazione di richieste di cassa integrazione in deroga in quanto è oggettivamente maggiore in questa zona la presenza numerica di realtà imprenditoriali molto differenti, è avanzabile un'ipotesi differente per quello che concerne le altre province che si sono distaccate, in termini di percentuali, dal resto della regione, in questo primo aspetto analizzato.

L'ipotesi che ci proponiamo di avanzare è quella della caratterizzazione della sfera economica di queste zone industriali o, più sinteticamente, la presenza di distretti industriali. Ci pare ora opportuno, ai fini della comprensione del contesto socio-economico in cui prende piede la nostra indagine, fare una sintetica digressione, in riferimento appunto alla definizione di distretto industriale, così come connotato nella realtà italiana nord-est.

Il distretto industriale, vale la pena di ricordarlo, è un'agglomerazione d'impresе, generalmente di piccolissima, piccola e media dimensione, collocate in un ambito territoriale ben circoscritto e definito storicamente. Le imprese appartenenti ai distretti industriali si caratterizzano per essere specializzate in una o più fasi di un processo produttivo e sono integrate nel più ampio sistema economico e sociale circostante attraverso una fitta rete di relazioni dirette. Anche se il modello economico appena descritto, quello dei distretti appunto, non è una peculiarità soltanto italiana, è vero anche che già dagli anni Settanta, momento di comparsa delle prime avvisaglie di crisi della grande

impresa, era chiaro che il nostro contesto nazionale forniva le condizioni ideali per la sua affermazione e per il consolidamento delle piccole imprese.

Negli ultimi 20 anni infatti, sono venute meno le condizioni di crescita espansiva che fino a pochi decenni fa avevano rappresentato le solide basi per lo sviluppo industriale (riduzione della domanda di mercato, ridimensionamento di risorse e maggiore instabilità monetaria), le grandi imprese sono quindi entrate in grande difficoltà e nell'impossibilità di mantenere le originarie strategie di crescita.

Molte grandi realtà aziendali hanno avviato manovre di riorganizzazione che prevedevano azioni di decentramento produttivo e lo sfruttamento delle potenzialità della specializzazione e della divisione del lavoro tra imprese dello stesso settore. Contemporaneamente si è registrata una grande crescita del tessuto delle piccole imprese artigiane, fortemente radicate con la produzione tradizionale di aree geografiche ristrette, che ha raggiunto a poco a poco notevoli quote di mercato in produzioni di nicchia.

In Emilia Romagna sono presenti diversi distretti industriali e, tornando al nostro argomento di indagine, possiamo ritenere che la maggior parte dei colloqui svolti fossero rivolti a lavoratori appartenenti ad aziende con sede in questo bacino territoriale essendo quest'ultimo caratterizzato dalla presenza di un elevato numero di piccole medie imprese che, ricordiamo, essere i destinatari principali delle nuove normative sugli ammortizzatori sociali in deroga. Tali piccolissime e piccole imprese sono infatti specializzate in settori particolarmente colpiti dalla crisi. Si è poi osservato come spesso le piccole imprese siano state penalizzate dalle oscillazioni del mercato derivanti da modifiche di strategie di esternalizzazione della produzione da parte delle grandi

imprese. Queste ultime infatti, avendo un insieme di caratteristiche strutturali e intrinseche alla loro organizzazione aziendale stessa, che prevede la possibilità di esternalizzare o meno alcuni rami della produzione o alcune lavorazioni, si possono permettere, in caso di recessione e crisi del mercato di riassorbire al loro interno lavorazioni storicamente esternalizzate, tagliando così i costi di esternalizzazione e limitando i tagli interni di manodopera. Tale strategia ha inevitabilmente trovato enormi ripercussioni nella filiera di fornitura legata alle grandi aziende ed ha finito col mettere in crisi le piccole attività imprenditoriali e artigiane della zona.

In questo discorso possono essere comprese la provincia di Reggio Emilia in quanto ospita un distretto della ceramica molto esteso, e la provincia di Forlì Cesena che ospita anch'essa una tipologia d'industria particolarmente colpita dalla crisi, quella del mobile; molti lavoratori hanno esplicitato come l'arresto della domanda e il conseguente blocco produttivo nel distretto del mobilio sia stato spesso dovuto alla comparsa sui mercati di grandi catene straniere che possono permettersi di proporre mobili di qualità inferiore a prezzi davvero competitivi.

Per quanto concerne la provincia di Modena, avendo presentato dei livelli significativi in termini di numero dei colloqui sostenuti a lavoratori appartenenti ad imprese site nella stessa, riporteremo di seguito un breve focus di approfondimento.

### **2.1.1 Focus sulla provincia di Modena**

Stando ai dati della tabella riportata nel precedente paragrafo, riguardante la sede dell'azienda di appartenenza del lavoratore

intervistato, nella provincia di Modena sono stati sostenuti 1734 colloqui ricordiamolo, su di un totale di 5368.

In termini percentuali in questa zona sono stati fatti il 32,3% dei colloqui totali. Verrebbe quindi da domandarsi il perché di cotanta concentrazione.

A conferma delle nostre tesi riguardanti l'esistenza di distretti industriali, si tenga conto che nel territorio di Modena sono presenti più agglomerati di piccole imprese: nei pressi del comune di Carpi sono presenti molte piccole imprese specializzate in campo tessile, nella zona di Mirandola è presente un gran numero di imprese operanti nel settore del biomedicale, ed infine il distretto dimensionalmente più grande è quello della ceramica nei pressi di Sassuolo.

È ipotizzabile in sintesi che, come già evidenziato, ossia che i distretti industriali per la loro caratteristica intrinseca di essere composti da piccole imprese altamente specializzate in determinati settori siano stati maggiormente colpiti dalla crisi a causa delle decisioni economiche prese dal resto del mercato. Il territorio modenese inoltre, presenta una forte presenza di queste piccole imprese detto ciò si spiegherebbe come mai il fenomeno della crisi si sia manifestato maggiormente in questa zona. Possiamo poi avanzare anche un'altra ipotesi.

I settori che caratterizzano i distretti appena citati potrebbero essere quelli che sono anche stati fortemente colpiti dalla crisi. L'osservatorio della provincia di Modena ha rilevato che "l'industria, in particolare i comparti della meccanica e della ceramica, il settore dove si registra il calo maggiore con una diminuzione dei posti di lavoro del 3 per cento. Negativo anche il comparto del tessile abbigliamento con un calo dell'1,4 per cento, mentre mostrano segnali di tenuta i settori dell'industria

alimentare, dell'elettronica e delle apparecchiature elettriche, tra le quali il biomedicale".<sup>156</sup>

Il distretto di Modena per concludere, è il bacino territoriale dove sono state fatte il maggior numero di interviste da parte dei nostri colloquiatori. È ipotizzabile come la spiegazione risieda sia nel fatto che in questa zona siano presenti diversi distretti industriali, sia nel fatto che questi stessi distretti siano specializzati in settori che sono stati particolarmente colpiti dalla crisi.

Abbiamo così delineato il nostro contesto e universo significativo di indagine. Pensando di avere fornito al lettore sufficienti elementi di contestualizzazione, passeremo ora a delineare la parte più strettamente tecnica della nostra ricerca.

## **2.2 Il questionario/intervista strutturata**

Come abbiamo precedentemente introdotto all'interno del capitolo primo- parte seconda, lo strumento che è stato utilizzato per condurre le interviste con i lavoratori cassintegrati in deroga è il questionario. L'ampiezza dell'universo di riferimento analizzato, la distribuzione territoriale dello stesso (regione Emilia Romagna) e le caratteristiche intrinseche delle unità coinvolte, c'ha persuaso della necessità di utilizzare un numero elevato di intervistatori (sono stati coinvolti 16 intervistatori all'interno delle differenti province esaminate) che potessero somministrare, attraverso un comportamento il più possibile omogeneo (vedi capitolo primo parte seconda), il questionario a tutti i soggetti coinvolti.

---

<sup>156</sup> Dall'articolo " Crisi occupazionale: i dati preoccupanti dell'Osservatorio Provinciale" su [www.ilsitodimodena.it](http://www.ilsitodimodena.it)

In allegato al questionario è stata distribuita la dichiarazione di autorizzazione al trattamento dei dati personali, così come previsto dalla normativa sulla *privacy*. Tale dichiarazione è stata fatta firmare a tutti i soggetti intervistati.

Le interviste con i cassintegrati sono state quindi condotte dagli intervistatori in modalità faccia a faccia, sottoponendo la medesima strutturazione e sequenza di domande a tutti. Tale modalità di somministrazione garantisce, nelle nostre intenzioni, da un lato un *setting* che assicura il giusto spazio temporale al singolo individuo, dall'altro lato la possibilità di poter raccogliere informazioni il più possibile standardizzate all'interno dell'universo di riferimento, favorendo la generalizzazione delle risultanze e non ultimo, dando agli enti di formazione *input* utili per il servizio da loro erogato. E' necessario infatti precisare che una copia del questionario compilato è stato inviato sempre all'ente di formazione che erogava il corso di formazione scelto dal soggetto intervistato. A nostro parere infatti, le informazioni contenute nel questionario erano estremamente utili anche per i tutor di aula e i coordinatori che si occupavano dell'organizzazione della formazione.

Il questionario progettato e somministrato era composto da domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta. Le domande a risposta chiusa sono state necessarie per raccogliere dati ed informazioni relative all'area sociografica: come ad esempio l'anagrafica dell'utente e dell'azienda di appartenenza. Le domande a risposta aperta (alcune in realtà lo erano solo in apparenza, in quanto si rifacevano ad un elenco predefinito e limitato di possibilità) invece miravano a raccogliere opinioni e aspettative del lavoratore in riferimento all'argomento della formazione e dell'aggiornamento.

Entriamo ora nello specifico della struttura del questionario, dando conto delle differenti sezioni e delle singole domande che lo compongono. Facciamo presente al lettore che la scheda questionario è allegata integralmente in appendice al presente elaborato. Il questionario da noi utilizzato è stato strutturato in quattro sezioni, ognuna delle quali contenente diverse tipologie di informazioni. L'iter dell'intervista era appunto strutturato e standardizzato e prevedeva vari passaggi che andavano dalla somministrazione delle domande inserite nella sezione prima per terminare con le domande inserite nella sezione quarta. Dal punto di vista dei contenuti indagati, si procedeva aumentando progressivamente l'approfondimento delle domande: il percorso andava dalla conoscenza dei dati socio-anagrafici della persona colloquiata, alle informazioni in merito al lavoro svolto, per terminare poi con i dati relativi alla formazione già frequentata e agli interessi formativi che si desiderava concretizzare. L'intervista si concludeva con la scelta da parte del lavoratore/soggetto intervistato di un percorso formativo che era, di norma, coerente con quanto espresso in precedenza.

La prima sezione del questionario, denominata "dati preliminari/gestione calendario" comprende una parte dedicata al colloquio, la data e il luogo in cui è stato effettuato e la provenienza della segnalazione della posizione del lavoratore in questione: come spiegato in precedenza infatti, la segnalazione del nominativo del cassintegrato arrivava direttamente dal Centro per l'Impiego, o attraverso l'attivazione iniziale del datore di lavoro. In altri termini, in alcuni casi il lavoratore si era recato autonomamente e singolarmente al Centro per l'Impiego della propria provincia di residenza, in altri successivamente e su sollecitazione del datore di lavoro.



DATI PRELIMINARI/GESTIONE CALENDARIO													
DATA COLLOQUIO											SEGNALATO DA	• ENTE	• SERFOR
PRESSO	• ENTE		• SERFOR		• AZIENDA		TIPOLOGIA DI COLLOQUIO	• PRE		• DISP			
EFFETTUATO DA													
NOME													
COGNOME													
SESSO	• M		• F		CODICE FISCALE								
DATA DI NASCITA							LUOGO DI NASCITA						
INIZIO CIG							FINE CIG						
TIPOLOGIA UTILIZZO	• A CHIAMATA				• ROTAZIONE				• ZERO ORE				
SEDE DI SVOLGIMENTO													
NUMERO VOUCHER						ORE E FASCIA VOUCHER							

All'interno di questa sezione erano previsti anche tutti i campi riferiti all'anagrafica dell'utente (nome, cognome, sesso, codice fiscale, data e luogo di nascita, l'indirizzo di residenza o di domicilio dell'utente, il numero di telefono, l'indirizzo e-mail) e alla modalità di applicazione della cassa integrazione in deroga nell'azienda di appartenenza del lavoratore. Nello specifico erano richieste la data d'inizio e quella di fine del periodo di cassa integrazione e, come il datore di lavoro intendeva utilizzare l'ammortizzatore sociale in questo lasso di tempo: si poteva prospettare una cassa integrazione in deroga a zero ore che prevedeva la completa sospensione dal lavoro per tutto il periodo previsto dall'accordo, una cassa integrazione a rotazione, se era prevista una calendarizzazione della stessa che prevedeva precisi turni di sospensione dal lavoro ed, infine, una cassa integrazione a chiamata se invece il datore di lavoro si avvaleva della facoltà di richiamare il lavoratore in qualsiasi momento, a seconda delle necessità aziendali.

Per l'intervistatore era molto vantaggioso avere queste informazioni in fase preliminare per poter poi successivamente verificare la congruità

della durata scelta del percorso formativo attivabile. Tale percorso infatti, lo ricordiamo, doveva per legge essere proporzionato alle ore di cassa integrazione previste ma come vedremo nel proseguo dell'analisi, rivela da parte del lavoratore il suo reale interesse o meno all'attività formativa. Egli infatti poteva scegliere la durata e dunque l'approfondimento dei contenuti formativi sulla base anche della sua disponibilità di tempo. Tale scelta dunque concorre, insieme ad altre variabili, a darci un quadro dell'approccio personale alla formazione continua da parte del lavoratore. La variabile relativa all'effettivo impegno lavorativo dell'intervistato e alla residuale cassa integrazione, permetteva anche in fasi successive, di concentrarsi su più o meno opportunità formative. Venivano infine raccolte le informazioni che riguardavano la sede dell'ente di formazione presso cui si sarebbe svolto il corso, il numero di voucher (il riferimento numerico che la Pubblica Amministrazione associa al percorso formativo sottoscritto dal lavoratore) che veniva stampato a conclusione colloquio e la durata del corso formativo sottoscritto. Va precisato a titolo di chiarimento che questi erano gli ultimi campi che venivano compilati poiché rappresentavano la fase finale dell'inchiesta.

La seconda sezione "anagrafica utente/azienda" comprendeva l'indirizzo di residenza/domicilio del cassintegrato, i suoi recapiti telefonici, l'eventuale indirizzo e-mail ed infine le informazioni relative alla sua posizione lavorativa: l'area professionale aziendale, la qualifica contrattuale del lavoratore sospeso, l'anno di assunzione e l'effettiva mansione aziendale che quest'ultimo ricopriva; è stato inserito anche il campo "ore settimanali" poiché era necessario assegnare agli utenti un percorso formativo che fosse proporzionale in termini di durata, alle ore di cassa integrazione svolte. Risulta chiaro infatti come un lavoratore la

cui attività viene distribuita su un orario a tempo parziale, avrebbe usufruito di meno ore di cassa integrazione rispetto ai contratti a tempo pieno e che quindi per rispetto della sopra citata proporzionalità, avrebbe dovuto svolgere meno ore di formazione. Questo criterio di proporzionalità è stato adottato per consentire agli utenti di frequentare i corsi formativi scelti, senza che questo interferisse con la loro attività lavorativa (già ridotta) e in secondo luogo con le esigenze personali di ognuno.

Oltre a queste informazioni venivano richiesti i dati dell'azienda, l'anno di assunzione del lavoratore intervistato ed infine veniva chiesto di specificare i giorni della settimana di non lavoro; già in questa prima fase l'intervistatore poteva capire come l'azienda di appartenenza utilizzasse l'ammortizzatore sociale, se in maniera totale, con una turnazione o in maniera cosiddetta *random*, sulla base cioè delle commesse dell'azienda.

ANAGRAFICA UTENTE/AZIENDA													
INDIRIZZO DI RESIDENZA	VIA												
	LOCALITA'												
	COMUNE												
	PROVINCIA					CAP							
TELEFONO													
E-MAIL													
AREA PROF.LE AZIENDALE													
QUALIFICA CONTRATTUALE													
MANSIONE AZIENDALE													
RAGIONE SOCIALE AZIENDA													
INDIRIZZO DELL'AZIENDA	VIA												
	LOCALITA'												
	COMUNE												
	PROVINCIA					CAP							
TELEFONO													
DATA DI ASSUNZIONE													
GIORNI DELLA SETTIMANA DI NON LAVORO		LUNEDI'	MARTEDI'	MERCOLEDI'	GIOVEDI'	VENERDI'	SABATO	RANDOM					
NOTE													

La terza sezione del questionario riguardava la posizione del soggetto intervistato rispetto alla formazione e le aspettative che questi presentava rispetto al percorso che si accingeva ad avviare.

Al contrario delle sezioni precedenti, all'interno di questa sezione si trovano esclusivamente domande a risposta aperta fatta eccezione per l'area professionale di interesse che prevedeva un numero limitato a quattro di possibilità di risposta, amministrazione, commerciale, produzione beni, produzione servizi. E' proprio rispetto a questa sezione che abbiamo riscontrato il numero più alto di 'non risposte'.

In prima istanza veniva richiesto se l'utente aveva mai frequentato corsi di formazione e, nel caso di risposta positiva, il contenuto degli stessi, il motivo della loro frequentazione e una valutazione di questa esperienza. Questa domanda serviva all'intervistatore per poter dare una

prima spiegazione di che cosa sia la formazione per adulti nel caso in cui l'utente fosse in questo senso alle prime armi esplicitando la differenza tra questa e la formazione di stampo scolastico, oppure nel caso di utenti già "esperti" poteva essere l'ambito ideale per spiegare questa particolare tipologia di percorsi formativi in termini di differenze con i corsi "tradizionali" non legati alla percezione di un ammortizzatore sociale.

Veniva successivamente domandato quali fossero le conoscenze e le competenze informatiche e professionali in genere che il lavoratore possedeva e quali voleva potenziare. Queste domande rappresentavano un approfondimento essenziale per la nostra indagine in quanto mirava a definire l'aspettativa che quest'ultimo presentava nei confronti della sfera formativa e della situazione in cui si trovava.

Veniva chiesto inoltre, di specificare l'area professionale di interesse che non doveva necessariamente coincidere con quella di appartenenza, ma che poteva essere completamente differente qualora l'utente manifestasse il desiderio di una futura transizione lavorativa in altri ambiti diversi da quello dal quale proveniva.

<i>FREQUENTAZIONE CORSI/CONOSCENZE</i>				
FREQUENZA DI CORSI PROFESSIONALI (ARGOMENTO, ENTE, DURATA IN ORA, GRADIMENTO)				
CONOSCENZE INFORMATICHE ACQUISITE				
CONOSCENZE INFORMATICHE DA ACCRESCERE				
CONOSCENZE PROFESSIONALI DA ACQUISIRE				
COMPETENZE PROFESSIONALI DA ACCRESCERE				
AREA PROFESSIONALE DI INTERESSE	AMMINISTRAZIONE	PRODUZIONE BENI	PRODUZIONE SERVIZI	COMMERCIALE
NOTE A COMPLETAMENTO DEL COLLOQUIO				

Il questionario si chiudeva poi con la sezione “elementi per la scelta del percorso”: in questa parte, a chiusura dell’intervista, l’intervistatore apponeva il o i giorni in cui l’utente avrebbe frequentato il corso di formazione, la codifica della qualifica scelta, (campo parzialmente chiuso in quanto le possibilità di scelta erano vincolate da un menù a scelta multipla ma comunque predefinito).

#### *ELEMENTI PER LA SCELTA DEL PERCORSO*

GIORNO PRESCELTO	
RIF. PA QUALIFICA	
DATA INIZIO GIOSTRA SCELTA	

Dopo esserci soffermati sulle singole sezioni del questionario e sui contenuti delle domande inserite, ci sembra opportuno far presente una volta ancora, che ogni questionario è stato somministrato da parte

dell'intervistatore in forma individuale, al soggetto coinvolto nell'inchiesta. La sede dell'intervista poteva essere l'azienda presso cui il lavoratore svolgeva il proprio lavoro oppure uno spazio messo a disposizione da parte dell'ente di formazione.

### **2.3 Vincoli e caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti**

Nel paragrafo precedente abbiamo dato conto delle differenti sezioni e delle specifiche domande contenute all'interno del questionario. Ora il lettore può certamente comprendere più diffusamente le tematiche facenti parte del contesto della nostra indagine, ma soprattutto può accompagnarci nella disamina delle criticità che abbiamo affrontato durante l'iter di somministrazione del questionario.

Ci sembra opportuno fare presente alcune caratteristiche specifiche del contesto di indagine e dell'universo significativo analizzato che hanno rappresentato anche consapevoli criticità rispetto alla nostra inchiesta. *In primis* credo sia opportuno soffermarci nel comprendere la delicata situazione in cui i soggetti versavano, al momento dell'intervista. I soggetti facenti parte del campione sono lavoratori cassintegrati, ovvero si trovano all'interno di contesti lavorativi in crisi e a rischio di licenziamento. Non è il caso di generalizzare la situazione delle differenti aziende coinvolte, ma possiamo senza dubbio dire che nell'iter della nostra inchiesta, ci siamo trovati di fronte a situazioni drammatiche di rischio di perdita di lavoro e di clima aziendale di forte tensione. I lavoratori tutti, sia quelli già coinvolti nella riduzione dell'orario di lavoro, sia quelli che per il momento non lo erano, ma che erano emotivamente solidali coi colleghi, erano coinvolti nelle vicissitudini

economico-finanziarie dell'azienda che vivevano con ansia rispetto alla prospettiva di mantenere il proprio posto di lavoro.

Tale stato emotivo, va tenuto presente sia da parte del ricercatore, sia da parte dell'intervistatore che concretamente, soprattutto nella fase iniziale di somministrazione del questionario, deve fare di tutto per mettere a proprio agio il soggetto e per tranquillizzarlo in merito allo scopo delle domande poste.

Possiamo fin da ora anticipare che in generale abbiamo riscontrato un pregiudizio legato alla frequenza del percorso formativo al di là delle caratteristiche dello stesso e dei contenuti, legato riteniamo, all'aspetto di obbligatorietà normativo, previsto dalla manovra ministeriale. In alcuni casi infatti, il momento personale del soggetto caratterizzato da grandi difficoltà ed incertezza unito all'obbligo normativo di frequenza, ha portato ad un pregiudizio che emerge dalle risposte elaborate.

Il fenomeno della crisi e in particolare questo ambito delle politiche attive del lavoro, nella loro applicazione concreta, hanno portato al delinearsi di alcune peculiarità del tutto innovative. Vale la pena, al fine di inquadrare meglio le nostre considerazioni, ricordare che i corsi e/o percorsi erano destinati ad adulti già inseriti in ambito lavorativo. Quando si parla di formazione per adulti si fa riferimento all'andragogia che si differenzia dall'approccio pedagogico per diversi aspetti: se un bambino all'inizio del percorso formativo è privo di conoscenze, un adulto possiede un vissuto, un bagaglio di conoscenze pregresse e di istruzione che si differenzia dagli altri adulti. L'insegnante riesce a preparare lezioni prima di cominciare a trasmettere conoscenza ai bambini, mentre un formatore non ha idea del vissuto dei suoi utenti fino al momento del confronto in aula. Non in ultima istanza ciò che si



distingue molto tra l'approccio di un bambino e quello di un adulto è la motivazione; se per un bambino è il risultato, ovvero il bel voto, per un adulto l'unica motivazione ad un percorso di formazione è l'interesse per l'argomento trattato. Ne consegue che la formazione per adulti, per essere efficace, non può essere imposta, ma scelta, sulla base di una condivisione di fabbisogni formativi che rileva il soggetto stesso.

La situazione peculiare, e a nostro avviso mai precedentemente concretizzatasi, è stata invece proprio l'imposizione, derivante da una normativa ministeriale, di frequentare un percorso di formazione al fine di favorire, nell'ottica del legislatore, una riqualificazione lavorativa o un aggiornamento di competenze. Il tipo di formazione che si è andata concretizzando con la cassa integrazione in deroga e la relativa politica attiva (la norma, come precedentemente specificato, prevedeva l'obbligatorietà della frequentazione di un corso, per poter usufruire dell'ammortizzatore sociale), ha presentato caratteristiche assolutamente differenti rispetto ai canoni "tradizionali" dell'azione formativa per adulti. Durante la somministrazione dei questionari i nostri intervistatori hanno rilevato come l'aspetto contenutistico della formazione scelta, fosse parificato ad esigenze legate a vincoli spazio-temporali.

In altri termini, anche ai fini di contestualizzazione precisa della nostra indagine, va sottolineato come il soggetto intervistato ovvero il lavoratore in cassintegrazione in deroga era obbligato a seguire un corso di formazione che si andava a sovrapporre su altri livelli di complessità sintetizzabili su due versanti: necessità lavorative e fabbisogni personali.

Per quanto riguarda il primo versante cioè quello delle necessità lavorative: dobbiamo sottolineare come nella maggioranza dei casi i lavoratori in cassa integrazione in deroga non erano totalmente sospesi

dall'attività lavorativa aziendale all'interno dei sei mesi, ma venivano richiamati al lavoro sulla base di una calendarizzazione predefinita, o a seconda delle esigenze che variavano di giorno in giorno e che si basavano sugli ordini e le commesse che l'azienda poteva o meno ricevere.

Quanto appena sopra esposto, sta a significare che l'obbligo formativo, in altri termini il tempo per poter frequentare il corso di formazione scelto, andava inserito all'interno di un'ampia sfera di impegni, dove la possibilità di "programmare" era molto difficile da realizzare. La migliore delle situazioni consisteva nell'intervistare un lavoratore che aveva la possibilità di conoscere a priori le giornate in cui era in cassa integrazione, e che potevano quindi ora essere dedicate alla formazione. Tale situazione ideale, nella maggioranza dei casi non era veritiera. La maggioranza dei lavoratori erano chiamati a rientrare al lavoro, sulla base dell'andamento delle commesse di lavoro.

Quanto fino ad ora espresso sembra portare alla considerazione che il lavoratore in cassa integrazione in deroga, sospeso di fatto dal lavoro ovvero cosiddetto "a zero ore", fosse quello di più facile gestione dal punto di vista del processo formativo. In realtà anche coloro che erano di fatto a casa dal lavoro sollevavano esigenze che sebbene non lavorative, dovevano essere prese in grande considerazione. Il lettore ci consentirà qui una breve digressione dal nostro ambito privilegiato d'indagine, ma riteniamo sia importante ai fini di descrizione esaustiva del contesto socio-economico in cui abbiamo proceduto a realizzare l'indagine, dare conto delle conseguenze concrete e quotidiane in cui si trovavano i soggetti intervistati. Tali aspetti, non strettamente legati all'attività lavorativa, eppure estremamente influenzati da essa, riguardano ad

esempio la decurtazione di una parte di reddito che ha spinto molte famiglie a dedicarsi a tempo pieno ad alcuni compiti di cura (figli e anziani) e la richiesta di frequentare corsi di formazione obbligatori, ha spesso trovato un forte impatto sui nuovi equilibri quotidiani delle famiglie, attorno ai quali il lavoratore in cassintegrazione si era ricreato un proprio spazio. Facciamo presente a tal merito, che durante l'intervista e la somministrazione del questionario, l'intervistatore ha sempre co-costruito col soggetto, il calendario delle presenze in aula al fine di permettere un'integrazione con gli impegni lavorativi e familiari e una reale e attiva 'partecipazione' del lavoratore all'attività formativa scelta.

A tale scopo, anche per venire incontro a quanto richiesto dalle procedure operative della regione, il personale dell'ente di formazione redigeva una bozza di calendario in maniera condivisa con il soggetto lavoratore cassintegrato. Tale condivisione era essenziale per poter redigere un calendario delle ore di aula che potesse essere realmente efficace, ovvero che consentisse una reale frequenza delle lezioni.

Le informazioni che il persona dell'ente di formazione rilevava erano quelle relative alla modalità di applicazione della cassa integrazione in deroga da parte dell'azienda di appartenenza (che poteva distinguersi tra: *zero ore, a chiamata* o con una *calendarizzazione*) che rivelava le effettive libertà del lavoratore dai turni lavorativi ed era quindi essenziale per i fini concreti di iscrizione o meno ad un determinato corso formativo. Inoltre occorre poi verificare l'effettiva disponibilità dell'ente di formazione, in termini di posti disponibili all'interno dell'aula, in riferimento al corso prescelto dal soggetto.

Una volta definito quanto appena esposto, l'ente di formazione procedeva ad individuare le o la giornata possibile in cui si poteva

prevedere la frequenza del corso e si tentava di intrecciare tutte queste variabili con contenuti scelti dall'utente. Veniva quindi creato un calendario ad hoc per ogni utente che prevedeva una parte di contenuti formativi di solito trasversale e una parte di contenuti specifici da lui stesso proposti.

In estrema sintesi quanto illustrato in questo capitolo anticipa ciò che più avanti mostreranno in maniera empirica i dati analizzati, ovvero come la formazione legata all'ammortizzatore sociale cassa integrazione in deroga sia stata caratterizzata dal fatto che le scelte del percorso formativo dei lavoratori sono state veicolate da esigenze che riguardavano non solo ed esclusivamente il contenuto della formazione, ma anche vincoli di carattere spazio-temporale, come più sopra già riportato.

I nostri intervistatori hanno infatti rilevato già in sede di colloquio peculiarità specifiche che caratterizzavano gli utenti: come già ampiamente ricordato, oltre all'obbligatorietà della formazione, variabile innovativa soprattutto in quanto trattasi di formazione per adulti, la particolare situazione in cui i soggetti coinvolti si trovavano ha evidenziato l'importanza che hanno assunto i vincoli economici, logistici e temporali. Anche coloro che si sono mostrati molto interessati a contenuti specifici hanno manifestato la necessità di dover "incastrare" l'obbligo formativo all'interno di un quadro in cui lo stipendio subiva una decurtazione, era necessario tener conto della collocazione fisica delle aule in cui si svolgevano i corsi, privilegiando ovviamente quelle limitrofe, per essere vicini in casi di richiami dal lavoro o per necessità familiari e personali, ed infine causa la generale situazione di crisi, una buona parte degli utenti ha evidenziato in sede di colloquio la necessità di

creare un calendario ad hoc per poter svolgere compiti di cura che come detto sono stati internalizzati.

Per questi motivi alcuni enti di formazione, per riuscire a districarsi in questo continuo evolversi di contingenze peculiari, hanno faticato ad organizzare e attivare percorsi formativi rivolti a lavoratori in cassintegrazione in deroga.

La progettazione dei corsi e dei percorsi formativi ha insomma dovuto tener conto di molte variabili per poter tentare di perseguire gli obiettivi prefissati anche dal Fondo Sociale Europeo: la mancata considerazione di questi fattori avrebbe messo a repentaglio la frequenza effettiva dei corsi di formazione e tenuto conto che, come abbiamo esposto nel capitolo 1 e come più precisamente è esposto nel sito ufficiale del FSE l'obiettivo n°3 dello stesso è "relativo allo sviluppo e all'adeguamento di nuovi sistemi di formazione professionale nell'ambito delle politiche relative all'istruzione, alla formazione e all'occupazione".<sup>157</sup>

## **2.4 Gli obiettivi dell'indagine e le ipotesi della ricerca**

Il primo obiettivo della nostra indagine è stato quello di fare una fotografia del profilo del lavoratore cassintegrato in deroga che si è recato in questo determinato ente di formazione. Essendo un ente di formazione con una presenza capillare di sedi in tutte le province della regione, la significatività del dato ci pare fondata, anche rapportandolo al totale dei cassintegrati in deroga della regione Emilia Romagna nell'anno 2010 che

---

<sup>157</sup> Dal sito ufficiale [www.fondosocialeuropeo.it](http://www.fondosocialeuropeo.it)

è pari a 69.144 (47.371 lavoratori sono stati interessati dalla Cassa integrazione Ordinaria in deroga e 21.773 lavoratori sono stati interessati da quella straordinaria in deroga). Il nostro universo significativo che abbiamo preso a riferimento per la nostra indagine è dunque il 7,7% del totale regionale, di cui non abbiamo la possibilità di conoscere le caratteristiche. Nei precedenti capitoli della prima parte della nostra indagine, abbiamo trattato aspetti legati al ruolo attuale della formazione, delle conoscenze e delle competenze che devono possedere i soggetti per collocarsi al meglio all'interno del mercato del lavoro e nel contesto socio-economico che si connota da un lato come la cosiddetta economia della conoscenza e dall'altro con un mercato del lavoro in cui la precarietà e la flessibilità non sono ben distinte e distinguibili. Il nostro obiettivo con la presente indagine è stato appunto quello di prendere a riferimento un ente di formazione 'storico' ovvero radicato da anni nel territorio ed analizzare gli utenti che vi si recavano, al fine di ricavare le caratteristiche ricorrenti dei soggetti e le tendenze che esprimevano. Gli obiettivi della presente indagine sono diversi:

- ricavare una descrizione delle caratteristiche significative dei soggetti che desideravano entrare in formazione;
- ricavare una fotografia dell'andamento del fenomeno della cassintegrazione in deroga che ha visto per la prima volta l'applicazione dell'obbligo di politica attiva (formazione), rispetto da un lato ai vincoli riscontrati e dall'altro alla formulazione di ipotesi per futuri sviluppi di indagine;
- falsificare due ipotesi di correlazione tra la variabile qualificazione e l'occupabilità e tra la variabile formazione e la capacitazione.

Ci siamo interrogati infatti sulla relazione esistente tra la variabile qualificazione professionale e la capacitazione del soggetto e sulla relazione tra le variabili che rilevano gli atteggiamenti del soggetto rispetto alla formazione (contenuti acquisiti o da accrescere) e l'occupabilità del soggetto stesso.

Possiamo anticipare, come forse è scontato precisare, che ci attendiamo che il dato sia inversamente proporzionale: vale a dire che all'aumentare della qualifica e dei corsi frequentati, diminuiscano i soggetti colpiti sia da "CIG a zero ore e in mobilità" sia da "CIG non a zero ore".

### **3. Analisi dei dati e risultanze analitiche**

Il nostro universo di riferimento è composto da 5.368 lavoratori in cassa integrazione in deroga a cui è stato sottoposto un questionario (si veda la Scheda di rilevazione riprodotta nell'Appendice n. 1) man mano che si presentavano ai colloqui informativi e orientativi rivolti ai lavoratori cassintegrati residenti e/o domiciliati in regione Emilia Romagna.

I questionari sono stati somministrati ai soggetti nel periodo intercorrente dal 13 febbraio 2010 al 31 dicembre 2010.

Nel seguente capitolo saranno in primo luogo descritte le singole variabili rilevate e successivamente saranno analizzati nel dettaglio i risultati ottenuti incrociando tra di loro le diverse variabili.

Nello specifico il lettore vedrà che ad un certo numero di domande ha dato risposta l'intero universo di riferimento analizzato composto dai 5.368 cassa-integrati, ad altre invece, come abbiamo più sopra accennato, ha risposto solo un parte del nostro universo di riferimento. Specifichiamo che abbiamo scelto di dare conto sempre del dato dei valori mancanti, in quanto a nostro parere significativo per le nostre considerazioni. In specifico, abbiamo registrato una significativa percentuale di 'non risposte' per alcune variabili riguardanti le proprie aspettative rispetto alla formazione, le competenze acquisite e da accrescere, etc... (hanno risposto 4.724 lavoratori intervistati).

Laddove per ragioni di spazio non è stato possibile inserire le tabelle si rimanda alla pagina in appendice.



### 3.1 Sesso

Risulta dalle elaborazioni che i soggetti si dividono pressoché equamente fra maschi (50,4%) e femmine (49,6%), come mostra la tabella 1.

Ciò tuttavia ci permette di rilevare come dalla crisi e quindi dalla perdita di lavoro vengano investite soprattutto le donne poiché le percentuali relativamente alla forza lavoro sono più alte per gli uomini rispetto alle donne (circa 60 e 40). C'è inoltre da registrare come il tasso di occupazione femminile in Regione Emilia-Romagna registra percentuali più favorevoli alle donne pari al 43,6%, ben superiore a quello relativo all'intero paese che fa segnare un 34,5% (si vedano le tabelle A e B).

Sesso		
	v.a.	%
F	2.664	49,6%
M	2.704	50,4%
Totale	5.368	100,0%

Tabella A - Tasso di occupazione 2010 Italia per fasce di età e sesso

	Sesso		Totale
	F	M	
Fasce di età	%.	%	%
15-24	16,5%	24,3%	20,5%

	Sesso		Totale
	F	M	
Fasce di età	%. .	%	%
25-34	55,4%	75,4%	65,4%
35-44	61,9%	87,4%	74,7%
45-54	58,0%	86,4%	72,0%
55 e oltre	26,2%	47,6%	36,6%
Totale	34,5%	54,9%	44,4%

Tabella B - Tasso di occupazione 2010 Emilia-Romagna per fasce di età e sesso

	Sesso		Totale
	F	M	
Fasce di età	%	%	%
15-24	23,4%	28,7%	26,1%
25-34	67,9%	87,5%	77,7%
35-44	80,9%	93,6%	87,4%
45-54	74,9%	91,2%	83,1%
55 e oltre	30,9%	47,8%	39,1%
Totale	43,6%	59,5%	51,2%

### 3.2 Fasce di età

Partendo dalla suddivisione che si è fatta in cinque fasce di età, come mostra la tabella 2, la fascia di età più colpita risulta essere l'intermedia, vale a dire quella fra 35 e 44 anni con il 32,5%; tuttavia anche quella immediatamente successiva (45-54 anni) e quella precedente (25-34 anni)

risultano colpite in maniera non irrilevante, rispettivamente per il 26,3% e 23,4%.

Possiamo dunque affermare che, eccezion fatta per la prima fascia giovanile (15-24 anni) e per l'ultima (55 anni ed oltre) per le quali le percentuali risultano rispettivamente del 9,1% e dell'8,7% la distribuzione è pressoché equanime con la punta citata centrale.

Tutto ciò risulta innanzitutto dalle tabelle A, B, C e D che specificano rispettivamente gli occupati 2010 in Italia per fasce di età e sesso, il tasso di occupazione 2010 in Italia per fasce di età e sesso, gli occupati nel 2010 in Emilia-Romagna per fasce di età e sesso e il tasso di occupazione nel 2010 in Emilia-Romagna per fasce di età e sesso.

Come emerge dalla suddivisione per fasce di età tra i lavoratori che usufruiscono dell'istituto di cassa integrazione in deroga sotto riportato troviamo coerenza con la distribuzione degli occupati, nazionali e della nostra Regione.

In particolare per quanto riguarda la presenza di cassa-integrati nelle fasce di età centrali da 25 a 54 anni troviamo una coerenza con la percentuale di occupati; mentre nella fascia di età 15-24 anni c'è maggiormente concentrazione dei cassa-integrati e nella fascia di età 55 e oltre c'è una minore percentuale di cassa-integrati rispetto ai lavoratori.

Fasce di età		
	v.a.	%
15-24	489	9,1%
25-34	1.256	23,4%
35-44	1.745	32,5%
45-54	1.412	26,3%

Fasce di età		
	v.a.	%
55 e oltre	466	8,7%
Totale	5.368	100,0%

Tabella C - Occupati 2010 Italia per fasce di età e sesso

Fasce di età	Sesso								
	F			M			v.a. totale	% riga totale	% di col. Totale
	v.a.	% riga	% di col.	v.a.	% riga	% di col.			
15-24	489	39,3%	5,3%	754	60,7%	5,5%	1.243	100,0%	5,4%
25-34	2.111	42,1%	22,9%	2.902	57,9%	21,3%	5.013	100,0%	21,9%
35-44	3.006	41,3%	32,5%	4.271	58,7%	31,3%	7.278	100,0%	31,8%
45-54	2.551	40,7%	27,6%	3.713	59,3%	27,2%	6.264	100,0%	27,4%
55 e oltre	1.081	35,2%	11,7%	1.994	64,8%	14,6%	3.075	100,0%	13,4%
Totale occupati	9.238	40,4%	100,0%	13.634	59,6%	100,0%	22.873	100,0%	100,0%

Tabella D - Occupati 2010 Emilia-Romagna per fasce di età e sesso

Fasce di età	Sesso								
	F			M			v.a. totale	% riga totale	% di col. Totale
	v.a.	% riga	% di col.	v.a.	% riga	% di col.			
15-24	41	43,2%	4,8%	53	55,8%	4,9%	95	100,0%	4,9%
25-34	182	43,5%	21,3%	236	56,5%	21,8%	418	100,0%	21,6%
35-44	293	45,5%	34,3%	351	54,5%	32,4%	644	100,0%	33,2%
45-54	240	45,2%	28,1%	291	54,8%	26,9%	531	100,0%	27,4%
55 e oltre	98	39,4%	11,5%	151	60,6%	14,0%	249	100,0%	12,9%
Totale occupati	854	44,1%	100,0%	1.082	55,9%	100,0%	1.937	100,0%	100,0%

### 3.3 Regione di nascita

Come si poteva immaginare la grande maggioranza degli intervistati è nato in Regione Emilia-Romagna e specificatamente oltre il 60% (63,8%). I nati da tutte le altre regioni si distribuiscono pressoché equamente salvo una certa prevalenza per la Campania (4,9%).

Degno di nota tuttavia è il fatto che quasi il 20% sia nato all'estero e dunque a tutti gli effetti nella quasi totalità straniero ed extracomunitario; ciò troverà anche una qualche implicazione ulteriore allorché verrà chiesto il tipo di corsi ai quali si vorrebbe partecipare perché non irrilevante sarà la domanda di corsi di perfezionamento della lingua italiana.

Regione di nascita		
	v.a.	%
Emilia Romagna	3.316	61,8%
Campania	263	4,9%
Puglia	144	2,7%
Sicilia	125	2,3%
Lombardia	90	1,7%
Calabria	67	1,2%
Veneto	56	1,0%
Basilicata	43	0,8%
Sardegna	43	0,8%
Piemonte	29	0,5%
Marche	26	0,5%
Lazio	21	0,4%
Molise	21	0,4%
Toscana	19	0,4%

Regione di nascita		
	v.a.	%
Abruzzo	18	0,3%
Liguria	7	0,1%
Umbria	4	0,1%
Friuli-Venezia Giulia	3	0,1%
Trentino Alto Adige	3	0,1%
Estero	1.070	19,9%
Totale	5.368	100,0%

### 3.4 Provincia di residenza

Va innanzitutto rilevato come i residenti fuori regione siano pochissimi e pressoché irrilevanti (1,2%). Per il resto le province che si dividono la palma della maggiore percentuale (e che fa fede anche dei luoghi ove gli stessi lavorano) sono Modena con il 31,7%, Reggio Emilia con il 16,7%, Forlì-Cesena con il 16,0% e quasi alla stessa percentuale Bologna con il 15,9%. Il rimanente si distribuisce quasi equamente fra le restanti province della regione Emilia-Romagna.

Provincia di residenza		
	v.a.	%
MO	1.702	31,7%
RE	895	16,7%
FC	859	16,0%
BO	852	15,9%
RA	299	5,6%
FE	292	5,4%
PR	243	4,5%
PC	129	2,4%
RN	32	0,6%
Fuori regione	65	1,2%
Totale	5.368	100,0%

### 3.5 Durata CIG

Le risposte a questo quesito che tendevano ad evidenziare la temporalità dei soggetti in cassa integrazione ha evidenziato una netta prevalenza, come era prevedibile, dei cassa-integrati che risultavano in tale condizione già da 3 a 6 mesi (86,8%), con lievi percentuali delle due fasce, la prima immediatamente precedente (da 1 a 3 mesi) con il 4,9% e la seconda immediatamente seguente (da più di 6 mesi ad un anno) con il 3,7%. Pochi (qualche decina) i soggetti che si erano presentati con un solo mese di CIG e quelli fino a 18 o 24 mesi.

Durata CIG (in mesi)		
	v.a.	%
fino a 1 mese	9	0,2%
fino a 3 mesi	264	4,9%
fino a 6 mesi	4.662	86,8%
fino a 12 mesi	196	3,7%
fino a 18 mesi	21	0,4%
fino a 24 mesi	10	0,2%
n.r.	206	3,8%
Totale	5.368	100,0%

### 3.6 Sede dell'azienda di provenienza

Le risposte a questa domanda rispecchiano specularmente quella della provincia di residenza la qual cosa significa che la gran parte degli intervistati ha residenza nella medesima provincia dove ha sede l'azienda (o viceversa).

Dunque le sedi delle aziende sono rispettivamente a Modena (32,3%), a Bologna (17,3%), a Forlì-Cesena (16,2%) ed a Reggio Emilia (15,5%), mentre nelle altre province si hanno percentuali molto minori. Va osservato, forse, che rispetto alla residenza in questo caso si ha una leggera prevalenza (dopo Modena in tutti i due casi) di Bologna rispetto a Forlì-Cesena e Reggio Emilia, ma sono scarti non certo rilevanti.



Sede dell'azienda		
	v.a.	%
MO	1.734	32,3%
BO	930	17,3%
FC	870	16,2%
RE	833	15,5%
RA	283	5,3%
FE	269	5,0%
PR	250	4,7%
PC	144	2,7%
RN	31	0,6%
Fuori regione	19	0,4%
n.r.	5	0,1%
Totale	5.368	100,0%

### 3.6 Anzianità aziendale dei soggetti

La “sofferenza” della crisi si fa chiaramente sentire fra gli assunti relativamente da poco tempo (non però su quelli fino ad 1 anno di assunzione, in quanto a nostro parere gli assunti da così poco tempo sono sempre di meno, utilizzando le imprese sempre più spesso i contratti non standard almeno all'inizio), vale a dire da quelli che hanno da uno anno a cinque anni di anzianità (30,5% la percentuale più marcata). Non irrilevanti e da non sottovalutare tuttavia coloro che hanno più di cinque e fino a 10 anni di anzianità (23,3%), coloro che hanno da 10 a 20 anni di anzianità aziendale (il 22,9%) e, infine il 12,3% di coloro che hanno più di 20 anni di anzianità.

Anzianità in azienda (calcolata come differenza tra assunzione e colloquio)		
	v.a.	%
0-6 mesi	109	2,0%
fino a 1 anno	106	2,0%
da oltre 1 anno a 5 anni	1.635	30,5%
da oltre 5 anni a 10	1.251	23,3%
da oltre 10 anni a 20	1.227	22,9%
Oltre 20	660	12,3%
n.r.	380	7,1%
Totale	5.368	100,0%

### 3.7 Corsi frequentati in precedenza

Le risposte a questa domanda che chiedeva ai soggetti se avessero frequentato già altri corsi in precedenza, ci dicono almeno due cose: da un lato che in azienda si fa poca formazione in ogni caso (crisi o non crisi), dall'altro che non c'è "tradizione" e consuetudine dei soggetti alla prospettiva di *life long learning* oggi invece più che mai scelta obbligata.

Infatti, dai dati risulta che più della metà degli intervistati NON ha mai frequentato alcun corso di formazione, il 36,3% ne ha frequentato uno solo, mentre solo il 7,9% ne ha frequentati due e il 2,0% (poco più di un centinaio di persone su oltre 5000!) ne ha frequentati ben tre.

N° corsi frequentati		
	v.a.	%
Nessuno	2.890	53,8%
1	1.947	36,3%
2	423	7,9%
3	108	2,0%
Totale	5.368	100,0%

### 3.8 Area professionale di interesse

Nonostante questa domanda ammettesse più di una risposta (fino a tre), i soggetti non hanno voluto esprimere alcune priorità e dunque quasi il 40% non ha risposto alla domanda.

Poi come era prevedibile fra i rispondenti la priorità va al settore direttamente produttivo con il 57,0%, seguito da quello dei servizi (18,6%), da quella amministrativa (17,6%) e dall'area più specificatamente commerciale (10,7%).

Area professionale di interesse		
	v.a.	%
Produzione Beni	1.851	57,0%
Produzione Servizi	602	18,6%
Amministrazione	572	17,6%
Commerciale	347	10,7%
Totale colloqui	3.245	103,9%
n.r.	2.123	39,5%

### 3.9 Area professionale di appartenenza

Per quanto concerne l'area professionale di appartenenza e quindi di provenienza oltre la metà appartiene all'area tecnico-produttiva (51,3%), l'8,1% all'area amministrativo-personale e il 5,9% all'area commerciale. Da rilevare la percentuale non irrilevante della voce "logistica" (6,1%) a testimonianza della importanza che tale settore occupazionale va sempre più gradatamente assumendo. La risposta "metalmecanico" specificata da alcuni rispondenti con ogni probabilità va fatta rientrare invece nel settore direttamente tecnico produttivo e ad essa dunque accorpata (totale 53,7%).

Area professionale aziendale di appartenenza		
	v.a.	%
Tecnica-Produttiva	2.756	51,3%
Amministrativa E Personale	435	8,1%
Logistica	325	6,1%
Commerciale	315	5,9%
Metalmecanico	129	2,4%
Moda-Abbigliamento	91	1,7%
Terziario Servizi Alla Persona	63	1,2%
Marketing-Promozione	50	0,9%
Edilizia	50	0,9%
Grafica	37	0,7%
Servizio Pulizie	37	0,7%
Terziario Servizi Sociali E Culturali	20	0,4%
Informatica	18	0,3%

Area professionale aziendale di appartenenza		
	v.a.	%
Altro	232	4,3%
n.r.	810	15,1%
Totale	5.368	100,00%

### 3.10 Qualifica professionale

Un'altra interessante domanda posta faceva riferimento alla qualifica professionale dei soggetti intervistati. Al di là delle specifiche che potranno essere consultate nelle tabelle più analitiche, possiamo sinteticamente rilevare che:

- il 53,0% appartiene alla qualifica operaia;
- il 17,1% appartiene alla qualifica impiegatizia;
- il 6,6% appartiene alla qualifica tecnica;
- e solo il 4,9% a quella degli apprendisti perché forse quelli relativamente più tutelati, anche se una cifra intorno alle 300 persone non è per nulla da trascurare.

Qualifica contrattuale che detiene		
	v.a.	%
Operaio	2.846	53,0%
Impiegato	918	17,1%
Tecnico	355	6,6%
Apprendista	261	4,9%
Altro	409	7,6%

Qualifica contrattuale che detiene		
	v.a.	%
n.r.	579	10,8%
Totale	5.368	100,0%

### 3.11 Settore aziendale ATECO

Per quanto riguarda il settore aziendale di appartenenza si può solo dire che la rilevazione non è andata a buon fine, e quindi il dato è inutilizzabile.

Come vediamo dalla tabella 13, l'82,4% non ha risposto e il 6,5% ha risposto Altro.

Settore aziendale ATECO		
	v.a.	%
Altro	350	6,50%
Industria - Elettronica-Elettrica	119	2,20%
Industria - Tessile	84	1,60%
Terziario - Commercio	77	1,40%
Industria - Manifatturiera	72	1,30%
Industria - Legno, Derivati E Materiali Da Intreccio	57	1,10%
Agricoltura E Allevamento	56	1,00%
Terziario - Servizi Alla Persona	44	0,80%
Terziario - Servizi Legali, Contabili E Di Consulenza	26	0,50%
Industria - Meccanica	23	0,40%
Industria - Alimentare	11	0,20%
Industria - Chimica	8	0,10%
Terziario - Servizi Ricreativi, Sportivi E Culturali	5	0,10%
Terziario - Servizi Di Fornitura E Smaltimento	4	0,10%
Terziario - Ricerca E Sviluppo	4	0,10%
Terziario - Trasporto	3	0,10%
n.r.	4.425	82,40%
Totale colloqui	5.368	100,00%

### 3.12 Conoscenze professionali di cui si è in possesso

Le risposte a questa variabile specifica si sono dimostrate molto problematiche sia per l'alto tasso di NON RISPOSTE, sia perché la maggior parte dei rispondenti ha dimostrato di avere “con-fuso” questa variabile con la successiva (competenze professionali che si vorrebbero acquisire) a tal punto da averla anticipata e sovrapposta. E' ovvio che per le risposte a questa domanda in tutte le situazioni poco chiare di risposte o di (presunte) errate interpretazione, le risposte medesime sono state inserite come “non risposte”.

Conoscenze professionali di cui si è in possesso		
	v.a.	%
Conoscenza Lingue	496	9,2%
Informatica - Di Base	184	3,4%
Amministrativo - Contabile	117	2,2%
Cad, Disegno Informatico	110	2,0%
Commerciale E Marketing	107	2,0%
Informatica - Specifiche	94	1,8%
Logistica	56	1,0%
Terziario - Cucina	55	1,0%
Amministrativo - Generico	54	1,0%
Impiantistica - Elettrica	47	0,9%
Terziario - Estetista	45	0,8%
Tecnica - Meccanica	37	0,7%
Grafica	35	0,7%



Conoscenze professionali di cui si è in possesso		
	v.a.	%
Terziario - Moda-Abbigliamento	34	0,6%
Terziario - Acconciature	26	0,5%
Impiantistica - Idraulica	21	0,4%
Amministrativo - Gestionale E Personale	18	0,3%
Controllo Qualità	9	0,2%
Tecnica - Generica	6	0,1%
Altro	178	3,3%
n.r.	3.639	67,8%
Totale	5.368	100,0%

Poiché il dato delle NR è in questo caso estremamente elevato (67,8%), abbiamo prodotto una ulteriore tabella distribuendo i valori percentuali resi 100 senza le NR onde evidenziare con più chiarezza il “peso” delle singole voci alle quali hanno risposto i soggetti coinvolti.

Tabella 13bis

Conoscenze professionali di cui si è in possesso		
	v.a.	%
Conoscenza Lingue	496	28,7%
Informatica - Di Base	184	10,6%
Amministrativo - Contabile	117	6,8%
Cad, Disegno Informatico	110	6,4%
Commerciale E Marketing	107	6,2%
Informatica - Specifiche	94	5,4%
Logistica	56	3,2%

Conoscenze professionali di cui si è in possesso		
	v.a.	%
Terziario - Cucina	55	3,2%
Amministrativo - Generico	54	3,1%
Impiantistica - Elettrica	47	2,7%
Terziario - Estetista	45	2,6%
Tecnica - Meccanica	37	2,1%
Grafica	35	2,0%
Terziario - Moda-Abbigliamento	34	2,0%
Terziario - Acconciature	26	1,5%
Impiantistica - Idraulica	21	1,2%
Amministrativo - Gestionale E Personale	18	1,0%
Controllo Qualità	9	0,5%
Tecnica - Generica	6	0,3%
Altro	178	10,3%
Totale	1.729	100,0%
n.r.	3.639	67,8%

### 3.13 Competenze professionali generali che si vorrebbero ulteriormente acquisire

Le ultime due domande risultano in realtà ed a tutti gli effetti le più rilevanti oltreché “centrali” per la nostra indagine; esprimono infatti prima le competenze/conoscenze professionali GENERALI che vorrebbero ulteriormente acquisire ed approfondire in forma prioritaria e successivamente le competenze più specificatamente di carattere informatico che gli stessi vorrebbero accrescere od acquisire ex-novo.

Nel nostro caso ovviamente, anche se potremo fare considerazioni “mirate” sulle diverse percentuali emergenti e dominanti, per un Ente - ad esempio di formazione o di responsabilità più generali di *governance* e formative pubblico e/o privato - non dovranno né potranno sfuggire anche i relativamente piccoli numeri nella misura in cui esprimono esigenze di corsi formativi ben individuabili e segnatamente rilevanti dal punto di vista contenutistico - acquisitivo.

Un altro rilievo che ci corre l'obbligo di segnalare è relativo al fatto che, data la specifica rilevanza che questi ultimi due quesiti rivestivano, si è data la possibilità ai soggetti di dare più di una risposta, cosa alla quale hanno aderito circa il 3% nel primo caso e ben quasi il 10% nel secondo (non dimentichiamo le condizioni non certo “facilitanti” in cui i soggetti dovevano rispondere alla scheda-questionario).

Un ultimo e non irrilevante limite è, per riferimento al quesito sulle competenze/conoscenze professionali generali che si vorrebbero acquisire è -anche in questo caso- come esplicitato per la domanda precedente e-di conseguenza- l'alto numero di non risposte, andando a raggiungere nella tabella n.14 il 77,0%(contro il 67,8% della precedente). E' ovvio che anche per le risposte a questa domanda in tutte le situazioni poco chiare di risposte o di (presunte) errate interpretazione, le risposte medesime sono state inserite come “non risposte”.

Possiamo tuttavia affermare che, fra le conoscenze professionali generali che si vorrebbero acquisire od accrescere si impongono quelle:

- amministrative in generale e contabili;
- le lingue ma anche la migliore conoscenza della lingua italiana (non dimentichiamo che quasi il 20% degli intervistati ha dichiarato di essere “straniero”),

- l'informatica in generale.

Non mancano tuttavia attenzioni per l'area del marketing, del terziario, del CAD e, in specie, quella della logistica.

Competenze professionali generali che si vorrebbero ulteriormente acquisire in forma prioritaria		
	v.a.	%
Conoscenza Lingua Inglese	260	18,7%
Informatica	199	14,3%
Conoscenza Lingua Italiana Per Stranieri	169	12,1%
Amministrativo - Contabile	114	8,2%
Commerciale E Marketing	93	6,7%
Cad, Disegno Informatico-Meccanico	86	6,2%
Amministrativo - Generico	55	4,0%
Area Tecnico-Meccanico	44	3,2%
Logistica	37	2,7%
Terziario - Estetista	36	2,6%
Conoscenza Altra Lingua Straniera	32	2,3%
Terziario - Abbigliamento-Moda	30	2,2%
Terziario - Cucina	28	2,0%
Impiantistica - Elettrica	28	2,0%
Grafica	26	1,9%
Impiantistica - Idraulica	22	1,6%
Amministrativo - Gestionale E Personale	13	0,9%
Tecniche Di Comunicazione	12	0,9%
Terziario - Acconciatura	9	0,6%

Competenze professionali generali che si vorrebbero ulteriormente acquisire in forma prioritaria		
	v.a.	%
Controllo Qualità	7	0,5%
Altre Conoscenze	91	6,5%
Totale	1.391	100,0%
No /n.r.	4.134	77,0%

Tabella 14bis

Competenze specificatamente informatiche che si vorrebbero acquisire in forma prioritaria		
	v.a.	%
Approfondimenti Informatici Di Base (Diversi)	595	12,2%
Alfabetizzazione Informatica E Internet	572	11,8%
Office	410	8,4%
Non Interessati, Non Disponibili, Non Piace, Non Motivato	339	7,0%
Navigare In Rete, Uso Siti	253	5,2%
Fotografia Digitale	224	4,6%
Disegno Informatico - Cad E Area Tecnica	198	4,1%
Excel	150	3,1%
Tutto Ciò Che Riguarda Uso Pc	133	2,7%
Programmazione, Progettazione Informatica	93	1,9%
Creazione Siti Web	78	1,6%
Disegno Informatico - Grafica	74	1,5%
Programmi Informativi Amministrativo-Contabili	68	1,4%
Posta Elettronica	42	0,9%
Lingua Inglese	30	0,6%
Web Marketing	17	0,3%
Power Point E Presentazioni Informatiche	17	0,3%
Linux	13	0,3%
Lingua Italiana	2	0,0%
Lingua Spagnola	1	0,0%
Altro	1549	31,9%
Totale	4.858	100,0%

n.r.	948	17,7%
------	-----	-------

### 3.14 Sesso e fasce di età

Cominciamo ora a dettagliare le variabili rilevate incrociandole tra di loro.

E' interessante notare che la % delle femmine in cassa integrazione sia molto più significativa di quelle dei maschi nelle fasce di età 35-44 anni e 45-54 anni registrando in queste fasce il 54,0 e il 52,5%; al contrario nelle prime due fasce di età sono i maschi a essere stati maggiormente colpiti con una % pari rispettivamente a 65,8 e 53,9. Nell'ultima fascia di età la composizione di maschi e femmine è in linea al totale.

Questi dati possono confermare che in Emilia Romagna sono le donne a essere state investite maggiormente dalla crisi in quanto nella tabella C (in fondo al capitolo) le occupate nelle due fasce di età centrali sono circa il 45% del totale.

Fasce età	Sesso								
	F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna			
15-24	167	34,2%	6,3%	322	65,8%	11,9%	489	100,0%	9,1%
25-34	579	46,1%	21,7%	677	53,9%	25,0%	1.256	100,0%	23,4%
35-44	942	54,0%	35,4%	803	46,0%	29,7%	1.745	100,0%	32,5%
45-54	742	52,5%	27,9%	670	47,5%	24,8%	1.412	100,0%	26,3%
55 e oltre	234	50,2%	8,8%	232	49,8%	8,6%	466	100,0%	8,7%
Totale	2.664	49,6%	100,0%	2.704	50,4%	100,0%	5.368	100,0%	100,0%

### 3.15 Sesso e Provincia sede dell'azienda

Per quanto riguarda le province maggiormente rappresentate dagli intervistati la ripartizione tra maschie e femmine risulta essere varia.

A Forlì-Cesena e a Modena sono le femmine ad essere state più colpite (54,4 e 54,2% delle intervistate contro il 45,6 e 45,8% dei maschi); mentre a Bologna e Reggio Emilia le percentuali sono invertite 52,9 e 59,2% dei maschi intervistati. Le altre province non sono menzionate nel commento in quanto rappresentano una minima parte del campione intervistato. Tali risultati risultano coerenti con i tassi di occupazione dei differenti settori produttivi.

Sede dell'azienda	Sesso								
	F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna			
MO	939	54,2%	35,2%	795	45,8%	29,4%	1.734	100,0%	32,3%
BO	438	47,1%	16,4%	492	52,9%	18,2%	930	100,0%	17,3%
FC	473	54,4%	17,8%	397	45,6%	14,7%	870	100,0%	16,2%
RE	340	40,8%	12,8%	493	59,2%	18,2%	833	100,0%	15,5%
RA	156	55,1%	5,9%	127	44,9%	4,7%	283	100,0%	5,3%
FE	139	51,7%	5,2%	130	48,3%	4,8%	269	100,0%	5,0%
PR	100	40,0%	3,8%	150	60,0%	5,5%	250	100,0%	4,7%
PC	50	34,7%	1,9%	94	65,3%	3,5%	144	100,0%	2,7%
RN	16	51,6%	0,6%	15	48,4%	0,6%	31	100,0%	0,6%
Fuori regione	11	57,9%	0,4%	8	42,1%	0,3%	19	100,0%	0,4%



		Sesso								
		F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
Sede dell'azienda	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna				
n.r.	2	40,0%	0,1%	3	60,0%	0,1%	5	100,0%	0,1%	
Totale	2.664	49,6%	100,0%	2.704	50,4%	100,0%	5.368	100,0%	100,0%	

### 3.16 Sesso e n° corsi frequentati

Incrociando la variabile sesso con il numero di corsi frequentato si nota come siano i maschi ad aver maggiormente frequentato almeno un corso di formazione, 47,4% dei cassaintegrati maschi e 44,9% cassaintegrati femmine. In ogni caso, come era già emerso nel paragrafo specifico precedente, più della metà degli intervistati non ha svolto nessun corso di formazione.

		Sesso								
		F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
n° corsi frequentati	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna				
nessuno	1.467	50,8%	55,1%	1.423	49,2%	52,6%	2.890	100,0%	53,8%	
1	946	48,6%	35,5%	1.001	51,4%	37,0%	1.947	100,0%	36,3%	
2	201	47,5%	7,5%	222	52,5%	8,2%	423	100,0%	7,9%	
3	50	46,3%	1,9%	58	53,7%	2,1%	108	100,0%	2,0%	
Totale	2.664	49,6%	100,0%	2.704	50,4%	100,0%	5.368	100,0%	100,0%	

### 3.17 Sesso e area professionale di interesse

Discernendo la variabile area professionale di interesse, anche se poco rappresentativa in quanto quasi il 40% ha scelto di non esprimere alcuna preferenza, è evidente la componente femminile di chi ha risposto indicando l'area amministrativa come l'area di interesse (82,7%), contrariamente a ciò che si registra tra coloro che hanno scelto l'area produzione di beni, il 62,6% di essi è di sesso maschile.

Area professionale di interesse	Sesso								
	F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna			
Produzione Beni	692	37,4%	26,0%	1.159	62,6%	42,9%	1.851	100,0%	34,5%
Produzione Servizi	300	49,8%	11,3%	302	50,2%	11,2%	602	100,0%	11,2%
Amministrazione	473	82,7%	17,8%	99	17,3%	3,7%	572	100,0%	10,7%
Commerciale	209	60,2%	7,8%	138	39,8%	5,1%	347	100,0%	6,5%
Totale colloqui	1.674	49,6%	102,9%	1.698	50,4%	101,8%	3.372	100,0%	102,4%
n.r.	1.067	50,3%	40,1%	1.056	49,7%	39,1%	2.123	100,0%	39,5%

### 3.18 Sesso e area professionale di appartenenza

Analizzando l'area professionale di appartenenza si nota come il 57,8% dei cassa-integrati maschi sia impiegato nell'area tecnica-produttiva rispetto il 44,7% delle femmine. Nelle aree amministrativa e personale e commerciale, rappresentate dall'8,1% e dal 5,9% del totale dei cassa-integrati forte è la presenza femmine: ben l'84,4% e 61,9% dei

lavoratori di queste aree è femmina. Altre sono le aree in cui la presenza di un sesso rispetto all'altro è quasi totale, come ad es. moda-abbigliamento ed edilizia, ma la loro rappresentatività nel campione è limitata.

Area professionale di appartenenza	Sesso								
	F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna			
Tecnica-Produttiva	1.192	43,3%	44,7%	1.564	56,7%	57,8%	2.756	100,0%	51,3%
Amministrativa E Personale	367	84,4%	13,8%	68	15,6%	2,5%	435	100,0%	8,1%
Logistica	113	34,8%	4,2%	212	65,2%	7,8%	325	100,0%	6,1%
Commerciale	195	61,9%	7,3%	120	38,1%	4,4%	315	100,0%	5,9%
Metalmeccanico	44	34,1%	1,7%	85	65,9%	3,1%	129	100,0%	2,4%
Moda-Abbigliamento	88	96,7%	3,3%	3	3,3%	0,1%	91	100,0%	1,7%
Terziario Servizi Alla Persona	39	61,9%	1,5%	24	38,1%	0,9%	63	100,0%	1,2%
Marketing-Promozione	32	64,0%	1,2%	18	36,0%	0,7%	50	100,0%	0,9%
Edilizia	8	16,0%	0,3%	42	84,0%	1,6%	50	100,0%	0,9%
Grafica	21	56,8%	0,8%	16	43,2%	0,6%	37	100,0%	0,7%
Servizio Pulizie	33	89,2%	1,2%	4	10,8%	0,1%	37	100,0%	0,7%
Terziario Servizi Sociali E Culturali	17	85,0%	0,6%	3	15,0%	0,1%	20	100,0%	0,4%

Area professionale di appartenenza	Sesso								
	F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna			
Informatica	5	27,8%	0,2%	13	72,2%	0,5%	18	100,0%	0,3%
Altro	118	50,9%	4,4%	114	49,1%	4,2%	232	100,0%	4,3%
n.r.	392	48,4%	14,7%	418	51,6%	15,5%	810	100,0%	15,1%
Totale	2.664	49,6%	100,0%	2.704	50,4%	100,0%	5.368	100,0%	100,0%

### 3.19 Sesso e qualifica professionale

La componente femminile all'interno della qualifica professionale è marcata (74,1%) solo per la qualifica Impiegato mentre tutte le altre qualifiche vedono una prevalenza di maschi rispetto alle femmine in particolar modo per le qualifiche Apprendista e Tecnico (69,0 e 60,0%).

Altro particolare che salta agli occhi è che tra le femmine il 48% circa è Operaio e il 25,5% è Impiegato, mentre tra i maschi le % sono rispettivamente il 57,6% e l'8,8%.

		Sesso								
		F			M			v.a. totale	% di riga totale	% di colonna totale
Qualifica professionale	v.a.	% di riga	% di colonna	v.a.	% di riga	% di colonna				
Operaio	1.288	45,3%	48,3%	1.558	54,7%	57,6%	2.846	100,0%	53,0%	
Impiegato	680	74,1%	25,5%	238	25,9%	8,8%	918	100,0%	17,1%	
Tecnico	142	40,0%	5,3%	213	60,0%	7,9%	355	100,0%	6,6%	
Apprendista	81	31,0%	3,0%	180	69,0%	6,7%	265	100,0%	4,9%	
Altro	177	43,3%	6,6%	232	56,7%	8,6%	409	100,0%	7,6%	
n.r.	296	51,1%	11,1%	283	48,9%	10,5%	575	100,0%	10,8%	
Totale	2.664	49,6%	100,0%	2.704	50,4%	100,0%	5.368	100,0%	100,0%	

### 3.20 Fasce di età e durata CIG

Premesso che quasi il 92% dei lavoratori è in cassa integrazione al massimo da 6 mesi (4.935 lavoratori), incrociando questa variabile con le età dei lavoratori non emergono differenze rilevanti all'interno delle fasce di età.

Durata CIG	Fasce età					Totale
	15-24	25-34	35-44	45-54	55 e oltre	
fino a 1 mese	1	3	3		2	9
fino a 3 mesi	31	78	70	64	21	264
fino a 6 mesi	426	1.076	1.532	1.222	406	4.662
fino a 12 mesi	10	42	64	65	15	196
fino a 18 mesi	4	7	4	4	2	21
fino a 24 mesi	1		6	3		10
n.r.	16	50	66	54	20	206
Totale	489	1.256	1.745	1.412	466	5.368

### 3.21 Fasce di età e sede dell'azienda

Qualche informazione in più si può trarre analizzando i risultati dell'incrocio tra le variabili età e sede dell'azienda.

A Bologna e a Ferrara, rispetto ai valori medi totali, sembrano prevalere i lavoratori dai 35 ai 54 anni di età (68,4% ovvero 348+288, e 65,4% ovvero 98+78, rispetto al dato "regionale" 58,8 % ovvero

1.745+1.412) abbassando così la presenza di cassa-integrati nelle fasce di età 15-24 e 25-34 anni; a Forlì-Cesena c'è un piccolo picco tra gli over 55 anni (12,5% ovvero rispetto al 8,7% totale); al contrario nella provincia di Reggio Emilia i giovani lavoratori tra i 15 e 34 anni sono sovra rappresentati con il 40,3% (107+229) rispetto al dato complessivo di 32,5%(489+1.256).

Sede dell'azienda	Fasce età					Totale
	15-24	25-34	35-44	45-54	55 e oltre	
MO	178	418	566	445	127	1.734
BO	42	164	348	288	88	930
FC	79	216	254	212	109	870
RE	107	229	251	181	65	833
RA	18	79	94	73	19	283
FE	15	51	98	78	27	269
PR	29	57	79	71	14	250
PC	19	31	36	44	14	144
RN		4	11	14	2	31
Fuori regione	1	3	8	6	1	19
n.r.	1	4				5
<b>Totale</b>	<b>489</b>	<b>1.256</b>	<b>1.745</b>	<b>1.412</b>	<b>466</b>	<b>5.368</b>

### 3.22 Fasce di età e corsi frequentati

Come già più volte evidenziato, più della metà degli intervistati, 2.890 il 53,8%, non ha svolto nessun corso di formazione, tale % arriva al 59,2% tra coloro che hanno 55 anni e oltre (276) e scende al 46,6% tra i giovani di 15-24 anni (228). Tra questi ultimi è maggiormente frequente la presenza di giovani che hanno frequentato 1 o 2 corsi di formazione. La frequentazione di 3 corsi di formazione è più rappresentata nella classe di età 35-44 anni.

n° corsi frequentati	Fasce età					Totale
	15-24	25-34	35-44	45-54	55 e oltre	
Nessuno	228	627	957	802	276	2.890
1	201	478	608	500	160	1.947
2	49	125	137	86	26	423
3	11	26	43	24	4	108
Totale	489	1.256	1.745	1.412	466	5.368



### 3.23 Fasce di età e area professionale di interesse

Questa tabella mostra come le aree Amministrazione e Commerciale sono poco ambite dai giovani della prima classe di età e più frequenti nella fascia di età 35-44 anni. Nelle due classi di età più avanzate è maggiore l'interesse all'area produzione di beni.

Area professionale di interesse	Fasce età					Totale
	15-24	25-34	35-44	45-54	55 e oltre	
Produzione Beni	180	389	589	523	170	1.851
Produzione Servizi	53	132	201	171	45	602
Amministrazione	43	140	203	147	39	572
Commerciale	18	94	128	84	23	347
n.r.	198	529	672	526	198	2.123
Totale	492	1.284	1.793	1.451	475	5.495

### 3.24 Fasce di età e qualifica professionale

Più articolata è la composizione dei dati che riguarda l'incrocio tra l'età e la qualifica professionale.

Naturalmente nella fascia di età 15-24 anni forte è la presenza di apprendisti, qualifica detenuta dal 34,2% dei giovani (167). Nella fascia di età immediatamente successiva la metà dei cassa-integrati è Operaio, ma è in questa classe che si registra un numero maggiore di Tecnico rispetto alla media. I lavoratori tra i 35 e 54 anni sono prevalentemente Operaio e Impiegato ma con una % di tecnici in linea col totale. Nell'ultima fascia di età invece gli operai sono quasi il 63% (293) mentre i tecnici solo il 4,7% ovvero 22 (contro rispettivamente al 53 e 6,6% del totale).

Qualifica professionale	Fasce età					Totale
	15-24	25-34	35-44	45-54	55 e oltre	
Operaio	151	622	964	816	293	2.846
Impiegato	37	215	335	248	83	918
Tecnico	25	105	111	92	22	355
Apprendista	167	94				261
Altro	59	91	134	97	28	409
n.r.	50	129	201	159	40	579
Totale	489	1.256	1.745	1.412	466	5.368

### 3.25 Provincia di residenza e provincia sede dell'azienda

Come già rilevato nella stragrande maggioranza dei casi gli intervistati risiedono e lavorano nella stessa provincia. Una maggiore mobilità si registra tra i residenti nelle province di Ferrara (80%), Ravenna (81%) e Reggio Emilia (82%). I ferraresi si spostano per il 13,7% verso la vicina Bologna, i ravennati per il 10,4% verso Forlì-Cesena e per il 7,7% verso Bologna, i reggiani verso Modena per il 15,4% dei casi.

Il 100% dei residenti a Piacenza lavora nella provincia stessa.

Sede dell'azienda	Provincia Residenza										Totale
	BO	FC	FE	MO	PC	PR	RA	RE	RN	Fuori regione	
MO	12		6	1.555		4	1	138		18	1.734
BO	802	7	40	49			23	2		7	930
FC	2	816	7				31		12	2	870
RE	7			79		4		735		8	833
RA	14	24	4				241				283
FE	11		233	3		1	2			19	269
PR				11		227		12			250
PC					129	4		1		10	144
RN		10						1	20		31
Fuori regione	4	2	2	4		3	1	2		1	19
n.r.				1				4			5
Totale	852	859	292	1.702	129	243	299	895	32	65	5.368

### 3.26 Durata CIG e provincia sede dell'azienda

Come già detto per la maggior parte dei lavoratori la durata della cassa integrazione va dai 3 ai 6 mesi. Dai dati emerge che tra i lavoratori in cassa integrazione fino a 3 mesi oltre il 45% lavora nella provincia di Modena (120) e il 25% in quella di Forlì-Cesena (65), come a voler dire che qui si è usufruito della cassa integrazione per periodi brevi più frequentemente che in altre province.

Per i lavoratori di Parma e Bologna invece la durata della cassa integrazione di almeno un anno è di molto superiore alla media (227 lavoratori cioè il 4,2% del totale in CIG); il 13,2% dei lavoratori di Parma registra una durata di almeno 12 mesi (33 lavoratori), quelli di Bologna 7,6% (71 lavoratori). Anche se la loro presenza è poco rilevante per il campione anche per le aziende con sede Fuori regione la durata della cassa integrazione superiore all'anno è più alta e pari al 15,8% (3 lavoratori).

Sede dell'azienda	Durata CIG							Totale
	fino a 1 mese	fino a 3 mesi	fino a 6 mesi	fino a 12 mesi	fino a 18 mesi	fino a 24 mesi	n.r.	
MO	5	120	1.521	33	3	3	49	1.734
BO		39	791	64	3	4	29	930
FC		65	765	21	1		18	870
RE	1	17	726	26	4	2	57	833
RA		10	254	11			8	283
FE	2	8	222	5	5	1	26	269
PR	1	1	200	29	4		15	250

Sede dell'azienda	Durata CIG							Totale
	fino a 1 mese	fino a 3 mesi	fino a 6 mesi	fino a 12 mesi	fino a 18 mesi	fino a 24 mesi	n.r.	
PC		2	135	4	1		2	144
RN			31					31
Fuori regione		2	12	3			2	19
n.r.			5					5
Totale	9	264	4.662	196	21	10	206	5.368

### 3.27 Durata CIG e anzianità in azienda

Dalla tabella non sembra emergere nessuna relazione (a parte l'evidente coerenza degli assunti più di recente con una minore durata della CIG) tra la durata della cassa integrazione e l'anzianità in azienda.

Anzianità in azienda	Durata CIG							Totale
	fino a 1 mese	fino a 3 mesi	fino a 6 mesi	fino a 12 mesi	fino a 18 mesi	fino a 24 mesi	n.r.	
0-6 mesi	1	57	48	2			1	109
fino a 1 anno		25	78	1			2	106
da oltre 1 anno a 5 anni	3	64	1.448	59	9	3	49	1.635
d da oltre 5 anni a 10	1	34	1.105	44	6	4	57	1.251
da oltre 10 anni a 20	1	32	1.092	49	5	2	46	1.227
Oltre 20	2	27	572	26	1	1	31	660
n.r.	1	25	319	15			20	380
Totale	9	264	4.662	196	21	10	206	5.368

### 3.28 Durata CIG e area professionale di appartenenza

Poco rilevante risulta anche l'incrocio tra queste due variabili. Ad ogni modo possiamo dire che nelle aree Marketing-promozione, Terziario servizi sociali e culturali e Grafica la quasi totalità dei lavoratori ha una durata di cassa integrazione tra i 3 e i 6 mesi (48 su 50, 19 su 20, 36 su 37). Nell' area Metalmeccanica invece si registra una rilevanza ben al di sopra della media pari al 4,2% per le durate uguali o superiori all'anno: 12,4% ovvero 16 su 29 dei metalmeccanici ha una durata di cassa di almeno 12 mesi.

Area professionale di appartenenza	Durata CIG							Totale
	fino a 1 mese	fino a 3 mesi	fino a 6 mesi	fino a 12 mesi	fino a 18 mesi	fino a 24 mesi	n.r.	
Tecnica-Produttiva	4	168	2.386	104	7	1	86	2.756
Amministrativa E Personale	1	10	391	15	2	1	15	435
Logistica	1	28	283	7			6	325
Commerciale		5	280	13	1	2	14	315
Metalmeccanico		6	100	13	1	2	7	129
Moda-Abbigliamento		3	81	4			3	91
Terziario Servizi Alla Persona		1	55	5			2	63
Marketing-Promozione		2	48					50
Edilizia		6	40				4	50

Area professionale di appartenenza	Durata CIG							Totale
	fino a 1 mese	fino a 3 mesi	fino a 6 mesi	fino a 12 mesi	fino a 18 mesi	fino a 24 mesi	n.r.	
Grafica			36	1				37
Servizio Pulizie			37					37
Terziario Servizi Sociali E Culturali			19		1			20
Informatica		2	13	3				18
Altro	2	9	183	9	4	1	24	232
n.r.	1	24	710	22	5	3	45	810
<b>Totale</b>	<b>9</b>	<b>264</b>	<b>4.662</b>	<b>196</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>206</b>	<b>5.368</b>



### 3.29 Durata CIG e qualifica professionale

Rispetto alla qualifica professionale c'è da notare come nessun Tecnico ha superato l'anno di durata di cassa integrazione, e che per il 95% dei casi si è fermato ai 6 mesi (338). Per quanto riguarda la qualifica Operaio, qualifica maggiormente rappresentata, il 92% (2.613) non ha superato i 6 mesi di cassa integrazione e il 4,3% (121) ha fatto almeno un anno.

Qualifica professionale	Durata CIG							Totale
	fino a 1 mese	fino a 3 mesi	fino a 6 mesi	fino a 12 mesi	fino a 18 mesi	fino a 24 mesi	n.r.	
Operaio	5	173	2.440	113	6	2	107	2.846
Impiegato	1	20	800	43	5	4	45	918
Tecnico		16	322	10			7	355
Apprendista	1	14	227	7	2		10	261
Altro	1	18	357	15	2	2	14	409
n.r.	1	23	516	8	6	2	23	579
<b>Totale</b>	<b>9</b>	<b>264</b>	<b>4.662</b>	<b>196</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>206</b>	<b>5.368</b>

### 3.30 Sede dell'azienda e corsi frequentati

Si riscontra, scorporando i dati dei corsi frequentati, che nella provincia di Parma si registra la più alta percentuale di lavoratori che non hanno frequentato nessun corso (62,8 ovvero 157 su 250 contro una media di 53,8%) e nella provincia di Ravenna la percentuale più bassa (43,1% ovvero 122 su 283).

	Sede dell'azienda											
n° corsi frequentati	BO	FC	FE	MO	PC	PR	RA	RE	RN	Fuori regione	n.r.	Totale
nessuno	471	424	131	1.019	68	157	122	468	18	9	3	2.890
1	350	371	102	565	66	83	120	272	10	7	1	1.947
2	95	64	25	111	8	10	29	74	3	3	1	423
3	14	11	11	39	2		12	19				108
Totale	930	870	269	1.734	144	250	283	833	31	19	5	5.368

### 3.31 Sede dell'azienda e area professionale di interesse

Le non risposte molto elevate rispetto all'area professionale di interesse si evidenziano ancora di più analizzando i dati rispetto alla provincia sede dell'azienda. Solo le province di Bologna e Ferrara hanno risposto in maniera numericamente rilevante alla domanda.

Area professionale di interesse	Sede dell'azienda											Totale
	BO	FC	FE	MO	PC	PR	RA	RE	RN	Fuori regione	n.r.	
Produzione Beni	433	183	139	496	58	139	113	273	9	7	1	1.851
Produzione Servizi	201	28	57	166	7	22	22	93		5	1	602
Amministrazione	147	45	58	147	21	24	45	79	1	3	2	572
Commerciale	92	20	23	104	10	13	44	37	3	1		347
n.r.	90	607	11	841	49	54	79	367	19	5	1	2.123
Totale	963	883	288	1.754	145	252	303	849	32	21	5	5.495

### 3.32 Sede dell'azienda e area professionale di appartenenza

Le aree professionali maggiormente rappresentative delle varie province sono: Metalmeccanico e Logistica a Bologna (60 su 129 il 46,5% e 87 su 325 il 26,8% del totale delle relative aree), Moda-Abbigliamento e Logistica a Modena (58 su 91 il 63,7% e 96 su 325 il 29,5%) e Servizio pulizie a Forlì-Cesena (20 su 37 il 54,1%). Prendendo invece in considerazione le province a se stanti a Forlì-Cesena (578 su 870) e Ferrara (170 su 279) oltre il 63% dei lavoratori in cassa integrazione appartengono all'area Tecnica Produttiva (in media appartengono a quest'area il 51,3% dei lavoratori (2.756 su 5.368)); a Ravenna è molto più rappresentata che altrove l'area Amministrativa e Personale (42 su 283 il 14,8% contro l'8,1% del totale), a Piacenza e Bologna l'area Metalmeccanico è menzionata il 10,4% (15 su 144) e 6,5% (60 su 930) delle volte dai lavoratori in queste province rispetto alla media che è pari al 2,4% (129 su 5.368).

Area professionale di appartenenza	Sede dell'azienda											n.r.	Totale
	BO	FC	FE	MO	PC	PR	RA	RE	RN	Fuori regione			
Tecnica-Produttiva	443	578	170	948	73	149	139	226	18	10	2	2.756	
Amministrativa E Personale	114	71	7	123	10	24	42	42	1	1		435	
Logistica	87	35	10	96	4	10	21	59		2	1	325	
Commerciale	68	36	30	102	15	15	23	23	3			315	
Metalmeccanico	60	6	10	17	15	1	3	17				129	
Moda-Abbigliamento	5	8	8	58	5		2	5				91	
Terziario Servizi Alla Persona	13	19	5	9	1		11	5				63	
Marketing-Promozione	4	9		19	2	1	3	10	1	1		50	
Edilizia	7	8	5	9		1		15	5			50	
Grafica	5	9	1	6			8	8				37	
Servizio Pulizie	6	20		6		5						37	
Terziario Servizi Sociali E Culturali	5	3	1	5	2	2		1		1		20	
Informatica	3		4	4	1		3	2			1	18	
Altro	58	35	17	64	6	8	10	32		2		232	
n.r.	52	33	1	268	10	34	18	388	3	2	1	810	
Totale	930	870	269	1.734	144	250	283	833	31	19	5	5.368	

### 3.33 Corsi frequentati e area professionale di interesse

Relazionando il numero di corsi frequentati con l'area professionale di interesse, si nota come la maggior parte di chi ha frequentato almeno un corso ha espresso come aree di interesse Amministrazione e Commerciale.

Area Professionale di interesse	n° corsi frequentati				Totale
	1	2	3	nessuno	
Produzione Beni	568	124	31	1.128	1.851
Produzione Servizi	201	58	10	333	602
Amministrazione	229	57	16	270	572
Commerciale	146	44	16	141	347
n.r.	852	151	40	1.080	2.123
Totale	1.996	434	113	2.952	5.495

### 3.34 Corsi frequentati e area professionale di appartenenza

Mettendo in relazione il numero di corsi frequentati con l'area professionale di appartenenza invece non ci sono particolari situazioni da evidenziare.

Area Professionale di appartenenza	n° corsi frequentati				Totale
	1	2	3	nessuno	
Tecnica-Produttiva	991	189	47	1.529	2.756
Amministrativa E Personale	184	56	15	180	435

Area Professionale di appartenenza	n° corsi frequentati				Totale
	1	2	3	nessuno	
Logistica	104	37	4	180	325
Commerciale	131	33	13	138	315
Metalmeccanico	45	12	2	70	129
Moda-Abbigliamento	32	4	1	54	91
Terziario Servizi Alla Persona	31	9		23	63
Edilizia	14	6	2	28	50
Marketing-Promozione	14	7	4	25	50
Grafica	25	4		8	37
Servizio Pulizie	26	2		9	37
Terziario Servizi Sociali E Culturali	7		1	12	20
Informatica	10	2	1	5	18
Altro	95	15	6	116	232
n.r.	238	47	12	513	810
<b>Totale</b>	<b>1.947</b>	<b>423</b>	<b>108</b>	<b>2.890</b>	<b>5.368</b>

### 3.35 Corsi frequentati e qualifica professionale

La rappresentatività delle qualifiche all'interno della variabile numero di corsi frequentati rispecchia quella globale per coloro che hanno frequentato un corso o nessun corso, mentre per coloro che hanno frequentato due o tre corsi si alzano le % delle qualifiche Apprendista Impiegato e Tecnico a scapito di quella di Operaio.

Qualifica professionale	n° corsi frequentati				Totale
	1	2	3	Nessuno	
Operaio	1.006	181	32	1.627	2.846
Impiegato	394	111	29	384	918
Tecnico	120	38	13	184	355
Apprendista	123	40	13	85	261
Altro	165	36	15	193	409
n.r.	139	17	6	417	579
Totale	1.947	423	108	2.890	5.368

### 3.36 Area professionale di interesse e area professionale di appartenenza

Incrociando queste variabili risulta che coloro che hanno espresso come area di interesse l'area Amministrazione appartengono all'area Amministrativa-Personale per la maggioranza dei casi, quelli interessati all'area appartengono all'area Commerciale e coloro che hanno espresso le aree Produzione beni e Produzione Servizi appartengono all'area Tecnica-Produttiva.

Area Professionale di interesse						
Area Professionale di appartenenza	Amministrazione	Commerciale	Produzione Beni	Produzione Servizi	n.r.	Totale
Tecnica-Produttiva	140	57	1.187	268	1.147	2.799
Amministrativa E Personale	266	31	12	23	128	460
Logistica	19	23	89	46	162	339
Commerciale	49	155	12	18	92	326
Metalmeccanico	7	7	73	4	39	130
Moda-Abbigliamento	3	3	15	5	66	92
Terziario Servizi Alla Persona	6	5	4	23	32	70
Marketing-Promozione	3	25	3	1	21	53
Edilizia	1		23	13	14	51
Grafica		2	22	9	6	39
Servizio Pulizie	1	2	2	1	31	37
Terziario Servizi Sociali E Culturali	3			7	10	20
Informatica	2	3		8	5	18
Altro	21	6	58	55	97	237
n.r.	51	28	351	121	273	824
Totale	572	347	1.851	602	2.123	5.495



### 3.37 Area professionale di interesse e qualifica professionale

Allo stesso modo le aree di interesse rispecchiano la qualifica professionale.

La maggior parte dei lavoratori con qualifica Impiegato ha espresso come preferenza le aree Amministrazione e Commerciale, quelli con qualifica Operaio, Produzione beni e Produzione Servizi.

Area Professionale di interesse						
Qualifica professionale	Amministrazione	Commerciale	Produzione Beni	Produzione Servizi	n.r.	Totale
Operaio	117	73	1.110	275	1.319	2.894
Impiegato	324	163	58	78	335	958
Tecnico	34	39	79	59	160	371
Apprendista	27	21	99	22	98	267
Altro	23	21	164	56	150	414
n.r.	47	30	341	112	61	591
Totale	572	347	1.851	602	2.123	5.495

### 3.38 Area professionale di appartenenza e qualifica professionale

L'area professionale Tecnica-Produttiva è la più rappresentata tra le qualifiche Operaio, Apprendista e Tecnico; l'area Amministrativa e Personale è quasi esclusivamente appannaggio della qualifica Impiegato e come per l'area Commerciale.

Area Professionale di appartenenza	Qualifica professionale						
	Apprendista	Impiegato	Operaio	Tecnico	Altro	n.r.	Totale
Tecnica-Produttiva	159	112	2.098	135	236	16	2.756
Amministrativa E Personale	19	379	4	21	7	5	435
Logistica	5	22	175	101	20	2	325
Commerciale	22	220	42	10	19	2	315
Metalmeccanico	10	13	99		5	2	129
Moda-Abbigliamento	4	3	78	1	5		91
Terziario Servizi Alla Persona	2	12	18	22	9		63
Marketing-Promozione	1	22		26	1		50
Edilizia	1	7	5		30	7	50
Grafica	2	2	4	2	27		37
Servizio Pulizie		13	23			1	37
Terziario Servizi Sociali E Culturali		6	5	8	1		20
Informatica	1	8		9			18
Altro	16	41	109	11	37	18	232
n.r.	23	58	186	9	12	522	810
Totale	265	918	2.846	355	409	575	5.368

Da ora in avanti ci concentreremo sulle variabili riguardanti i corsi e/o i percorsi formativi attivati, nonché sulle informazioni specifiche e gli atteggiamenti personali rispetto alla formazione professionale. Come abbiamo già anticipato, il numero di non risposte è significativo ed è stato appositamente rilevato all'interno delle tabelle di seguito rappresentate.

### 3.39 Titolo del corso scelto

La prima variabile che prendiamo in esame è il titolo del corso scelto.

Più del 34% degli intervistati ha orientato la scelta fra due corsi (su 52 titoli tra cui scegliere): Tecnico informatico con il 20,7% delle preferenze e Operatore amministrativo segretariale con il 13,8%. Solo altri tre corsi superano la percentuale del 4% delle preferenze, Tecnico di spedizione, trasporto e logistica (5,4%), Modellista dell'abbigliamento (4,7%) e Tecnico amministrazione, finanza e controllo di gestione (4,6%).

Titolo del corso scelto		
	v.a.	%
Tecnico Informatico	1.112	20,7%
Operatore Amministrativo-Segretariale	743	13,8%
Tecnico Di Spedizione, Trasporto E Logistica	288	5,4%
Modellista Dell'Abbigliamento	250	4,7%
Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	248	4,6%
Tecnico Commerciale - Marketing	199	3,7%
Installatore E Manutentore Impianti Elettrici	195	3,6%
Disegnatore Meccanico	169	3,1%
Tecnologo Di Prodotto/Processo Nella Meccanica	166	3,1%
Montatore Meccanico Di Sistemi	149	2,8%
Tecnico Contabile	133	2,5%
Costruttore Su Macchine Utensili	114	2,1%
Analista Programmatore	100	1,9%
Estetista	88	1,6%
Tecnico Di Reti Informatiche	75	1,4%
Costruttore Di Carpenteria Metallica	47	0,9%

<b>Titolo del corso scelto</b>		
	v.a.	%
Progettista Di Prodotti Multimediali	46	0,9%
Progettista Di Moda	45	0,8%
Acconciatore	38	0,7%
Tecnico Delle Vendite	37	0,7%
Gestore Del Sistema Qualita' Aziendale	33	0,6%
Tecnico Grafico Di Pre-Stampa	33	0,6%
Operatore Di Linea/Impianti Ceramici	33	0,6%
Tecnico Della Gestione Del Punto Vendita	31	0,6%
Disegnatore Edile	30	0,6%
Tecnico Del Marketing Turistico	28	0,5%
Tecnico Degli Acquisti E Approvvigionamenti	26	0,5%
Operatore Grafico Di Stampa	25	0,5%
Operatore Della Ristorazione	24	0,4%
Operatore Del Punto Vendita	23	0,4%
Operatore Della Produzione Di Pasticceria	17	0,3%
Installatore E Manutentore Impianti Termo-Idraulici	17	0,3%
Operatore Della Produzione Pasti	14	0,3%
Operatore Del Legno E Dell'Arredamento	14	0,3%
Tecnico Di Cantiere Edile	14	0,3%
Progettista Ceramico	13	0,2%
Tecnico Ambientale	13	0,2%
Operatore Della Ceramica Artistica	11	0,2%
Tecnico Dell'Automazione Industriale	11	0,2%
Tecnico Autronico Dell'Automobile	9	0,2%
Operatore Edile Alle Strutture	9	0,2%
Carpentiere	8	0,1%
Operatore Delle Lavorazioni Di Carrozzeria	8	0,1%
Tecnico Di Programmazione Della Produzione Industriale	8	0,1%
Tecnico Dei Servizi/Prodotti Finanziari, Creditizi, Assicurativi	8	0,1%
Tecnico Di Prodotto/Processo Nella Chimica	6	0,1%
Installatore-Montatore Di Sistemi Elettrico-Elettronici	5	0,1%
Tecnico Del Legno/Prototipista	3	0,1%
Tecnico Della Logistica Industriale	3	0,1%
Operatore Del Servizio Di Distribuzione Pasti E Bevande	2	0,0%
Operatore Dell'Autoriparazione	2	0,0%
Operatore Edile Alle Infrastrutture	1	0,0%
n.d.	644	12,0%
Totale	5.368	100,0%

### 3.40 Durata del corso scelto

Altra variabile presa in considerazione è la durata del corso scelto. Tale durata è stata analizzata per intervalli.

Ne risulta che quasi la metà dei cassaintegrati ha scelto corsi di breve durata, il 30,1% degli intervistati ha scelto corsi che ricadono nella fascia 50-74 ore e il 18,7% nella fascia di durata 75-99 ore. Il 19,0% ha scelto corsi di durata tra le 100 e 149 ore, il 12,1 tra 150e 209 ore e il 7,4% tra i 210 e 300 ore di durata.

<b>Durata del corso</b>		
	v.a.	%
50-74	1.618	30,1%
75-99	1.004	18,7%
100-149	1.021	19,0%
150-209	652	12,1%
210-300	395	7,4%
n.d.	678	12,6%
Totale	5.368	100,0%

### **3.41 Area professionale di appartenenza e titolo del corso scelto**

Mettendo in relazione le variabili area professionale di appartenenza e titolo del corso scelto emerge che per tutte le aree professionali di appartenenza i corsi più scelti sono Tecnico informatico e Operatore amministrativo segretariale. Le altre preferenze a seguire variano tra Tecnico commerciale - marketing, Tecnico amministrazione, finanza e controllo di gestione, Tecnico di spedizione, trasporto e logistica, Modellista dell'abbigliamento e Tecnico contabile. Nella Tabella sottostante vengono riportati solo i dati relativi ai quattro corsi maggiormente scelti all'interno di ogni area professionale di appartenenza da parte dei soggetti coinvolti.

Area professionale di appartenenza	Titolo del corso scelto	v.a.	%
TECNICA- PRODUTTIVA	Tecnico Informatico	645	26,6%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	297	12,3%
	Modellista Dell' Abbigliamento	171	7,1%
	Installatore E Manutentore Impianti Elettrici	135	5,6%
	Altri corsi	1.174	48,4%
<b>Totale</b>		<b>2.422</b>	<b>100,0%</b>
AMMINISTRATIVA e PERSONALE	Operatore Amministrativo-Segretariale	97	25,3%
	Tecnico Informatico	76	19,8%
	Tecnico Contabile	64	16,7%
	Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	55	14,3%
	Altri corsi	92	23,9%
<b>Totale</b>		<b>384</b>	<b>100,0%</b>
COMMERCIALE	Tecnico Commerciale - Marketing	75	25,3%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	34	11,5%
	Tecnico Informatico	33	11,1%
	Tecnico Contabile	23	7,8%
	Altri corsi	131	44,3%
<b>Totale</b>		<b>296</b>	<b>100,0%</b>
LOGISTICA	Tecnico Di Spedizione, Trasporto E Logistica	77	28,0%
	Tecnico Informatico	61	22,2%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	31	11,3%
	Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	29	10,5%
	Altri corsi	77	28,0%
<b>Totale</b>		<b>275</b>	<b>100,0%</b>
METALMECCANICO	Tecnico Informatico	29	24,2%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	15	12,5%
	Tecnico Di Spedizione, Trasporto E Logistica	15	12,5%
	Costruttore Su Macchine Utensili	8	6,7%
	Altri corsi	53	44,1%
<b>Totale</b>		<b>120</b>	<b>100,0%</b>
MODA- ABBIGLIAMENTO	Modellista Dell' Abbigliamento	26	31,0%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	23	27,4%
	Tecnico Informatico	17	20,2%
	Progettista Di Moda	5	6,0%
	Altri corsi	13	15,4%
<b>Totale</b>		<b>84</b>	<b>100,0%</b>
TERZIARIO SERVIZI ALLA PERSONA	Tecnico Informatico	20	35,7%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	12	21,4%
	Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	7	12,5%
	Tecnico Commerciale - Marketing	5	8,9%
	Altri corsi	12	21,5%
<b>Totale</b>		<b>56</b>	<b>100,0%</b>
MARKETING- PROMOZIONE	Operatore Amministrativo-Segretariale	11	26,8%
	Tecnico Informatico	11	26,8%
	Tecnico Commerciale - Marketing	7	17,1%
	Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	3	7,3%
	Altri corsi	9	22,0%
<b>Totale</b>		<b>41</b>	<b>100,0%</b>
EDILIZIA	Tecnico Informatico	14	34,1%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	12	29,3%
	Disegnatore Edile	5	12,2%

Area professionale di appartenenza	Titolo del corso scelto	v.a.	%
	Montatore Meccanico Di Sistemi	2	4,9%
	Altri corsi	8	19,5%
<b>Totale</b>		<b>41</b>	<b>100,0%</b>
SERVIZIO PULIZIE	Tecnico Informatico	21	58,3%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	6	16,7%
	Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	3	8,3%
	Analista Programmatore	1	2,8%
	Altri corsi	5	13,9%
<b>Totale</b>		<b>36</b>	<b>100,0%</b>
GRAFICA	Tecnico Informatico	16	48,5%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	3	9,1%
	Operatore Grafico Di Stampa	3	9,1%
	Tecnico Commerciale - Marketing	3	9,1%
	Altri corsi	8	24,2%
<b>Totale</b>		<b>33</b>	<b>100,0%</b>
TERZIARIO SERVIZI SOCIALI E CULTURALI	Tecnico Informatico	6	30,0%
	Tecnico Contabile	5	25,0%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	4	20,0%
	Analista Programmatore	2	10,0%
	Altri corsi	3	15,0%
<b>Totale</b>		<b>20</b>	<b>100,0%</b>
INFORMATICA	Tecnico Informatico	6	35,3%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	2	11,8%
	Tecnico Commerciale - Marketing	2	11,8%
	Tecnico Di Reti Informatiche	2	11,8%
	Altri corsi	5	29,3%
<b>Totale</b>		<b>17</b>	<b>100,0%</b>

### 3.42 Qualifica professionale e titolo del corso scelto

Scorpendo le frequenze delle scelte del corso per la variabile qualifica professionale non emergono dati significativi.

Qualifica professionale	Titolo del corso scelto	v.a.	%
Operaio	Tecnico Informatico	635	24,9%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	362	14,2%
	Modellista Dell'Abbigliamento	188	7,4%
	Tecnico Di Spedizione, Trasporto E Logistica	182	7,1%
	Altri corsi	1.179	46,3%
<b>Totale</b>		<b>2.546</b>	<b>100,0%</b>
Impiegato	Operatore Amministrativo-Segretariale	171	20,7%
	Tecnico Informatico	132	16,0%
	Tecnico Commerciale - Marketing	106	12,8%
	Tecnico Contabile	89	10,8%
	Altri corsi	329	39,8%
<b>Totale</b>		<b>827</b>	<b>100,0%</b>
Tecnico	Tecnico Informatico	92	32,4%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	47	16,5%
	Tecnico Di Spedizione, Trasporto E Logistica	24	8,5%
	Tecnico Contabile	17	6,0%
	Altri corsi	104	36,6%

Qualifica professionale	Titolo del corso scelto	v.a.	%
<b>Totale</b>		<b>284</b>	<b>100,0%</b>
Apprendista	Tecnico Informatico	38	16,0%
	Montatore Meccanico Di Sistemi	26	10,9%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	25	10,5%
	Installatore E Manutentore Impianti Elettrici	24	10,1%
	Altri corsi	125	52,5%
<b>Totale</b>		<b>238</b>	<b>100,0%</b>

### 3.43 Area professionale di interesse e titolo del corso scelto

La relazione tra la variabile area professionale di interesse e titolo del corso scelto fa emergere risultati che rispecchiano l'incrocio tra l'area professionale di appartenenza e titolo del corso. Vale a dire che i corsi più scelti sono Tecnico informatico e Operatore amministrativo segretariale. Le altre preferenze a seguire variano tra Modellista dell'abbigliamento, Tecnico commerciale - marketing, Tecnico di spedizione, trasporto e logistica, e Tecnico contabile. Nella Tabella sottostante vengono riportati solo i dati relativi ai quattro corsi maggiormente scelti all'interno di ogni area professionale di appartenenza da parte dei soggetti coinvolti.

Area professionale di interesse	Titolo del corso scelto	v.a.	%
Produzione Beni	Tecnico Informatico	340	20,8%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	178	10,9%
	Modellista Dell'Abbigliamento	140	8,6%
	Installatore E Manutentore Impianti Elettrici	121	7,4%
	Altri corsi	855	52,3%
<b>Totale</b>		<b>1.634</b>	<b>100,0%</b>
Produzione Servizi	Tecnico Informatico	146	28,3%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	66	12,8%
	Tecnico Di Spedizione, Trasporto E Logistica	48	9,3%
	Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	47	9,1%
	Altri corsi	209	40,5%
<b>Totale</b>		<b>516</b>	<b>100,0%</b>
Amministrazione	Operatore Amministrativo-Segretariale	157	30,7%
	Tecnico Informatico	88	17,2%
	Tecnico Contabile	82	16,0%
	Tecnico Amministrazione, Finanza E Controllo Di Gestione	67	13,1%
	Altri corsi	118	23,0%
<b>Totale</b>		<b>512</b>	<b>100,0%</b>



<b>Area professionale di interesse</b>	<b>Titolo del corso scelto</b>	<b>v.a.</b>	<b>%</b>
Commerciale	Tecnico Commerciale - Marketing	86	27,2%
	Tecnico Informatico	42	13,3%
	Operatore Amministrativo-Segretariale	34	10,8%
	Tecnico Delle Vendite	21	6,6%
	Altri corsi	133	42,1%
<b>Totale</b>		<b>316</b>	<b>100,0%</b>

## 4. Considerazioni conclusive

Sulla base dei dati che abbiamo raccolto e delle informazioni emerse in fase di analisi, possiamo in questa sede e senza alcuna presunzione di assolutezza, offrire al lettore una fotografia del fenomeno che abbiamo approfondito durante quasi un anno (dal 12 febbraio 2010 al 31/12/2010) di rilevazioni e somministrazioni di questionari. Anticipiamo fin da ora che non avremo la possibilità di riportare, almeno non in un'ottica strettamente statistica (secondo criteri rappresentativi) il nostro universo significativo di riferimento, pari a 5368 lavoratori in cassintegrazione in deroga che si sono recati presso un ente di formazione, rispetto alla totalità di lavoratori in cassintegrazione in deroga presenti sul territorio regionale. Non conosciamo le caratteristiche della totalità dei cassintegrati regionali e dunque non abbiamo la possibilità di effettuare generalizzazioni. Tuttavia, riteniamo significativi i dati analizzati e le risultanze emerse sia in quanto numericamente rilevanti rispetto alla totalità del fenomeno (circa l'8%) sia perché l'ente di formazione aveva sedi territoriali presenti in tutte le province della regione (escluso Rimini). I nostri dati si possono in ogni caso considerare significativi per i nostri obiettivi d'indagine che si proponevano di effettuare un'analisi del ruolo e della rilevanza della formazione professionale nei lavoratori adulti e di indagare l'impatto della formazione sull'occupabilità dei soggetti.

Poste queste premesse e nell'ambito del quadro analitico che si è andato a definire, è emerso come primo risultato significativo il profilo medio del lavoratore cassintegrato in deroga che si reca presso un ente di formazione per sottoscrivere un voucher ed avviare un percorso

formativo sulla cui definizione peserà, come vedremo, in modo non irrilevante il fatto che la condizione di cassintegrato porta con sé anche un alto livello di precarietà socio-economica. Inoltre daremo conto di alcuni vincoli e peculiarità dei soggetti analizzati, emersi durante l'anno di somministrazione dei questionari in modo non formale, e a nostro parere determinanti nella definizione degli atteggiamenti messi in atto rispetto al loro rapporto con la formazione e col lavoro.

Nell'ambito di tale profilo, un primo aspetto significativo che è emerso, si riferisce alla fascia di età più colpita dalla cassintegrazione in deroga: quella dei 35-44 anni. Rientrano infatti in questa fascia il 32,5% dei soggetti a cui è stato somministrato il questionario. Dobbiamo in ogni caso precisare che l'istituto della cassintegrazione in deroga ha interessato per l'83% soggetti compresi nella fascia di età tra i 25 e i 54 anni.

Un secondo aspetto di detto profilo è relativo all'anzianità aziendale. Poiché la normativa in vigore, prevedeva che fossero le aziende a decidere quali lavoratori mettere in cassintegrazione, è risultato che la maggioranza, pari al 30,5%, dei lavoratori cassintegrati aveva un'anzianità aziendale bassa, ovvero che era in forza in quella azienda da meno di 5 anni.

Se ci riferiamo invece ai settori produttivi, possiamo inoltre affermare che è stata l'area metalmeccanica che su tutto il territorio regionale ha registrato un utilizzo maggiore delle ore di cassintegrazione.

Rispetto poi alla variabile qualifica professionale è emerso che quella maggiormente coinvolta dall'istituto della cassintegrazione è quella operaia, nella misura del 53% sul totale.

Dobbiamo poi sottolineare come l'istituto di cassintegrazione abbia colpito maggiormente la popolazione femminile e nella fascia di età tra i 35 e i 44 anni, ovviamente per riferimento al 'peso' che l'occupazione femminile a livello regionale rispetto a quella totale.

Come abbiamo già rilevato nel corso dell'indagine alcune aree provinciali sono state maggiormente interessate dal fenomeno analizzato. Ci riferiamo al distretto ceramico di Modena e Sassuolo, ma anche al metalmeccanico di Bologna e al distretto del mobile di Forlì. In queste province, dunque, si registra un numero maggiore di lavoratori cassintegrati.

Se queste sono per ampia sintesi le principali specificità 'oggettive' emerse nel corso della precedente analisi dei profili rilevati dei soggetti "cassa integrati in deroga", un'ulteriore riflessione vorremmo ora avanzare in sede conclusiva relativamente ad alcuni vincoli che emergono dai questionari raccolti, sempre in riferimento alla partecipazione ai corsi di formazione, alle possibili tipologie e alla frequenza degli stessi. Rispetto a tali vincoli è emerso dai soggetti coinvolti che prima e al di là della propensione personale alla formazione e della volontà di frequentare un determinato corso formativo, intervengono dei vincoli di natura logistica e spazio-temporale, che è indispensabile considerare, al fine di progettare e attuare interventi formativi efficaci e realmente mirati a soggetti adulti e lavoratori. Dobbiamo infatti ritenere che un soggetto lavoratore, soprattutto nella fascia di età compresa tra i 35 e i 54 anni, abbia una serie di vincoli familiari che richiedono una presenza presso l'abitazione ed un ruolo sociale che prevede delle azioni nel tempo 'oltre il lavoro'. L'intervento formativo, qualunque esso sia, ovvero a prescindere dal contesto specifico

di realizzazione, deve tenere dunque conto, già in fase di progettazione del percorso, di tutta una serie di vincoli che riguardano ad esempio la vicinanza e la comodità della sede di svolgimento, la fascia oraria in cui si svolgono le ore di aula, la possibilità di recuperare eventuali assenze, etc. Solo in presenza di determinate condizioni di partenza, i soggetti adulti e lavoratori hanno le reali e concrete possibilità di partecipare all'intervento formativo. Anche dunque rispetto ai percorsi progettati e avviati nel contesto specifico della nostra indagine, abbiamo potuto osservare come anche l'ente di formazione, abbia adattato la propria attuazione dei percorsi, includendo negli inputs alla progettazione, i vincoli emersi e riportati dai soggetti potenziali partecipanti. Senza tali condizioni di base, la partecipazione effettiva in aula si riduce infatti fortemente, al di là della qualità del contenuto formativo trattato dal docente, proprio in forza di tali vincoli spazio-temporali che dobbiamo assumere come insiti nella condizione sociale di adulto lavoratore.

Sempre in questa fase analitica conclusiva daremo conto di seguito della verifica di alcune ipotesi esposte in precedenza e relative alla propensione alla formazione e al contenuto formativo privilegiato, anche rispetto alla qualifica professionale posseduta e al tipo di mansione svolta durante l'ultima esperienza lavorativa.

Come è noto, infatti, abbiamo formulato una ipotesi relativa alla relazione diretta per noi esistente tra qualificazione professionale, livello di formazione acquisito e occupabilità del soggetto.

Ebbene sul totale dei dati raccolti (5368 colloqui effettuati dal 13/2/2010 al 31/12/2010 con relative schede colloquio compilate), abbiamo svolto un'analisi relativa alle risposte ottenute nelle domande aperte che facevano parte del questionario somministrato a tutto il nostro universo di riferimento. Rispetto al totale degli intervistati, solo 1.658 lavoratori in CIG in deroga hanno risposto alle domande aperte o hanno inserito una risposta pertinente; per tale ragione i rimanenti questionari sono stati considerati come 'non risposte'.

Ci siamo tuttavia chiesti se i 1658 lavoratori potevano essere considerati rappresentativi dell'universo di riferimento, ovvero dei 5368 lavoratori presi in esame. Ebbene rispetto e limitatamente alla variabili sesso, età e provincia di riferimento, durata CIG, anzianità e sede aziendale, possiamo ritrovare una rispondenza e rappresentatività significativa con variabilità di pochi punti percentuali. Ciò dunque ci permette di ritenere, limitatamente alle variabili citate e con sufficiente approssimazione, i soggetti rispondenti rappresentativi del nostro universo.

Di seguito riportiamo le tabelle, relative alle variabili analizzate rispetto ai 1658 soggetti e che abbiamo confrontato rispetto ai 5368 e che comprovano quanto da noi affermato.

<b>Sesso</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
F	49,6%	51,6%
M	50,4%	48,4%
Totale	100,0%	100,0%

<b>Fasce di età</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
15-24	9,1%	7,0%
25-34	23,4%	21,9%
35-44	32,5%	32,4%

45-54	26,3%	28,7%
55 e oltre	8,7%	10,0%
Totale	100,0%	100,0%

<b>Provincia di residenza</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
BO	15,9%	23,9%
FC	16%	15,4%
FE	5,4%	5,2%
MO	31,7%	24,0%
PC	2,4%	4,4%
PR	4,5%	3,3%
RA	5,6%	8,9%
RE	16,7%	12,2%
RN	0,6%	1,3%
Fuori regione	1,2%	1,3%
Totale	100,0%	100,0%

<b>Durata CIG (in mesi)</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
fino a 1 mese	0,2%	0,0%
fino a 3 mesi	4,9%	5,9%
fino a 6 mesi	86,8%	84,8%
fino a 12 mesi	3,7%	4,8%
fino a 18 mesi	0,4%	0,2%
fino a 24 mesi	0,2%	4,2%
Totale	100,0%	100,0%

<b>Sede dell'azienda</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
BO	17,3%	25,1%
FC	16,2%	14,5%
FE	5,0%	5,1%
MO	32,3%	24,0%
PC	2,7%	4,8%
PR	4,7%	3,4%
RA	5,3%	9,2%
RE	15,5%	11,7%
RN	0,6%	1,6%
Fuori regione	0,4%	0,5%
Totale	100,0%	100,0%

<b>Anzianità in azienda (calcolata come differenza tra assunzione e colloquio)</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
0-6 mesi	2,0%	0,4%
fino a 1 anno	2,0%	2,2%
da oltre 1 anno a 5 anni	30,5%	27,6%
da oltre 5 anni a 10	23,3%	23,1%
da oltre 10 anni a 20	22,9%	24,1%
oltre 20	12,3%	14,4%
n.r.	7,1%	8,2%
Totale	100,0%	100,0%

<b>N° corsi frequentati</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
nessuno	53,8%	49,2%
1	36,3%	42,2%
2	7,9%	7,5%
3	2,0%	1,1%
Totale	100%	100,0%

<b>Qualifica contrattuale che detiene</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
Operaio	53%	55,5%
Impiegato	17,1%	20,0%
Tecnico	6,6%	12,5%
Altro	7,6%	9,8%
Apprendista	4,9%	2,2%
Totale	100,0%	100,0%

<b>Area professionale aziendale di appartenenza</b>		
	%rispondenti dell'universo	%rispondenti dei 1658
Tecnica-Produttiva	51,3%	52,6%
Amministrativa E Personale	8,1%	10,0%
Logistica	6,1%	8,3%
Commerciale	5,9%	5,7%
Altro	4,3%	5,2%
Metalmeccanico	2,4%	5,1%



Moda-Abbigliamento	1,7%	3,2%
Terziario Servizi Alla Persona	1,2%	2,8%
Marketing-Promozione	0,9%	2,0%
Edilizia	0,9%	1,6%
Grafica	0,7%	1,3%
Servizio Pulizie	0,7%	0,8%
Terziario Servizi Sociali E Culturali	0,4%	0,8%
Informatica	0,3%	0,6%
Totale	100,0%	100,0%

Ciò detto andiamo ora alla verifica della nostra ipotesi.

Le tabelle di seguito riportate indicano innanzitutto come si distribuiscono nelle varie qualifiche da noi considerate, sia i soggetti in “CIG a zero ore e in mobilità” sia i soggetti “in CIG non a zero ore” specificandone valori assoluti e percentuali.

Successivamente siamo andati a rilevare la distribuzione sia dei soggetti in “CIG a zero ore e in mobilità” sia dei soggetti “in CIG non a zero ore” secondo il numero dei corsi di formazione frequentati (da nessuno a tre come massimo, come richiesto dal questionario).

Le ultime tavole, infine, incrociano le due variabili suddette (qualifica e formazione acquisita) sempre distintamente prima per i soggetti in “CIG a zero ore e in mobilità” e quindi per i soggetti “in CIG non a zero ore”, anche in questo caso specificandone valori assoluti e percentuali.

Su 1.658 lavoratori cassaintegrati in deroga che hanno dato risposta alla domanda, le qualifiche si distribuiscono come segue:

#### **1.1 - - Distribuzione delle qualifiche**

Qualifiche	v.a.	%
Operaio	920	55,5%
Impiegato	331	20,0%
Tecnico	208	12,5%
Altro	162	9,8%
Apprendista	37	2,2%
Totale CIG	1.658	100,0%

Dalla tabella 1 si evince che la qualifica più rappresentata (55,5%) è quella degli operai, dunque una qualifica di base relativamente bassa.

All'interno dei lavoratori in CIG che hanno risposto alle domande aperte (1.658) si possono creare due sottoinsiemi: 405 lavoratori che usufruiscono di una CIG a zero ore, pari al 24,42% del totale dei soggetti che hanno risposto alle domande aperte, e 1.253 lavoratori che usufruiscono di una CIG di altro tipo (a chiamata, a rotazione, ecc.), pari al 75,58% del totale.

Dalle tabelle 2 e 3 si può notare che sul totale (405) dei lavoratori a zero ore gli operai sono largamente la qualifica più rappresentata (63%); invece rispetto ai lavoratori che usufruiscono di CIG di altro tipo (1.253) sono il 53%, lasciando relativamente più rappresentanza agli impiegati (21,4%) e ai tecnici (13,5%).

Dunque possiamo affermare che la variabile "bassa qualifica" (operaio) affianca più frequentemente la "CIG a zero ore", che tra le forme dell'istituto della cassintegrazione rappresenta ovviamente la forma più precaria. Una prima considerazione dunque che possiamo avanzare è che si sommano nei soggetti qui coinvolti, due caratteristiche che riteniamo entrambe problematiche e dunque più esposte alla vulnerabilità sociale e al rischio sociale.

A partire dall'acquisizione che abbiamo poco sopra dimostrato rispetto alla maggiore rilevanza della contestualità della 'bassa qualifica' e 'cig a zero ore' possiamo ora evidenziare che è ancora questa condizione che determina una minore frequenza ai corsi di formazione. Dunque nei soggetti coinvolti emerge una maggiore correlazione tra le tre variabili: 'bassa qualifica', 'cig a zero ore' e 'minore frequenza alla formazione'. Tale condizione accentua ovviamente il rischio e la vulnerabilità sociale. Sarebbe augurabile che proprio chi ha una 'bassa qualifica' e è nella condizione di avere 'zero ore di CIG' (che significa essere di fatto un lavoratore inattivo e staccato dal lavoro) potesse usufruire di maggiore formazione.

Passiamo ora ad esaminare le qualifiche dei lavoratori che usufruiscono di una CIG a zero ore o di una CIG di altro tipo emerge la seguente tabella:

Qualifica	CIG 0 ore		CIG altro tipo	
	v.a.	%	v.a.	%
Operaio	255	63,0%	665	53,1%
Impiegato	63	15,6%	268	21,4%
Tecnico	39	9,6%	169	13,5%
Altro	38	9,4%	124	9,9%
Apprendista	10	2,5%	27	2,2%
<b>Totale CIG</b>	405	100,0%	1.253	100,0%

Dunque possiamo evincere che sono i lavoratori con una qualifica più alta che usufruiscono maggiormente dei corsi di formazione. Sempre rispetto allo stesso universo di 1.658 cassaintegrati, il numero di corsi di formazione frequentati sono infatti 158 e si distribuiscono come segue:

#### 1.2 - - Distribuzione del n° di corsi frequentati dai lavoratori che usufruiscono di CIG

n° corsi	v.a.	%
0	815	49,2%

1	700	42,2%
2	124	7,5%
3	19	1,1%
<b>Totale CIG</b>	<b>1.658</b>	<b>100,0%</b>

**1.3 - - Distribuzione del n° di corsi frequentati dai lavoratori che usufruiscono di una CIG a zero ore o di una CIG di altro tipo**

n° corsi	CIG 0 ore		CIG altro itpo	
	v.a.	%	v.a.	%
0	201	49,6%	614	49,0%
1	163	40,2%	537	42,9%
2	37	9,1%	87	6,9%
3	4	1,0%	15	1,2%
<b>Totale altro tipo</b>	<b>405</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.253</b>	<b>100,0%</b>

Incrociando le informazioni delle due variabili (qualifica e n° corsi frequentati) possiamo osservare le seguenti risultanze:

all'interno della categoria dei lavoratori in CIG a zero ore, il 52% circa degli operai non ha frequentato nessun corso mentre gli impiegati sono il 36,5%, i tecnici il 51,3%, gli "altro" il 58% e gli apprendisti il 40%.

**1.4 - Distribuzione % delle qualifiche dei lavoratori in CIG a zero per n° corsi frequentati (% n° corsi frequentati all'interno di ogni qualifica)**

Qualifica	n° corsi frequentati				Totale
	0	1	2	3	
Operaio	51,8%	39,2%	7,8%	1,2%	100,0%
Impiegato	36,5%	47,6%	14,3%	1,6%	100,0%
Tecnico	51,3%	33,3%	15,4%		100,0%
Altro	57,9%	39,5%	2,6%		100,0%
Apprendista	40,0%	50,0%	10,0%		100,0%
<b>Totale CIG 0</b>	<b>49,6%</b>	<b>40,2%</b>	<b>9,1%</b>	<b>1,0%</b>	<b>100,0%</b>

Nella categoria CIG di altro tipo il 55% circa degli operai non ha frequentato nessun corso mentre gli impiegati sono il 38,4%, i tecnici il 49,1%, gli "altro" il 46% e gli apprendisti il 14,8%.

**1.5 - - Distribuzione % delle qualifiche dei lavoratori in CIG di altro tipo per n° corsi frequentati (% n° corsi frequentati all'interno di ogni qualifica)**

Qualifica	n° corsi frequentati				Totale
	0	1	2	3	
Operaio	55,2%	39,4%	4,8%	0,6%	100,0%
Impiegato	38,4%	49,3%	10,1%	2,2%	100,0%
Tecnico	49,1%	39,1%	8,9%	3,0%	100,0%
Altro	46,0%	49,2%	4,8%		100,0%
Apprendista	14,8%	59,3%	25,9%		100,0%
<b>Totale altro tipo</b>	49,0%	42,9%	6,9%	1,2%	100,0%

Tra gli operai in CIG a zero ore coloro che hanno frequentato un corso sono il 39,2% mentre tra gli impiegati sono il 47,6%, tra i tecnici sono il 33,3%, tra gli "altro" sono il 39,5% e tra gli apprendisti sono il 50%.

Tra gli operai CIG di altro tipo coloro che hanno frequentato un corso sono il 39,4% mentre tra gli impiegati sono il 49,3, tra i tecnici sono il 39,1 %, tra gli "altro" sono il 49,2% e tra gli apprendisti sono il 59,3%.

Due corsi sono stati frequentati solo dal 7,8% degli operai, dal 14,3% degli impiegati, dal 15,4% dei tecnici dal 2,6% di "altro" e dal 10% degli apprendisti in CIG a zero ore;

Per CIG di altro tipo invece, i lavoratori che hanno frequentato due corsi sono il 4,8% tra gli operai, il 10,1% tra gli impiegati, l'8,9% tra i tecnici, il 4,8% tra gli "altro" e il 25,9% tra gli apprendisti.

Da quanto emerge nella Tabella 5 e 6 possiamo ritenere che i soggetti più colpiti dall'istituto della CIG oltre ad avere la qualifica di operaio in entrambi i casi\*\*, poi lo sono ancor più accentuatamente (63% contro un 52,2%) nei soggetti in "CIG a zero ore o in mobilità".

Possiamo dunque ritenere soggetti più 'deboli', rispetto all'occupabilità, i lavoratori poco professionalizzati ma soprattutto i soggetti poco aggiornati nel senso odierno che si vuole dare a detto termine (come maggiore potenziale di occupabilità); infatti nel contempo ed ancora in entrambi i casi ("CIG a zero ore e in mobilità" sia "CIG non a zero ore") risultano più colpiti coloro che non hanno frequentato alcun corso di formazione (49,6% in un caso e 48% nell'altro).

In tutti i casi il dato risulta sempre INVERSAMENTE proporzionale: vale a dire che all'aumentare sia della qualifica sia dei corsi frequentati diminuiscono i soggetti colpiti sia da "CIG a zero ore e in mobilità" sia da "CIG non a zero ore".

Gli incroci infine - di cui si è detto più sopra - non fanno che ribadire tale andamento (se si escludono gli apprendisti il cui numero in v.a. peraltro non è certo alto e che comunque formazione la dovrebbero fare) che potremmo definire "A PIRAMIDE". La base più ampia si ha con basse qualifiche e nessun corso frequentato.

Ovviamente nei soggetti "in CIG a zero ore o in mobilità" vengono ri-sottolineate maggiori percentuali in tutte le categorie/qualifiche quando non c'è stata formazione o si è frequentato un numero minore di corsi.

## Bibliografia

Aglietta M., Bender A. (1984), *Les métamorphoses de la question salariale*, Calmann-Lévy, Paris.

Bagnasco A. (2001), *Discussione su "La società del rischio" di Ulrich Beck*, in "Stato e Mercato", n. 3.

Bagnasco A. (2002), *Il capitale sociale nel capitalismo che cambia*, "Stato e Mercato" n. 65.

Bagnasco A. (2003), *Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale*, il Mulino, Bologna.

Boltansky L., Chiappello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.

Bourdieu P. (1980), *Le capital social: notes provisoires*, in "Actes de la recherche en sciences sociales", 31.

Bourdieu P. (1983), *The forms of Capital*, in Halsey A.H et al. (eds), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford.

Bourdieu P. (1998), *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano.

Bruni L., Zamagni S. (2004), *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Il Mulino, Bologna.

Castel R. (1995), *Les Métamorphose de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.

Coleman J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Development*, in "American Journal of Sociology", vol. 94 (sup.)

Dahrendorf R. (1995), *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Bari.

Donati P. (2001), *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopomoderna*, Bollati Boringheri, Torino.

Donati P. (a cura di) (2003), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo.

Gallino L. (2005), *L'impresa irresponsabile*, Einaudi, Torino.

Hirschman A.O. (1987), *Interpretazioni rivali della società di mercato: civilizzatrice, distruttiva o debole?*, in Hirschman A.O., *L'economia politica come scienza morale e sociale*, Liguori, Napoli.

La Rosa M., Morri M. (a cura di) (2005), *Etica economica e sociale. Letture e documenti*, FrancoAngeli, Milano.

Linhart D., Linhart R. (1998), *L'évolution de l'organisation du travail*, in Kergoat J. (e altri)., *Le monde du Travail*, La Découverte, Paris.

Magatti M. (2004), *Dopo la nuova sociologia economica. Alcune piste teoriche e di ricerca*, in "Sociologia del Lavoro" supplemento al n. 96.



Ranci C. (2002), *Fenomenologia della vulnerabilità sociale*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, n°4.

Regini M., Sabel C. (a cura di) (1989), *Strategie di riaggiustamento industriale*, Bologna, Il Mulino.

Revelli M. (1995), *Economia e modello sociale nel passaggio tra fordismo e toyotismo*, in Ingraio P., Rossanda R., *Appuntamenti di fine secolo*, manifestolibri, Roma.

Rifkin J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano.

Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.

Rullani E. (2004), *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma.

Sacco P.L., Zamagni S. (a cura di) (2002), *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità*, il Mulino, Bologna.

Scidà G. (2004), *Avventure e disavventure della sociologia dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano.

Maria Golinelli, Michele La Rosa e Giuseppe Scidà (a cura di), (2006), *Il capitale sociale tra economia e sociologia*, FrancoAngeli, Milano.

Sen A.K. (1988), *Etica ed economia*, Laterza, Bari.

Barbara Bertagni, Michele La Rosa e Fernando Salvetti (a cura di), (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Bonomi A. (1997), *Il capitalismo molecolare. La società al lavoro nel Nord Italia*, Einaudi, Torino.

Butera F. (2009), *Il cambiamento organizzativo*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Canesi M. (1998), *Il postfordismo: dalle merci alle soluzioni. L'esempio paradigmatico della struttura produttiva lombarda*, Angeli, Milano.

Castells M. (2008), *La nascita della società in rete*, Ube Paperback.

Costabile M. (2001), *Il capitale relazionale. La gestione delle relazioni e della customer loyalty*, McGraw-Hill, Milano.

Davenport T. H., Prusak L. (1998), *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, (trad. it. *Il sapere al lavoro. Come le aziende possono generare, codificare e trasferire conoscenza*, Etas, Milano, 2000).

Dosi G., Castaldi C. (2003), *Processi di apprendimento tecnologico e mercati globalizzati*, in "Stato e mercato", I.

Lanzara F. (1993), *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna.

Nonaka I, Takeuchi H. (1997), *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, (a cura di Frigelli Umberto e Inumaru Kazuo, Guerini e Associati, Milano.

Rullani E. (2002), *Innovazione e complessità. Antropologia e istituzioni della net economy*, in G. Ardrizzo (a cura di), *Ragioni di confine. Percorsi dell'innovazione*, Il Mulino, Bologna.

Rullani E. (2004), *Economia della conoscenza, Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.

Senge P.M (1990), *The Fifth Discipline. The Art and Practice of Learning Organization*, Doubleday, New York.

Simon H. (1955), *A Behavioral Model of Rational Choice*, in "Quarterly Journal of Economics", 69, ristampato in *Models of Man*, 1957, Wiley, New York.

Stehr N. (2002), *Knowledge and Economic Conduct. The social Foundations of the Modern Economy*, University of Toronto Press, Toronto.

Tomassini M. (1993), *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*, Edizioni lavoro, Roma.

Accornero A. (2005), *Il lavoro dalla rigidità alla flessibilità. E poi?*, in *Sociologia del Lavoro*, n.100, FrancoAngeli, Milano.

Alberici A. (2002), *"Per una pratica riflessiva integrata. La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione del lifelong learning"*, in Montedoro C. (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano.

Alberici A., (2004), *Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione*, in Isfol (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli, Milano.

Baraldi C. (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Carocci, Roma.

Beck U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma.

Barbara Bertagni, Michele La Rosa e Fernando Salvetti (a cura di), (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Besozzi E. (1990), *Mutamento culturale e processi di socializzazione*, in Cesareo V., *La cultura dell'Italia contemporanea*, Fondazione Agnelli, Torino.

Bocca G., *Quale eLearning?*, in Cepad (2002), *E-learning: ricerca e modelli operativi. L'esperienza dell'Università Cattolica*, Vita e Pensiero, Milano.

Bocca G. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano.

Brown J.S., Duguid P. (1991), *Organizational learning and community-of-practice: toward a unified view o working, learning and innovation*, *Organization Science*, 2.

Bruscaglione M. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano.

Calvani A. (1995), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Ets, Pisa.

Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.

Castel R. (1995), *Les Mètamorphose de la question social. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.

Colombo M. (2001), *Scuola e comunità locale. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma.

Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Fligstein N. (2004), *L'architettura del Capitale. La società e i mercati nel XXI secolo*, Egea, Milano.

Frey L. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, FrancoAngeli, Milano.

Gardner H. (2002), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

Gherardi S. (2000), *La conoscenza, il sapere e l'apprendimento nelle comunità di pratiche*, Studi organizzativi, 1; Gherardi S. (2000), *La pratica quale concetto fondante di rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo*, Studi organizzativi, 1.

Giullari B. (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.

Giullari Barbara (a cura di), (2011), *Scenari e strategie nel rapporto tra formazione e occupazione*, FrancoAngeli, Milano.

Harrison B. (1997), *Lean and mean: the changing landscape of corporate power in the age of flexibility*, Guilford Press, New York, London.

Lipman M. (1988), *The concept of critical thinking*, in *Teaching Thinking and Problem Solving*, n. 10.

Morin E. (1995), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano.

Morin E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. FrancoAngeli, Milano.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina.

Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York; trad. italiana di Piccardo C., Benozzo A. (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Paci M. (2005), *Nuovi lavori, nuovo welfare*, Il Mulino, Bologna.

Parisi D. (2001), *Simulazioni*, il Mulino, Bologna.

Parisi D. (2005), *Nuove competenze e nuove figure professionali per la produzione di materiali di apprendimento digitali*, in Aa. Vv., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, op. cit.

Peters O. (1988), *Distance teaching and industrial production. A comparative interpretation in outline*, in D. Seward, D. Keegan, B.Holmberg (a cura di), *Distance education. International perspectives*, Routledge, New York.

Piaget J. (1952), *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti, Firenze.

Piccardo C. e Benozzo A. (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Pineau G. (2004), cit. in Grimaldi A. e Quagliano G.P (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol, Roma.

Rizza R. (2003), *Il lavoro mobile*, Carocci, Roma.

Tucci L. (2006), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Varchetta G. (2003), Prefazione a Aa. Vv., *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli, Milano.

- Zucchermaglio C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma.
- Fabrizia Monti (direzione di), (2007), *Il Sistema Regionale delle Qualifiche in Emilia-Romagna*
- Cipolla C. (1998), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricolfi L. a c. di, (1997), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- Ferrarotti F. (1989), *La sociologia alla ricoperta della qualità*, Laterza, Roma.
- Durkheim E. (2001) *Le regole del metodo sociologico*, Einaudi, Milano,
- Viano C.A. (2001) , *Le regole del metodo sociologico*, Cambridge University, Torino
- Izzo A. (1991), *Storia del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna
- Gallino, L. (1978), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino
- Boudon R. (1996) *Il trattato di sociologia*, Il Mulino, Bologna
- Rossi P. (2003) *Il metodo delle scienze storico sociali Max Weber*, Einaudi Milano
- Weber M. (2001), *La scienza come professione, la politica come professione*, Edizioni di comunità, Torino
- Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*, FrancoAngeli (collana di Metodologia delle scienze umane), Milano
- Gadamer H. (1995) , *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, p.17
- Ferrarotti F.Crespi P. (1994), *La parola operaia*, Scuola G.Reiss Romoli, L'Aquila
- Campelli E., (1996), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Franco Angeli, Milano.
- Guidicini P., Castrignano M. (1997), *L'utilizzo del dato qualitativo nella ricerca sociologica*, Franco Angeli, Milano

Marradi A., (2001), *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna

Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale, metodologia e tecnica – II La ricerca quantitativa*, Il Mulino

Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale, metodologia e tecnica –IV L'analisi dei dati*, Il Mulino Bologna.



## **APPENDICE**

## Indice delle tabelle

Tabella 1 Sesso.....	2
Tabella 2 Fasce di età .....	2
Tabella 3 Regione di nascita.....	2
Tabella 4 Provincia di residenza.....	2
Tabella 5 Durata CIG.....	3
Tabella 6 Provincia sede dell'azienda.....	3
Tabella 7 Anzianità in azienda .....	3
Tabella 8 Numero di corsi frequentati .....	3
Tabella 9 Area professionale di interesse.....	4
Tabella 10 Area professionale aziendale di appartenenza.....	4
Tabella 11 Qualifica contrattuale.....	4
Tabella 12 Settore aziendale ATECO.....	4
Tabella 13 Conoscenze professionali di cui si è in possesso.....	5
Tabella 14 Competenze professionali generali che si vorrebbero ulteriormente acquisire in forma prioritaria .....	6
Tabella 15 Fascia di età e sesso.....	9
Tabella 16 Regione di nascita e sesso .....	9
Tabella 17 Provincia Residenza e Sesso .....	10
Tabella 18 Durata CIG e Sesso .....	11
Tabella 19 Sede dell'azienda e Sesso .....	11
Tabella 20 Anzianità in azienda e Sesso.....	12
Tabella 21 Numero corsi frequentati e Sesso.....	12
Tabella 22 Area professionale di interesse e Sesso .....	12
Tabella 23 Area professionale di appartenenza e Sesso .....	13
Tabella 24 Qualifica contrattuale e Sesso .....	14
Tabella 25 Regione nascita e Fasce età .....	15
Tabella 26 Provincia di residenza e Fasce di età.....	16
Tabella 27 Durata CIG e Fasce di età .....	16
Tabella 28 Provincia sede dell'azienda e Fasce di età.....	17
Tabella 29 Anzianità in azienda e Fasce di età .....	17

Tabella 30 Numero corsi frequentati e Fasce di età .....	17
Tabella 31 Area professionale di interesse e Fasce di età.....	18
Tabella 32 Area professionale di appartenenza e Fasce di età	18
Tabella 33 Qualifica contrattuale e Fasce di età.....	19
Tabella 34 Incroci a due variabili: Regione di nascita e Provincia di residenza .....	20
Tabella 35 Regione di nascita e Durata CIG .....	21
Tabella 36 Regione di nascita e provincia sede dell'azienda ...	23
Tabella 37 Regione di nascita e Anzianità in azienda.....	24
Tabella 38 Regione di nascita e numero di corsi frequentati ...	26
Tabella 39 Regione di nascita e Area professionale di interesse .....	27
Tabella 40 Regione di nascita e Area professionale di appartenenza .....	28
Tabella 41 Regione di nascita e Qualifica contrattuale .....	30
Tabella 42 Durata CIG e Provincia di residenza .....	32
Tabella 43 Provincia sede dell'azienda e Provincia di residenza .....	32
Tabella 44 Anzianità in azienda e Provincia di residenza.....	33
Tabella 45 Numero di corsi frequentati e Provincia di residenza .....	35
Tabella 46 Area professionale di interesse e Provincia di residenza .....	35
Tabella 47 Area professionale di appartenenza e Provincia di residenza .....	36
Tabella 48 Qualifica contrattuale e Provincia di residenza .....	38
Tabella 49 Provincia sede dell'azienda e Durata CIG .....	38
Tabella 50 Anzianità in azienda e Durata CIG.....	39
Tabella 51 Numero di corsi frequentati e Durata CIG.....	40
Tabella 52 Area professionale di interesse e Durata CIG .....	41
Tabella 53 Area professionale di appartenenza e Durata CIG.	42
Tabella 54 Qualifica contrattuale e Durata CIG .....	43
Tabella 55 Anzianità in azienda e Sede dell'azienda .....	44

Tabella 56 Numero di corsi frequentati e provincia sede dell'azienda .....	45
Tabella 57 Area professionale di interesse e provincia sede dell'azienda .....	45
Tabella 58 Area professionale di appartenenza e provincia sede dell'azienda .....	46
Tabella 59 Qualifica contrattuale e provincia sede dell'azienda .....	47
Tabella 60 Numero di corsi frequentati e anzianità in azienda	48
Tabella 61 Area professionale di interesse e anzianità in azienda .....	49
Tabella 62 Area professionale di appartenenza e anzianità in azienda .....	49
Tabella 63 Qualifica contrattuale e anzianità in azienda.....	51
Tabella 64 Area professionale di interesse e numero di corsi frequentati.....	52
Tabella 65 Area professionale di appartenenza e numero di corsi frequentati.....	52
Tabella 66 Qualifica contrattuale e numero di corsi frequentati .....	53
Tabella 67 Area professionale di appartenenza e area professionale di interesse .....	53
Tabella 68 Qualifica contrattuale e area professionale di interesse .....	54
Tabella 69 Area professionale di appartenenza e qualifica contrattuale .....	54
Tabella 70 Regione di nascita, fasce di età e sesso.....	57
Tabella 71 Provincia di residenza, fasce di età e sesso.....	60
Tabella 72 Durata CIG, fasce di età e sesso.....	62
Tabella 73 Provincia sede dell'azienda, fasce di età e sesso....	63
Tabella 74 Anzianità in azienda, fasce di età e sesso .....	65
Tabella 75 Numero di corsi frequentati, fasce di età e sesso ..	66
Tabella 76 Area professionale di interesse, fasce di età e sesso .....	1
Tabella 77 Area professionale di appartenenza, fasce di età e sesso.....	8

Tabella 78 Qualifica contrattuale, fasce di età e sesso.....	34
Tabella 79 Titolo del corso scelto .....	58
Tabella 80 Durata del corso scelto.....	76
Tabella 81 Qualifica contrattuale e titolo del corso scelto.....	125
Tabella 82 Area professionale di appartenenza e titolo del corso scelto.....	84
Tabella 83 Area professionale di interesse e titolo del corso scelto.....	126
Tabella 84 Qualifica contrattuale e tipologia di CIG.....	180
Tabella 85 Numero corsi frequentati e tipologia di CIG .....	206
Tabella 86 Qualifica contrattuale e numero corsi frequentati dai lavoratori in CIG a zero ore .....	264
Tabella 87 Qualifica contrattuale e numero corsi frequentati dai lavoratori in CIG di altro tipo .....	100
Tabella 88 Durata corso scelto e tipologia di CIG .....	101
Tabella 89 Tipologia di CIG, qualifica contrattuale e durata corso scelto.....	102

## **TABELLE LINEARI**

**Tabella 1 Sesso**

<b>Sesso</b>		
	v.a.	%
F	2.664	49,6%
M	2.704	50,4%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 2 Fasce di età**

<b>Fasce di età</b>		
	v.a.	%
15-24	489	9,1%
25-34	1.256	23,4%
35-44	1.745	32,5%
45-54	1.412	26,3%
55 e oltre	466	8,7%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 3 Regione di nascita**

<b>Regione di nascita</b>		
	v.a.	%
Emilia Romagna	3.316	61,8%
Campania	263	4,9%
Puglia	144	2,7%
Sicilia	125	2,3%
Lombardia	90	1,7%
Calabria	67	1,2%
Veneto	56	1,0%
Basilicata	43	0,8%
Sardegna	43	0,8%
Piemonte	29	0,5%
Marche	26	0,5%
Lazio	21	0,4%
Molise	21	0,4%
Toscana	19	0,4%
Abruzzo	18	0,3%
Liguria	7	0,1%
Umbria	4	0,1%
Friuli-Venezia Giulia	3	0,1%
Trentino Alto Adige	3	0,1%
Esterio	1.070	19,9%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 4 Provincia di residenza**

<b>Provincia di residenza</b>		
	v.a.	%
MO	1.702	31,7%
RE	895	16,7%
FC	859	16,0%
BO	852	15,9%
RA	299	5,6%
FE	292	5,4%

<b>Provincia di residenza</b>		
	v.a.	%
PR	243	4,5%
PC	129	2,4%
RN	32	0,6%
Fuori regione	65	1,2%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 5 Durata CIG**

<b>Durata CIG (in mesi)</b>		
	v.a.	%
fino a 1 mese	9	0,2%
fino a 3 mesi	264	4,9%
fino a 6 mesi	4.662	86,8%
fino a 12 mesi	196	3,7%
fino a 18 mesi	21	0,4%
fino a 24 mesi	10	0,2%
n.r.	206	3,8%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 6 Provincia sede dell'azienda**

<b>Sede dell'azienda</b>		
	v.a.	%
MO	1.734	32,3%
BO	930	17,3%
FC	870	16,2%
RE	833	15,5%
RA	283	5,3%
FE	269	5,0%
PR	250	4,7%
PC	144	2,7%
RN	31	0,6%
Fuori regione	19	0,4%
n.r.	5	0,1%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 7 Anzianità in azienda**

<b>Anzianità in azienda (calcolata come differenza tra assunzione e colloquio)</b>		
	v.a.	%
0-6 mesi	109	2,0%
fino a 1 anno	106	2,0%
da oltre 1 anno a 5 anni	1.635	30,5%
da oltre 5 anni a 10	1.251	23,3%
da oltre 10 anni a 20	1.227	22,9%
oltre 20	660	12,3%
n.r.	380	7,1%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 8 Numero di corsi frequentati**

<b>N° corsi frequentati</b>
-----------------------------



	v.a.	%
nessuno	2.890	53,8%
1	1.947	36,3%
2	423	7,9%
3	108	2,0%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 9 Area professionale di interesse**

Area professionale di interesse		
	v.a.	%
Produzione Beni	1.851	57,0%
Produzione Servizi	602	18,6%
Amministrazione	572	17,6%
Commerciale	347	10,7%
Totale colloqui	3.245	103,9%
n.r.	2.123	39,5%

**Tabella 10 Area professionale aziendale di appartenenza**

Area professionale aziendale di appartenenza		
	v.a.	%
Tecnica-Produttiva	2.756	51,3%
Amministrativa E Personale	435	8,1%
Logistica	325	6,1%
Commerciale	315	5,9%
Metalmecanico	129	2,4%
Moda-Abbigliamento	91	1,7%
Terziario Servizi Alla Persona	63	1,2%
Marketing-Promozione	50	0,9%
Edilizia	50	0,9%
Grafica	37	0,7%
Servizio Pulizie	37	0,7%
Terziario Servizi Sociali E Culturali	20	0,4%
Informatica	18	0,3%
Altro	232	4,3%
n.r.	810	15,1%
Totale	5.368	100,00%

**Tabella 11 Qualifica contrattuale**

Qualifica contrattuale che detiene		
	v.a.	%
Operaio	2.846	53,0%
Impiegato	918	17,1%
Tecnico	355	6,6%
Apprendista	261	4,9%
Altro	409	7,6%
n.r.	579	10,8%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 12 Settore aziendale ATECO**

Settore aziendale ATECO		
	v.a.	%

<b>Settore aziendale ATECO</b>		
Altro	350	6,50%
Industria - Elettronica-Elettrica	119	2,20%
Industria - Tessile	84	1,60%
Terziario - Commercio	77	1,40%
Industria - Manifatturiera	72	1,30%
Industria - Legno, Derivati E Materiali Da Intreccio	57	1,10%
Agricoltura E Allevamento	56	1,00%
Terziario - Servizi Alla Persona	44	0,80%
Terziario - Servizi Legali, Contabili E Di Consulenza	26	0,50%
Industria - Meccanica	23	0,40%
Industria - Alimentare	11	0,20%
Industria - Chimica	8	0,10%
Terziario - Servizi Ricreativi, Sportivi E Culturali	5	0,10%
Terziario - Servizi Di Fornitura E Smaltimento	4	0,10%
Terziario - Ricerca E Sviluppo	4	0,10%
Terziario - Trasporto	3	0,10%
n.r.	4.425	82,40%
Totale colloqui	5.368	100,00%

**Tabella 13 Conoscenze professionali di cui si è in possesso**

<b>Conoscenze professionali di cui si è in possesso</b>		
	v.a.	%
Conoscenza Lingue	496	9,2%
Informatica - Di Base	184	3,4%
Amministrativo - Contabile	117	2,2%
Cad, Disegno Informatico	110	2,0%
Commerciale E Marketing	107	2,0%
Informatica - Specifiche	94	1,8%
Logistica	56	1,0%
Terziario - Cucina	55	1,0%
Amministrativo - Generico	54	1,0%
Impiantistica - Elettrica	47	0,9%
Terziario - Estetista	45	0,8%
Tecnica - Meccanica	37	0,7%
Grafica	35	0,7%
Terziario - Moda-Abbigliamento	34	0,6%
Terziario - Acconciature	26	0,5%
Impiantistica - Idraulica	21	0,4%
Amministrativo - Gestionale E Personale	18	0,3%
Controllo Qualità	9	0,2%
Tecnica - Generica	6	0,1%
Altro	178	3,3%
n.r.	3.639	67,8%
Totale	5.368	100,0%

**Tabella 13bis**

<b>Conoscenze professionali di cui si è in possesso</b>		
	v.a.	%
Conoscenza Lingue	496	28,7%
Informatica - Di Base	184	10,6%

<b>Conoscenze professionali di cui si è in possesso</b>		
	v.a.	%
Amministrativo - Contabile	117	6,8%
Cad, Disegno Informatico	110	6,4%
Commerciale E Marketing	107	6,2%
Informatica - Specifiche	94	5,4%
Logistica	56	3,2%
Terziario - Cucina	55	3,2%
Amministrativo - Generico	54	3,1%
Impiantistica - Elettrica	47	2,7%
Terziario - Estetista	45	2,6%
Tecnica - Meccanica	37	2,1%
Grafica	35	2,0%
Terziario - Moda-Abbigliamento	34	2,0%
Terziario - Acconciature	26	1,5%
Impiantistica - Idraulica	21	1,2%
Amministrativo - Gestionale E Personale	18	1,0%
Controllo Qualità	9	0,5%
Tecnica - Generica	6	0,3%
Altro	178	10,3%
Totale	1.729	100,0%
n.r.	3.639	67,8%

**Tabella 14 Competenze professionali generali che si vorrebbero ulteriormente acquisire in forma prioritaria**

<b>Competenze professionali generali che si vorrebbero ulteriormente acquisire in forma prioritaria</b>		
	v.a.	%
Conoscenza Lingua Inglese	260	18,7%
Informatica	199	14,3%
Conoscenza Lingua Italiana Per Stranieri	169	12,1%
Amministrativo - Contabile	114	8,2%
Commerciale E Marketing	93	6,7%
Cad, Disegno Informatico-Meccanico	86	6,2%
Amministrativo - Generico	55	4,0%
Area Tecnico-Meccanico	44	3,2%
Logistica	37	2,7%
Terziario - Estetista	36	2,6%
Conoscenza Altra Lingua Straniera	32	2,3%
Terziario - Abbigliamento-Moda	30	2,2%
Terziario - Cucina	28	2,0%
Impiantistica - Elettrica	28	2,0%
Grafica	26	1,9%
Impiantistica - Idraulica	22	1,6%
Amministrativo - Gestionale E Personale	13	0,9%
Tecniche Di Comunicazione	12	0,9%
Terziario - Acconciatura	9	0,6%
Controllo Qualità	7	0,5%
Altre Conoscenze	91	6,5%
Totale	1.391	100,0%
No /n.r.	4.134	77,0%

**Tabella 14bis**

<b>Competenze specificatamente informatiche che si vorrebbero acquisire in forma prioritaria</b>		
	<b>v.a.</b>	<b>%</b>
Approfondimenti Informatici Di Base (Diversi)	595	12,2%
Alfabetizzazione Informatica E Internet	572	11,8%
Office	410	8,4%
Non Interessati, Non Disponibili, Non Piace, Non Motivato	339	7,0%
Navigare In Rete, Uso Siti	253	5,2%
Fotografia Digitale	224	4,6%
Disegno Informatico - Cad E Area Tecnica	198	4,1%
Excel	150	3,1%
Tutto Cio' Che Riguarda Uso Pc	133	2,7%
Programmazione, Progettazione Informatica	93	1,9%
Creazione Siti Web	78	1,6%
Disegno Informatico - Grafica	74	1,5%
Programmi Informativi Amministrativo-Contabili	68	1,4%
Posta Elettronica	42	0,9%
Lingua Inglese	30	0,6%
Web Marketing	17	0,3%
Power Point E Presentazioni Informatiche	17	0,3%
Linux	13	0,3%
Lingua Italiana	2	0,0%
Lingua Spagnola	1	0,0%
Altro	1549	31,9%
Totale	4.858	100,0%
n.r.	948	17,7%