

---

**BUONE PRATICHE ED ESPERIENZE**

## È arrivato il momento di imparare? Esperienze e narrazioni di lavoratori *low skilled*.

## Is it just time for learning? Experiences and narratives from low skilled workers.

Silvia Zanazzi, Sapienza Università di Roma.

### ABSTRACT ITALIANO

La crisi economica che ha colpito l'Occidente a partire dal 2009 ha provocato effetti drammatici sull'occupazione. I lavoratori con un basso livello di istruzione, spesso occupati in posizioni a bassa qualificazione (*low skilled*), sono stati tra i più colpiti dalla congiuntura economica negativa, mostrando la loro estrema vulnerabilità. Nel nostro Paese, il 33 per cento della popolazione tra 25 e 64 anni ha soltanto il titolo di scuola secondaria di primo grado. Si tratta di una percentuale molto più alta di quella registrata in altri Paesi OECD, tra cui la vicina Francia, la Germania e la Spagna. Negli anni 2014-2016 un gruppo internazionale di ricerca finanziato dal Cedefop ha studiato, attraverso interviste in profondità, la condizione occupazionale dei lavoratori *low skilled* in sette paesi europei, tra cui l'Italia. In particolare, la ricerca ha indagato l'atteggiamento dei lavoratori con un basso livello di istruzione e qualificazione nei confronti dell'apprendimento nel corso della vita, le loro esperienze e le loro difficoltà nell'affrontare transizioni e riposizionamenti, in alcuni casi "subiti" o addirittura "imposti" dalla congiuntura negativa, in altri casi fortemente voluti. Il presente contributo si propone di presentare e approfondire i risultati della ricerca condotta dal gruppo italiano.

### ENGLISH ABSTRACT

The economic crisis that hit the Western world starting from 2009 had a dramatic impact on employment. Low educated workers, who very often are also employed in low skilled positions, were among the ones who paid the highest price to negative economic conjuncture, showing their extreme vulnerability. In Italy, 33% of the population between 25 and 64 years old has only lower secondary education. This is a much higher percentage than in other OECD countries, among which neighboring France, Germany and Spain. Over the years 2014-2016 an international research group financed by Cedefop studied, through in depth interviews, the condition of low skilled workers in seven European countries, among which Italy. In particular, the research investigated the attitude of low educated/low qualified workers towards lifelong learning, their experiences and difficulties in facing transitions and replacements, in some cases "suffered" or even imposed by the negative economic situation, in some others strongly desired. This article aims to present and discuss the results of the research conducted by the Italian team.

---

### Premessa

A otto anni dall'inizio della crisi che ha colpito le economie occidentali, l'Europa si trova ancora ad affrontarne le pesanti ripercussioni in termini di disoccupazione, sottoccupazione e precarietà. Nel 2016, nei 28 paesi dell'Unione Europea, sono stati registrati quasi 22 milioni di disoccupati. Le difficoltà incontrate dai nostri mercati del lavoro sono sia cicliche che strutturali: mentre l'Europa mediterranea sta ancora cercando di riemergere dalla crisi, il progresso tecnologico e la globalizzazione agiscono come forze che spingono

---

Autore per la Corrispondenza: Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma, Villa Villa Mirafiori, Via Carlo Fea 2 - Roma.  
E-mail: [silvia.zanazzi@uniroma1.it](mailto:silvia.zanazzi@uniroma1.it)

le economie europee verso mutamenti strutturali. Con essi, cambiano anche le caratteristiche della domanda di lavoro e la tipologia di occupazioni maggiormente richieste. Negli ultimi decenni abbiamo assistito, infatti, ad una crescita progressiva e costante di opportunità professionali che richiedono alte qualifiche, a fronte di una diminuzione di lavori a bassa qualifica. Per il prossimo futuro, in Europa si prevede un aumento di 16 milioni di posizioni che richiedono competenze elevate e una riduzione di 12 milioni di posizioni che richiedono competenze molto limitate (Gallina, 2015).

Lo scenario descritto richiederebbe che la formazione dei lavoratori e, in generale, l'educazione degli adulti divenissero assolute priorità, per evitare processi di "erosione" delle competenze dovuti a disoccupazione e inattività, da un lato, e per impedire, dall'altro, l'insorgere di fenomeni di disallineamento tra domanda e offerta di *skill*. In letteratura si trova evidenza di trend crescenti nella propensione degli adulti ad apprendere a qualsiasi età, ma allo stesso tempo risulta evidente come la partecipazione allo studio in età adulta sia fortemente correlata al possesso di titoli di studio medio alti (Gallina, 2015). Inoltre, mentre l'istruzione viene sempre citata nelle strategie europee come leva fondamentale per una crescita economica solida e sostenibile, l'importanza dell'educazione degli adulti viene meno frequentemente enfatizzata. Permangono tuttora grandi differenze tra Paesi per quanto riguarda la quantità, qualità e varietà delle opportunità disponibili, oltre a forme di diseguaglianza nelle possibilità di accesso ai diversi canali. E dal momento che, come evidenziato in numerosi autorevoli contributi, la partecipazione degli adulti all'apprendimento è effetto di scelta individuale, ma soprattutto di opportunità dei sistemi di istruzione e formazione presenti nei vari paesi, è fondamentale che vi siano politiche volte a sostenere ed incoraggiare tale partecipazione, con particolare attenzione alle fasce più svantaggiate della popolazione.

Oggi nell'Unione Europea più di 80 milioni di persone sono a rischio di povertà. I fenomeni di esclusione sociale dovuti a background socioeconomico svantaggiato e bassi livelli di istruzione rappresentano un'emergenza da affrontare al più presto con politiche efficaci, se si vuole favorire una crescita inclusiva e sostenibile. Le carenze nell'istruzione e nella formazione, infatti, si traducono spesso in posizioni di lavoro a bassa qualificazione e basso reddito che portano le persone nel corso della vita in una situazione di svantaggio anche dal punto di vista socio-culturale (European Commission, 2013b). Mentre le linee guida europee hanno definito il *lifelong learning* come diritto-dovere dei cittadini e fattore imprescindibile di crescita nelle economie globali, i *policy makers* fino ad oggi non hanno prestato sufficiente attenzione alla relazione tra apprendimento e giustizia sociale e alle profonde diseguaglianze che nascono dalle diverse opportunità in ambito educativo cui le persone possono accedere (Jackson, 2011). Dalla Strategia di Lisbona, varata nel 2000, alla Strategia Europa 2020 di recente approvazione "prima la caduta dell'ottimismo rispetto alla globalizzazione economica, poi la lunga crisi, hanno affievolito il radicalismo liberista dei primi anni Novanta, spingendo a ridefinire nei documenti dell'Unione Europea e dell'OECD l'apprendimento permanente" che oggi viene visto sempre di più come "espressione della realizzazione di sé da parte del soggetto, come 'inclusione sociale' e come 'conferimento dei poteri ai cittadini'" (Rinaldi, 2016). Tra le priorità dichiarate di

Europa 2020 vi sono, infatti, la crescita dei livelli di istruzione e lo sviluppo delle competenze, al fine di migliorare l'occupabilità e ridurre i rischi di povertà.

In Italia, dopo decenni di politiche per la promozione dell'alfabetizzazione universale, ci troviamo attualmente ad affrontare una situazione molto critica dal punto di vista dei livelli di istruzione e competenze della popolazione. Fonti nazionali ed internazionali evidenziano alcuni nodi strutturali, tra cui: l'alta percentuale di persone che hanno conseguito soltanto il titolo di scuola media inferiore e, specularmente, la bassa percentuale di coloro che hanno titoli del ciclo secondario e terziario; l'alto numero di abbandoni nei percorsi di istruzione e formazione dell'obbligo; l'alta percentuale di Neet; la bassa partecipazione ad iniziative di educazione degli adulti. Recentemente, l'indagine PIIAC (*Program for the International Assessment of Adult Competencies*) ha registrato l'Italia in coda tra i paesi OECD per il livello di competenze funzionali della popolazione: il 28% della popolazione è risultata ad un livello 1 e solo il 3% ai livelli 4 e 5 (European Commission, 2013a).

Secondo il Cedefop, nel 2020 l'Italia avrà una percentuale di forza lavoro con basse qualifiche molto più alta della media europea (37% contro il 19,5%), mentre si troverà in condizioni di scarsità per quanto riguarda le forza lavoro con alte qualifiche (17,5% contro il 32% di media UE) (Daniele, 2014). L'ultima edizione di *Education at a Glance* (OECD, 2017) ha confermato che l'Italia presenta una proporzione relativamente bassa di adulti in possesso di un titolo d'istruzione terziario, a fronte di una percentuale relativamente alta di adulti (25 – 64 anni) che hanno conseguito soltanto il titolo di scuola secondaria di primo grado (33%) o quello di scuola secondaria di secondo grado (41%). Il rapporto evidenzia inoltre interessanti aspetti relativi alle politiche: nel 2014, la spesa per le istituzioni dell'istruzione si è attestata al 4% del PIL in Italia, un rapporto molto inferiore alla media OECD (5,2%) e inferiore del 7% rispetto al 2010. La spesa pubblica dell'Italia per l'istruzione dal ciclo primario a quello terziario nel 2014 ha raggiunto il 7,1% della spesa delle amministrazioni pubbliche, la quota minore tra i Paesi dell'OECD per i quali sono disponibili dati, inferiore del 9% rispetto al 2010. Questi dati indicano un cambiamento nelle priorità delle autorità pubbliche piuttosto che una contrazione generale di tutte le spese governative (OECD, 2017a).

Per quanto riguarda, più in generale, l'offerta e la domanda di competenze per il lavoro, nel documento *Skills Strategy Diagnostic Report* (OECD, 2017b) si evidenzia che nel nostro Paese attualmente vi sono più di 13 milioni di adulti con competenze di basso livello, concentrati nelle imprese più piccole, in settori meno progrediti e nelle regioni meno sviluppate. La maggioranza di questi lavoratori ha dichiarato di non aver partecipato, né aver desiderato partecipare, a percorsi di istruzione o formazione, il che suggerisce che "le esigenze dei datori di lavoro in termini di competenze, specialmente in certe regioni italiane e settori produttivi, siano così basse da non motivare i *low skilled* a sviluppare le loro competenze" (OECD, 2017c, p.12).

Migliorare i livelli di istruzione e competenze è quindi una assoluta priorità nel nostro Paese, se si vogliono ottenere risultati in termini produttività, competitività e innovazione, accanto ad una più elevata coesione sociale. Questo obiettivo, tuttavia, seppur frequentemente dichiarato e apparentemente condiviso dalle istituzioni, non sembra

essere stato finora tradotto in politiche efficaci e adeguate alla sua concreta realizzazione. Non a caso, nel corso dell'indagine *Skills Strategy* (OECD, 2017b), i rappresentanti del mondo delle imprese, dei lavoratori, dell'istruzione, degli istituti di ricerca e del governo hanno rilevato la necessità di migliorare l'implementazione delle recenti riforme (Jobs Act, La Buona Scuola, il Piano Nazionale per la Scuola Digitale e il Piano Nazionale per l'Industria (1) al fine di renderle più efficaci. In particolare, gli stakeholder hanno chiesto che le politiche sulle competenze siano considerate una priorità per l'intero paese e che si giunga al pieno compimento delle riforme attuali (OECD, 2017c).

## Quadro teorico

L'analisi della letteratura, svolta dai team nazionali di progetto e successivamente condivisa durante un incontro in plenaria, ha portato all'identificazione di quattro macrotemi centrali all'interno dell'ampio corpus di studi riguardante i lavoratori *low skilled* e il loro atteggiamento nei confronti dell'apprendimento. Nei successivi paragrafi saranno brevemente esposti i temi approfonditi in fase di *desk research*, con i principali riferimenti teorici.

### *Il background socio-economico familiare*

Il contesto socio-familiare da cui proviene ciascun intervistato è molto importante, perché si traduce in opportunità o, al contrario, ostacoli durante il percorso educativo, formativo e professionale. Molti contributi autorevoli, tra i quali meritano di essere citati quelli di Bourdieu (1974; 1977) e Boudon (1974), hanno approfondito le relazioni tra background socioeconomico e risultati ottenuti nei percorsi di istruzione. Secondo Bourdieu, i sistemi educativi dei paesi industrializzati funzionano in modo tale da legittimare e riprodurre le disuguaglianze di classe. Il successo a scuola, infatti, risulta facilitato per coloro che possiedono capitale culturale (inteso come familiarità con la cultura dominante in una determinata società e abilità di utilizzare un linguaggio istruito) e *habitus* (cioè il sistema di disposizioni e valori) tipico delle classi sociali più elevate. Così, secondo l'autore, il sistema scolastico tenderebbe a selezionare non chi possiede la conoscenza, ma chi appartiene ad una determinata classe sociale. Il "fallimento" scolastico di coloro che hanno origini sociali modeste appare quindi come un fenomeno inevitabile, dovuto a fattori strutturali. Seppur partendo da premesse molto diverse, anche Boudon (1974) sosteneva che i risultati nel sistema scolastico fossero pesantemente influenzati dall'origine sociale. La sua teoria esplora la relazione tra fattori psicologici e sociali e la loro interazione con le scelte e i risultati in campo educativo. Secondo l'autore, gli effetti primari della stratificazione sociale sono le disuguaglianze culturali che determinano le diverse abilità degli studenti a scuola, mentre gli effetti secondari sono i diversi costi/benefici associati alle scelte educative dagli studenti provenienti da diverse classi sociali. Tali costi/benefici variano a seconda della classe sociale, dal momento che l'ambizione stessa e i costi sociali associati ad ogni scelta dipendono dal "punto di partenza" di ogni persona. Le scelte e i risultati in ambito educativo si configurano quindi come "prodotti"

del contesto socio-culturale ed economico e non soltanto come conseguenze delle caratteristiche e delle decisioni del singolo.

Contributi più recenti hanno ribadito una forte influenza delle origini sociali sui risultati scolastici e, di riflesso, sui percorsi professionali. Classe sociale, status socio-economico della famiglia di origine e livello di istruzione dei genitori sono variabili che, se considerate insieme, contribuiscono a creare ampie disparità nel tenore di vita delle persone, pur in presenza di simili livelli di abilità cognitive. L'influenza del background socio-economico, inoltre, tende ad aumentare nel corso della vita. Per esempio, il livello di istruzione dei genitori ha un forte impatto sulla partecipazione in percorsi di educazione degli adulti (OECD, 2013): se la famiglia non è riuscita a trasmettere il valore dell'educazione, anche un'ampia offerta di opportunità formative può risultare poco "attraente". Più in generale, le origini sociali si riflettono sulle aspirazioni e sui risultati nel mercato del lavoro, poiché le scelte iniziali riguardanti la carriera sono spesso influenzate dalle esperienze familiari e scolastiche, così come dalle condizioni socio-economiche e dalle opportunità strutturali (Saccomanno, 2017; OECD, 2016; Bukodi & Goldthorpe, 2013; Erickson, 2012; Raitano, 2011; Checchi, 2010; Franzini & Raitano, 2009; Roberts, 2009; Ballarino & Checchi, 2006; Schoon, 2006; Galindo-Rueda & Vignoles, 2005).

### *L'esperienza scolastica*

Oltre alle origini sociali, anche le esperienze scolastiche sono spesso citate in letteratura come fattori che influenzano fortemente gli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento in età adulta, insieme ad altri elementi strutturali e alle opportunità disponibili nel mercato del lavoro (Gorard & Rees, 2002; Ecclestone, Biesta & Hughes, 2009). Una performance scolastica insoddisfacente può portare in fasi successive della vita a scarsa fiducia in sé e paura di insuccesso, nel peggiore dei casi ad una vera e propria "cicatrice da scarso apprendimento" (Tomassini, 2016), metafora riferita alla condizione di persone che hanno vissuto esperienze talmente negative a scuola (spesso causate o peggiorate da contesti familiari fortemente svantaggiati), da trasformarsi in marchi indelebili, ostacoli insormontabili all'apprendimento e allo sviluppo di nuove competenze nel corso della vita. Alcune storie mostrano infatti come l'insuccesso scolastico nelle fasi iniziali della vita possa diventare parte integrante dell'identità delle persone, attivando circoli viziosi che nutrono e riproducono atteggiamenti negativi e scelte professionali penalizzanti. In alcuni casi, tuttavia, riconoscere che la mancanza di motivazione ad apprendere ha giocato un ruolo fondamentale nella vita professionale può spingere a tornare sui propri passi, riprendendo un percorso scolastico precedentemente interrotto o cominciandone uno nuovo, mossi dal desiderio di uno sviluppo personale, professionale o di un cambiamento di status socio-economico (Taylor & Spencer, 1994). Alcune storie italiane, di cui si parlerà nei successivi paragrafi, raccontano proprio di cambiamenti nei valori e negli atteggiamenti che portano alla decisione di "tornare a scuola" in età adulta.

### *Le caratteristiche personali: agency, “pensiero positivo”, resilienza*

L'interazione tra il contesto educativo e professionale e il singolo è influenzata non soltanto da fattori socio-economici e da aspetti strettamente cognitivi, ma anche da caratteristiche ed atteggiamenti personali (Farrington et al., 2012; Borghans, Duckworth, Heckman & Weel, 2008; Bransford, Brown & Cocking, 2000; Tomassini, 2016). Fattori cognitivi e non cognitivi interagiscono dinamicamente dando forma alle esperienze scolastiche che a loro volta influenzano, nelle fasi successive della vita, gli atteggiamenti riguardanti l'apprendimento. L'*agency* personale è strettamente collegata all'autoefficacia e richiede che il soggetto sia in grado di immaginare un futuro diverso dal presente, programmando e realizzando passi concreti per raggiungerlo (Bandura, 2006). Nel mercato del lavoro attuale l'*agency* personale esercita un ruolo fondamentale, dal momento che i lavoratori sono chiamati a farsi carico del loro sviluppo per poter ricoprire diversi ruoli nel corso della loro vita (Sørensen & Christiansen, 2012; Savickas, 2011). Essi devono, quindi, coltivare molte e diverse competenze per poter rispondere ad una domanda “liquida” (Bauman, 2005), in continua evoluzione.

Gli atteggiamenti mentali, in generale, sono legati alla perseveranza, ai comportamenti e di conseguenza ai risultati. Quando questi ultimi sono soddisfacenti, infatti, si crea un circolo virtuoso in cui aumenta la perseveranza e vengono rafforzati gli atteggiamenti positivi, migliorando ulteriormente gli esiti degli investimenti formativi. Al contrario, gli atteggiamenti mentali negativi ostacolano la perseveranza e influiscono negativamente, di riflesso, sui risultati. A sua volta, la performance negativa contribuisce al permanere degli atteggiamenti mentali negativi e può favorire comportamenti controproducenti, se non addirittura “autolesionisti” (Farrington et al., 2012). Un aspetto particolarmente importante del “pensare positivo” riguarda la capacità di credere nella propria crescita. Un atteggiamento mentale di questo tipo fa sì che la persona veda le proprie qualità come l'intelligenza o il talento non come fisse o immutabili, ma come caratteristiche che possono mutare nel tempo grazie alla dedizione e all'impegno (Dweck, 2006).

La resilienza, in particolare, viene spesso citata in letteratura come competenza emozionale che consente di costruire una relazione “creativa” con il contesto esterno. Essa può essere intesa non soltanto come forma di resistenza e reazione a situazioni sfavorevoli, ma in senso più ampio come “resilienza riflessiva”, una meta-competenza che entra in gioco nelle strategie di vita, che permette di dare senso alle situazioni contingenti e di vederle in una prospettiva futura. Rafforzare la resilienza, come parte di una più ampia strategia di sviluppo emozionale, può aiutare quindi ad affrontare alcuni dei problemi derivanti dalla “cicatrice da scarso apprendimento” (Tomassini, 2016).

### *Il lifelong learning tra opportunità e vincoli*

Il coinvolgimento dei lavoratori *low skilled* in percorsi di apprendimento e sviluppo di competenze è particolarmente “fragile” e necessita pertanto di essere incentivato e supportato. E' essenziale che le iniziative siano sufficientemente flessibili da accomodare l'ampia varietà di profili presenti nella categoria *low skilled*, consentendo al lavoratore di

gestire al meglio il proprio tempo e le proprie risorse e sostenendolo il più possibile nella fase di “trasferimento” delle nuove competenze nel contesto lavorativo (Cedefop, 2016).

L'apprendimento non formale, che si verifica per esempio nel luogo di lavoro, può essere un importante fattore di stimolo verso occasioni di ulteriore apprendimento, per esempio migliorando la propria posizione professionale o cambiando lavoro (Brynin & Longhi, 2007; Cedefop, 2014). Le transizioni portano con sé nuove interazioni e nuovi processi da acquisire e interiorizzare. Un aumento di competenze facilita, generalmente, l'accesso a opportunità occupazionali migliori e più tutelate (Scarpetta, 2012; Cedefop, 2014; Zanazzi, 2015; Barabasch, Merrill & Zanazzi, 2015; Tomassini & Zanazzi, 2014). Tuttavia, numerosi contributi enfatizzano come le possibilità di fruire di educazione e formazione, e in generale di apprendere, siano maggiori per coloro che già possiedono più competenze e minori per i lavoratori che ne avrebbero invece più bisogno (Cedefop, 2013).

Le barriere all'apprendimento vengono generalmente classificate in due gruppi: barriere attitudinali (incapacità di comprendere il valore dell'educazione; paura di fallire; timore che la propria preparazione sia insufficiente per accedere a nuovi apprendimenti; tendenza a sottovalutare la formazione e privilegiare il lavoro pratico ...) e barriere strutturali (insufficienti risorse economiche; mancanza di tempo; vincoli familiari; problemi di salute; esiti incerti della formazione nel mercato del lavoro ...) (Rabušicová & Rabušic, 2006). Nei diversi paesi vi sono, inoltre, vincoli derivanti dal contesto socio economico e/o normativo locale. In Italia, per esempio, la disponibilità di iniziative di formazione per adulti è molto variabile sul territorio e a seconda dei settori produttivi e, in generale, la partecipazione della popolazione adulta a tali iniziative è comparativamente bassa (Cedefop, 2012; Tomassini & Zanazzi, 2014; Barabasch, Merrill & Zanazzi, 2015).

## Metodologia

In questo contributo saranno presentati e discussi i risultati di un progetto di ricerca internazionale finanziato dal Cedefop che aveva l'obiettivo di analizzare a fondo la condizione dei lavoratori a bassa qualifica e il loro modo di rapportarsi all'istruzione, alla formazione e, in generale, all'apprendimento durante l'arco della loro vita (2). Il gruppo di ricerca, coordinato dalla University of Warwick, ha lavorato su un duplice binario: *desk research* (ricerca della letteratura sui *low skilled workers*, raccolta di dati statistici, analisi delle policy a livello europeo e delle norme nazionali) e *field research* consistente nella raccolta di 105 testimonianze di lavoratori a bassa qualifica in sette Paesi europei (Repubblica Ceca, Danimarca, Francia, Germania, Italia, Polonia e Regno Unito). In ognuno dei Paesi coinvolti sono state fatte 15 interviste narrative semi-strutturate, 8 delle quali sono state integrate con un *follow up* a distanza di 12 mesi dal primo incontro. Complessivamente, quindi, il gruppo di ricerca ha basato la sua analisi su 161 interviste che contengono le biografie professionali di 105 persone, 15 delle quali sono italiane. Su queste ultime si focalizza il presente contributo che ha l'obiettivo di approfondire la condizione dei lavoratori con basso livello di istruzione e/o a bassa qualifica nel mercato del lavoro italiano e il loro modo di rapportarsi all'apprendimento finalizzato allo sviluppo di competenze.

## I partecipanti

I soggetti da intervistare sono stati scelti nei 7 paesi coinvolti rispettando alcuni criteri definiti all'inizio del progetto:

- età compresa tra 25 e 45 anni. Per ciascun Paese si è cercato di avere la metà dei soggetti con più di 32 anni e l'altra metà al di sotto dei 32 anni per equilibrare al meglio il gruppo di riferimento;
- occupati, sotto-occupati o disoccupati (evitando però i disoccupati di lunga durata), con un minimo di 5 anni di esperienza professionale in qualsiasi settore, in posizioni a bassa qualificazione. Sono state considerate anche le esperienze maturate nel mercato nero e/o grigio;
- livello di istruzione pari o inferiore alla scuola dell'obbligo. Nel caso italiano, sono stati scelti soggetti con il titolo di scuola superiore di primo grado (scuola media inferiore) e soggetti che hanno iniziato il ciclo superiore di secondo grado, ma non l'hanno completato;
- background socioeconomico svantaggiato: provenienza da nuclei familiari con livelli di reddito e capitale culturale inferiori alla media.

Si è cercato di equilibrare il gruppo degli intervistati dal punto di vista del genere e da quello della residenza geografica, comprendendo alcune persone che abitano in contesti urbani ed altre in contesti rurali. Per la ricerca dei soggetti da intervistare sono stati interpellati i servizi formativi e per il lavoro a livello locale (in Italia Centri per l'Impiego, servizi di orientamento professionale, enti per la formazione e scuole) oltre ad utilizzare la rete di contatti personali e professionali dei ricercatori coinvolti nel progetto. I partecipanti hanno aderito su base volontaria ed è stato seguito un criterio temporale fino a saturazione del numero di interviste richiesto.

Paese	Sesso		Età		Status occupazionale				Contesto		
	M	F	25-32	33-45	Occupato	Disoccupato	Libero prof.	In formazione	N.D.	Urbano	Rurale
Italia	9	6	7	8	5	2	2	6		9	6
Rep.Ceca	7	8	6	9	14					7	8
Danimarca	5	10	7	8	10	2	1	1	1		
Germania	7	8	7	8	11	1	2	1	1	8	7
Francia	7	8	6	9	14	1				10	5
Polonia	7	8	5	10	14	1				7	8
UK	8	7	10	5	15					8	7
Totale	50	55	47	58	83	7	5	8	2	49	41

**TABELLA 1: CARATTERISTICHE INTERVISTATI PER PAESE**

Fonte: dati Cedefop, rielaborazione dell'autore

La Tabella 1 mostra la composizione del gruppo di riferimento internazionale. Le caratteristiche dei soggetti intervistati in Italia sono invece rappresentate nella successiva Tabella 2 (Paragrafo “Risultati”).

### Lo strumento

I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate in profondità, ciascuna delle quali ha avuto una durata compresa tra 60 e 120 minuti. La metà dei soggetti intervistati sono stati successivamente contattati per una seconda intervista a distanza di un anno dalla prima. Le interviste sono state impostate adottando un approccio “umanistico e soggettivista” (Merrill e West 2009) in base al quale si instaura una relazione tra il ricercatore e l’oggetto del suo studio e la voce dell’intervistato viene messa al centro dell’attenzione. Il modello teorico di riferimento è quello della “ricerca biografica”: le storie individuali vengono messe in relazione con il più ampio contesto sociale e culturale, dando voce a categorie marginalizzate o svantaggiate (Roberts, 2002; Cedefop 2014; Merrill e West, 2009). In particolare, le “biografie di apprendimento” (Brown et al., 2010; Cedefop, 2014), focalizzate sulle esperienze di istruzione e formazione, sui percorsi professionali e sull’apprendimento attraverso il lavoro, sono state condotte in modo da consentire alle persone di collegare passato, presente e possibili prospettive e transizioni future. Le interviste di *follow up*, mediamente più brevi (30 – 60 minuti) sono state incentrate sui progressi e/o, in generale, sugli aggiornamenti rispetto alle situazioni riscontrate durante i primi incontri.

I principali temi da affrontare durante le interviste sono stati identificati a partire dal lavoro di *desk research* e dall’analisi della letteratura, della normativa e delle politiche, delle informazioni statistiche raccolte in ciascun Paese, successivamente condivise e discusse all’interno del gruppo di progetto. Le macro-dimensioni indagate nelle interviste sono quindi le seguenti:

- coinvolgimento dell’intervistato in percorsi di istruzione e formazione, a partire dall’esperienza scolastica;
- attività svolte durante il percorso professionale ed eventuale crescita in termini di conoscenze e competenze;
- opportunità professionali realmente disponibili e “percepite” dall’intervistato;
- motivazioni e “incentivi” ad apprendere nelle diverse fasi del percorso professionale e della vita;
- percezione degli esiti dell’apprendimento, dei “risultati” ottenibili grazie all’acquisizione di nuove conoscenze e competenze;
- atteggiamenti nei confronti dell’educazione degli adulti e dell’apprendimento in generale ed eventuale ruolo dell’apprendimento nei progetti per il futuro;
- influenze su tali atteggiamenti, derivanti dall’influenza delle persone vicine all’intervistato.

Le biografie professionali sono state costruite in modo da evidenziare i cambiamenti soggettivi nei valori, atteggiamenti e comportamenti e non soltanto i piccoli “aggiustamenti” necessari nella vita di tutti i giorni. Esse tengono conto di tutte le forme

di apprendimento formale e non formale, nonché di tutti i possibili contesti in cui l'apprendimento si può verificare (sociale, lavorativo, scolastico o formativo) e degli aspetti di interazione che comporta con diverse figure (insegnanti, formatori, mentori, colleghi, amici, supervisori ...). Nelle interviste si è tenuto conto, inoltre, non soltanto dell'acquisizione di competenze in funzione del contesto professionale, ma anche di apprendimenti finalizzati ad obiettivi prettamente personali.

### **L'analisi dei dati**

L'analisi dei dati è stata un processo dialogico, iterativo ed interdisciplinare. Le interviste sono state registrate, previo consenso scritto dei partecipanti. Per ciascuna intervista è stato prodotto un riassunto in lingua inglese da condividere con il team internazionale di progetto. Successivamente, le trascrizioni di tutte le interviste sono state lette, rilette e codificate utilizzando le seguenti "etichette" comuni, precedentemente concordate, derivanti dalle macro-dimensioni esposte nel precedente paragrafo: coinvolgimento in percorsi/processi di apprendimento; motivazioni ad apprendere; percezione dei vantaggi derivanti dall'apprendimento; atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento in età adulta; ruolo dell'apprendimento negli eventuali progetti per il futuro; influenze esercitate da altre persone; opportunità occupazionali; attività professionali e progressioni di carriera; processi decisionali relativi alla vita professionale; imprenditorialità; convalida di apprendimenti pregressi.

Inizialmente, ogni squadra di progetto nazionale ha codificato ed analizzato cinque interviste per poterle presentare e discutere in plenaria durante un incontro, a seguito del quale è stato rivisto lo schema per la codifica dei testi, includendo anche eventuali etichette specifiche per ciascun paese. Si è poi proceduto, all'interno delle singole squadre nazionali, a completare la codifica di tutti i testi registrando il numero di volte in cui ciascuna etichetta risultava presente nei testi analizzati. Questo ha consentito di valutare, al termine del processo di analisi, quali temi sono risultati più ricorrenti in ciascun contesto nazionale e complessivamente nei sette paesi partecipanti.

### **Risultati**

In questo paragrafo saranno presentati e brevemente commentati i risultati delle interviste svolte in Italia. Come descritto nella Tabella 2, i partecipanti sono sei donne e nove uomini tra i 26 e i 41 anni. Per quanto riguarda l'istruzione, al momento dell'intervista tutti avevano il titolo di scuola secondaria di primo grado; soltanto tre avevano, oltre al diploma, un certificato di formazione professionale. La maggior parte degli intervistati (11) vivevano in un contesto urbano e i rimanenti in zone rurali o semi urbane; tre persone risultavano disoccupate al momento dell'intervista, dopo aver avuto impieghi occasionali; una persona aveva avviato una sua attività imprenditoriale dopo aver lavorato per diversi anni come dipendente; sei persone, oltre a svolgere un'attività lavorativa, risultavano iscritte e frequentanti un corso serale per il conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Nome*	Sesso	Età	Occupazione al momento dell'intervista	Precedenti occupazioni	Contesto geografico	Etichetta gruppo
Mirko	M	26	Disoccupato	Scaffalista presso supermercato Assistente presso centro scommesse	urbano	Marginalità
Omar	M	38	Disoccupato	Autista Facchino per compagnie teatrali	urbano	
Roberto	M	40	Operatore call center Altri lavori occasionali	Assistente manutenzione ascensori	urbano	
Celeste	F	40	Addetta alla pulizia presso piccola impresa	Collaboratrice domestica	rurale	Mondo rurale
Lavinia	F	38	Casalinga Collaboratrice pulizie (occasionale) presso ufficio postale	Lavori occasionali	rurale	
Davide	M	38	Falegname - responsabile produzione presso piccola impresa	Falegname	rurale/industriale	Disinteresse per l'apprendimento
Michele	M	41	Gastronomo Portiere notturno	Barman Cuoco e manager di ristorante	urbano	
Ginevra	F	31	Disoccupata	Estetista Lavori occasionali	urbano	Transizioni difficili
Giuseppe	M	28	Studente Agricoltore	Lavori occasionali	semi-urbano	
Alessandra	F	27	Studente Baby sitter	Commessa Lavori occasionali	urbano	
Giovanni	M	33	Studente Manager squadra di calcio	Lavori occasionali	urbano	
Norberto	M	30	Autista di autobus	Autista di autobus	urbano	
Rosina	F	27	Estetista	Estetista	urbano	Opportunità
Gabriele	M	28	Studente Tecnico informatico	Lavori occasionali	urbano	
Alessia	F	34	Imprenditrice (parrucchiera)	Parrucchiera	urbano	

**TABELLA 2: CARATTERISTICHE INTERVISTATI IN ITALIA**

(\*) I nomi sono stati sostituiti con pseudonimi per tutelare la privacy dei partecipanti.

Fonte: dati Cedefop, rielaborazione dell'autore

È evidente come siano state coinvolte persone molto diverse dal punto di vista sia delle biografie professionali che degli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento. Osservando queste due dimensioni a partire dalle narrazioni, le storie possono essere raggruppate a fini di sintesi e discussione.

Un primo gruppo di partecipanti (Mirko, Omar e Roberto) erano accomunati da una condizione di **marginalità** a causa di tre fattori concomitanti: un background socio

economico familiare fortemente svantaggiato, un'esperienza scolastica caratterizzata da insuccessi e conflitti, una condizione professionale estremamente precaria, in cui si alternavano periodi di disoccupazione e lavori occasionali privi di prospettiva, spesso a nero. Con gli intervistati di questo gruppo è risultato molto difficile affrontare il tema "apprendimento", dal momento che nelle loro biografie questa dimensione risultava totalmente assente, sia nella narrazione del passato e del presente, sia a livello di prospettive future. In queste storie si è potuta riscontrare chiaramente la presenza di una "cicatrice da scarso apprendimento" accanto ad una "infrastruttura personale"(3) (Tomassini, 2016) estremamente debole, insufficiente a sostenere la persona nel suo percorso professionale e di vita. Mirko, per esempio, ha un passato scosso dalla prematura morte del padre e dalla condizione socio-economica che ne è derivata per lui e per la sua famiglia. Al momento dell'intervista, a seguito della crisi economica, aveva da poco perso un lavoro come scaffalista in un supermercato, sprofondando in un "buco nero" fatto di paura, insicurezza, incapacità di reagire:

"[...] io sono cambiato da così a così, una volta ero molto socievole, mi sapevo relazionare, addirittura adesso ho difficoltà a relazionarmi, ho avuto un sacco di momenti di buio che sono durati anni, quindi io per tanto tempo non sono più riuscito a parlare con nessuno [...]. Purtroppo quando se ne va una persona cara lo realizzi anni dopo, non lo realizzi subito [...]. Mi sarebbe piaciuto fare l'insegnante per i bambini ... ma fare l'insegnante richiede l'università ... tutta la scuola superiore, l'università ... non ce la fare mai! [...] Sì, potrei fare qualche corso, ma dovrei avere uno scopo preciso. Vado là e vado a finire là. Con 5 o 6 anni di meno forse ci sarei andato, ma adesso ho quasi trent'anni ... che è un'età giovanissima, ma ormai sono realista: devi lavorare, faticare perché devi mangiare. Punto [...]. Insomma non so se studiare sarebbe una buona soluzione ... non so se ce la farei [...] Mio padre era un bravissim<sup>142o</sup> muratore, se avessi imparato da lui ... lui sapeva fare qualsiasi cosa, anche l'idraulico, l'elettricista, non so come faceva ... eh, se imparavo da mio padre adesso avevo il lavoro già fatto. Invece, purtroppo, da piccoletto non mi sono mai messo perché ero svogliato, poi da grande quando capisci che l'avresti potuto fare, anzi avresti potuto condividere qualcosa con tuo padre ... invece niente ..." (Mirko).

Così come Mirko, anche gli altri due intervistati di questo gruppo galleggiavano a fatica nelle acque difficili di un'economia duramente colpita dalla crisi, lottando contro le loro stesse fragilità di cui rimanevano, tuttavia, totalmente prigionieri. Nelle loro storie, il basso livello di istruzione e l'estrema negatività dell'esperienza scolastica si erano tradotti, in momenti successivi della vita, in limitate capacità di apprendimento, scarse competenze da spendere nel lavoro e, di conseguenza, bassa occupabilità.

In una simile situazione si trovavano al momento dell'intervista alle due partecipanti, Lavinia e Celeste, accomunate dalla residenza in un **contesto rurale**, periferia deprivata di risorse e di servizi in cui paradossalmente risultava possibile, anche in una fase di crisi economica, vivere in un regime di semi autarchia, svolgendo qualche lavoretto occasionale senza alcuna progettualità. Entrambe mostravano una "infrastruttura personale" (Tomassini, 2016) estremamente debole, insieme ad una totale mancanza di consapevolezza rispetto alla possibilità di apprendere per migliorare la propria vita. Celeste, per esempio, al momento dell'intervista era addetta pulizie presso una piccola

impresa. Le enormi difficoltà avute in famiglia durante l'infanzia a causa del comportamento dei genitori, entrambi persone instabili con problemi di salute mentale, e la conseguente responsabilità di accudire i fratelli più piccoli, le avevano lasciato un pesante "fardello" che sembrava schiacciarla ancora in età adulta, portandola a mettere da parte sempre e comunque le sue esigenze e le sue aspirazioni per assumere ruoli di cura, vissuti in modo totalizzante. Le sue barriere all'apprendimento, più attitudinali che strutturali, le impedivano di muovere un seppur piccolo passo avanti verso una sua realizzazione professionale. Pur coltivando il sogno di diventare cuoca, non considerava nemmeno la possibilità di iscriversi ad un corso, perché la formazione le appariva come un lusso di cui non aveva diritto, abituata com'era ad accettare soltanto lavori di basso profilo per poter conciliare l'impegno professionale con le numerose esigenze della famiglia allargata.

Davide e Michele mostrano invece maggiore consapevolezza e competenze socio-emozionali più elevate rispetto a Celeste e Lavinia, ma rivelano **disinteresse** e, a tratti, una forma di "disprezzo" verso l'apprendimento formale, che per motivi diversi non ha mai fatto parte delle loro prospettive di vita. Al momento dell'intervista Davide aveva un'identità professionale solida nel campo della falegnameria, ricoprendo il ruolo di mobiliere capo produzione presso una piccola azienda nel distretto del mobile di Cerea (VR). Tuttavia, il settore era in grave crisi. Davide raccontava di riduzioni di personale e di licenziamenti nella maggior parte delle aziende del distretto, di chiusura di intere unità produttive, rendendosi conto della precarietà in cui si trovava, nonostante le competenze pratico-operative di ottimo livello sviluppate in molti anni di esperienza. Nel passato di Davide non c'è traccia di interesse per forme di apprendimenti diverse da quello puramente esperienziale nel settore della falegnameria. Nemmeno la minaccia di una possibile perdita del lavoro riusciva a smuoverlo dalla sua posizione rigida, a scostare i "paraocchi" con cui aveva sempre guardato i contesti formali di apprendimento, considerati inutili perché scollegati dalla vita vera, fatta invece di lavoro manuale, di fatica fisica, di soddisfazioni puramente materiali ed economiche:

"Io sono molto venale. L'unico riconoscimento di quanto uno dà sul lavoro sono i soldi. Non vado là per divertirmi. Una frase classica è 'se uno si diverte allora fa bene il suo lavoro'. A me piace fare i mobili, e molto anche, ma non bisogna confondere la passione con il lavoro ... se uno al lavoro si diverte non sta facendo bene il suo lavoro ... perché divertendosi non lo si prende seriamente e non si è concentrati. La soddisfazione maggiore per me che sono dipendente è lo stipendio. Se fossi in proprio, invece, sarebbe vedere quanto posso ingrandirmi" (Davide).

Un gruppo di quattro interviste (Ginevra, Giuseppe, Alessandra e Giovanni) raccoglie storie di **difficili transizioni** professionali e di vita. Si tratta di persone che investono tempo e risorse in percorsi di apprendimento formale, ma riescono a malapena a valorizzare le conoscenze acquisite e a trasformarle in competenze spendibili nel mercato del lavoro. Questo insuccesso è il risultato di identità personali fragili e di competenze socio-emozionali deboli, di processi di crescita spesso alterati e ostacolati da influenze negative. Ginevra, per esempio, aveva sofferto molto della mancanza di fiducia nei suoi

confronti da parte degli insegnanti a scuola e dai familiari. Dopo aver conseguito un certificato di formazione professionale nel campo dell'informatica, non era riuscita a trovare nessuna opportunità di lavoro ed aveva deciso di cambiare completamente settore, iscrivendosi ad un corso di estetica. Ottenuta la qualifica, era riuscita a fare un po' di esperienza per poi aprire un'attività da libera professionista insieme ad una parrucchiera già affermata. Dopo pochi mesi il suo progetto era fallito miseramente, tra i conflitti con la socia, le difficoltà a relazionarsi con i clienti, le insicurezze personali e le aspettative di guadagno deluse. Al momento della seconda intervista Ginevra appariva scoraggiata, completamente in balia degli eventi:

“Sto chiamando, sto rispondendo ad annunci, ma più di questo ... E mamma dice 142che non risolverò niente, che starò sempre a fare così. Secondo lei dovrei cambiare mestiere, andare a fare le pulizie [...]. Io la scuola da estetista l'ho fatta perché comunque mi piaceva e perché allora c'erano possibilità di lavoro, adesso purtroppo non ci sono più ... Prima la situazione era diversa, adesso con la crisi il lavoro non c'è. Ci sono, però, tante persone che conosco che lavorano adesso, non so come hanno fatto, però ...” (Ginevra).

Infine, Norberto, Rosina e Gabriele erano compagni di scuola al momento dell'intervista. Tutti e tre stavano frequentando un corso serale presso un Istituto Tecnico Commerciale, esperienza vissuta come un'**opportunità** di poter finalmente ottenere il titolo di scuola superiore e migliorare la loro vita. Ciò che li accomunava era la consapevolezza, raggiunta in età adulta, dell'importanza dell'istruzione, non solo a fini lavorativi ma anche, e soprattutto, per acquistare maggiore fiducia in sé stessi e conquistare uno status sociale più elevato. Rispetto al gruppo precedente, queste persone avevano un rapporto più complesso con l'apprendimento, visto come strumento di costruzione dell'identità personale e non solo come un “certificato” utile per trovare lavoro. Norberto, per esempio, ha raccontato così la sua scelta di tornare a scuola:

“[Questa scuola dà una preparazione di fondo di tipo culturale], però io vedo sempre più quello che può dare dal punto di vista umano, se sbagli poi ti insegna alcune cose, ti fa capire delle situazioni [...].Tante persone mi chiedono: perché prendi il diploma? Tutti pensano che ci sia un secondo fine, perché dopo un po' di anni puoi fare concorsi come ispettore o cose del genere. Io ho iniziato per me stesso, poi se questo porterà a qualcosa, logicamente è sempre una partenza aperta, posso dire vado a provare, è sempre questo il punto ... È un'opportunità in più ...” (Norberto).

La storia di Alessia, imprenditrice parrucchiera, rappresenta invece un caso di **eccellenza**. Al momento dell'intervista Alessia viveva una fase molto positiva dal punto di vista personale e professionale. Il suo progetto imprenditoriale, infatti, si dimostrava solido, la sua consapevolezza della necessità di continuare ad apprendere la portava in giro per il mondo a frequentare stage e corsi di formazione e a relazionarsi con professionisti di alto livello. La storia di Alessia mostra chiaramente la relazione positiva tra apprendimento e “infrastruttura personale”, che si rafforzano a vicenda e in taluni casi consentono uno sviluppo di carriera anche a partire da un percorso scolastico non brillante e da una bassa qualificazione. Dalla narrazione di Alessia emerge fortemente, inoltre,

l'importanza di far parte di una comunità professionale affinché si verifichi quell'apprendimento "situato" che favorisce il riconoscimento delle competenze e sorregge la costruzione dell'identità (Lave & Wenger, 1991).

## Discussione

I lavoratori *low skilled* in Italia, così come nel resto dell'Europa, sono un gruppo estremamente vulnerabile. Le statistiche e le analisi precedentemente citate in questo contributo dimostrano chiaramente come essi siano generalmente esposti ad un rischio di disoccupazione più elevato rispetto ai lavoratori meglio istruiti e qualificati. Dalle storie si comprende come tale rischio si possa facilmente trasformare in marginalizzazione socio-culturale e in povertà. L'analisi delle narrazioni dei lavoratori *low skilled* consente tuttavia di apprezzare notevoli differenze all'interno di questa categoria. Nel gruppo di riferimento italiano vi è un'ampia varietà di circostanze ed esperienze: dalla disperazione esistenziale di Mirko (gruppo marginalità), agli orizzonti tristemente limitati di Celeste (gruppo mondo rurale), alle abilità pratiche di Davide accompagnate dal disprezzo per qualsivoglia "teoria" (gruppo disinteresse), ai maldestri e sofferti tentativi di affermazione di Ginevra (gruppo transizioni difficili), al coraggio di rimettersi in gioco di Norberto (gruppo opportunità), si arriva infine alla brillante carriera di Alessia (gruppo eccellenza) che pur con un livello basso di istruzione ha raggiunto, grazie alla determinazione ad apprendere sempre di più, la sua realizzazione professionale, insieme ad un soddisfacente status socio-economico. La consapevolezza che esiste questa varietà di percorsi all'interno della "categoria" *low skilled* e la comprensione dei fattori che possono portare ad esiti professionali e di vita così diversi è fondamentale per coloro che, a diverso titolo e livello, sono chiamati a disegnare politiche ed erogare interventi per favorire l'apprendimento e l'occupabilità.

Tra i fattori che influenzano i percorsi dei lavoratori *low skilled* emerge fortemente dalle storie italiane l'importanza di quel complesso mix di competenze che abbiamo definito "infrastruttura personale" e soprattutto la capacità di rafforzarla nel corso della vita, trasformando esperienze positive e negative in occasioni di crescita. Al centro di questo processo c'è la riflessività (Tomassini & Zanazzi 2014; Tomassini 2016), una funzione fondamentale che consente alla persona di guardare sé stessa come soggetto "in azione" nelle diverse situazioni. La riflessività è il modo in cui gli individui "si fanno strada" nel mondo diventando agenti attivi delle loro traiettorie di vita ed esercitando una qualche forma di governo delle loro vite, anziché subirle passivamente. Essa guida i processi decisionali e porta alla definizione di progetti e percorsi di apprendimento in base alle specifiche circostanze oggettive in cui si trova la persona (Archer, 2007, 2012; Giddens, 1979; Ricoeur, 1990). Una riflessività debole si traduce molto spesso in un'identità personale e professionale altrettanto fragile, anche in presenza di sforzi significativi volti ad acquisire nuove conoscenze e competenze. Si pensi per esempio a Ginevra che pur avendo appreso tutto, o molto, di ciò che deve saper fare un'estetista, e pur avendo ottenuto una qualifica professionale e un'opportunità di lavoro da tempo desiderata, non riusciva ad *essere* estetista a 360°, lei stessa non si considerava tale perché vedeva riflessa

su sé stessa la sfiducia degli altri, genitori, insegnanti, clienti, capi e soci. Da questa riflessione consegue che qualsiasi intervento di politica attiva pensato per i *low skilled* deve prevedere adeguate azioni di counselling finalizzate alla “ricostruzione” di una identità come lavoratori e come persone che apprendono, nell’ambito di un più ampio progetto di vita. Strategie miopi e di basso profilo, volte all’ottenimento del “pezzo di carta” e, nella migliore delle ipotesi, alla semplice competenza pratico-operativa, rischiano di fallire, nel contesto attuale in cui ciascun soggetto è sorretto unicamente dalla sua personale infrastruttura ed è quindi artefice del suo destino professionale (Savickas, 2011).

In ultima analisi, emerge dalle narrazioni italiane proprio questa enorme responsabilità, lasciata alle persone, di far fronte come singoli a situazioni la cui origine è spesso da ricercare nel sistema socio-economico e culturale in cui viviamo. L’aver un basso livello di istruzione e/o una bassa qualificazione appare spesso non solo, e non tanto, come un “problema” individuale, quanto come l’effetto di un insieme di fattori personali e sociali che interagiscono fra di loro. Si tratta di fenomeni complessi, i cui esiti in termini di sviluppo di vita e di carriera possono risultare molto diversi a seconda di numerosi elementi di contesto. Tra questi, le storie italiane hanno enfatizzato in modo particolare il background socio-economico della famiglia di origine, confermando i risultati di numerosi altri studi che ne misurano l’impatto sia sui risultati in ambito scolastico ed educativo, sia nel mercato del lavoro (OCSE, 2015; Raitano, 2011; Checchi, 2010; Franzini & Raitano, 2009; Ballarino & Checchi, 2006).

A questo proposito, è interessante citare le aree di intervento suggerite per aumentare le competenze degli adulti *low skilled* nel già citato rapporto Skills Strategy, pubblicato di recente. Secondo l’OECD, è essenziale correggere la distorsione che penalizza l’accesso alla formazione per gli adulti con basse competenze, mettendo a disposizione di questa categoria di lavoratori sussidi appositamente concepiti. Il coordinamento e la condivisione dell’informazione tra le istituzioni e i diversi livelli di governo riguardo ai bisogni formativi degli adulti e la loro partecipazione a percorsi di istruzione e formazione professionale è fondamentale per poter assicurare agli adulti con basse competenze l’accesso a programmi di formazione adeguati alle loro necessità e a quelle del sistema produttivo. Inoltre, è importante aumentare la flessibilità dei percorsi per rendere il sistema dell’istruzione e formazione meglio compatibile con le esigenze di questo gruppo. Sarebbe auspicabile, infine, utilizzare i fondi disponibili per la formazione per sviluppare le competenze che preparano i lavoratori ad adattarsi al rapido cambiamento tecnologico e alla globalizzazione (OECD, 2017c).

Lo studio svolto e presentato in questo contributo, che sconta i limiti derivanti da un gruppo di riferimento necessariamente ristretto e da una “fotografia” scattata in un particolare momento storico, potrebbe proseguire sia monitorando in senso longitudinale le esperienze delle persone già intervistate, sia raccogliendo nuove “biografie di apprendimento”. Questo consentirebbe di cogliere e valutare eventuali miglioramenti derivanti dalle politiche varate negli ultimi anni nel nostro Paese e dalla ripresa economica, seppur contenuta, descritta dai principali indicatori per l’anno in corso (Censis, 2017). Sarebbe interessante, soprattutto, capire se le recenti riforme si tradurranno realmente, come auspicato dall’OECD, in una efficace “strategia per le competenze” e, in

particolare, se tale strategia riuscirà ad incidere in modo significativo sulle condizioni oggettive e sulle motivazioni ad apprendere dei lavoratori a bassa qualifica.

## Conclusioni

Le storie raccontate ed analizzate in questo articolo partono da un “fallimento” scolastico iniziale, le cui conseguenze sono come ombre che abitano la vita delle persone anche a distanza di molto tempo. Le reazioni sono diverse, così come gli esiti, ma tutte le narrazioni descrivono le strategie adottate e le vicende vissute nel tentativo di rialzarsi dopo la caduta iniziale. In molti casi, la crisi economica è arrivata a rompere equilibri già precari, distruggendo castelli di carte che si erano fino ad allora miracolosamente sorretti su terreni fatti di compromessi ed espedienti. Tuttavia, mentre le difficoltà dell’economia e la scarsa occupabilità delle persone in mercati del lavoro a rapida evoluzione sono ben lontani dall’essere un problema del singolo, la ricerca delle soluzioni spesso lo è.

Le storie italiane raccontano soprattutto la ricerca di soluzioni “biografiche” a contraddizioni “sistemiche” (Sørensen & Christiansen, 2012), in un contesto in cui le politiche per il *lifelong learning* e l’occupabilità sono scarse e inefficaci e i servizi insufficienti ed obsoleti (Barabasch, Merrill & Zanazzi, 2015).

L’educazione degli adulti, la formazione professionale, così come le politiche attive per il lavoro, hanno la duplice funzione di contribuire all’occupabilità e alla crescita economica, da un lato, e di migliorare la coesione e l’inclusione sociale, dall’altro (European Commission, 2013b). Esse dovrebbero rappresentare un’assoluta priorità in un Paese come l’Italia, in cui i tassi di istruzione della popolazione sono comparativamente bassi, il mercato del lavoro è inefficiente e le disparità economiche stanno crescendo rapidamente.

Le storie degli italiani *low skilled*, raccontate in questo articolo, hanno invece enfatizzato in entrambe le aree grandi debolezze sistemiche, alle quali le persone sono state costrette a reagire facendo ricorso soltanto alle proprie risorse personali.

## Note

- (1) Per una sintetica descrizione del contenuto delle riforme citate si veda OECD, 2017c, pp.5-7
- (2) Il presente contributo si focalizza sui risultati ottenuti dal gruppo di ricerca italiano, coordinato dal Prof. Massimo Tomassini. L’autrice ha partecipato in qualità di ricercatrice a tutte le fasi del progetto internazionale. Il rapporto finale, intitolato *Improving career prospects for the low-educated*, è disponibile sul sito CEDEFOP al seguente link: [www.Cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5554](http://www.Cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5554)
- (3) Il termine “infrastruttura personale” (Tomassini, 2016) fa riferimento ad un insieme di competenze cognitive, sociali ed emozionali che consentono all’apprendimento di tradursi in capacità concrete di agire e di vivere nel mondo attuale, secondo le proprie necessità ed aspirazioni.

## Bibliografia

- Archer M.S., (2012). *The Reflexive Imperative. Late Modernity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer M.S., (2007). *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballarino, G., Checchi D. (Eds) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1, 164-180.
- Barabasch, A.; Merrill, B.; Zanazzi, S. (2015). Structural support, networking and individual survival: career changes in Italy and Spain. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43, 3, 323-336.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Borghans, L. Duckworth, A.L., Heckman, J.J., and Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of human resources*, 43, 4, 972-1059.
- Boudon, R. (1974). *Education Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In Eggleston, J. (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds), *Power and Ideology in Education*. Oxford: OUP.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brynin, M., Longhi, S. (2007). *The transformation of work? Occupational change in Europe*. Colchester: Essex: ISER.
- Brown, A. et al. (2010). *Changing patterns of working, learning and career development across Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Bukodi, E., Goldthorpe, J.H. (2013). Decomposing social origins: the effects of parents' class, status and education on the educational attainment of their children. *European sociological review*, 29, 5, 1024-1039.
- Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated. The role of guidance and lifelong learning*. Disponibile da: [www.Cedefop.europa.eu](http://www.Cedefop.europa.eu)
- Cedefop (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Disponibile da: [www.Cedefop.europa.eu](http://www.Cedefop.europa.eu)
- Cedefop (2013). *The skill mismatch challenge in Europe*. Disponibile da: [www.Cedefop.europa.eu](http://www.Cedefop.europa.eu)
- Cedefop (2012). *VET in Europe. Country report: Italy*. Disponibile da: [www.Cedefop.europa.eu](http://www.Cedefop.europa.eu)
- Censis (2017). *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Roma: Frando Angeli.
- Checchi, D. (Ed) (2010). *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*. Bologna: Il Mulino.

- Daniele, L. (2014). Quindici passi per l'apprendimento in età adulta. Le proposte provenienti dal progetto "IT - Implementation of the European Agenda for Adult Learning". *Osservatorio ISFOL*, 3-4, 139-147.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.
- Ecclestone, K., Biesta, G., Hughes, M. (a cura di) (2009). *Transitions and learning through the life course*. London: Routledge.
- Erikson, R. (2012). *Can different measures of social origins be used interchangeably? Dimensions of social background and educational attainment*. Stockholm: Swedish Institute of Social Research.
- European Commission (2013a). The Survey of Adults Skills (PIAAC). Implications for education and training policies in Europe. Disponibile da: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- European Commission (2013b). Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills. Disponibile da: <https://ec.europa.eu>
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes T.S., David W. Johnson, D.W., Beechum N.O. (2012). Teaching adolescents to become learners: the role of noncognitive factors in shaping school performance: a critical literature review. Disponibile da: <https://consortium.uchicago.edu>
- Franzini, M., Raitano, M. (2009). Persistence of inequality in Europe: the role of family economic conditions. *International Review of Applied Economics*, 23, 3, 345 – 366.
- Galindo-Rueda, F., Vignoles, A. (2005). The declining relative importance of ability in predicting educational attainment. *Journal of human resources*, 40, 335-353.
- Gallina, V. (2015). Come aumentare la partecipazione all'apprendimento in età adulta: tre modelli europei. Tratto da: <https://ec.europa.eu/epale/it>
- Giddens A., (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradictions in Social Analysis*. Berkley: University of California Press.
- Gorard, S.; Rees, G. (2002). *Creating a learning society? Learning careers and policies for life-long learning*. Bristol: Policy Press.
- Jackson, S. (2011). Lifelong learning and social justice. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 4, 431-436.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merrill, B., West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*, London, Sage.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017*. Disponibile da: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- OECD (2017a). *Uno sguardo sull'istruzione 2017. Scheda Paese: Italia*. Disponibile da: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- OECD (2017b). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*. Disponibile da: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- OECD (2017c). *Strategia per le Competenze dell'OCSE Italia 2017. Sintesi del Rapporto*. Disponibile da: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- OECD (2016). *PISA 2015 - Results in focus*. Disponibile da: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- OECD (2013). *OECD skills outlook 2013: first results from the survey of adult skills*. Disponibile da: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
-

- Rabušicová, M.; Rabušic, L. (2006). Adult education in the Czech Republic: who participates and why. *Sociologický časopis/Czech sociological review*, 42, 6, 1195-1218.
- Raitano, M. (2011). La riproduzione intergenerazionale delle diseguaglianze in Italia: istruzione, occupazione e retribuzioni. *Politica economica*, 3, 345-374.
- Ricoeur P., (1990). *Soi-meme comme un autre*. Paris, Seuil.
- Rinaldi, W. (2016). C'è ancora il Lifelong Learning? *Lifelong Lifewide Learning*, 12, 27, I-II.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*, Maidenhead, Open University Press.
- Roberts, K. (2009). Opportunity structures then and now. *Journal of education and work*, 22, 5, 355-368.
- Saccomanno, B. (2017). The aims of lifelong learning through the dynamic of ambition. *International Journal of Lifelong Education*, 11, 1, 1-14.
- Savickas, M., L. (2011). *Career Counseling*. Washington: American Psychological Association.
- Scarpetta, S. et al. (2012). Challenges facing European labour markets: is a skill upgrade the appropriate instrument? *Intereconomics*, 47, 1, 4-30.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: adaptations in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sørensen, M., P., Christiansen, A. (2012). *Ulrich Beck: An Introduction to the Theory of Second Modernity and the Risk Society*. London: Routledge.
- Taylor, S.; Spencer, L. (1994). *Individual commitment to life time learning: individuals' attitudes: report on the qualitative phase*. Sheffield: Employment Department.
- Tomassini (2016). Overcoming the low-learning scar effect: narratives of learning and resilience of Italian low skilled. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44, 2, 185-197.
- Tomassini, M. & Zanazzi, S. (2014). Reflexivity and self-development of competencies as key drivers in individuals' learning and career paths: cases from Italy. *Research in Comparative and International Education*, 9, 3, 301-312.
- Zanazzi, S. (2015). Cambiando s'impara? Un'analisi dei processi di apprendimento nelle fasi di transizione professionale. *Scuola Democratica*, 3, 2015.