

**Istruzione,  
formazione professionale,  
transizione scuola-lavoro.  
Il caso italiano in  
prospettiva comparata**

**Gabriele Ballarino**

**STUDI E APPROFONDIMENTI**



**IRPET**

Istituto Regionale  
Programmazione  
Economica  
della Toscana



## RICONOSCIMENTI

Il rapporto di ricerca è stato curato da Gabriele Ballarino (Dipartimento di Scienze politiche e sociali - Università di Milano). I ringraziamenti dell'autore vanno a Nicola Sciclone ed Enrico Conti dell'IRPET, che hanno seguito il lavoro in ogni suo passo; a Nazareno Panichella che ha elaborato i dati per il grafico 4.2; a tutti i coautori di lavori qui utilizzati, in particolare Loris Perotti, Daniele Checchi e Fabrizio Bernardi, che troveranno in questo lavoro anche qualcosa di loro. L'allestimento del testo è stato curato da Chiara Coccheri dell'IRPET.

---

Lo studio presentato fa parte di una collana a diffusione digitale e può essere scaricato dal sito Internet:  
<http://www.irpet.it>

© IRPET Dicembre 2013 - ISBN 978-88-6517-054-0

## Indice

1.		
INTRODUZIONE		5
2.		
MODELLI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE		7
2.1	Il quadro analitico	7
2.2	Criticità e fattori di evoluzione	10
3.		
IL CASO TEDESCO: SUCCESSI E CRITICITÀ		17
3.1	Le origini: competenze aziendali o di mestiere?	17
3.2	Il presente: le criticità	19
3.3	Le nuove strategie	21
4.		
IL CASO ITALIANO: LA SITUAZIONE E LE TENDENZE DI MUTAMENTO		27
4.1	Il modello italiano di IFP	27
4.2	Le aziende	30
4.3	L'alternanza scuola-lavoro	39
4.4	L'integrazione tra scuola e formazione professionale	43
5.		
L'EFFICACIA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE E LA SUA VARIAZIONE LOCALE		47
5.1	La composizione dei qualificati	48
5.2	Gli esiti occupazionali	51
5.3	Osservazioni di sintesi	56
6.		
CONCLUSIONI: VERSO QUALE MODELLO?		59
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI		65
APPENDICE		69



## 1. INTRODUZIONE

Obiettivo di questo lavoro, che segue e approfondisce un lavoro precedente sullo stesso tema (Ballarino 2011a) è descrivere lo stato dell'Istruzione e formazione professionale in Italia e le sue tendenze di mutamento in prospettiva comparata. Come guida analitica del lavoro viene utilizzata una nuova tipologia dei sistemi di formazione delle competenze (Busemeyer e Trampusch 2012), che viene presentata e discussa nella seconda sezione del lavoro. La tipologia, basata sul grado di investimento nel sistema di IFP dei due attori chiave, le aziende e lo stato, consente sia di osservare la situazione corrente del nostro paese che di individuarne le tendenze di mutamento. La tipologia è poi studiata in modo dinamico, dal punto di vista delle tendenze di mutamento globali che influiscono sugli assetti nazionali e sub-nazionali della formazione delle competenze.

Nella terza sezione del lavoro viene presentato quello che è il *benchmark* più comunemente utilizzato dalle discussioni sulla FP italiana, il sistema duale di apprendistato tedesco (*Ausbildung*). Se il sistema duale è ancora uno dei motori della forza economica e sociale della Germania (Ballarino e Checchi 2013), si osserva come esso si sta comunque trasformando, sotto la spinta dei fattori di mutamento globali e delle loro ripercussioni sulle interazioni tra gli attori coinvolti. La quarta sezione, il centro del lavoro, si focalizza quindi sul caso italiano. In comparazione internazionale, il nostro paese risulta avere un basso livello di investimento in competenze. Si tratta di un fatto noto ormai da qualche decennio, che diverse politiche, micro e macro, hanno cercato di combattere. Queste politiche vengono quindi descritte in dettaglio. Per prima cosa si guarda alle iniziative delle aziende, in quanto tali, in quanto attore collettivo nei processi concertativi, e nel loro rapporto con le scuole. Quindi si guarda alle politiche pubbliche, in particolare all'alternanza scuola-lavoro e alle ultime riforme dell'istruzione secondaria di II grado e post-secondaria. La quinta sezione, infine, analizza i dati prodotti dalla prima ricerca nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati della FP triennale, alla ricerca dei fattori che ne agevolano l'inserimento nel mercato del lavoro.

La sesta sezione tira le fila del materiale empirico presentato nelle precedenti e individua, sempre con riferimento ai diversi modelli di formazione delle competenze, alcune possibili tendenze di mutamento del sistema di IFP italiano. La discussione si conclude individuando nell'integrazione tra scuola e formazione professionale lo strumento per un forte rilancio della scuola tecnico-professionale: questa sembra la strada più facilmente percorribile se si vuole innalzare il livello delle competenze prodotte nel paese, e quindi la produttività del lavoro e il benessere di tutta la popolazione.



## 2.

### MODELLI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Questa sezione introduttiva getta le basi per la discussione che segue, incentrata sul caso italiano e le sue prospettive, situandolo all'interno di un'analisi socio-economica più generale del rapporto tra istruzione e formazione professionale e mercato del lavoro. Nel primo paragrafo della sezione si presenta una recente tipologia analitica dei diversi modelli di formazione professionale propri dei principali paesi avanzati, più ampia e utile delle precedenti (cfr. Ballarino 2011a) perché basata sul ruolo degli attori. Nel secondo, partendo da questa, si discutono le future linee di sviluppo dei sistemi di IFP, interessati da una serie di importanti fattori di cambiamento.

#### 2.1

##### Il quadro analitico

In un importante volume apparso di recente, Busemeyer e Trampusch (2012, d'ora in avanti BT) tirano le fila di oltre due decenni di ricerca comparata sui sistemi di formazione delle competenze nelle economie di mercato avanzate contemporanee. I primi studi in merito risalgono infatti agli anni 80, stimolati da due dinamiche economiche. Da una parte, il dibattito politico e accademico sulle cause della disoccupazione di massa del decennio precedente, giunta quasi inattesa dopo 30 anni di piena occupazione, individuò nell'investimento in istruzione uno dei più promettenti assi di sviluppo di politiche pubbliche volte a sostenere l'occupazione, in una prospettiva di *supply side Keynesism* (keynesismo dell'offerta, cfr. Streeck 1992). Dall'altra parte, il grande successo industriale di Germania e Giappone, contemporaneo alle difficoltà dell'industria americana e britannica, mise in primo piano l'importanza della formazione di competenze tanto tecniche, quanto sociali e organizzative, ai fini della competitività industriale, in un contesto di accresciuta competizione e indebolimento delle rendite di posizione tecnologiche e commerciali. La vasta letteratura economica, sociologica e politologica sviluppata nei decenni successivi a partire da questi stimoli ha confermato la grande importanza economica e sociale dei sistemi di produzione delle competenze, ma ha anche sottolineato la complessità di questi sistemi, della loro storia e del loro rapporto con l'economia.

Uno schema analitico che possa inquadrali in modo non riduttivo richiede quindi di prendere in considerazione due gruppi di attori: da una parte le istituzioni pubbliche, dall'altra le aziende (Busemeyer e Trampusch 2012). Sia gli attori pubblici che le aziende possono essere più o meno impegnati nella formazione delle competenze: incrociando le due variabili si ottengono quattro celle, riprodotte in tabella 2.1, corrispondenti ad altrettanti tipi. Lo schema BT è concettualmente affine a quello di Regini (1996), che distingue sistemi basati sull'appropriatezza, ovvero a basso investimento, da sistemi basati sulla ridondanza, ad alto investimento (cfr. Ballarino 2011a). La dicotomia è la medesima, ma in questo caso essa non è riferita agli *asseti* del sistema, ma agli *attori* che lo compongono. Come si vedrà al prossimo paragrafo, questo migliora la capacità della tipologia di dare conto del mutamento. Vediamo ora, invece, come sono definiti i quattro tipi di sistema di formazione delle competenze riportati in tabella, e quali sono i paesi utilizzati per esemplificare, tenendo ovviamente presente che empiricamente quello che si trova in tutti i paesi è un *mix* dei diversi sistemi.

Tabella 2.1  
TIPOLOGIA BT DEI SISTEMI DI FORMAZIONE DELLE COMPETENZE

		Impegno delle aziende nella formazione professionale iniziale	
		Basso	Alto
Impegno pubblico nella formazione professionale	Alto	Sistemi statalisti (Francia, Svezia)	Sistemi collettivisti (Germania)
	Basso	Sistemi liberali (USA)	Sistemi segmentati (Giappone)

Fonte: Busemeyer e Trampusch (2012), tab. 1

La cella in alto a destra individua i sistemi definiti *statalisti*, dove al centro della formazione delle competenze è l'attore pubblico. Essi sono infatti caratterizzati da un forte investimento in sistemi di formazione professionale regolati dallo stato (anche se la gestione può anche essere affidata a soggetti privati, profit o non profit). Il caso francese è l'esempio più caratteristico, ma anche la Svezia e gli altri paesi scandinavi, con l'esclusione della Danimarca, vi possono essere fatta rientrare<sup>1</sup>. In questo tipo di sistema, la scuola secondaria superiore e post-secondaria presentano una serie di percorsi professionalizzanti, distinti da quelli accademici anche se di norma a questi collegati da quelle che in Italia gli addetti ai lavori chiamano "passerelle", che rendono reversibili le scelte dei giovani, evitando che i percorsi professionali diventino un ghetto per gli studenti meno bravi accademicamente. Le aziende rimangono all'esterno della gestione del sistema, che può essere più o meno decentrata a livello territoriale, e vi contribuiscono nelle modalità consuete, fornendo stage e tirocini (che rimangono però separati dai percorsi formativi) e utilizzando le qualifiche conseguite nel sistema per la selezione del personale. In entrambi i casi, si tratta per le aziende di un contributo poco costoso e fonte di forti benefici. Soprattutto, le aziende attingono ai qualificati della formazione professionale e risparmiano sui costi della formazione iniziale del personale, mentre dal punto di vista di chi esce dal sistema scolastico e universitario la transizione al lavoro è agevolata dalla struttura delle qualifiche e dai rapporti *bottom-up* esistenti tra scuole, università e attori economici.

Scendendo verso il basso, la cella inferiore a sinistra individua i sistemi di tipo *liberale*, esemplificati dagli Stati Uniti e, in Europa, dall'Irlanda e, con qualche distinguo, dal Regno Unito. In questi sistemi la produzione delle competenze è affidata essenzialmente al sistema scolastico, caratterizzato da curricula di tipo generalista-accademico, in cui la formazione di competenze professionalizzanti è presente solo in alcuni percorsi, nettamente subordinati a quelli accademici dal punto di vista del prestigio e quindi della selezione degli studenti e, soprattutto, dei professori. Lo stato sostiene il sistema scolastico garantendone il finanziamento e regolando la presenza degli operatori privati (molto più limitata di quanto non ritenga il senso comune), ma si ferma qui. Le aziende, a loro volta, non sono stimolate all'investimento ridondante nella formazione iniziale delle competenze professionali dei lavoratori: esse attingono i diplomati e, soprattutto, i laureati, e formano *on the job* le competenze di cui hanno bisogno. Questo processo può avere luogo in modo adattivo e flessibile, perché scuola e università danno ai futuri lavoratori una base forte, sia a livello di skills tecnico-professionali

<sup>1</sup> Alcuni autori (es. Bosch 2010b) distinguono tra due modelli basati sulla scuola: quello dei paesi continentali e quello dei paesi scandinavi, definito "solidaristico".



che a livello di skills sociali-relazionali, su cui si innesta in modo “leggero” l’intervento delle aziende. La transizione dalla scuola al lavoro e lo sviluppo aziendale delle risorse umane si basano quindi su meccanismi di mercato, caratterizzati proprio da adattività e flessibilità.

Sia il tipo statalista che quello liberale non prevedono dunque un alto investimento da parte delle aziende nella formazione professionale iniziale dei lavoratori. Invece, nella colonna a destra di tabella 2.1 si trovano due tipi di sistema caratterizzati da un alto investimento aziendale. In alto a sinistra si trovano i sistemi di tipo *collettivista*<sup>2</sup>, esemplificati dal caso tedesco (che verrà discusso in modo più dettagliato nella sezione 3), ma che comprendono gran parte dei paesi dell’Europa centro-occidentale, come Austria, Svizzera, Paesi Bassi e Danimarca. Nell’economia di questi paesi ha un ruolo centrale la formazione delle competenze all’interno di un sistema la cui caratteristica principale è l’integrazione tra scuole tecniche e professionali e lavoro in azienda, e che per questo viene solitamente definito *duale*. Questa integrazione è resa possibile ed efficace dalla partecipazione delle aziende e dei lavoratori alla gestione del sistema stesso, tramite le loro rappresentanze associative. In sistemi di questo tipo, dunque, l’investimento dello stato è rilevante, come in quelli di tipo statalista, ma è integrato con quello delle associazioni degli interessi, un attore pubblico ma non statale (Schmitter e Streeck 1985).

Nella cella inferiore a destra, infine, compaiono i sistemi di tipo *segmentato*, esemplificati dal Giappone. In contesti di questo tipo sono le aziende ad avere un ruolo centrale nella formazione delle competenze, grazie a un forte investimento nella formazione iniziale dei dipendenti. Come è noto, in Giappone i principali diritti dei lavoratori, in particolare relativi alla tutela contro il licenziamento, non sono garantiti dalla legge o dai contratti, come in Europa o in America del Nord, ma sono garantiti volontariamente dalle aziende, in base a norme sociali che le vincolano in modo relativamente rigido, anche in mancanza di sanzioni legali formalizzate: in questo quadro si inserisce anche la formazione iniziale, specifica all’azienda anche quando si avvale di scuole e centri di formazione specializzati. I curricula scolastici giapponesi, invece, sono molto accademici e tradizionalisti, ma il fatto che la selezione aziendale dia grande peso ai risultati scolastici stimola durante gli anni di scuola l’impegno e l’etica del lavoro, che si riproducono successivamente nel contesto aziendale.

La tabella 2.2 schematizza le caratteristiche dei quattro tipi di sistema, distinguendo tre tipi di competenze, a seconda del loro raggio di utilizzabilità operativa: le competenze “accademico-generaliste”, che si formano a scuola e sono utilizzabili ovunque; le competenze “professionali”, definibili anche “di mestiere”, od “occupazionali”, che si formano in uno dei molti tipi di scuola tecnico-professionale e sono utilizzabili in tutte le aziende che le richiedono; le competenze “aziendali”, infine, che si formano in un’azienda e sono utilizzabili solamente lì.

<sup>2</sup> Altri lavori parlano di modello *solidarista* (Thelen e Kume 1999), ma i due termini sono a tutti gli effetti sinonimi.

Tabella 2.2  
CARATTERISTICHE DEI SISTEMI DI FORMAZIONE DELLE COMPETENZE INDIVIDUATI DA BT

Tipo di sistema	Attori centrali	Istituzioni centrali	Tipo di competenze centrali	Punti forti	Punti deboli
Statalista	Stato, scuole	Percorsi scolastici tecnico-professionali	Accademico-generaliste e professionali	Integrazione tra scuola e FP	Possibile accademizzazione della FP e indebolimento del rapporto con le aziende (liceizzazione) nella scuola
Liberalista	Scuole, aziende	Scuola generalista, formazione aziendale "on the job"	Accademico-generaliste e aziendali	Flessibilità	Accademizzazione della scuola, deprofessionalizzazione dei lavoratori di livello medio e basso, delocalizzazioni
Collettivista	Organizzazioni datoriali, stato, scuole, organizzazioni sindacali	Sistema duale (integrazione tra scuola e formazione aziendale)	Professionali	Alto livello medio di qualificazione professionale dei lavoratori	Rigidità e lentezza nell'adeguare le competenze all'innovazione
Segmentato	Aziende, scuole	Formazione aziendale iniziale ( <i>corporate university</i> )	Aziendali	Forte rapporto tra lavoratori e azienda	Informalità, volontarismo, opportunismo da parte delle aziende

## 2.2

### Criticità e fattori di evoluzione

Non è semplice individuare possibili linee generali di sviluppo futuro dei sistemi di IFP, perché, come si è visto al paragrafo precedente, esistono diversi assetti istituzionali, che potrebbero dare luogo a sviluppi differenziati. Nella sezione 3 e nella 4 verranno trattati in dettaglio due casi, rispettivamente quello della Germania e quello dell'Italia. Prima, però, è opportuno descrivere brevemente quali sono, secondo la letteratura, i principali fattori di cambiamento che sono all'opera in questo momento in tutti i paesi avanzati. Parleremo di terziarizzazione, accademizzazione, di politiche europee e della crisi economica, sia dal lato della domanda che da quello dell'offerta di competenze.

- *Terziarizzazione*

Il primo fattore rilevante sono i processi di *terziarizzazione* dell'economia e della struttura occupazionale (Busemeyer e Trampusch 2012). La formazione professionale, infatti, nasce e si sviluppa in un contesto manifatturiero, dove sono molto importanti le competenze tecnico-professionali, ed è spesso in continuità con le tradizioni artigianali precedenti alla rivoluzione industriale (Thelen 2004). Nel terziario contemporaneo, invece, sono più spesso centrali le competenze generaliste, e in particolare le competenze trasversali (lingue straniere, informatica) e quelle relazionali e organizzative, la cui formazione coincide con il più generale processo di socializzazione, che ha luogo non solo nella scuola, ma all'interno della famiglia e della società in generale (Ballarino 1998b). Questo indebolisce i sistemi di FP basati sulle competenze aziendali e sulle competenze tecnico-professionali, come il sistema tedesco e quello giapponese.

Bisogna aggiungere, peraltro, che la terziarizzazione/deindustrializzazione non è un processo deterministico che ha luogo ovunque allo stesso modo: sia i tempi che l'entità del processo dipendono dagli assetti istituzionali di un paese, in particolare dalla regolazione del mercato del lavoro e dai rapporti tra questo e il sistema di IFP (Esping-Andersen 2000; Estevez-Abe et al. 2001). Dove gli assetti istituzionali favoriscono la tenuta della manifattura, in particolare

incentivando gli investimenti in tecnologia e in qualificazione dei lavoratori, la terziarizzazione è più lenta, e l'industria rimane un decisivo fattore di competitività per l'economia nazionale. Ma è probabile che, in assenza di imprevedibili cambiamenti nella divisione internazionale del lavoro, anche nei paesi manifatturieri come la Germania, il Giappone e l'Italia centro-settentrionale, la tradizionale formazione professionale di stampo industriale si troverà in difficoltà di fronte alla maggiore flessibilità richiesta alle aziende dall'aumento della pressione competitiva. La crisi in corso dal 2007 esaspera questa tendenza, come si vedrà tra breve.

- *Accademizzazione della scuola*

Un secondo processo è l'*accademizzazione*, o liceizzazione, della scuola secondaria, ovvero l'indebolimento dei rapporti tra scuole e mercato del lavoro (Schizzerotto e Barone 2006). Secondo l'analisi sociologica delle scelte scolastiche, l'espansione della partecipazione ai sistemi di istruzione che si osserva a partire da circa due secoli a questa parte in tutto il mondo, praticamente senza soluzione di continuità, non è guidata direttamente dai fabbisogni dell'economia, come invece sostiene la teoria economica del capitale umano, ma è promossa dallo stato e spinta dalla società, in particolare dalla domanda delle famiglie, che chiedono sempre maggiore istruzione per i propri figli per dotarli di una risorsa preziosa nella competizione (di status prima che economica) in cui si articola la stratificazione sociale. In altri termini: le scelte educative delle famiglie non dipendono da calcoli relativi ai redditi futuri, ma da considerazioni relative al senso socialmente riconosciuto dell'istruzione stessa, e in particolare alla distinzione assicurata dal titolo di studio, che è funzione inversa della sua diffusione nella popolazione stessa (Collins 2000; Meyer et al. 2006; Ballarino 2009). Oggi la partecipazione all'istruzione secondaria superiore è praticamente universale, come mostra la tabella 2.3<sup>3</sup>: l'espansione si sposta quindi verso il livello superiore, quello universitario (Schofer e Meyer 2005). In Europa questa espansione è sostenuta dal finanziamento pubblico, che mantiene bassi i costi per le famiglie e gli studenti.

Le aspirazioni di questi si concentrano in misura crescente sulla formazione universitaria, e a livello di secondaria superiore le loro scelte si indirizzano quindi verso i percorsi accademici, in Italia liceali, che consentono l'accesso all'università. Dove continuano a esistere percorsi tecnico-professionali, questi tengono a raccogliere gli studenti meno capaci e motivati. Le aziende sono quindi incentivate ad assumere laureati, e le due cose si rinforzano l'una l'altra indebolendo la formazione professionale. La risposta a questa tendenza può consistere in un tentativo di avvicinare la formazione tecnico-professionale a quella generalista, diminuendo quindi la differenziazione tra percorsi, a livello sia secondario superiore che post-secondario.

<sup>3</sup> La tabella distingue tre fasi di sviluppo della partecipazione scolastica, sulla scorta di quelle individuate da Trow (2000) per l'università: *di élite* (E), quando si laurea meno del 15% della popolazione in età; *di massa* (M), quando si laurea tra il 15 e il 50% della popolazione in età; *universale* (U), quando si laurea più del 50% della popolazione (in Trow la soglia è però fissata al 35%). La tabella classifica su queste categorie la popolazione dei paesi dell'UE, rilevata tra il 2002 e il 2010 dalla European Social Survey (5 ondate biennali, cfr. [www.ess.org](http://www.ess.org)), suddividendola per paese e per coorte di nascita e raggruppando per comodità i paesi secondo le aree geo-politiche del continente.

Tabella 2.3  
PARTECIPAZIONE ALL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE IN EUROPA PER PAESE E AREA GEOPOLITICA.  
COORTI DI NASCITA 1920-1985

	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84
<i>Scandinavia</i>													
Danimarca	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Finlandia	M	M	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Norvegia	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Svezia	M	M	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U
<i>Isole britanniche</i>													
Irlanda	M	M	M	M	M	M	U	U	U	U	U	U	U
United Kingdom	M	M	M	U	M	U	U	U	U	U	U	U	U
<i>Europa continentale</i>													
Austria	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Belgium	M	M	M	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U
France	M	M	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Germany	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Luxemburg		M	M	M	U	M	U	U	U	U	U	U	U
Netherlands	M	M	M	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U
Switzerland	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
<i>Mediterraneo</i>													
Greece	E	E	E	M	M	M	M	U	U	U	U	U	U
Italy	M	M	M	M	M	M	M	M	M	U	U	U	U
Portugal	E	E	E	E	E	E	M	M	M	M	M	M	U
Spain	E	E	E	E	M	M	M	M	M	U	U	U	U
<i>Europa orientale</i>													
Bulgaria		M	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Czech Republic	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Estonia	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Hungary	M	M	M	M	M	M	M	M	M	U	M	U	U
Latvia		M	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Poland	M	M	M	M	M	M	M	M	U	U	U	U	U
Romania		M	M	M	M	U	U	U	U	U	U	U	U
Slovak Republic	M	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U	U
Slovenia	M	M	M	M	M	M	M	M	U	U	U	U	U

Nota: E=elite (<15%); M=massa (da 15% a 50%); U=universale (>50%);  
le celle vuote sono quelle in cui la stima non è possibile a causa della bassa numerosità.  
Fonte: Ballarino, Meschi e Scervini (2013)

### • *Le politiche europee*

Anche se i modelli di formazione delle competenze sono a tutt'oggi nazionali, come si è visto sopra, le *politiche europee* hanno un'importanza che cresce in modo graduale ma costante. Come è stato osservato di recente, il primo decennio del nuovo millennio ha visto la nascita e la diffusione di un "modello europeo di formazione delle competenze", come esito congiunto di due processi tra loro indipendenti, anche se molto simili e vicini: il processo di Bologna per quanto riguarda l'istruzione universitaria e post-secondaria in generale, e il processo di Copenhagen per quanto riguarda la formazione tecnico-professionale (Powell et al. 2012; Powell e Trampusch 2012).

In cosa consiste questo modello? L'analisi dei documenti prodotti dai due processi mostra che anche se in essi si fa spesso riferimento all'idea egualitaria e "repubblicana", caratteristica soprattutto della tradizione francese e di quella degli Stati Uniti, dell'istruzione come strumento di formazione del cittadino democratico, l'idea dominante è in realtà quella di "un nuovo tipo di individuo, che sviluppa di continuo, in modo imprenditoriale, le proprie competenze. [...] La responsabilità del successo scolastico e della transizione al mercato del lavoro tocca agli individui, che devono essere flessibili e mobili, anche se i documenti danno poco risalto alla mobilità

sociale” (Powell et al. 2012, pp. 253-254). Per quanto riguarda, in particolare, la FP, i documenti relativi al processo di Copenhagen non fanno riferimento né alla formazione *on the job* né al modello tedesco di qualificazione professionale relativamente ampia ma ben definita (v. oltre), ma si concentrano sul concetto generale di *employability*, occupabilità (Powell et al. 2012, p. 255; cfr. Bruges Communiqué 2010).

Il processo di Copenhagen (avviato nel 2002) non pare per il momento aver inciso particolarmente sulla struttura dei sistemi di IFP: questo lo differenzia dal processo di Bologna, che come è noto ha portato in diversi paesi a rilevanti ristrutturazioni dei sistemi di istruzione terziaria. La differenza, peraltro, non dipende da una diversa capacità normativa dei due processi, che si basano entrambi sul metodo dell'*open coordination*, che non prevede né incentivi per i paesi che si conformano alle indicazioni né sanzioni per quelli che non vi si conformano, ma dal fatto che il processo di Bologna è nato dalla ricerca da parte di alcuni ministri nazionali di una legittimazione europea per scelte politiche che a livello nazionale faticavano a raccogliere il consenso (Witte 2006; Ballarino e Perotti 2012). In effetti, è verosimile che l'influenza del processo di Copenhagen si faccia sentire nelle politiche nazionali, in modo inizialmente poco percettibile ma progressivamente più rilevante, e in ogni caso le parole d'ordine del processo di Copenhagen avranno sicuramente un peso nelle discussioni che ispireranno il *policy making* sui sistemi di IFP nei prossimi anni. In termini di riferimenti culturali in senso lato, da quello che si detto sulle parole d'ordine del processo si può concludere che esso potrebbe rinforzare le tendenze create dai processi di terziarizzazione economica e di accademizzazione dell'istruzione. D'altra parte, per favorire l'integrazione tra i sistemi di IFP nazionali e per aumentare la mobilità di lavoratori tra paesi, è stato varato l'ECVET (*European Certification of Vocational Education and Training*), un sistema di certificazione standardizzata delle competenze professionali, che non sostituisce i sistemi nazionali ma punta a favorirne la progressiva integrazione.

- *La crisi economica: la domanda*

Nel momento in cui viene redatto questo lavoro, non si è ancora realmente conclusa la *crisi economica* globale avviata nel 2007 dalla crisi dei mutui *subprime* negli Stati Uniti. Quali che siano i tempi di questa conclusione, la crisi ha comunque cambiato lo scenario in cui si muovono gli attori dell'IFP e non potrà non influire sulle loro scelte, e quindi sul futuro del nostro oggetto.

La crisi influisce sull'IFP sia dal lato della domanda che da quello dell'offerta delle competenze. Per quanto riguarda la *domanda*, nella crisi la situazione della manifattura si polarizza. Una parte, in particolare i settori più maturi come il tessile, il calzaturiero o l'alimentare, si viene a trovare sempre più in competizione con i paesi dove il costo del lavoro è più basso (la Cina in primo luogo), e quindi le aziende devono delocalizzare la produzione, oppure percorrere la “scorciatoia” di uno sviluppo industriale basato sulla compressione dei costi, basato su di un'equilibrio “a basse competenze” e a bassi salari (Hall e Soskice 2001). Si riduce quindi la spinta all'investimento in competenze, avviando una spirale verso il basso che, in assenza di contromisure politiche, conduce alla deindustrializzazione, come è accaduto tra gli anni 70 e 90 per gran parte della manifattura nei paesi anglosassoni. Si torna quindi allo scenario della terziarizzazione delineato sopra.

Un'altra parte della manifattura, invece, può rispondere alla crisi seguendo la strada opposta, investendo in tecnologia e competenze per spostarsi verso una fascia di mercato superiore, meno toccata dalla crisi, come per esempio le macchine utensili, o i manufatti di lusso ad alto contenuto tecnologico. In questo caso le aziende devono aumentare la propria dotazione di competenze, o essere capaci di aggiornarla nel modo più tempestivo possibile, seguendo il modello dell'“innovazione radicale” caratteristico della manifattura hi-tech dei paesi anglosassoni (Hall e Soskice 2001). La prima esigenza spinge le aziende a preferire i laureati ai diplomati della scuola

secondaria superiore, rinforzando dal lato della domanda di lavoro il processo di accademizzazione di cui si è detto. La seconda, invece, mette sotto stress i sistemi socio-economici molto strutturati come il tedesco (v. prossima sezione). Questo riguarda non solo l'IFP, ma anche la regolazione del mercato del lavoro: una strategia produttiva di innovazione radicale richiede una continua riconfigurazione delle strutture organizzative delle aziende, e quindi alta flessibilità del lavoro. Le riforme del mercato del lavoro tedesco degli anni 2000 e i mutamenti delle relazioni industriali hanno in effetti dato risposta a questa esigenza di flessibilità, come mostrano le ottime performance delle aziende tedesche di fronte alla crisi (Streeck 2009; Ballarino e Checchi 2013).

- *La crisi economica: l'offerta*

Dal lato dell'*offerta* di competenze, il fattore di mutamento è la crisi del debito pubblico, conseguente alla crisi finanziaria e rinforzata dalle difficoltà dell'economia reale. La crisi si ripercuote sugli investimenti in istruzione, che sembrano essere meno rigidi di quelli in altri ambiti delle politiche sociali (sanità e pensioni in particolare). Questo vale per tutte le componenti del sistema scolastico, e quindi anche per l'IFP. Tuttavia, è verosimile che in Europa il segmento scolastico che più farà le spese della crisi sarà l'università e l'istruzione terziaria in generale, che negli ultimi decenni ha conosciuto un'espansione senza precedenti, sia globalmente (Schofer e Meyer 2005) che in Europa (Ballarino et al. 2010). Infatti in Europa, diversamente che altrove, tale espansione è stata finanziata quasi interamente dallo stato, e dunque è verosimile che le ristrettezze finanziarie di quest'ultimo si ripercuotano in modo rilevante sugli investimenti in istruzione superiore.

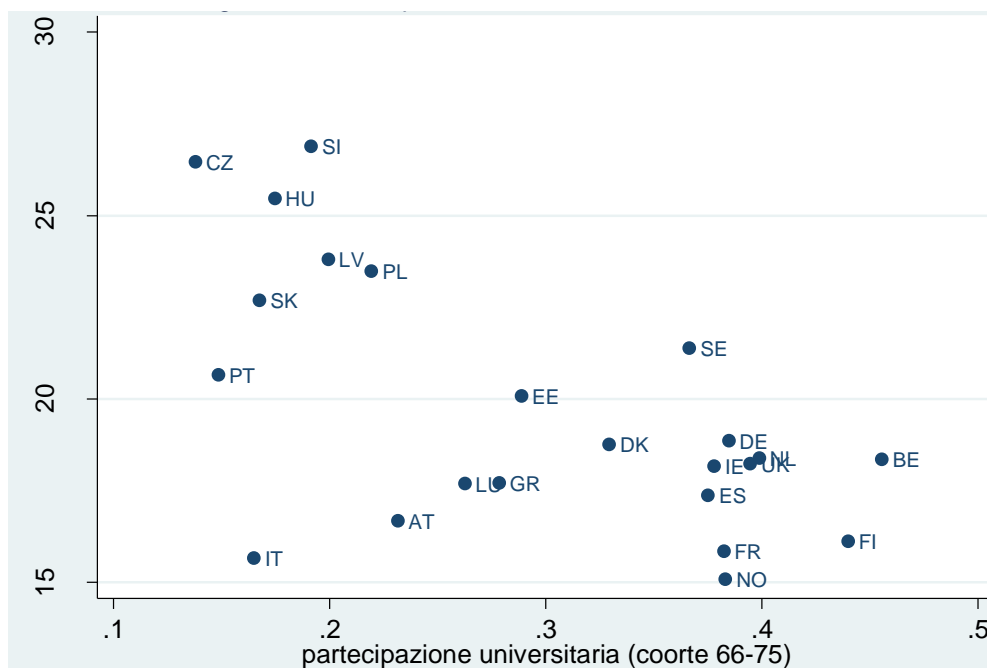
Negli ultimi anni, in effetti, tra gli studiosi è venuto meno il consenso, in precedenza praticamente unanime, sull'opportunità di investire risorse pubbliche al fine di aumentare la partecipazione all'istruzione superiore. Molti studi, tra cui in particolare quelli di James Heckman e dei suoi collaboratori, hanno convincentemente mostrato che il ritorno agli investimenti in istruzione, in termini di apprendimenti, diminuisce con il crescere dell'età degli individui oggetto dell'investimento stesso: i ritorni più elevati si hanno con i bambini in età prescolare, i più bassi con i programmi per adulti (Carneiro ed Heckman 2002). Negli Stati Uniti, la prima ricerca sistematica sugli apprendimenti degli studenti universitari<sup>4</sup> ha portato a risultati decisamente deludenti: confrontando il livello di competenze critico-analitiche all'iscrizione all'università con quello rilevato alla fine del secondo anno di corso, risulta che circa il 45% circa degli studenti dei college campionati (che costituiscono un campione selezionato verso l'alto della popolazione dei college americani) non presentino alcun progresso (Arum e Roksa 2009).

Questa discussione tipicamente americana, svolta in termini di efficienza comparata di alternative di investimento, si sta estendendo all'Europa e al nostro paese, parallelamente allo sviluppo di una cultura della valutazione degli investimenti pubblici. Per esempio, Bernardi e Ballarino (2013) fanno riferimento alle politiche europee e in particolare all'agenda ET 2020 della Commissione europea. Si tratta di una tipica indicazione politica orientata all'espansione della partecipazione universitaria: l'obiettivo è che entro il 2020 la percentuale di 30-34enni laureati giunga in ciascun paese almeno al 40%. Tuttavia, un'analisi di livello macro, che confronta espansione della partecipazione universitaria e ritorni occupazionali all'istruzione universitaria stessa in 23 paesi europei, mostra che all'espansione della partecipazione all'istruzione

<sup>4</sup> Agli studenti è stato somministrato uno strumento composto da tre compiti. In ciascuno di questi, lo studente aveva a disposizione una serie di documenti, da cui doveva trarre una relazione (per esempio, una relazione a un datore di lavoro sul possibile acquisto di un aereo, da ridiscutere a causa di un grave incidente accaduto a un aereo della stessa serie, in base ad articoli e rapporti sull'incidente, dati e articoli sul modello e su altri modelli simili e così via). Il test dovrebbe rilevare "il pensiero critico, il ragionamento analitico, la capacità di risolvere problemi e la capacità di scrivere" (Arum e Roksa 2009, p. 21).

universitaria corrisponde una diminuzione del rendimento del titolo di studio universitario stesso, come mostra il grafico 2.4. Si tratta di un processo di inflazione delle credenziali educative (Ballarino 2007): più diffuso è un titolo di studio, minore è il vantaggio che il titolo stesso garantisce ai suoi possessori sul mercato del lavoro.

Grafico 2.4  
PARTECIPAZIONE E RITORNI ALL'ISTRUZIONE UNIVERSITARIA



Nota: i ritorni all'istruzione sono misurati dal vantaggio medio nei termini della qualità dell'occupazione (misurata dal punteggio di desiderabilità occupazionale, scala SIOPS) garantito dalla laurea rispetto all'istruzione dell'obbligo, controllando per genere. Se come misura dei ritorni si usa la probabilità di essere occupato, o la probabilità di accedere a un'occupazione nelle classi EGP I-II (classe di servizio, o borghesia), il risultato è lo stesso.

Fonte: Bernardi e Ballarino (2013), analisi del dataset EU-SILC 2005

Sulla base di risultati di questo tipo, e della persistente disuguaglianza sociale nell'accesso all'istruzione superiore, anche nel nostro paese ci sono studiosi che sostengono l'opportunità di frenare la tendenza espansiva dell'istruzione universitaria, per ragioni tanto di equità quanto di efficienza (Barone 2012). Non è impossibile, quindi, che nei prossimi anni gli investimenti pubblici nell'istruzione superiore diminuiscano, quanto meno rispetto all'aumento della domanda, e che quindi si fermi l'espansione della partecipazione, che nei paesi europei è garantita dai finanziamenti pubblici, che tengono bassi i costi per gli studenti e le loro famiglie<sup>5</sup>. Questo potrebbe controbilanciare i diversi fattori che spingono in senso contrario, arrestando il processo di accademizzazione della scuola secondaria superiore e aprendo migliori opportunità all'IFP.

<sup>5</sup> La tendenza degli ultimi anni è già verso un aumento delle tasse di iscrizione. In Germania queste erano state abolite negli anni 70, ma tra la fine degli anni 90 e l'inizio del decennio successivo sono state reintrodotte da alcuni *Länder*, non senza contrasti. In Assia, per esempio, verso la fine del decennio 2000 il governo locale è caduto proprio sull'introduzione delle tasse universitarie (Ballarino 2011e). Nel Regno Unito sono state reintrodotte nel 1998 e gradualmente innalzate (mentre in Germania rimangono relativamente basse), fino a un massimo di 9.000 sterline annue.





### 3. IL CASO TEDESCO: SUCCESSI E CRITICITÀ

La tenuta economica e sociale della Germania di fronte alla crisi testimonia dell'efficacia del sistema duale di formazione professionale (v. sezione 2), e più in generale testimonia come il sistema socio-economico tedesco sia capace di produrre competenze adeguate ad una struttura produttiva che si pone sulla "via alta" alla competitività. A questo risultato, infatti, contribuiscono il modo in cui sono organizzate sia la formazione professionale di livello secondario che la formazione terziaria, universitaria e non: non tanto di per sé, in termini di curricula e di contenuti dei corsi, quanto nei termini del rapporto con il sistema produttivo da una parte e la società nel suo complesso dall'altra (Ballarino e Checchi 2013). In questa sede, tuttavia, non interessa tanto una descrizione del modello socio-economico in quanto tale<sup>6</sup>, quanto un'analisi del modo in cui il suo sistema di IFP sta facendo fronte ai fattori critici passati in rassegna nella sezione precedente. Come si vedrà più ampiamente nella prossima sezione, in Italia a partire dagli anni 90 l'ammirazione per il sistema tedesco ha dato luogo a una vera e propria industria, che spesso lo ha proposto come modello di riferimento per il nostro paese, senza considerare le profonde differenze storiche e istituzionali tra i due.

La sezione si apre con un paragrafo sulle origini del sistema duale, importanti per capirne la logica di funzionamento. Quindi vengono presentate le criticità del sistema (par. 2) e le iniziative con cui gli attori coinvolti le stanno affrontando.

#### 3.1 Le origini: competenze aziendali o di mestiere?

Alle origini del sistema collettivista di IFP tedesco sono le peculiari condizioni in cui ha avuto luogo il processo di industrializzazione in Germania: uno stato autoritario, politicamente non liberale e in continuità con l'*ancien régime*, che tuttavia si impegna attivamente nella promozione di un sistema industriale moderno, di un'economia di mercato, e delle istituzioni sociali che li favoriscono, nella convinzione che questo sia l'unico modo per non soccombere alla concorrenza, geopolitica prima che economica, delle grandi potenze rivali (Gran Bretagna e Francia), dove invece la rivoluzione politica ha favorito direttamente, sia pure in modo diversi, lo sviluppo dell'economia di mercato e del capitalismo. Questo è il contesto economico-politico che sta dietro alle grandi riforme istituzionali della Germania ottocentesca, dalla scolarizzazione di massa allo sviluppo del sistema universitario in Prussia, fino alle riforme sociali dell'epoca bismarckiana.

In questo contesto, il sistema duale ha origine nella *Handwerkgesetz* del 1897, la legge che creò un sistema di associazioni imprenditoriali definite *Handwerkskammern*, alla lettera "camere dell'artigianato"<sup>7</sup>. Queste istituzioni, volute dallo stato ma gestite e sostenute dagli imprenditori e ben diffuse sul territorio, avrebbero dovuto rinforzare il tessuto di medie e piccole imprese di livello tecnologico medio-alto, attive in particolare nel settore metalmeccanico, consentendo loro di competere al meglio contro le grandi imprese: il governo temeva infatti, non senza ragioni, che lo sviluppo delle grandi imprese industriali implicasse

<sup>6</sup> Per la quale si può fare riferimento a Ballarino e Checchi (2013), che contiene anche ampi riferimenti bibliografici, e a Streeck (2009).

<sup>7</sup> Gli anglofoni traducono il termine in *craft chambers*, alla lettera "camere del mestiere".

inevitabilmente anche il rafforzamento dei sindacati e del movimento operaio, qualcosa da evitare per un regime autoritario e politicamente tradizionalista quale quello della Germania riunificata.

Alle camere venne dato, tra l'altro, "il potere di regolare il contenuto e la qualità dell'apprendistato di mestiere, compreso il diritto di tenere gli esami di certificazione delle competenze, e il potere di revocare il diritto di un'azienda a formare i propri lavoratori se la formazione non era all'altezza degli standard stabiliti" (Thelen e Kume 1999, p. 39). Si trattava di una razionalizzazione e modernizzazione, sotto gli auspici dello stato e con obiettivi politici conservatori, della tradizione delle *gilde* e delle corporazioni medievali, tradizione che invece in Gran Bretagna e in Francia era stata cancellata dalla rivoluzione e dalla regolazione liberale dei mercati, in primo luogo del lavoro, che questa aveva introdotto. Le *Handwerkskammern* sono da allora il centro del sistema di FP tedesco e lo caratterizzano come sistema collettivista (o corporativo), mediando tra gli interessi dei diversi attori coinvolti e garantendone una gestione condivisa e consensuale.

Nel corso dei decenni successivi il sistema di formazione collettivista delle piccole e medie imprese, costruito attorno alle camere dell'artigianato, si trovò in competizione con i sistemi di formazione interna delle grandi imprese, collegati con i mercati del lavoro interni e le garanzie di stabilità dell'occupazione e crescita professionale che questi offrivano ai lavoratori. La creazione dei mercati interni rappresenta in effetti una strategia di riforme differente, ma funzionalmente simile a quella della formazione collettivista, per fare crescere il livello di qualificazione dei lavoratori e fare fronte alle pressioni sindacali e del movimento operaio migliorando le loro condizioni. Nei termini della tipologia BT (Tab. 2.1 qui sopra), si tratta di una competizione tra il modello collettivista e quello segmentato. I due modelli hanno in comune un grado relativamente elevato di impegno delle aziende nella formazione delle competenze, mentre la differenza sta nel grado di impegno dello stato e nel tipo di competenze che vengono prodotte (Tab. 2.2). Nel primo le aziende coordinano la formazione delle competenze tra loro e con l'attore pubblico<sup>8</sup>, e le competenze hanno carattere di mestiere (o occupazionale), sono cioè utilizzabili in tutte le aziende che utilizzano un dato tipo di processi e tecnologie. Nel secondo, invece, le aziende gestiscono in proprio la formazione delle competenze, come elemento centrale dei mercati interni del lavoro, e le competenze sono più specifiche all'azienda in cui vengono formate. Il contrasto tra i due modelli percorse gli anni della repubblica di Weimar e venne risolto d'autorità dal regime nazista, che prese il controllo delle *Kammern*, abolì i sindacati (che preferivano il modello aziendale), ed estese alle grandi aziende il modello della formazione collettivista basata sul mestiere.

Dopo la guerra e la fine del regime, nei *Länder* occidentali il sistema venne ripristinato nella sua forma associativa e democratizzato con l'ingresso dei rappresentanti dei lavoratori, ma ne venne preservato il carattere collettivista e vincolante per le aziende<sup>9</sup>. Il potenziale contrasto tra grandi aziende e mestiere rimase quindi sottotraccia fino agli anni 90 (Thelen 2004), quando ritornò alla luce a causa dei fattori di crisi di cui si è detto sopra in generale. Di queste difficoltà discute il prossimo paragrafo.

<sup>8</sup> Il coinvolgimento delle rappresentanze dei lavoratori risale al primo dopoguerra.

<sup>9</sup> Nella DDR sovietizzata, invece, venne mantenuto il maggiore accentramento del sistema nazista, a cui si associava da una parte un maggiore controllo delle scuole sulla formazione aziendale, dall'altra un maggiore collegamento tra sistema duale e sistema scolastico, che dava la possibilità di avere titoli professionali che consentivano l'accesso all'università, diversamente da quelli del sistema duale tradizionale (Locke e Jacoby 1995).

## 3.2

### Il presente: le criticità

Come si è visto, le ricostruzioni storiche sottolineano la continuità del sistema duale, dalla Germania guglielmina agli anni di Weimar, fino alla nuova Repubblica federale post-bellica. Tuttavia, bisogna tenere presente che l'epoca d'oro del sistema tedesco di IFP duale è negli anni 70-80: è in questo periodo che il sistema duale si trasforma nella "macchina delle competenze" (*skill machine*, Culpepper e Finegold 2000) che conosciamo. Ancora nel 1964 solo circa un terzo dei lavoratori tedeschi avevano una qualifica professionale, mentre dagli anni 80 in avanti circa i due terzi di ogni coorte di età passano attraverso il sistema duale (Bosch 2010a). Sotto la spinta dell'espansione della partecipazione, nel 1969 il governo federale emana una legge-quadro (*Berufsbildungsgesetz*) che sistematizza la legislazione accumulatasi nel corso dei decenni. La costituzione tedesca prevede infatti che la responsabilità dei sistemi di IFP (e anche dell'università) tocchi ai *Länder*, il che aveva portato a una certa differenziazione locale dell'organizzazione del sistema duale: la legge del 1969 aumenta il grado di coordinamento nazionale creando un Istituto federale per la formazione professionale (*Bundesinstitut für Berufliche Bildung*, BiBB), a cui spetta la definizione dei percorsi formativi e dei diplomi previsti dal sistema, mentre ai *Länder* rimane la definizione del raccordo tra sistema duale e scuola.

Il rafforzamento del coordinamento centrale è importante, perché assicura il carattere collettivo e nazionale del sistema coinvolgendo le rappresentanze degli interessi a livello nazionale. Non è un caso che proprio negli anni 80 gli studiosi, prima tedeschi poi internazionali, si rendano conto dell'importanza del sistema duale come fattore di sviluppo per l'industria tedesca e lo proponano come paradigma del nuovo "keynesismo dell'offerta" (v. sopra, sez. 2.1). L'industria tedesca, infatti, emerge dalla crisi degli anni 70 spostando sempre più le proprie produzioni verso la "strada maestra" dello sviluppo industriale, orientata alla competizione sulla qualità, mentre i paesi anglosassoni ne escono delocalizzando gran parte della manifattura e spostando la parte rimanente, con poche eccezioni nel settore high-tech, verso la "scorciatoia" della competizione sul costo (Streeck 1987; Hall e Soskice 2001).

Come è noto, la ricerca quasi sempre arriva a cose fatte: nella maggior parte dei casi, quando gli studiosi individuano un modello socio-economico di successo e lo propongono come modello da imitare l'evoluzione della società sta andando oltre, e il modello esaltato dagli studiosi sta iniziando a mostrare segni di indebolimento (Streeck 2009, pp. 108 ss.). Questo è quello che è successo al modello tedesco, che negli anni 90 è andato incontro ad una dura crisi, esasperata ma non causata dai forti costi sostenuti per la riunificazione del paese<sup>10</sup>: all'inizio del decennio, la gravità della situazione suggerì a un redattore dell'*Economist* di chiamare la Germania "il malato d'Europa" (Ballarino e Checchi 2013). Nello specifico del sistema duale, già le ricerche comparative dei primi anni 90 individuavano diverse criticità, tra cui in particolare la relativa lentezza con cui il sistema aggiorna i propri contenuti formativi alla rapida evoluzione della tecnologia e della sua applicazione ai processi produttivi (Bahnmüller 1996). Questo perché, ovviamente, esso è vincolato dalla partecipazione di numerosi attori collettivi, ciascuno dotato di potere di veto e oggetto di pressione partigiana da parte della propria base sociale. Per esempio, tra la fine degli anni 70 e l'inizio del decennio successivo, la riforma delle qualifiche occupazionali nel settore metalmeccanico, che le riduceva da 45 a 6, suddivise in 16 specializzazioni, richiese 7 anni per essere gradualmente implementata (Bosch 2010).

Negli anni successivi sono emersi altri importanti fattori di criticità (Thelen e Busemeyer 2008; Busemeyer e Trampusch 2012). In primo luogo, dal lato della domanda è diminuita la

<sup>10</sup> Sul difficile trasferimento del sistema duale all'Est, cfr. il paper di Locke e Jacoby (1995), che contiene anche un'eccellente analisi dei punti forti e deboli del sistema della repubblica federale.

disponibilità delle aziende a ospitare apprendisti. Si tenga presente che nel sistema duale l'apprendista è a tutti gli effetti un dipendente dell'azienda, e che la partecipazione delle aziende al sistema è interamente volontaria, per cui né le *Kammern* né lo stato sono in grado di costringere le aziende a offrire posti di apprendistato. Questo processo di *exit*, parte del più generale decentramento e indebolimento delle relazioni industriali tedesche (Streeck 2009), è causato dall'aumento della concorrenza globale, che colpisce particolarmente la piccola e media impresa manifatturiera, che come abbiamo visto costituisce l'attore centrale, dal lato della domanda, del sistema duale. Le PMI escono perché i costi di un apprendistato di buon livello non si ripagano se non c'è la certezza di potere assumere l'apprendista al termine della sua formazione, a causa della volatilità dei mercati, e dall'altro lato la riforma del mercato del lavoro dei primi anni 2000 ha messo a disposizione delle aziende nuovi strumenti di flessibilità del lavoro (Ballarino e Checchi 2013), indebolendo quindi ulteriormente il legame tra azienda e lavoratore.

Tabella 3.1  
PARTECIPAZIONE DELLE AZIENDE TEDESCHE AL SISTEMA DUALE DI FP PER DIMENSIONI AZIENDALI E SETTORE

Settore	Dimensione az.	Anno			Variazione % 93-06
		1993	2002	2006	
Manifattura	1-9	0,47	0,18	0,17	-64
	10-49	0,67	0,39	0,40	-40
	50-199	0,81	0,67	0,72	-7
	200-499	0,85	0,82	0,87	+3
	>499	0,94	0,93	0,87	-8
Servizi tradizionali (credito, PA, ristorazione, amministrazione)	1-9	0,18	0,14	0,13	-27
	10-49	0,44	0,36	0,37	-15
	50-199	0,64	0,71	0,70	+9
	200-499	0,79	0,84	0,84	+6
	>499	0,77	0,92	0,92	+19
Servizi innovativi (servizi sociali, ICT, media)	1-9	0,28	0,18	0,18	-36
	10-49	0,34	0,37	0,31	-7
	50-199	0,38	0,50	0,53	+37
	200-499	0,44	0,66	0,65	+45
	>499	0,85	0,84	0,84	-1
TOTALE		0,35	0,26	0,26	-27

Fonte: adattata da Trampusch e Busemeyer (2008)

La tabella 3.1 mostra chiaramente il ritirarsi delle piccole imprese manifatturiere (1-9 dipendenti) dal sistema duale: nel giro di pochi anni, la partecipazione di questo tipo di azienda al sistema duale è crollato di due terzi: dalla metà delle aziende a poco più di un ottavo. La diminuzione vale anche per le aziende intermedie, fino a 50 dipendenti, ed è solo parzialmente compensata dalla crescita del numero di posti di apprendista offerto dalle aziende medio-grandi nel terziario. Le conseguenze di questo ritiro sono due: in primo luogo, si crea una generale scarsità di posti di apprendista rispetto alla domanda, che rimane stabile perché l'espansione della partecipazione universitaria in Germania è meno forte che altrove per via del consenso sociale che continua a circondare il sistema duale. In secondo luogo, all'interno del sistema duale aumenta il peso delle grandi aziende, che a questo punto offrono buona parte dei posti disponibili nel sistema duale (Thelen e Busemeyer 2008).

Il governo federale e quelli dei *Länder* hanno cercato di rispondere a questo problema introducendo il cosiddetto *Übergangssystem*, alla lettera "sistema di passaggio", una serie di corsi scolastici e programmi di stage, di durata annuale, che coloro che non accedono all'apprendistato possono frequentare in attesa di trovarne uno (questi corsi non rilasciano

qualifiche occupazionali spendibili nel mercato del lavoro). In questo modo si tengono bassi i tassi di disoccupazione giovanili, ma si corre il rischio di creare una scuola-ghetto, in particolare per i figli degli immigrati. Questi ultimi, infatti, sono rappresentati meno che proporzionalmente nel sistema duale e più che proporzionalmente nell' *Übergangssystem* (Schuller 2013).

Dal lato dell'offerta, invece, è aumentata l'eterogeneità degli apprendisti. In Germania, l'espansione della partecipazione scolastica a livello di secondaria superiore è stata molto forte (cfr. Tab. 2.3), ma questo sviluppo non ha avuto luogo a scapito del sistema duale: semplicemente, è aumentato il livello medio di qualificazione dei giovani che entrano nel sistema duale. Mentre in precedenza la maggior parte aveva solo un diploma di secondaria inferiore, da cui accedeva direttamente all'apprendistato, oggi molti vi entrano con un diploma di secondaria superiore. Oggi i primi sono solo circa il 38% degli apprendisti, mentre erano l'80% nel 1970. Corrispondentemente, l'età media a cui si inizia l'apprendistato si è alzata da 16,7 a 19,5 anni (Bosch 2010). Questo da una parte favorisce la differenziazione dei percorsi di apprendistato (v. oltre), dall'altra mette in difficoltà i possessori di un titolo inferiore nella competizione per i posti da apprendista.

### 3.3

#### Le nuove strategie

In questo paragrafo si descrive la direzione in cui i processi descritti nel paragrafo precedente stanno portando il sistema duale. In generale, quello che colpisce l'osservatore esterno è la fiducia che la politica e la società tedesca ripongono nel sistema duale, la cui centralità sociale ed economica non viene mai messa in discussione. Vale la pena di osservare, anche in riferimento al dibattito italiano sulla IFP, che dal dibattito tedesco è totalmente assente la contrapposizione, tipica invece del nostro paese, tra FP e formazione scolastica. La forza del sistema duale, dal punto di vista dei tedeschi, non è che è diverso dalla scuola, ma che è *parte integrante del sistema scolastico* (cfr. Ballarino e Checchi 2013). La tabella 3.2 dà un'idea del quadro complessivo della formazione post-obbligo tedesca. L'apprendistato rimane centrale, e almeno in termini quantitativi sembra avere superato la crisi degli anni 90. L'*Übergangssystem*, che si era espanso notevolmente proprio a causa di questa crisi, sembra avviarsi verso una contrazione, che va a vantaggio sia dell'apprendistato che dei corsi scolastici e universitari. È impressionante il tasso di disoccupazione giovanile, che non solo è il più basso d'Europa (Ballarino e Checchi 2013), ma tende a diminuire nonostante la crisi. La tabella 3.3 fornisce invece i numeri della partecipazione ai diversi livelli di istruzione post-obbligo.

Tabella 3.2  
PARTECIPAZIONE AI PERCORSI DUALI E AD ALTRI PERCORSI POST-OBBLIGO. GERMANIA  
In % dei diplomati dell'obbligo

	1992	2002	2010
Sistema duale	79	60	67
<i>Übergangssystem</i>	31	55	48
Università (comprese FH)	26	40	47
Scuole secondarie tecniche	14	20	21
Disoccupazione < 20 anni	8	6	4

Nota: i valori non sommano a 100 perché un individuo può partecipare a più di un percorso.

Fonte: adattato da BMBF (2011)

Tabella 3.3  
PARTECIPANTI AI PERCORSI POST-OBBLIGO. GERMANIA

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Sistema duale	739.149	751.563	788.893	776.917	728.484	729.573	742.148
Übergangssystem	417.647	412.083	390.552	363.037	348.217	320.013	294.294
Licei	454.423	466.700	463.464	514.603	526.684	554.699	504.291
Università (comprese FH e BA)	366.242	355.472	373.510	400.600	428.000	448.335	519.271

Fonte: BMBF (2012)

Vediamo ora quali in che direzione hanno portato gli interventi degli anni 2000, sistematizzati nella riforma del 2005 della legge-quadro del 1969 (Thelen e Busemeyer 2008, 2012; Bosch 2010).

In primo luogo, gli apprendistati sono stati *differenziati*. Nella sistematizzazione degli anni 70 si era affermato, soprattutto per volontà del sindacato, un modello di percorso duale triennale e relativamente omogeneo, nei diversi settori, per tutte le qualifiche, dove la specializzazione era lasciata all'ultima parte del percorso. Tuttavia le aziende, soprattutto grandi, preferiscono percorsi biennali e immediatamente specialistici, che consentono loro di risparmiare tempo e costi indiretti, perché vi si formano direttamente più competenze specifiche all'azienda, e meno competenze generali e di mestiere. Sensibile a queste pressioni, il governo rosso-verde guidato da Gerhard Schroeder nel 2003 ha reintrodotto i programmi biennali precedentemente aboliti, che negli anni successivi si sono diffusi e oggi rappresentano quasi il 10% del totale. Questi apprendistati brevi si rivolgono soprattutto a coloro che entrano nel sistema a 16 anni, con il solo diploma dell'obbligo, mentre gli apprendistati triennali riguardano più frequentemente coloro che entrano nel sistema con due ulteriori anni di scuola. Successivamente, la riforma del 2005 ha introdotto un modello "a stadi", dove i primi due anni consentono di ottenere un primo titolo, e il terzo anno, con il conseguimento del titolo completo, è opzionale. Usando il linguaggio della sociologia dell'educazione, che definisce stratificazione la differenziazione interna dei percorsi formativi, si può osservare che il sistema duale, in precedenza relativamente omogeneo, si sta *stratificando* al proprio interno.

La crescita della differenziazione del tipo di percorso consente un aumento della *discrezionalità aziendale*. Nel modello a stadi la scelta è del lavoratore, ma grazie ai nuovi programmi biennali di fatto le aziende possono decidere se avviare o meno un *Geselle* (diplomato del sistema duale) biennale al terzo anno, facendogli quindi conseguire la qualifica piena. Questa crescita dei margini di discrezionalità aziendale va contro uno dei pilastri del sistema duale, vale a dire l'imposizione alle aziende, nelle scelte di sviluppo del personale, dei vincoli associati alle certificazioni professionali, che sono esogeni rispetto alle singole aziende: queste partecipano alla gestione del sistema, ma in forma collettiva, attraverso la loro rappresentanza nelle *Kammern*, e non individualmente (Ballarino 2011a; Ballarino e Checchi 2013). Nel sistema riformato esse si possono trovare invece a disporre, come singole aziende, di un menu di possibili percorsi duali e possono scegliere su quali instradare i dipendenti. Alle richieste aziendali di maggiore discrezionalità nella gestione degli apprendisti e di una "customizzazione" dei percorsi duali alle loro esigenze individuali è collegata anche la discussione in corso sugli esami che concludono l'apprendistato. Gli esami tradizionalmente si tengono nelle *Kammern*, gestiti da commissioni di esperti selezionati dalle associazioni imprenditoriali e dai sindacati. Le grandi aziende, che sostengono i costi di questa componente del sistema concedendo i propri dipendenti, che costituiscono la maggioranza degli esaminatori, vorrebbero gestire direttamente, in azienda, anche gli esami. A questa richiesta si oppongono le

aziende piccole e medie, il cui peso nel sistema è però diminuito, come si è visto. Il confronto su questo è in corso: per il momento la formula tradizionale (esami nelle *Kammern* e non in azienda) resiste, ma in futuro potrebbe non essere più così. È chiaro che l'aziendalizzazione degli esami sposterebbe nettamente il sistema verso il modello segmentato (cfr. Tab. 2.1) tipico del Giappone.

Se dal punto di vista della struttura dei corsi gli apprendistati sono stati differenziati, dal punto di vista dei contenuti della formazione essi sono stati invece *ristrutturati*. La ristrutturazione si è svolta su due assi complementari. Da una parte c'è stato un processo di *semplificazione*, avviato negli anni 80 ma con la grande lentezza di cui parlano gli studi degli anni 90. Nel decennio successivo, infatti, le parti si sono impegnate ad accelerarlo, in modo da aggiornare più velocemente le qualifiche e i loro contenuti di fronte alle innovazioni tecnologiche e organizzative<sup>11</sup>. Per esempio, nel settore metalmeccanico, sono state abolite le specializzazioni (v. sopra) e ora la formazione è organizzata in 5 macro-occupazioni. Nell'informatica, già alla fine degli anni 80 sono state introdotte nuove qualificazioni, in cui le competenze tecnico-specialistiche sono state da subito integrate con competenze trasversali di tipo sociale-relazionale utili sia ai lavoratori dipendenti che agli autonomi<sup>12</sup>, di modo da consentire al personale delle aziende di dialogare al meglio con i fornitori. Alla semplificazione si associa quindi un graduale processo di *modularizzazione*, avviato negli anni 2000 anche per l'influenza delle politiche europee di IFTP (v. sopra), che favorisce l'integrazione con i percorsi scolastici e universitari e, in generale, il riconoscimento di altri titoli, anche di esperienza professionale, ottenuti all'esterno del sistema<sup>13</sup>.

Emerge infine, favorita dalla modularizzazione, una tendenza verso una maggiore *integrazione tra apprendistato e sistema scolastico e universitario*. Questa è favorita dalla maggiore scolarità degli apprendisti in ingresso e dalla modularizzazione dei percorsi, che favorisce il reciproco riconoscimento delle qualifiche tra sistema duale e sistema scolastico e universitario. Dal lato del sistema scolastico, l'*Übergangssystem* è già integralmente costituito da moduli che corrispondono a crediti, e l'esigenza di non farne un percorso-ghetto impone l'incentivazione alla transizione verso il sistema duale e quindi il riconoscimento (almeno parziale) dei crediti già maturati al suo interno. Dal lato del sistema di istruzione superiore, l'integrazione è favorita dall'aumento della competizione tra istituti di formazione terziaria, associata all'indebolimento della distinzione tra diversi tipi di istituto. In primo luogo, si è indebolita la distinzione tra università e *Fachhochschulen*<sup>14</sup> (FH), le scuole tecniche terziarie nate negli anni 70 dall'accademizzazione di parte del segmento superiore del sistema duale. Nel corso del processo di Bologna i titoli forniti da queste ultime sono stati parificati a quelli universitari, ed esse dispongono di eccellenti canali di comunicazione con il mercato del lavoro, che le rendono interlocutori molto interessanti per le aziende (Ballarino 2011e). Inoltre, nei

<sup>11</sup> Tra il 1996 e il 2005, sono state introdotte 64 nuove qualifiche professionali e 189 sono state riviste. Il totale delle qualifiche era (2007) pari a 343, contro 901 nel 1950 (Bosch 2010, pp. 145 ss.).

<sup>12</sup> Si tenga presente che in Germania per esercitare la gran parte delle attività autonome di tipo operaio (idraulico, elettricista e simili) è necessario un titolo di *Meister*, che si consegue nel segmento superiore del sistema duale. Per diventare Meister il lavoratore, dopo un periodo che varia tra i 3 e 5 anni dal conseguimento del primo diploma, segue presso una scuola professionale un corso di specializzazione teorico-pratico che dura tra i 4 e i 6 anni e si svolge di sera o al sabato, in orari compatibili con un lavoro a tempo pieno. I corsi si svolgono presso una *Berufsschule* o una *Berufssakademie*: le prime sono le scuole in cui si svolge la formazione scolastica del sistema duale, le seconde sono invece riservata agli studi di secondo livello, ma esistono solo in alcuni *Länder*. L'esame conclusivo ha luogo presso commissioni miste, come quello del primo livello, è impegnativo e può comprendere una prova pratica.

<sup>13</sup> Circa l'8% dei diplomati conseguono il diploma grazie ai cosiddetti "esami esterni", per il resto uguali a quelli conclusivi dell'apprendistato ma che si possono sostenere anche senza essere stati apprendisti, dopo un periodo di esperienza lavorativa di durata pari al 150% del programma di apprendistato.

<sup>14</sup> Alla lettera "scuole professionali superiori", in inglese si traduce *Universities of Applied Science*.

*Länder* in cui sono presenti (in particolare il Baden-Württemberg<sup>15</sup>), le scuole superiori del sistema duale (*Berufsakademien*, BA, cfr. nota 12) si stanno a loro volta trasformando in scuole di tipo universitario, simili alle FH ma sempre legate al modello della formazione duale. Le FH, del resto, sono nate negli anni 70 da un processo di *upgrading* accademico delle BA.

Nelle BA e nelle FH sono quindi comparsi, a partire dalla metà degli anni 2000, dei programmi terziari definiti *Duale Studien*, alla lettera “apprendistato di livello universitario”<sup>16</sup>. Essi si basano su accordi tra aziende e scuole, che creano percorsi con tutte le caratteristiche degli apprendistati, ma di livello universitario. Lo studente viene assunto dall’azienda, e negli anni successivi alterna periodi di lavoro a periodi di frequenza accademica<sup>17</sup>. I corsi non sono di norma *ad hoc*<sup>18</sup>, ma i rapporti diretti esistenti tra le aziende e i professori garantiscono che i loro contenuti siano conformi ai fabbisogni aziendali e strettamente connessi all’attività lavorativa svolta. Il titolo conclusivo può essere un titolo specifico, ma per venire incontro alla domanda le scuole sempre più offrono *bachelor* del tutto equivalenti a quelli universitari, e in molti casi a questo è associato un titolo duale equivalente a quello di *Meister*, che si consegue quindi tramite esame presso la locale *Kammer*.

Il quadro appena ricostruito è quindi estremamente complesso e dinamico. Per semplificarlo, si possono individuare due tendenze distinte, ma non necessariamente contrapposte. Da una parte, lo squilibrio tra domanda e offerta di posti di apprendista aumenta il potere negoziale all’interno del sistema duale delle grandi aziende, in cui ormai si concentra gran parte dell’offerta di apprendistati (Thelen e Bussemeyer 2008, 2012): le aziende cercano di adattare alle proprie esigenze i percorsi, che diventano più flessibili e differenziati. D’altra parte, questa stessa differenziazione, unita alla crescita della scolarizzazione a tutti i suoi livelli, spinge verso un’espansione del peso nel sistema della formazione scolastica, dove lo stato può investire risorse e creare opportunità senza vincoli dal lato aziendale (Bosch 2010). Nei termini della tipologia BT (cfr. Tab. 2.1), la prima strada spinge dal sistema collettivista verso un sistema segmentato, la seconda verso un sistema statalista, ma non sembra possibile che il sistema di IFP tedesco muti radicalmente il proprio carattere.

Gli esiti reali di questo doppio processo daranno probabilmente luogo a una versione rinnovata del modello collettivista, forse per qualche aspetto più vicina ai due modelli citati ma sicuramente non confondibile con nessuno dei due. In questa nuova versione, il sistema sarà probabilmente più stratificato (differenziato) che in passato. Esso comprenderà, accanto ai percorsi “tradizionali” gestiti dalle *Kammern*, orientati soprattutto verso le PMI, sia percorsi in cui è più importante il ruolo della scuola, sia percorsi più orientati verso le grandi aziende e probabilmente più specifici rispetto a queste di quanto non sia stato in passato. Tutti questi percorsi rimarranno integrati in un sistema che rimarrà unitario e basato sulle qualifiche occupazionali, come quello attuale. Non sembra possibile, infatti, che venga meno la centralità del sistema duale, cioè, della scuola tecnico-professionale, nella scuola secondaria e nella strutturazione del mercato del lavoro tedeschi. La differenziazione dei percorsi potrebbe dare

<sup>15</sup> È il *Land* industriale sud-occidentale, con capitale Stoccarda, tipicamente considerato dagli studiosi una delle “regioni motore” d’Europa. Esso è caratterizzato in particolare da un fitto tessuto di piccole imprese manifatturiere ad alta intensità tecnologica, ed è ampiamente studiata la grande importanza che il sistema duale ha avuto nello sviluppo di questo tessuto.

<sup>16</sup> In tedesco il termine *Studium* è riservato agli studi universitari. La traduzione inglese di *Duale Studien* è *Dual Study Programs*.

<sup>17</sup> Alla Volkswagen, per esempio, l’alternanza si svolge per blocchi di mesi: 2/3 mesi di lavoro, quindi altrettanti a scuola, e così via. Nel sistema duale tradizionale, di primo livello, l’alternanza ha di solito luogo, invece, su base giornaliera, all’interno della settimana. Nelle FH, ma anche nelle facoltà tecniche e scientifiche delle università, sono tradizionalmente previsti uno o due semestri di *Praktikum* in azienda, una forma di alternanza scuola-lavoro simile allo stage italiano ma che si configura come rapporto di lavoro, sia pur *sui generis* e diverso dall’apprendistato (i contenuti del *Praktikum* non sono necessariamente coerenti con il percorso di studio). Nelle BA, come si è detto, i corsi duali di secondo livello, per diventare *Meister*, si svolgono invece nel tempo libero (sera o fine settimana), senza interferire con l’orario di lavoro.

<sup>18</sup> Questo è quello che distingue, anche in questo caso, il modello tedesco dai modelli segmentati, in cui l’azienda organizza direttamente i corsi, come nel caso delle *corporate universities* di cui si dirà nella prossima sezione per il caso italiano.



maggiore risalto, accanto alla tradizionale dimensione per settori, a due dimensioni relativamente nuove: una dimensione geografica, per via della maggiore differenziazione delle politiche educative tra *Länder* (Ballarino 2011b), e una dimensione verticale derivante dall'allungamento della partecipazione scolastica e dalle trasformazioni che questa determina nell'istruzione terziaria, che rendono sempre più importante il segmento superiore del sistema duale e il raccordo tra questo e sia il segmento di base del sistema duale che la scuola secondaria.



4.

## IL CASO ITALIANO: LA SITUAZIONE E LE TENDENZE DI MUTAMENTO

In questa sezione del lavoro l'analisi si sposta verso il caso italiano. Per prima cosa, il nostro paese viene collocato all'interno della tipologia BT presentata nella seconda sezione di questo rapporto (Tab. 2.1). Successivamente, sono presentate e discusse le linee di tendenza che lo riguardano. Il secondo paragrafo è dedicato ai comportamenti delle aziende, come attori individuali, come attori collettivi, e nei loro rapporti con le scuole. Ci si sposta quindi verso l'attore pubblico: il terzo paragrafo è dedicato all'alternanza scuola-lavoro, forse la principale politica pubblica orientata alla transizione scuola-lavoro, e il quarto alle recenti riforme che hanno introdotto l'Istruzione tecnica superiore (ITS) e i Poli tecnico-professionali (PTP).

### 4.1

#### Il modello italiano di IFP

A tutt'oggi, l'unico studio che si sia occupato dell'IFP italiana in prospettiva comparata rimane quello di Regini (1996), dove il sistema italiano è inserito tra quelli "orientati all'appropriatezza", come distinti da quelli "orientati alla ridondanza" (cfr. Ballarino 2011a)<sup>19</sup>. Nei termini della nuova tipologia presentata sopra, questo significherebbe collocare il nostro paese nel tipo *liberale* (cella in basso a sinistra di tabella 2.1), con un basso investimento nella formazione sistematica di competenze professionali sia da parte del sistema scolastico che da parte delle aziende. Nei sistemi liberali, come si è visto, la scuola produce una ricca base di competenze generalistiche-accademiche. Anche se possono essere presenti percorsi tecnico-professionali, essi sono marginali e ristretti a segmenti occupazionali molto specifici e limitati. Le aziende attingono dalla scuola e formano *on the job* le competenze di cui hanno bisogno, senza però investire in programmi di formazione iniziale orientati al lungo periodo.

Due esercizi empirici confermano questa collocazione. Il primo proviene da un altro lavoro compreso nel già citato volume curato da Busemeyer e Trampusch, che propone misure empiriche per le due dimensioni che definiscono la tipologia (Busemeyer e Iversen 2012). L'investimento delle aziende è misurato dalla percentuale di studenti di secondaria superiore i cui curricula prevedono una componente di formazione in azienda, mentre l'investimento pubblico è misurato dalla spesa pubblica per la secondaria superiore in percentuale sul PIL, pesato per l'incidenza della formazione in azienda nella scuola (l'indicatore precedente). Nel primo indicatore l'Italia è con Svezia e Stati Uniti il paese con il valore più basso, visto che nel nostro paese non esistono programmi di questo tipo, mentre nel secondo si trova insieme a Spagna e Grecia nella parte bassa della graduatoria, precedendo solo Stati Uniti e Irlanda.<sup>20</sup>

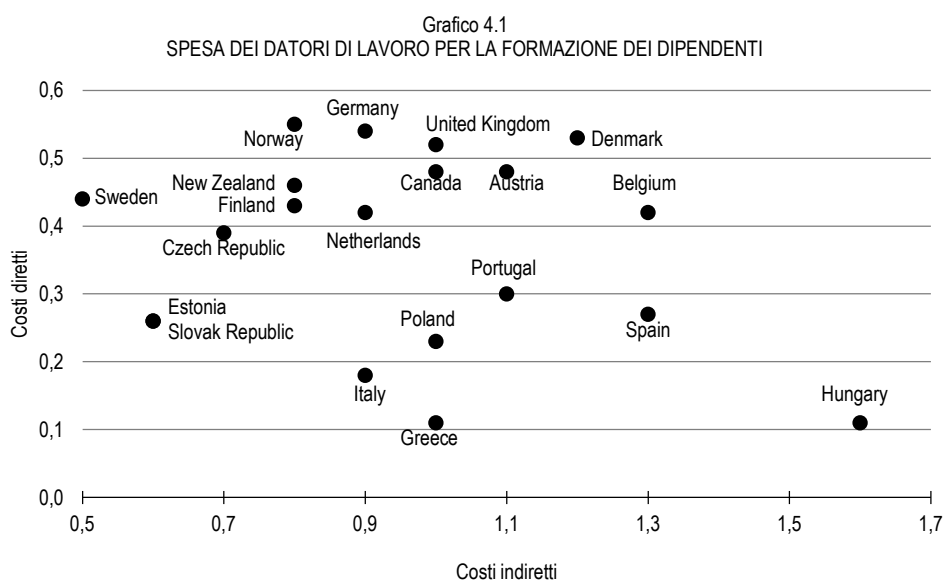
Un secondo esercizio può venire effettuato con un dato presente nel database OECD sull'istruzione (OECD 2012), che contiene informazioni sull'investimento delle aziende nella formazione non scolastica dei dipendenti: si tratta quindi di un indicatore diverso, e

<sup>19</sup> Da cosa dipenda questa mancanza di ricerca comparata è una questione molto interessante, per rispondere alla quale qui manca purtroppo lo spazio.

<sup>20</sup> Non si capisce bene, peraltro, come gli autori abbiano calcolato questo secondo valore. Si veda il dato originale in OECD 2012, tab. C1.3 p. 332: nel caso dell'Italia l'indicatore non è utilizzabile (Busemeyer e Iversen tab. 8.A1, fanno riferimento alla tab. C1.4, riferendosi probabilmente a OECD 2009 o a una versione precedente. Il dato è comunque lo stesso). Non è chiaro, quindi, come sia computato il secondo indicatore di Busemeyer e Iversen, che dovrebbe pesare l'investimento in scuola secondaria superiore per questo dato, che però manca.

complementare, a quello utilizzato da Busemeyer e Iversen, che invece si concentrano sulla formazione scolastica. L'investimento in questione è misurato sia in termini di costi diretti, ovvero il costo sostenuto dai datori di lavoro per le spese associate all'intervento (docenti, aule, materiali ecc.), che in termini di costi indiretti, ovvero il costo del lavoro che l'azienda perde quando il lavoratore è in aula a formarsi e non sul posto del lavoro (in termini economici, il costo-opportunità).

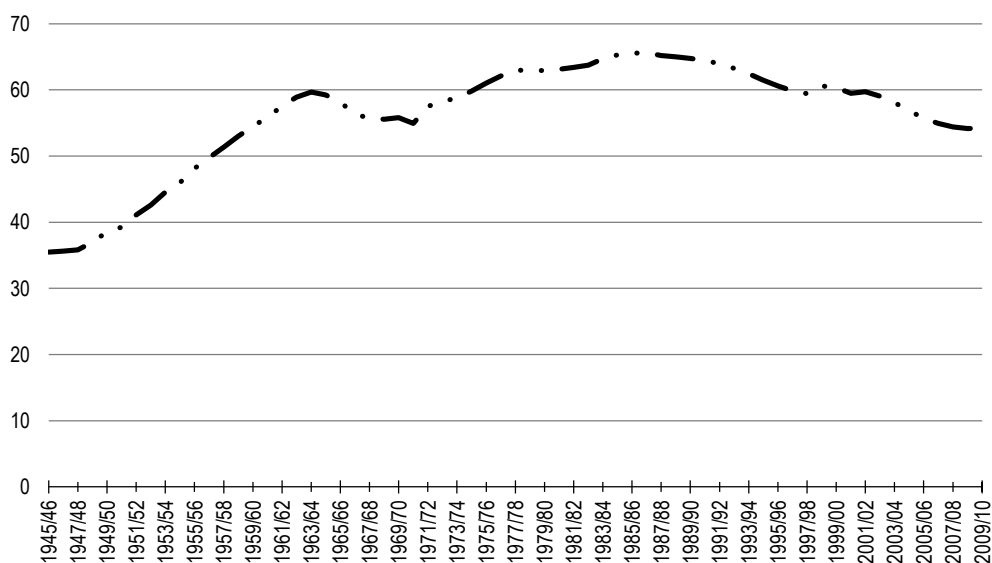
Il grafico 4.1 riporta entrambe le misure, che tra loro non sono significativamente correlate ( $r=-0,22$ ,  $p=0,35$ ). Anche in questo caso l'Italia si trova piuttosto in basso: per quanto riguarda i costi diretti è al fondo della graduatoria, con solo Grecia e Ungheria in posizione peggiore, mentre nel caso dei costi indiretti la posizione medio-bassa si spiega con il costo del lavoro relativamente elevato che caratterizza il nostro paese.



Fonte: elaborazioni da OECD (2012), indicatori C6.1 e C6.3

Sembra dunque che in termini di statica comparata il sistema di formazione delle competenze italiano debba essere collocato tra i sistemi liberali. L'evoluzione della scuola secondaria superiore sembra essere anch'essa orientata in questa direzione, come mostra il grafico 4.2: le iscrizioni agli indirizzi tecnico-professionali, rispetto al totale, crescono dal secondo dopoguerra fino alla metà degli anni 80, quando arrivano a costituire quasi i 2/3 del totale, ma nel periodo successivo scendono fino a poco più della metà. La discesa, d'altra parte, sembra essersi stabilizzata negli ultimi anni del decennio 2000.

Grafico 4.2  
ISCRIZIONI ALLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI TECNICHE E PROFESSIONALI  
% sul totale



Note: la % riportata comprende istituti tecnici e istituti professionali (in cui fino all'anno 1967 sono comprese le scuole tecniche) ed esclude i licei, l'istruzione magistrale e l'istituto d'arte. Non entrano nel computo del totale le iscrizioni alla formazione professionale regionale.

Fonte: elaborazione su dati Istat- Rilevazione sulle Scuole, anni 1945-2000; Miur- Rilevazione sulle Scuole, anni 2001-2009

Si tornerà tra breve sulla “liceizzazione” della scuola secondaria italiana. Bisogna però sottolineare come, anche tralasciando la diversissima struttura del tessuto produttivo, nel nostro paese manchino due degli elementi fondamentali che caratterizzano il rapporto tra istruzione e mercato del lavoro nei principali paesi economicamente avanzati con sistemi di formazione delle competenze di tipo liberale, cioè gli USA e il Regno Unito: a) un sistema di formazione superiore (universitario) capace di attrarre studenti di alto livello dall'estero e di trasformarli in potenziali risorse umane di alto livello per il sistema economico<sup>21</sup>; b) un grado relativamente elevato di flessibilità del mercato del lavoro e del tessuto imprenditoriale, che consentano lo sviluppo di un vasto mercato del lavoro qualificato e un'ampia circolazione delle risorse umane di alto livello. Queste due caratteristiche sono tra loro complementari, nel senso che l'una rafforza l'altra, ed esse rendono possibile il modello produttivo dell'innovazione radicale (*radical innovation*) che caratterizza i due paesi in questione (Hall e Soskice 2001), basato sulla centralità di risorse umane con titoli di studio elevati in settori innovativi e ad alta tecnologia come l'ICT, il militare e le biotecnologie. È chiaro che si tratta di un assetto socio-economico diverso da quello italiano, dove il reclutamento di studenti stranieri da parte del sistema universitario è basso e la regolazione del mercato del lavoro e in generale delle attività economiche è attraversata da importanti rigidità e squilibri (i più importanti tra i quali sembrano oggi essere quello territoriale e quello generazionale).

Se, quindi, le politiche della IFP italiana accettassero il modello liberale come quello più adatto al nostro paese, si correrebbe il rischio di creare una versione del modello sbilanciata

<sup>21</sup> Gli studenti stranieri sono il 3,3% degli studenti universitari italiani, contro una media UE del 7,7% e OECD dell'8,7% (Treelle-Fondazione Rocca 2012, tab. 107, fonte OECD).

verso il basso, dove la competitività non verrebbe perseguita tramite la qualità del prodotto, determinata dai suoi contenuti in termini di tecnologia e di qualificazione dei lavoratori, ma cercando di comprimerne i costi. In questo modo, riprendendo i termini introdotti nella seconda sezione, ci si verrebbe a trovare sulla “scorciatoia” allo sviluppo industriale, una strategia rischiosa perché nella competizione sui costi i paesi di recente industrializzazione, quelli in via di sviluppo e i paesi ex comunisti hanno un vantaggio molto forte e con ogni probabilità non superabile, se non sul breve periodo. Peraltro, negli ultimi decenni i sistemi liberali non hanno solo sviluppato l’industria *high-tech* dell’innovazione radicale, ma hanno anche perso gran parte del loro tessuto manifatturiero, con un processo di massiccia deindustrializzazione che oggi viene messa in discussione, in particolare negli Stati Uniti.

Dunque, l’esigenza di investimenti rilevanti nella formazione tecnico-professionale del nostro paese non è eludibile, pena l’indebolimento della tradizione manifatturiera che ha prodotto il *boom* economico degli anni 50 e 60 e lo sviluppo dei distretti industriali nei decenni successivi. Tutti gli attori coinvolti nel sistema, così come l’opinione pubblica, sono concordi su questo punto, e in particolare da parte dell’associazionismo imprenditoriale sono arrivati forti segnali sulla necessità di rilanciare l’istruzione tecnica e professionale (Treille 2008; Ballarino e Perotti 2011). Vediamo ora cosa è realmente accaduto negli ultimi anni.

## 4.2

### Le aziende

Le aziende sono, come sappiamo, uno degli attori strutturalmente centrali nei sistemi di IFP. In particolare, il loro ruolo è particolarmente importante nei sistemi *segmentati* e in quelli *collettivisti* (cfr. Tab. 2.1), dove esse contribuiscono alla formazione delle competenze con un investimento sostanziale nella formazione iniziale dei lavoratori. Nei sistemi *segmentati* è cruciale il ruolo delle singole aziende e delle reti che le uniscono alle scuole, a cui viene delegata una parte sostanziale del processo di reclutamento: successivamente, l’azienda inserisce i giovani reclutati nel proprio mercato del lavoro interno, con un forte investimento in formazione iniziale, associato alla sicurezza del posto di lavoro. Nei sistemi *collettivisti*, invece, le aziende esercitano il proprio ruolo come attore collettivo, che gestisce insieme ad altri attori collettivi la formazione delle competenze in un sistema di tipo duale, contribuendo alle risorse necessarie per mantenerlo in funzione.

- *Le grandi aziende*

Il modello *segmentato* è associato in particolare al mondo della grande azienda, spesso multinazionale, dove esistono le economie di scala che rendono conveniente l’investimento in formazione iniziale. Nel nostro paese, questo modello è esemplificato dalle strutture di formazione interne di aziende come FIAT, ENI o IBM, che nel corso degli anni hanno creato vere e proprie scuole aziendali, a volte collegate con istituti tecnici o professionali appartenenti al sistema statale, come nel caso della FIAT a Torino, a volte più simili al modello anglosassone della *corporate university*, come nel caso delle aziende più inserite nel mercato internazionale, o in quanto filiali italiane (IBM) o in quanto dipendenti dall’estero per il loro *core business* (ENI). Per esempio, a metà degli anni 90 un laureato assunto dalla IBM Italia veniva avviato a un percorso di formazione sia teorica che pratica che durava in media un anno, interamente vissuto all’interno delle strutture aziendali, inizialmente nel campus situato nei pressi della sede centrale di Milano, successivamente in vari affiancamenti sulle linee produttive o di servizio associate alla specifica professionalità. Tuttavia, la tendenza all’alleggerimento delle organizzazioni

aziendali ha interessato anche queste strutture, che a partire dagli anni 80 sono state esternalizzate o comunque razionalizzate (Ballarino 1998a)<sup>22</sup>.

Le grandi aziende multinazionali oggi tendono a concentrarsi su un nucleo di professionalità di alto livello in un quadro globale, esternalizzando le attività di supporto e, ormai, anche molte attività di *backoffice* e amministrazione, ad aziende specializzate. Per quanto riguarda il reclutamento delle risorse umane, questo significa un forte orientamento verso le università. In effetti nel nostro paese, come altrove, le facoltà di economia e di ingegneria, da sempre strettamente collegate con il mondo della grande azienda, hanno sfruttato la riforma dei corsi universitari introdotta con il “processo di Bologna” per rinforzare il proprio rapporto con le aziende, spesso coinvolgendole nella creazione e nella gestione di una serie di nuovi corsi con forte orientamento professionalizzante su tutti i tre livelli della nuova organizzazione degli studi universitari (Ballarino e Regini 2005; Ballarino 2011c).

Dal punto di vista della scuola secondaria di II grado, per il nostro paese sembra più interessante il modello collettivista, che è infatti molto più presente nel dibattito italiano. Raramente, però, questo dibattito ha fatto seriamente i conti con il problema dello scarso investimento in formazione delle aziende italiane (Graf. 4.1). Le cause di questa debolezza del tessuto imprenditoriale italiano sono state viste in particolare in due sue caratteristiche: la dimensione media molto ridotta e un livello tecnologico relativamente basso. La tabella 4.3, relativa al settore metalmeccanico, mostra che in effetti, le aziende italiane sono decisamente più piccole di quelle degli altri paesi considerati. Il divario è particolarmente rilevante con la Germania, ma il caso tedesco rappresenta un *outlier* per le particolari condizioni istituzionali che rendono l’ambiente economico e sociale più favorevole alle grandi aziende di quanto non accada altrove (Ballarino e Checchi 2013).

Tabella 4.3  
CARATTERISTICHE DELLE IMPRESE MANIFATTURIERE PER PAESE

	% piccole	% medie	% grandi	% hi-tech sul totale
Italia	97,8	2,0	0,3	6,0
Germania	89,5	8,4	2,1	10,7
Francia	96,4	2,9	0,8	6,3
Spagna	96,7	2,8	0,5	3,7

Nota: le soglie sono 50 dipendenti per le piccole e 250 per le medie.

Fonte: elaborazione su dati Eurostat

Tuttavia anche il confronto con Francia e Spagna, paesi il cui ambiente economico è più simile al nostro di quanto non lo sia il tedesco, in particolare dal punto di vista delle relazioni industriali, mostra una chiara mancanza di imprese medie e grandi nel nostro paese. Per quanto riguarda l’incidenza delle imprese hi-tech, invece, se si astrae dal caso tedesco la situazione del nostro paese sembra in linea con quella straniera, con una quota solo di poco inferiore rispetto alla Francia e molto superiore a quella della Spagna. Il vero problema, quindi, sembra essere la dimensione.

<sup>22</sup> Nello stesso Giappone il sistema del reclutamento basato sui rapporti diretti tra grandi aziende e scuole (*Jisseki Kankei*) sembra essere in difficoltà, così come l’insieme del modello giapponese di gestione delle risorse umane, a causa della pressione competitiva che obbliga le aziende ad aumentare i propri livelli di flessibilità (v. sopra, par. 2.2).

- *Le aziende come attori collettivi: la concertazione della formazione*

Le dimensioni d'impresa non sono, evidentemente, un possibile oggetto di politiche della IFP. Queste ultime possono, invece, favorire l'aggregazione delle aziende in attori collettivi, come accade nel sistema duale tedesco, che in effetti, come abbiamo visto sopra, nasce proprio per le piccole e medie imprese, che da sole non sono in grado di creare la massa critica di lavoratori e di risorse necessarie a un investimento sostanziale nella formazione delle risorse umane. Questa possibilità è stata segnalata da tempo da parte degli osservatori più avveduti (eg Colombo e Regalia 1996, pp. 86 ss.), ed è stata perseguita intensamente dalle politiche pubbliche negli anni 90. Come è noto, i governi di quel periodo diedero un forte impulso alla concertazione tripartita, in cui l'attore pubblico agevola la cooperazione tra le rappresentanze datoriali e quelle sindacali (Regini 2000). Questa strada è stata seguita da diverse forme di "concertazione della formazione", di cui almeno tre vanno ricordate in questa sede<sup>23</sup>: a) l'inserimento nei contratti di lavoro di clausole riguardanti la formazione; b) l'attribuzione agli enti bilaterali, gestiti dalle parti sociali, di fondi per la formazione continua; c) la creazione dell'istruzione tecnica e superiore (IFTS), una filiera di IFP superiore cogestita con le parti sociali<sup>24</sup>. I primi due istituti sono rivolti alla formazione continua, e quindi non sono riconducibili direttamente al modello tedesco, mentre il terzo cerca esplicitamente di riprodurre l'architettura istituzionale.

*a. Formazione e contratto di lavoro*

Nel settore bancario, tradizionalmente caratterizzato da relazioni industriali cooperative, con il rinnovo del CNL del 1994<sup>25</sup> venne inserito nel contratto di lavoro il diritto di ciascun dipendente a 5 giornate di formazione in orario di lavoro, o retribuita se al di fuori dell'orario. L'idea era di creare in questo modo dei "vincoli benefici" (Streeck 1994) al comportamento delle aziende, spingendole verso un maggiore investimento nel personale e nelle competenze. Nonostante le premesse, non si è trattato però in complesso di un'esperienza di successo. In mancanza di una chiara indicazione strategica *top down*<sup>26</sup> sui contenuti degli interventi, prevalse la conservazione dell'esistente. Da un lato, nella maggior parte delle aziende, in via di privatizzazione e quindi alle prese con una difficile riconversione a un ambiente economico del tutto diverso, il management mal tollerava vincoli esterni alle proprie scelte in materia di gestione del personale, dall'altra gli attori collettivi non sono stati in grado di fornire incentivi (o sanzioni) adeguati al superamento di questa resistenza, soprattutto perché le attenzioni e le risorse del sindacato erano concentrate sulla tutela dell'occupazione di fronte ai processi di ristrutturazione.

Così, gli uffici del personale delle aziende introdussero presto la distinzione tra "formazione contrattuale", una concessione ai sindacati finalizzata al mantenimento del consenso da parte del personale e non al suo sviluppo, e la vera "formazione aziendale", strategica perché collegata alle scelte di gestione e sviluppo delle risorse umane. Ci sono stati casi in cui i delegati sindacali hanno rivendicato dall'azienda una migliore promozione e gestione dei corsi, svolgendo al tempo stesso un'opera di sensibilizzazione dei lavoratori sull'importanza potenziale della nuova opportunità, e casi in cui le aziende hanno reso obbligatorie per tutti i lavoratori le 5 giornate di formazione previste dal contratto, inserendole nei programmi di formazione aziendali, ma questi casi sono rimasti in minoranza (Ballarino 1998a).

<sup>23</sup> Anche la riforma dell'università del 1999 ha cercato di coinvolgere forme di concertazione tra le parti sociali, come si vedrà più avanti parlando dei rapporti tra scuole e aziende.

<sup>24</sup> Si dovrebbero considerare anche i cosiddetti "contratti di lavoro a causa mista", cioè i contratti di formazione-lavoro e di apprendistato, che in teoria prevedono estesi investimenti aziendali in formazione iniziale, ma questo richiederebbe un'analisi della regolazione del mercato del lavoro che richiederebbe una quantità di spazio non disponibile in questa sede.

<sup>25</sup> Il primo unitario, in precedenza banche e casse di risparmio avevano due CNL diversi.

<sup>26</sup> Come invece accade nel modello tedesco da parte degli attori collettivi che gestiscono il sistema: come sappiamo, essi non solo vincolano le singole aziende all'investimento formativo, ma ne stabiliscono anche forme e contenuti.



### *b. I fondi bilaterali*

L'articolo 118 della legge 388/2000 (rivisto dalla legge 289/2002), prevede l'utilizzo di un contributo pari allo 0,30% della retribuzione, interamente a carico delle imprese, a favore della formazione continua: se l'impresa aderisce a un fondo bilaterale, istituito sulla base di accordi interconfederali, l'Inps è tenuto a devolvere il contributo al fondo prescelto. Si tratta quindi di risorse reperite dall'attore pubblico, che le mette a disposizione delle parti sociali. L'adesione delle aziende ai fondi è volontaria, e solo in questo modo esse possono accedere ai finanziamenti. Oggi esistono circa una ventina di fondi di settore ("Fondi paritetici interprofessionali"), che dispongono di un ammontare notevole di risorse, che possono essere utilizzate in diversi modi. In primo luogo, le aziende possono creare un "conto formazione aziendale", da cui attingere per finanziare la propria formazione; esse possono inoltre ricevere dei "voucher formativi", con cui acquistare corsi o altre attività da fornitori esterni; infine possono partecipare a un "progetto territoriale o settoriale", un progetto di formazione organizzato da un ente specializzato in risposta a un avviso pubblico bandito dal fondo stesso. Quest'ultima modalità è particolarmente adatta per le piccole imprese, che possono mandare i propri dipendenti a questi corsi. I fondi, tuttavia, non dispongono di proprie strutture formative o scolastiche.

In questa forma, il coinvolgimento delle parti sociali sembra poter dare dei risultati interessanti, anche se i problemi che avevano indebolito la formazione contrattuale dei bancari di cui si è detto sopra permangono. In particolare, oggi la crisi spinge le istituzioni pubbliche, regionali e nazionali, e le organizzazioni sindacali a proporre di utilizzare le risorse dei fondi per finanziare gli ammortizzatori sociali, un uso evidentemente improprio. La difficoltà della crisi non sfugge, ma la strada per risolverla non è tagliare l'investimento in competenze e risorse umane.

### *c. La IFTS*

La legge 144/99, all'art. 69, istituisce "per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati [...] il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)". La legge specifica che il sistema è gestito dalle regioni, in base a "linee guida definite d'intesa tra i Ministri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281<sup>27</sup>, e le parti sociali mediante l'istituzione di un apposito comitato nazionale". Il finanziamento è regionale, e utilizza i fondi FSE. L'idea era quella di affiancare al sistema universitario un sistema di istruzione tecnica superiore come quello che in altri paesi è stato creato negli anni 70, per esempio le *Fachhochschulen* tedesche, di cui abbiamo già parlato, i *Polytechnics* inglesi o le *Hogescholen* olandesi (Ballarino 2011c). La grande differenza, però, è che nel caso italiano non vengono create nuove istituzioni: i corsi, annuali o biennali, comprensivi di stage, sono organizzati attorno a una scuola secondaria di II grado da consorzi che devono comprendere, oltre alla scuola, le università locali, aziende e associazioni di categoria.

Il sistema della IFTS non è mai veramente decollato. Manca una ricognizione sistematica dell'esperienza, ma secondo quanto si riesce a evincere dai vari rapporti Isfol (2003; 2007; 2012), il numero dei corsi non ha mai superato i 500, e quello dei frequentanti i 5.000, con una crescita iniziale ma poi una netta contrazione nel corso del decennio. Le ragioni di questo insuccesso stanno nel modo in cui sono strutturati i corsi, che di fatto hanno finito per essere corsi post-diploma degli istituti tecnici e professionali, sulla scia dei corsi FSE del decennio

<sup>27</sup> Si tratta della Conferenza stato-regioni.

precedente, e hanno funzionato con la stessa modalità: il corso viene bandito e parte solo se viene raggiunto un numero minimo di studenti. Questo rende difficile la programmazione, allontana i docenti migliori ed espone gli studenti stessi alla competizione dei nuovi corsi universitari triennali, istituiti proprio nello stesso periodo. Come abbiamo visto sopra (par. 2.2), il prestigio del titolo universitario ha un notevole effetto sulle scelte post-secondarie di studenti e famiglie.

Insomma, le difficoltà incontrate dalla “formazione concertata” sul terreno della formazione continua si ritrovano, aggravate, su quello della formazione iniziale. Il fatto è che in Italia, diversamente che in Germania, le relazioni industriali faticano a estendersi alla FP. Probabilmente questo dipende dalla diversa tradizione sindacale, più cooperativa in Germania e più conflittuale in Italia, o dalla maggiore frammentazione delle associazioni degli interessi italiane, soprattutto sindacali ma anche datoriali, rispetto alle loro omologhe tedesche. D’altra parte, il consenso delle organizzazioni di rappresentanza può fare in modo che l’attore pubblico stato metta a disposizione somme ingenti, come nel caso della bilateralità. Senza risorse è ben difficile potenziare qualsiasi istituzione.

- *I rapporti tra scuole e aziende*

Gli studiosi dei distretti industriali italiani hanno spesso segnalato l’importanza delle scuole tecnico-professionali locali per la formazione delle competenze necessarie alle aziende distrettuali: si tratta di uno dei “beni collettivi per la competitività” che sembrano formarsi spontaneamente, dal basso, nei casi di successo dei distretti storici, e attorno alla riproduzione dei quali ad opera delle politiche pubbliche si interroga la letteratura specialistica recente (Pichierri 2007). Una ricerca di qualche anno fa sui rapporti tra le scuole tecnico-professionali e il mondo economico in Lombardia (Ballarino 2008) ha in effetti trovato ampia evidenza di relazioni di questo tipo, come sintetizzato nelle tabelle 4.4 e 4.5<sup>28</sup>.

Tabella 4.4  
CONTATTI TRA AZIENDE E SCUOLE TECNICO-PROFESSIONALI PER TIPO DI ISTITUTO E DIMENSIONI DEL COMUNE. LOMBARDIA

	% di scuole che hanno rapporti diretti con aziende	N. medio di aziende con cui le scuole hanno rapporti diretti	% di scuole in contatto con aziende situate...		
			In altri comuni della provincia	In regione, altre province	Fuori regione
TOTALE	74,1	43	82,7	34,3	15,3
Scuola d’arte	59,1	28	63,6	36,4	13,6
Magistrali	69,2	41	80,8	23,1	11,5
Professionali	85,1	58	86,0	46,5	26,3
Tecnici	69,7	32	83,2	28,1	9,2
Paese	86,5	51	91,9	43,2	27,0
Città piccola	74,3	44	85,8	43,2	18,2
Città	72,3	45	89,1	31,7	12,9
Metropoli	68,8	30	59,0	11,5	4,9

Nota: le soglie per le dimensioni del comune sono 10.000, 50.000 e 1.000.000.

Fonte: adattata da Ballarino (2008)

La prima tabella mostra il quadro delle relazioni esistenti. La situazione sembra piuttosto ricca: tre quarti delle scuole hanno rapporti diretti con aziende, quota che sale fino a oltre l’85% nel caso degli istituti professionali e nei piccoli centri, mentre è decisamente inferiore nel caso della metropoli (cioè Milano) e nelle scuole d’arte. Relativamente ridotta la percentuale di

<sup>28</sup> La ricerca ha sottoposto un questionario a tutte le scuole secondarie di II grado tecnico-professionali della regione, con un tasso di risposta superiore all’80%.

contatti negli istituti tecnici, segno della progressiva “liceizzazione” di questo ordine di scuole. I contatti tra aziende e scuole presentano una forte concentrazione territoriale: a parte la metropoli milanese, in oltre 4/5 dei casi le scuole hanno contatti con aziende attive nel medesimo comune in cui è situata la scuola. Non mancano contatti al di fuori della provincia, e anche all'estero, ma il grosso delle reti di relazione si concentra sul territorio. Il numero medio elevato di aziende con cui le scuole sono in contatto rivela che la principale attività a cui sono finalizzati questi rapporti sono con ogni probabilità gli stage, ma non si tratta solo di questo: i contatti con le aziende rendono possibili visite guidate dei ragazzi in azienda, lezioni e testimonianze da parte di imprenditori e dirigenti, partecipazione delle aziende alle iniziative della scuola e così via.

Tabella 4.5  
MODALITÀ DEI CONTATTI TRA AZIENDE E SCUOLE TECNICO-PROFESSIONALI PER TIPO DI ISTITUTO E DIMENSIONI DEL COMUNE.  
LOMBARDIA

	Il contatto è stato avviato da...		% scuole in cui il dirigente si incontra almeno mensilmente con aziende al di fuori della sua funzione	% di scuole in cui hanno luogo stage	% alunni in stage che sono stati assunti (anche a tempo determinato) dall'azienda dello stage
	Le aziende	Un progetto di cui la scuola è parte			
TOTALE	44,1	11,2	30,0	92,5	20,1
Scuola d'arte	45,4	4,5	44,0	72,7	9,5
Magistrali	30,8	3,8	12,5	92,3	10,8
Professionalisti	42,1	15,8	30,2	97,4	25,1
Tecnici	47,0	10,3	30,8	92,0	18,5
Paese	51,3	10,8	48,6	91,9	26,0
Città piccola	44,6	10,1	27,6	93,2	21,7
Città	47,5	17,8	31,2	94,1	17,4
Metropoli	32,8	3,3	21,2	88,5	17,4

Fonte: elaborazioni dal dataset utilizzato da Ballarino (2008)

La tabella 4.5 fornisce informazioni sulle modalità del contatto. È chiaro che c'è domanda da parte delle aziende, visto che in quasi la metà dei casi il contatto è stato avviato da queste ultime. Anche in questo caso, nei piccoli centri la relazione è più stretta. Invece, i progetti di cui le scuole fanno parte (si tratta di reti di scuole, di cui fa parte il 69% circa delle scuole, e di partnership istituzionali promosse da enti pubblici territoriali, di cui fa parte circa il 40% delle scuole) non sembrano avere grande efficacia da questo punto di vista. Nei piccoli centri, in effetti, sono più frequenti i contatti informali tra dirigenza scolastica e aziende: un dirigente di una scuola situata in un piccolo comune ha il 50% delle probabilità di incontrare informalmente, al di fuori delle proprie funzioni, un proprietario o un dirigente d'azienda, mentre nella metropoli questa probabilità scende al 20%. La prossimità geografica facilita la collaborazione.

Come si è detto, in gran parte dei casi le relazioni tra aziende e scuole sono finalizzate agli stage, che, come mostra la tabella, hanno luogo in oltre il 92% delle scuole: praticamente tutte<sup>29</sup>. Per lo studente, lo stage è una prima esperienza di lavoro, che nel migliore dei casi può essere la premessa di un inserimento in azienda. Per l'azienda, lo stage può essere semplicemente un modo per disporre di manodopera a basso costo, ma può diventare uno strumento di selezione, con cui provare bene e con costi ridotti i candidati. Per la scuola, inoltre, lo stage è non solo una

<sup>29</sup> Lo stage (o tirocinio, in questa sede i termini possono essere usati come sinonimi) nasce giuridicamente con l'articolo 18 della legge 196 del 1997 (“pacchetto Treu”), ed è disciplinato dal DM 142 dell'anno successivo, dove è definito “tirocinio formativo e di orientamento”. Il DM precisa che non si tratta di rapporto di lavoro (si noti quindi la differenza con l'apprendistato tedesco), bensì di un periodo di attività presso un'azienda, o un altro ente economico, di durata limitata, con il fine di acquisire informazioni e competenze utilizzabili nell'attività lavorativa stessa (tirocinio formativo, durante il corso scolastico o universitario), o al fine di reperire una (tirocinio di orientamento, dopo la fine degli studi).

parte del servizio offerto agli studenti, ma può essere anche occasione di ricevere dalle aziende un feedback sulle competenze degli alunni, e sulla loro appropriatezza rispetto alle esigenze aziendali.

L'ultima colonna a destra di tabella 4.5 fornisce una misura dell'efficacia degli stage: in un caso su cinque, essi danno origine a un'assunzione (sono comprese anche le assunzioni a tempo determinato), proporzione che sale a oltre una su quattro per gli istituti professionali e le scuole situate in contesti poco urbanizzati. Si tratta di una valutazione fornita dal dirigente scolastico, ed è possibile quindi che l'efficacia degli stage sia sovrastimata, ma le altre fonti disponibili concordano nell'attribuire agli stage una discreta efficacia occupazionale, con percentuali di inserimento spesso superiori al 10% (Ballarino 2011d). Quali sono i fattori che favoriscono questo tipo di esito? Un'analisi multivariata dei fattori che aumentano la percentuale di assunti dopo lo stage mostra che questa è più alta negli istituti professionali e tecnici, nelle scuole con un solo indirizzo, nei contesti dove prevale l'occupazione nell'industria, e quando il dirigente scolastico ha un'anzianità maggiore nell'istituto e ha svolto in passato attività professionali al di fuori della scuola. Il fatto, invece, che la scuola sia inserita in reti di scuole o in partnership istituzionali non aumenta la percentuale di assunti. L'appartenenza a reti di scuole, però, aumenta la probabilità che la scuola organizzi stage (Ballarino 2008, pp. 112 ss.).

Sembra quindi che il modello distrettuale sia ancora vitale. Si tratta di una sorta di versione italiana del modello segmentato, basata sui contatti diretti tra aziende e scuole: in termini sociologici, si può parlare di un ruolo importante del *capitale sociale*, cioè delle persone che appartengono a entrambi i mondi. Si può trattare di professionisti che sono passati all'insegnamento, o di insegnanti dal doppio lavoro, attivi anche nella professione. La circolazione di personale attraverso i due mondi diversi è del resto una tra le principali modalità di contatto anche nel caso dell'università (Ballarino e Regini 2005).

Il problema è quindi di trovare un modo di sistematizzare la creazione di relazioni che in passato si creavano spontaneamente, *bottom up*, attraverso politiche capaci di creare incentivi *top down* che favoriscono la mobilitazione degli attori. Ma non è semplice, in assenza di incentivi. Nel caso dell'università, un tentativo simile venne compiuto dalla riforma che ha introdotto la nuova struttura a due livelli dei corsi universitari (il cosiddetto "3+2") nel quadro del processo di Bologna. La legge che introduceva il nuovo ordinamento (DM n. 309, 3/11/1999) prevedeva che gli obiettivi formativi e il contenuto dei *curricula* dei nuovi corsi venissero determinati "previa consultazione con le organizzazioni rappresentative a livello locale del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni" (art. 11, c. 4). Anche questo ulteriore caso di "concertazione della formazione" (v. sopra) non ha avuto grande successo. I comitati, di norma definiti "di indirizzo" si sono riuniti ma non hanno avuto grande efficacia: gli attori esterni non si sono attivati, se non nelle facoltà di economia e ingegneria in cui erano già coinvolti, e gli accademici li hanno vissuti come una formalità burocratica (Ballarino e Regini 2005).

Un nuovo spazio per il coinvolgimento delle aziende nella IFP è stato creato con la recente riforma della scuola secondaria di II grado, di cui si parlerà più avanti in questa sezione (par. 4.4).

- *Le richieste delle aziende*

Come accennato sopra, la *communis opinio* in merito ai rapporti tra scuola e sistema economico in Italia è prevalentemente negativa: in particolare, da parte delle aziende e del mondo dell'associazionismo datoriale viene costantemente rimproverato alla scuola di non fornire ai ragazzi e alle ragazze le competenze necessarie per un buon inserimento in azienda<sup>30</sup>. Ma a che tipo di competenze fanno riferimento argomentazioni di questo tipo? La ricerca già citata di

<sup>30</sup> Per una ricostruzione di questo dibattito e dei suoi paradossi, si veda il cap. 1 di Ballarino e Perotti (2011).

Ballarino e Perotti (2011) si è posta proprio questo problema, intervistando un campione di aziende non individuali della provincia di Milano, estratto tra le aziende che avessero assunto nei due anni precedenti la ricerca (2008-9) almeno un neodiplomato, appartenenti a 6 settori di attività economica (cfr. Tab. 4.6). Tra le altre cose, alle aziende è stato chiesto se negli anni precedenti avessero assunto diplomati provenienti dagli indirizzi di secondaria di II grado corrispondenti al settore di attività dell'azienda<sup>31</sup>, e quale fosse stato il ruolo delle scuole in questo processo. La tabella 4.6 mostra le risposte, suddivise a seconda delle caratteristiche dell'azienda intervistata.

Tabella 4.6  
MODALITÀ DI RECLUTAMENTO DEI DIPLOMATI TECNICO-PROFESSIONALI PER CARATTERISTICHE DELLE AZIENDE.  
PROVINCIA DI MILANO  
Valori %

	Segnalazioni dalle scuole*	Richiesta degli elenchi alle scuole*	Iniziativa delle scuole attraverso lo stage*	Aziende che hanno assunto diplomati "specifici" <sup>**</sup>
<i>Settore</i>				
Chimico	4,0	27,5	4,0	34,9
Metalmecanico	10,8	19,9	14,2	36,5
Alberghiero	14,9	10,6	29,8	43,3
Ristorazione	10,5	7,2	19,1	41,2
Studi professionali	8,3	23,3	7,5	57,5
Commercio al dettaglio	-	2,4	14,3	14,3
<i>Numero dipendenti</i>				
< 5	6,4	19,1	2,8	38,8
da 5 a 49	7,8	12,4	15,6	35,5
da 50 a 249	11,7	19,2	19,4	46,9
250 o più	13,3	17,8	20,0	51,3
<i>Multinazionale</i>				
Si	7,1	13,5	14,3	40,8
No	8,8	15,3	14,5	38,6
<i>Area risorse umane</i>				
Si	11,0	12,7	19,9	33,9
No	7,1	16,3	11,2	47,6
<b>TOTALE</b>	<b>8,6</b>	<b>15,1</b>	<b>14,3</b>	<b>39,1</b>

\* le modalità non connesse alla scuola non sono riportate. Era possibile indicare più di una modalità, quindi le % sono riferite al n. di aziende che hanno usato la modalità specifica, ma non esclusivamente.

\*\* v. il testo per la spiegazione.

Fonte: Ballarino e Perotti (2011) per le colonne 1-3 e nuove elaborazioni dei dati utilizzati da Ballarino e Perotti (2011) per la col. 4

Per quanto riguarda i rapporti tra aziende e scuole, ritroviamo l'importanza dello stage, che nel 15% circa dei casi dà luogo a un'assunzione. Come ormai sappiamo, questi rapporti sono più facili nel caso delle aziende di grandi dimensioni (ma sono frequenti anche in quelle piccole), e sono agevolati dalla presenza in azienda di una funzione di gestione delle risorse umane (le due caratteristiche sono ampiamente correlate, come è ovvio). Si osservano anche variazioni significative per settore, con in particolare il settore alberghiero che sembra avere con le aziende rapporti più frequenti degli altri settori, sia industriali che terziari. Ma il dato più interessante della tabella è quello riportato nell'ultima colonna a destra, secondo cui circa il 40% delle aziende ha assunto, negli ultimi anni, diplomati in corsi specifici rispetto al settore di attività (prevalente) dell'azienda. Si tenga presente che il campione di aziende è selezionato positivamente, in quanto sono state campionate solo aziende che avessero realmente effettuato

<sup>31</sup> Per l'industria chimica e metalmeccanica, l'indirizzo è il perito chimico e meccanico, rispettivamente; per l'alberghiero e la ristorazione gli istituti alberghieri; per gli studi professionali e il commercio al dettaglio i tecnici commerciali (ragionieri) e i periti aziendali.

assunzioni di neodiplomati nei due anni precedenti alla ricerca<sup>32</sup>. Questo significa che la domanda di competenze specificamente tecnico-professionali è una componente consistente, ma minoritaria della domanda di competenze provenienti dalle aziende.

Nella stessa ricerca, è stato chiesto alle aziende di valutare una serie molto dettagliata di competenze dei neodiplomati inseriti nell'organico, distinguendo le competenze tecnico-professionali, specifiche a ciascun settore, dalle competenze trasversali e sociali-relazionali, comuni a tutti i settori. Per le prime, la valutazione delle aziende è complessivamente positiva, come mostra la tabella 4.7<sup>33</sup>: su tutte le competenze, i neodiplomati conseguono un'ampia sufficienza, con la sola eccezione della competenza 5 per i diplomati alberghieri (la loro preparazione in campo enologico).

Tabella 4.7  
MEDIA DEI VOTI ESPRESSI DALLE IMPRESE SU 5 INDICATORI DI COMPETENZA PROFESSIONALE PER TIPO DI DIPLOMA.  
PROVINCIA DI MILANO

	Perito meccanico	Perito aziendale	Perito chimico	Diplomato scuola alberghiera*
Competenza 1	6,4	7,6	7,0	7,3
Competenza 2	6,2	7,4	7,9	7,4
Competenza 3	7,2	7,5	7,7	6,5
Competenza 4	6,4	7,3	6,6	6,8
Competenza 5	6,6	6,4	6,8	5,8
MEDIA	6,6	7,2	7,2	6,8

\* Nota: per i diplomati di scuola alberghiera i valori riportati sono la media tra i voti riferiti al personale di sala e i voti riferiti al personale di cucina. Gli indicatori sono specificati nella tabella A1 in Appendice.

Fonte: Ballarino e Perotti (2011)

È meno positiva, invece, la valutazione delle competenze trasversali, riportata nella tabella 4.8. In questo caso, alle aziende è stato chiesto anche di valutare la rilevanza per loro della competenza in questione, di modo da poter creare un indice di “deficit di competenza” sottraendo dalla rilevanza la valutazione effettiva dei neodiplomati. Come si può vedere, il gap non è molto elevato per l'inglese, dove pure i neodiplomati sembrano essere piuttosto scarsi, né per l'informatica, che i giovani apprendono più nel tempo libero che a scuola (come ci è stato riferito dai professori intervistati), ma è elevato per le competenze riferite all'inserimento nel contesto aziendale e alla capacità di muoversi in modo consapevole ed efficace: il *problem solving*, la capacità di organizzarsi e quella di rispettare le tempistiche aziendali.

<sup>32</sup> Il campionamento è stato svolto sulle COB (comunicazione obbligatorie che le aziende devono inviare alle province per ogni lavoratore neoassunto), riferite a giovani tra i 18 e i 21 anni avviati al lavoro tra gennaio 2009 e agosto 2010, e sono state intervistate solo le aziende che hanno confermato di aver effettivamente assunto neodiplomati.

<sup>33</sup> In Appendice, tab. A1 si trova la descrizione delle competenze specifiche su cui le aziende sono state interpellate.

Tabella 4.8  
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE DI BASE E TRASVERSALI E RILEVANZA STRATEGICA ASSEGNATA ALLA COMPETENZA DA PARTE DELLE AZIENDE. PROVINCIA DI MILANO

	Valutazione della competenza	Rilevanza della competenza	Gap tra Valutazione e rilevanza	N.
Inglese	5,3	6,2	-0,9	333 (368)
Informatica	7,1	7,3	-0,2	350 (366)
Comprensione contesto aziendale	6,9	8,4	-1,5	362 (363)
Capacità di lavorare in gruppo	7,4	8,8	-1,2	360 (367)
Prendere decisioni in autonomia	6,1	7,4	-1,3	351 (364)
<i>Problem solving</i>	6,5	8,3	-1,8	362 (369)
Capacità di organizzare il lavoro	6,9	8,6	-1,7	359 (366)
Rispetto di tempi e scadenze	7,3	8,9	-1,6	363 (368)
Capacità di apprendimento	7,5	8,8	-1,3	364 (369)

Fonte: Ballarino e Perotti (2011)

Questi risultati suggeriscono che la domanda di competenze che oggi proviene dalle aziende ha due componenti, che non fanno riferimento a due segmenti diversi della popolazione aziendale ma a due diverse esigenze che spesso sono compresenti nelle stesse aziende, e nei medesimi processi di reclutamento (Ballarino e Perotti 2011, pp. 118 ss.). La prima componente è la domanda di *competenze professionali specifiche*, che riguarda qualcosa meno del 40% delle aziende (cfr. Tab. 4.6). Questo è il tipo di competenze tradizionalmente prodotte dalla scuola tecnico-professionale di II grado: competenze specializzate, specifiche al settore o all'occupazione, che le aziende possono inserire direttamente o quasi in posizioni di livello intermedio. Anche se secondo questi dati esso risulta più frequente nelle grandi imprese, è comunque il tradizionale modello distrettuale a cui si è fatto riferimento sopra: una sorta di versione italiana del modello segmentato. La seconda componente, invece, riguarda *l'utilizzo del diploma come segnale di un livello minimo di istruzione*. Anche chi ricopre posizioni medio-basse (la ricerca mostra che i 2/3 dei neo-diplomati vengono assunti come operai generici o impiegati esecutivi) deve essere istruito. Alle aziende non interessa la competenza specifica, che verrà formata internamente, ma un livello di istruzione di base come indicatore della presenza delle competenze trasversali: in primo luogo le competenze organizzative e relazionali, cioè la capacità di inserirsi attivamente in una posizione (almeno inizialmente) subordinata all'interno di un'organizzazione, e poi una base di capacità cognitive e culturali su cui i processi di apprendimento voluti dall'azienda si possano innestare.

### 4.3

#### L'alternanza scuola-lavoro

Una delle più importanti politiche pubbliche varate nello scorso decennio a favore della creazione di solidi rapporti tra scuole e mercato del lavoro è l'*alternanza scuola-lavoro* (d'ora in avanti ASL), da molti anni proposta da *policy-makers* e studiosi italiani attratti dal modello della formazione duale tedesca. L'attrazione per il modello tedesco è naturale, visto il suo successo e vista la vicinanza geografica, storica ed economica tra la Germania e il nostro paese. Un brano proveniente da un'intervista raccolta per una ricerca recente (Ballarino e Perotti 2011, p. 22) la testimonia bene:

Sono rimasto molto impressionato da un'acciaieria tedesca, loro assumevano diplomati [...] e tutte le persone che entravano dovevano passare almeno un anno- ma credo che fosse il loro Land ad obbligarli - [in formazione nei vari reparti]. Non potevano impiegare una persona se non aveva fatto almeno un anno di formazione [in azienda]. Questo consentiva innanzitutto di trovare il posto per i ragazzi e secondo di obbligare l'azienda a fare della formazione. Quando queste persone entravano in azienda oltre ad avere una conoscenza teorica, avevano anche conoscenza degli impianti, non essendo gettati come facciamo un po' noi direttamente in reparto, perché noi assumiamo quando ci serve. Però non è l'azienda che fa questo, è lo stato che ti mette nelle condizioni di doverlo fare e ti dice: "Vuoi il personale? Bene, lo formi".

L'intervistato, titolare di un'acciaieria in provincia di Brescia, ha colto perfettamente il punto centrale del sistema duale, cioè i "vincoli benefici" che il sistema, cogenito dagli attori collettivi, pone alle scelte delle singole aziende.

Il legislatore italiano ha cercato di percorrere questa strada soprattutto nel decennio 2000, in particolare formalizzando l'ASL all'interno della legge delega 53/2003. In complesso la legge, firmata dal ministro dell'istruzione Moratti, voleva razionalizzare la struttura della scuola secondaria superiore italiana, eliminando le sovrapposizioni create nel corso di un secolo di sviluppo "dal basso", caratterizzato da una bassa capacità di coordinamento da parte dell'attore pubblico (Ballarino 2011a). A questo fine, la legge divideva in due la scuola secondaria superiore: da una parte la componente liceale, gestita dallo stato, in cui sarebbero dovuti confluire anche gran parte degli istituti tecnici, ribattezzati "licei tecnologici", dall'altra una componente tecnico-professionale, gestita dalle regioni, in cui si sarebbero fusi gli istituti professionali e la formazione professionale regionale. Nei termini della tipologia BT (cfr. Tab. 2.1), si sarebbe spinto il sistema da una parte verso un modello di tipo liberale, con una scuola secondaria superiore generalista-accademica senza rapporti con il mercato del lavoro ("liceizzata"), dall'altra verso il modello collettivista, con il sistema tedesco come ovvio punto di riferimento. In questo quadro, l'ASL era presentata (all'art. 4, c. 1) come "modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro". In questa modalità si può "svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro [...] per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro".

Il testo di legge non è chiarissimo per quanto riguarda il rapporto tra ASL e altri componenti del sistema, ma si intuisce che l'idea di fondo è creare un canale di tipo duale, alternativo al sistema scolastico ma con questo strettamente integrato. È chiaro infatti, nel testo riportato, il riferimento al modello tedesco con la citazione delle rappresentanze imprenditoriali e delle camere di commercio. Il successivo decreto legislativo 77 del 15 aprile del 2005, d'altra parte, è molto meno ambizioso, e all'art. 4, pur mantenendo la definizione della legge 53 (l'ASL è di nuovo definita "modalità di realizzazione del percorso formativo") scrive che "gli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età, salva restando la possibilità di espletamento del diritto - dovere con il contratto di apprendistato [...], possono presentare la richiesta di svolgere [...] l'intera formazione dai 15 ai 18 anni o parte di essa, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa". Si tratta quindi di una possibilità a disposizione degli studenti, in alternativa all'apprendistato, e non della metodologia a cui sono ispirati i percorsi, o una parte di essi. Il D. P. R. del 15/3/2010, che



regolamenta gli istituti tecnici dopo la riforma c.d. Gelmini<sup>34</sup>, conferma questo punto, scrivendo (art. 5, comma 2), che “Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio”.

Nonostante la retorica spesso adottata dal ministero e dalle sue agenzie, siamo quindi molto lontani dal sistema duale, come si dovrebbe capire dalla stessa terminologia: mentre la retorica, e il dibattito italiano che ne è influenzato, avvicinano l’ASL al modello tedesco (Ballarino e Perotti 2011), in realtà in quest’ultimo non si tratta di *alternanza* quanto, come abbiamo visto, di *integrazione* tra scuola e lavoro. Di contro l’ASL realizzata sul campo dal 2005 ad oggi di fatto non è molto di più di un sistema per la promozione di stage di alto profilo formativo<sup>35</sup>. Il che non è poco, come si vedrà tra breve.

Che l’ASL sia un grande programma ministeriale di supporto agli stage è chiaro dall’architettura del sistema, chiaramente *top down*: nella maggior parte dei casi i fondi provengono dal ministero, che li alloca agli uffici scolastici regionali (i vecchi provveditorati), che a loro volta danno vita a progetti, con strategie diversificate tra le regioni. I progetti possono coinvolgere anche associazioni datoriali, camere di commercio e così via, ma normalmente le risorse sono di provenienza pubblica. Le scuole entrano nei progetti su base volontaria, il che può chiaramente aumentare le disparità tra le scuole stesse: a entrare nei progetti di alternanza, infatti, sono le scuole più attrezzate in questo senso, dove già si svolgono stage di buona qualità e sono disponibili rapporti solidi con le aziende del territorio circostante. Questa dinamica di auto-selezione positiva può avere esiti diversi. Da un parte, si può crea quello che in sociologia si chiama “effetto Matteo”, per cui chi sta meglio migliora la propria situazione e chi sta peggio peggiora la propria<sup>36</sup>. D’altra parte, si possono anche creare circoli virtuosi, con la diffusione delle “buone pratiche” dalle scuole più attive a quelle più lente ad attivarsi. Molto dipende dal sistema di incentivi disponibili alle scuole: se questi sono vincolati all’effettiva adozione delle “buone pratiche” si crea un forte stimolo alla loro diffusione.

La tabella 4.9 mostra la composizione del finanziamento: i fondi privati sono solo poco più dell’1% del totale, e circa i 3/4 del totale provengono dal ministero.

Tabella 4.9  
FONTI DI FINANZIAMENTO DELL’ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

Fonte di finanziamento	euro (1000)	%
Fondi MIUR-MURST (incluse articolazioni locali)	8.566	73,9
Istituti	1.213	10,5
Regioni	731	6,3
FSE e PON	245	2,1
Camere di commercio	166	1,4
Privati	130	1,1
Ministero del lavoro	92	0,8
Province	88	0,8
Altro	368	3,2
TOTALE	11.599	100,0

Fonte: INDIRE (2013)

<sup>34</sup> Una sintetica ricostruzione del percorso che dalla riforma Moratti, solo in parte realizzata, conduce alla riforma Gelmini, meno ambiziosa ma in complesso più efficace, si trova in Ballarino (2010).

<sup>35</sup> O tirocini, i due termini sono sinonimi nella legislazione in merito.

<sup>36</sup> Il termine, introdotto da Merton (1968) deriva dalla parabola dei talenti contenuta nel Vangelo secondo Matteo, dove il padrone dice “A chi ha, sarà dato, e vivrà nell’abbondanza, ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha” (XXV, 29).

L'ASL è un programma di successo, o quanto meno con un forte trend espansivo, ben visibile nella tabella 4.10. Oggi quasi la metà delle scuole secondarie di II grado vi prende parte, indice di una domanda che smentisce i luoghi comuni, ancora molto diffusi, in merito all'incapacità della scuola di rivolgersi al mondo del lavoro. Del resto, gli stage sono ormai da anni diffusi in modo praticamente universale, almeno nelle aree del paese in cui c'è un tessuto produttivo a cui fare riferimento: secondo una survey di qualche anno fa sulle scuole tecnico-professionali lombarde, in questa regione oltre il 92% delle scuole inserivano alunni in programmi di stage, per un totale di circa uno studente su cinque (Ballarino 2008, Tab. 4.8).

Tabella 4.10  
PARTECIPAZIONE ALL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

	2006/07	2011/12	Variazione %
Studenti	45.875	189.457	313
Percorsi	10.665	65.447	514
Aziende	1.513	9.791	547
Scuole	824	2365	187

Fonte: elaborazioni da INDIRE (2013)

I numeri dell'ASL sono più limitati di quelli degli stage: come mostra la tabella, essi riguardano quasi metà delle scuole, ma solo meno di un decimo degli studenti. Questo perché si tratta di programmi più impegnativi: mentre uno stage dura in media tra le 3 e le 4 settimane di 5 giorni (quindi tra le 70 e le 100 ore circa: Ballarino 2008, Tab. 4.10), i programmi di alternanza possono prendere anche 300 ore e più. La gran parte di queste ore (il 69%) è dedicata allo stage presso l'azienda o l'ente ospitante, ma c'è anche un 24% di formazione in aula, che garantisce il raccordo tra attività lavorativa esterna e didattica scolastica, un raccordo spesso trascurato dagli stage comuni. Il tempo rimanente viene utilizzato per visite guidate alle aziende o per le attività dell'Impresa formativa simulata<sup>37</sup> (INDIRE 2013, pp. 21 ss.).

In complesso, l'ASL può essere ritenuta una storia di successo solo se si tralascia la retorica sul sistema duale e si guarda con realismo a quello che è stato effettivamente realizzato sul campo. Da una parte, si è creata una buona mobilitazione nel mondo della scuola: sono state diffuse parole d'ordine importanti, sono state distribuite risorse, create relazioni, messe in comune esperienze di successo. Dall'altra parte, il mondo delle aziende non ha realmente modificato il proprio atteggiamento orientato al breve periodo: "le imprese investono nei progetti di alternanza solo se questi progetti corrispondono alle loro reali esigenze, non se rappresentano mere formalità proposte in modo poco convinto dagli istituti scolastici [...] esiste un chiaro trade-off tra numero di studenti coinvolti nei percorsi in alternanza e tempo di permanenza in azienda: quanti più sono gli studenti che si intendono coinvolgere, tanto più ristretto sarà il tempo che ciascuno studente avrà a disposizione per formarsi" (Ballarino e Perotti 2011, pp. 21-22).

<sup>37</sup> Si tratta della simulazione, su una piattaforma informatica, di attività imprenditoriali. Avviata sperimentalmente in Lombardia nei primi anni 2000, ora si è estesa a tutto il paese (Ballarino e Perotti 2011). Si veda in proposito [http://www.ifsnetwork.it/portale\\_ifs/index.php](http://www.ifsnetwork.it/portale_ifs/index.php).

## 4.4

### L'integrazione tra scuola e formazione professionale

Come abbiamo visto sopra (cfr. anche Ballarino 2011a), la riforma della scuola delineata nel 2003 dal ministro Moratti cercava di razionalizzare la scuola post-obbligo suddividendola in due segmenti: da una parte il liceo, come preparazione agli studi universitari, e dall'altra la FP regionale, che avrebbe invece dovuto avvicinarsi al sistema duale tedesco. In questo quadro sarebbe venuta meno la sovrapposizione tra istituti tecnici, istituti professionali e istituti della FP regionale: gran parte dei primi sarebbero diventati licei, mentre i secondi e i terzi si sarebbero uniti in un nuovo sistema di IFP regionale, con pari dignità rispetto al segmento scolastico. Questa riforma come tale non si è realizzata, e la riforma successiva, del 2010, ha per certi versi "abbassato il tiro", razionalizzando il sistema esistente ma senza alterarne la macro-struttura: i quattro segmenti della scuola post-secondaria (licei, istituti tecnici, istituti professionali, FP regionale) rimangono quelli che erano, sia pur con aggiustamenti importanti, in particolare l'abolizione dei diplomi triennali degli istituti professionali.

Tuttavia, anche se la macro-struttura del sistema rimane relativamente stabile, sono in corso importanti mutamenti nella sua micro-struttura, cioè nelle scuole e nei loro rapporti con le aziende. Non è semplice dare un'interpretazione unitaria di un insieme di politiche pubbliche molto ampio, anche per la compartecipazione delle regioni, e reso a tratti discontinuo dall'alternanza di governo, ma si può osservare una tendenza verso *l'integrazione tra scuola e formazione professionale*, associata ad un rafforzamento dell'unità di base del sistema, il singolo istituto scolastico. Si possono leggere in questa direzione alcuni aspetti della riforma degli istituti tecnici e professionali, e in particolare due iniziative degli ultimi anni: l'istituzione degli Istituti tecnici superiori (ITS) e quella dei Poli tecnico-professionali (PTP).

- *Il rafforzamento delle scuole*

È importante, da questo punto di vista, il processo di accorpamento degli istituti scolastici avviato nel 2011 dal ministero dell'Economia. Esso aveva obiettivi di contenimento della spesa, e le sue modalità sono state giustamente criticate, anche con ricorsi ai tribunali amministrativi, per la fretta e l'accentramento che lo hanno caratterizzato. Tuttavia la creazione dei nuovi Istituti di istruzione superiore (IIS), che uniscono due o più scuole già esistenti, spesso di diverso indirizzo (liceo con istituto professionale, istituto tecnico con istituto professionale) può tradursi in un "vincolo benefico" che dà vita a nuovi poli scolastici comprensivi, che se dotati di adeguate risorse umane e finanziarie possono avere un ruolo importante nel territorio. Ha effetti potenzialmente simili l'abolizione dei diplomi triennali degli IP: in molte regioni, per esempio in Lombardia, questi diplomi sono stati sostituiti da corsi di FP regionale tenuti dagli istituti professionali stessi, che quindi ora sono attori di entrambi i sistemi paralleli. Sempre all'interno della FP regionale, si sta diffondendo la frequenza al quarto anno, che consente di acquisire un diploma supplementare: secondo i dati che saranno presentati più avanti (cfr. par. 5.1, Tab. 5.4) oggi un quarto dei qualificati prosegue gli studi fino al quarto anno. Le regioni stanno anche sperimentando percorsi che possano condurre questi diplomati all'esame di stato, con un ulteriore anno di studi.

Se le scuole diventano istituti comprensivi, con un'offerta didattica ampia e differenziata, aumenta corrispondentemente la complessità delle funzioni dirigenti. Il potenziamento del ruolo del dirigente scolastico e l'immissione in servizio di una nuova leva di dirigenti, selezionati con un concorso nazionale (in svolgimento nel corso del 2013) e adeguatamente formati e retribuiti, potrebbero rispondere a questa esigenza. Come abbiamo visto sopra (par. 4.2), il dirigente può

fare la differenza anche rispetto alla capacità della scuola di mettersi in relazione con il mondo delle aziende e favorire l'inserimento occupazionale degli studenti.

In ogni caso, l'integrazione tra scuola e FP deve prevedere un maggiore e più stabile coinvolgimento delle aziende, altrimenti esso rischia di rinforzare i processi di liceizzazione della scuola. Uno strumento per questo è stato creato nel quadro della riforma del 2010<sup>38</sup>, che prevede che gli istituti "possono dotarsi, nell'esercizio della loro autonomia didattica e organizzativa, di un comitato tecnico-scientifico, senza nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica, composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità". Questi comitati riproducono simili strutture bipartite scuola-azienda che esistevano nelle scuole tecniche e professionali prima dei mutamenti degli anni 70, un periodo caratterizzato da una forte e spesso ideologica contrapposizione tra mondo della scuola e mondo aziendale, che ha finito per avere effetti negativi di lungo periodo sul rapporto tra i due mondi (cfr. Ballarino e Perotti 2011). Si tratta di una questione strategica, perché come sappiamo la ricerca sulla transizione scuola-lavoro, e gli esempi della Germania e del Giappone, mostrano che il coinvolgimento delle aziende nelle attività delle scuole è il miglior modo per agevolare l'inserimento occupazionale dei giovani (Ballarino e Regini 2005; Ballarino 2007)

Il sostegno che le associazioni datoriali stanno fornendo a questi comitati è un indicatore del loro potenziale: per esempio, in Lombardia nel 2012 è stato firmato un protocollo tra Assolombarda, governo regionale e ufficio scolastico regionale finalizzato a "sostenere lo sviluppo di Comitati Tecnici Scientifici (CTS) territoriali di indirizzo, al fine di consolidare una rete di scuole e aziende per la determinazione di obiettivi didattici e formativi in linea con le attese del mondo del lavoro e tali da favorire l'apprendimento pratico, in particolare attraverso lo sviluppo dell'alternanza scuola-lavoro e l'utilizzo dell'apprendistato".

- *Gli istituti tecnici superiori*

Gli ITS nascono con un decreto del Presidente del consiglio del 25/1/2008, che realizza quanto già previsto dal precedente decreto legge 40, del 31/1/2007 (art. 13, c. 2)<sup>39</sup>. Sono una versione rivista della IFTS di cui si è detto sopra (par. 4.2), revisione che fa tesoro dell'esperienza precedente apportando una serie di importanti cambiamenti al disegno organizzativo e finanziario degli istituti. Organizzativamente, i corsi rimangono collegati a un istituto secondario di II grado, ma in una forma più strutturata (Oliva 2011): la legge prevede che nasca una Fondazione di partecipazione, che coinvolga, oltre all'istituto, anche un ente appartenente alla FP regionale, un'impresa, un dipartimento universitario o un istituto di ricerca, un ente locale, e la cui presidenza dovrebbe toccare a un rappresentante aziendale. I corsi devono avere durata almeno biennale, ma possono diventare triennali se collegati con corsi universitari. Inoltre, il finanziamento è compartecipato al 70% dal ministero, che ha stabilizzato questi fondi nella propria programmazione finanziaria. Questo dovrebbe rendere i corsi stabili eliminando il meccanismo del bando regionale, che come abbiamo visto ha danneggiato non poco l'IFTS.

Sempre rispetto alla IFTS, è maggiore il controllo ministeriale, con una serie di vincoli al numero di corsi che si possono aprire: al massimo uno per regione per ciascuna delle aree di contenuto che sono state definite. Al momento sono stati varati solo 62 corsi ([www.isfol.it](http://www.isfol.it)), per

<sup>38</sup> Regolamento degli Istituti tecnici, DPR 88, 15/3/2010, art. 6. Il punto è identico nel regolamento gemello degli istituti professionali.

<sup>39</sup> Si tratta del DL "Misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese", promosso dal ministro dello sviluppo Bersani e definito dal suo promotore una "lenzuolata" di provvedimenti per lo sviluppo.

massimizzare la qualità di docenza e la selezione positiva degli studenti. Inoltre, è formalizzato il coinvolgimento degli enti locali e della FP regionale, ma in una posizione comunque subordinata, e soprattutto, almeno negli auspici, dovrebbe essere maggiore il ruolo delle aziende. Ci si pone inoltre il problema della competizione con i trienni universitari, la vera ragione dell'insuccesso della IFTS, prevedendo un sistema di crediti che possa condurre i corsisti alla laurea di primo livello. Manca lo spazio per approfondire la discussione del rapporto tra formazione tecnico-professionale post-secondaria e università, che come abbiamo visto è cruciale per il successo della prima.<sup>40</sup> Dal punto di vista di questo lavoro, ad ogni modo, l'introduzione degli ITS può rinforzare notevolmente la scuola secondaria tecnico-professionale di II grado da due punti di vista: a) migliorare la selezione degli studenti, prefigurando un'alternativa interessante all'università, e quindi al liceo; b) favorire il rafforzamento complessivo degli istituti, sia dal punto di vista economico, apportando risorse, che dal punto di vista del prestigio, aumentandone la visibilità per gli attori economici. Ovviamente, il precedente della IFTS consiglia prudenza nel valutare gli esiti possibili di questo progetto (Oliva 2011). Ma il problema della IFTS era il basso livello di istituzionalizzazione, mentre l'ITS è pensata come rete stabile e istituzionalizzata, all'interno del più ampio ambito istituzionale dei Poli tecnico-professionali.

- *I poli tecnico-professionali*

I PTP potrebbero rappresentare l'innovazione istituzionale che catalizza i diversi processi passati in rassegna in questo paragrafo e nei precedenti. Dal punto di vista legislativo, la loro storia è relativamente lunga. Essi sono stati istituiti dalla stessa "lenzuolata" legislativa che ha prodotto gli ITS (nello stesso luogo: art. 13, c. 2), ma il testo di legge rinvia, in merito ai poli, al Dpr sull'autonomia scolastica (n. 275, 8/3/1999), art. 7, intitolato "reti di scuole". Abbiamo già incontrato le reti di scuole (par. 4.2, Tab. 4.5), consorzi leggeri tra scuole che hanno svolto un ruolo soprattutto di promozione degli stage e delle relazioni scuola-azienda, ma che non si sono dimostrate efficaci, da questo punto di vista, come i rapporti diretti esistenti tra singole scuole e aziende (Ballarino 2008). Ma il testo di legge del 2007 fa riferimento al comma 10 dello stesso art. 7, che prevede che le scuole "possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali [...] e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo": non si tratta di reti leggere, ma di istituzioni stabili.

I PTP diventano operativi con l'art. 52 ("Misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico-professionale e degli istituti tecnici superiori - ITS") del DL n. 5, 9/2/2012<sup>41</sup>, e in particolare con le linee guida cui la legge rinvia, sottoposte nei mesi successivi alle parti sociali e alle professioni, e approvate il 26/9 da un'intesa tra stato, regioni e autonomie locali. Secondo le linee guida (all. a, "Obiettivi", punto c), "i Poli costituiscono una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili, anche ai fini di un più efficiente ed efficace utilizzo degli spazi di flessibilità organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative, con il pieno utilizzo degli strumenti previsti dagli ordinamenti in vigore". Per

<sup>40</sup> Cappellari e Leonardi (2011) propongono di spingere ulteriormente in questa direzione, integrando i nuovi corsi tecnico-professionali nelle università e spostando risorse da queste ultime ai primi, per realizzare un equivalente funzionale delle *Fachhochschulen* tedesche.

<sup>41</sup> Il DL è intitolato "Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo": una nuova "lenzuolata", in questo caso promossa dal governo Monti, e firmata da ben 8 ministri del governo. Per quanto riguarda gli ITS, il DL pone vincoli al numero di istituti presenti in ogni regione e ne semplifica gli organi amministrativi. È chiaro, anche da questo, come i due istituti siano tra loro collegati nella volontà del legislatore. Da un più ampio punto di vista di analisi delle politiche pubbliche, si osserva di nuovo una strategia riformista di tipo incrementale e per piccoli passi, già teorizzata ma non realizzata da Berlinguer, e in realtà avviata dal ministro Fioroni nel 2006-08 con il metodo da lui definito del "cacciavite", contrapposto alle grandi riforme disegnate ma non realizzate dai suoi predecessori, in particolare dallo stesso Berlinguer e da Moratti (Ballarino 2011a).

costituire un polo (all. c) devono unirsi almeno due istituti tecnici o professionali, almeno due aziende, un ente della FP regionale e un ITS (quest'ultimo è facoltativo per il primo triennio). Tramite un "accordo di rete" questi attori definiscono sia gli obiettivi, triennali, del polo, che le strutture organizzative e i processi decisionali che saranno adottati per il conseguimento degli obiettivi.

L'idea è quindi quella di creare delle reti stabili che siano in grado di integrare tutte le istituzioni attive sul piano della formazione delle competenze: scuole tecniche e professionali, CFP, ITS e tramite questi ultimi anche l'università. Anche la gestione dell'alternanza scuola-lavoro, degli apprendistati e degli altri strumenti previsti dalla legge per agevolare la transizione scuola-lavoro e la formazione delle competenze rientrano esplicitamente tra gli obiettivi dei PTP. Gli obiettivi sono molto ambiziosi: le linee guida parlano (all. b) di "innovazione e innalzamento dei servizi formativi a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive sul territorio e dell'occupazione dei giovani". Quello che è interessante non è tanto l'ambizione degli obiettivi, ma le modalità con cui essi sono perseguiti: da quello che si evince dalle linee guida e da quanto accaduto nei mesi successivi, gli obiettivi per il momento sono perseguiti con una strategia molto prudente, che sembra puntare all'incentivazione di processi *bottom up*, che possono avere tempi e modalità differenti, piuttosto che all'imposizione *top down* di modelli organizzativi od obiettivi da perseguirsi.

Per questa ragione il progetto dei PTP potrebbe realmente essere un catalizzatore di molti altri progetti e processi già in atto: l'integrazione tra FP regionale e scuola statale definita dalla riforma della secondaria di II grado; la riqualificazione e sistematizzazione degli stage con l'alternanza scuola-lavoro (v. sopra); la creazione di una filiera di IFP post-secondaria di qualità con gli ITS; l'incentivazione dei contratti di apprendistato e della loro componente formativa; il coinvolgimento attivo del mondo delle aziende, sia individuali che come attori collettivi, nel complesso di queste attività.

5.

## L'EFFICACIA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE E LA SUA VARIAZIONE LOCALE

Uno dei limiti della ricerca sulla FP in Italia è la mancanza di informazioni sistematiche che consentano una valutazione dell'efficacia di questi percorsi, in particolare per quanto riguarda il loro esito, ovvero l'occupazione dei qualificati. Oggi fortunatamente la situazione sta migliorando, grazie alla migliore disponibilità di basi di dati, sia generali che specifiche, e inizia a essere possibile delineare un quadro completo a livello nazionale, con l'esclusione, però, degli esiti occupazionali (cfr. Lauro e Ragazzi 2011).

Per quanto riguarda questi ultimi, in un lavoro precedente (Ballarino 2011a) essi sono stati messi a confronto con quelli dei licenziati medi e dei diplomati, utilizzando un campione nazionale della popolazione del 2005: il risultato è che, come si potrebbe supporre, in media gli esiti occupazionali dei qualificati della FP sono, a parità di molte altre condizioni rilevanti, intermedi tra quelli dei licenziati e quelli dei diplomati. In questa sezione di questo lavoro si fa un passo avanti, studiando un campione nazionale rappresentativo dei qualificati professionali dell'anno scolastico-formativo 2006/07, intervistati circa 3 anni dopo il conseguimento della qualifica, tra la fine del 2010 e l'inizio del 2011 da una survey svolta da SWG-Iard per conto dell'Isfol (Istituto Iard, SWG Srl 2011). Mentre il lavoro precedente confrontava i qualificati FP delle coorti 1920-1989 con i loro coetanei che avevano scelto altri percorsi scolastici, questo confronta tra loro i qualificati FP dell'anno 2006-7.

La costruzione del campione SWG-Iard è stata complessa, in quanto non esistono né un database nazionale dei qualificati, né uno delle scuole e degli enti dove questi si qualificano. Sulla base di due elenchi forniti da Isfol e Miur delle scuole e degli enti accreditati in ciascuna regione, successivamente completati dai ricercatori, scuole ed enti sono stati contattati con la richiesta di fornire un elenco dei qualificati dell'anno 2006/07. Su questo elenco è stato condotto un campionamento casuale non stratificato, con un tasso di risposta pari al 33% circa (che sale però al 58% se si escludono coloro che non sono stati reperiti). Quindi è opportuna una certa prudenza nella generalizzazione all'universo dei risultati dell'analisi del campione, perché il dato è il prodotto di un duplice processo di selezione: dando per scontato che gli elenchi forniti da Isfol e Miur, e integrati dai ricercatori SWG-Iard, siano completi<sup>42</sup>, prima si sono auto-selezionate le scuole che hanno risposto alla richiesta di SWG-Iard, quindi si sono selezionati i qualificati che hanno risposto al questionario<sup>43</sup>.

Con questi limiti, peraltro indicativi dello stato molto lacunoso delle informazioni sistematiche sulla FP italiana, il database SWG-Iard è l'unica fonte nazionale che consente di descrivere la popolazione degli studenti qualificati nei corsi triennali e di studiare i fattori associati a un esito occupazionale positivo della qualifica, sia a livello individuale che strutturale. Inoltre, il questionario è costruito in modo da rendere possibile il confronto tra gli esiti occupazionali dei qualificati con quelli dei diplomati della scuola secondaria di II grado dello stesso anno, intervistati dall'Istat per la consueta survey triennale sugli esiti occupazionali dei diplomati (Istat 2012). Al momento i microdati di quest'ultima ricerca non sono però ancora disponibili, per cui in questa sede ci si limiterà a utilizzare le prime elaborazioni fornite dallo stesso Istat (2012).

<sup>42</sup> Se così non fosse, ci sarebbe un ulteriore processo di selezione, quello delle scuole e degli enti nell'elenco.

<sup>43</sup> A questo proposito sono comunque state rispettate le quote definite da regione, genere, cittadinanza, ente o scuola e indirizzo del corso: su queste variabili il campione degli intervistati riproduce fedelmente la popolazione dei qualificati per come è stata ricostruita.

Nel primo paragrafo della sezione viene descritta la popolazione dei qualificati, disaggregandone per area geografica le caratteristiche principali, in particolare per quanto riguarda le condizioni socio-economiche e i percorsi scolastici. Nel secondo paragrafo si analizzano, tramite due modelli statistici multivariati, i fattori associati a un esito occupazionale positivo del percorso di formazione professionale. Una breve sezione conclusiva ricapitola le cose più interessanti emerse dall'analisi dei dati.

## 5.1

### La composizione dei qualificati

Purtroppo il campione non è così numeroso da consentire una disaggregazione per regione, come sarebbe necessario per poter mettere a confronto l'efficacia delle politiche della FP delle diverse regioni. È però possibile disaggregarlo in 6 macro-aree territoriali, presentate nella tabella 5.1.

Tabella 5.1  
QUALIFICATI FP 2006/07 PER AREA GEOGRAFICA E TIPO DI ISTITUTO DI PROVENIENZA

	Ente	Scuola	TOTALE
Nord ovest	90,2	9,8	409
Lombardia	42,6	57,4	772
Veneto-Friuli	100,0	0,0	760
Trento-Bolzano	95,5	4,5	333
Emilia-Toscana	20,1	79,9	508
Centro Sud Isole	40,1	59,9	826
TOTALE	61,2	38,8	3.608

Fonte: elaborazione su dati IARD-SWG (2011)

La suddivisione proposta cerca di conciliare esigenze tecniche (avere categorie relativamente numerose e di simili dimensioni) e sostantive (unire regioni con politiche della FP tra loro simili). La Lombardia rimane da sola, sia per le dimensioni che per le particolarità delle politiche regionali, fortemente improntate a un modello di mercato, basato su tre elementi: l'accreditamento degli operatori, che sostanzialmente equipara istituti pubblici e privati, specializzati e generalisti, scolastici e di altra natura, la scelta da parte degli utenti, garantita da sistemi di *voucher*, e (in prospettiva) dalla valutazione dell'efficacia dei vari operatori (Ballarino 2011a; ARIFL 2011). Come si vede dalla tabella 5.1, secondo il nostro campione in Lombardia la FP si compone in modo equiripartito di scuole, cioè istituti scolastici secondari di II grado, e di "enti di formazione", che possono essere di tre tipi (che però il dato non consente di distinguere): i "vecchi" Cfp, Centri di formazione professionale regionali, in gran parte creati negli anni 70; altri Cfp privati già esistenti in precedenza (per esempio la rete dei centri salesiani), e successivamente inseriti nel sistema regionale; "nuovi" enti accreditati nel decennio appena trascorso. La distribuzione del tipo di istituto delle regioni centrali e meridionali è abbastanza simile a quella lombarda, ma in queste regioni in complesso la FP è molto meno importante, per le politiche regionali, di quanto non sia in Lombardia (Ragazzi e Sella 2011).

La situazione lombarda e centro-meridionale è intermedia tra due situazioni opposte. Da un lato c'è quella delle altre regioni settentrionali, suddivise in 3 aree: il Nord ovest (Piemonte, Liguria e Val d'Aosta), il Veneto e il Friuli, aggregati tra loro, e le due province autonome di Trento e Bolzano, pure considerate insieme. In queste aree si osserva una netta prevalenza dei



corsi erogati dagli enti rispetto a quelli erogati dalle scuole, che nel caso di Trento e Bolzano sono completamente assenti dal panorama della formazione professionale regionale. Dall'altro lato, invece, c'è il modello di Emilia e Toscana, dove circa i 4/5 dei diplomati del campione SWG-Iard hanno frequentato scuole e la quota degli enti risulta quindi corrispondentemente bassa.

Tabella 5.2  
ORIGINI FAMILIARI DEI QUALIFICATI FP 2006/07 PER AREA GEOGRAFICA

	Classe sociale familiare			Titolo di studio familiare		% stranieri
	Operaia	Media	Borghesia	Qualifica prof.	Almeno maturità	
Nord ovest	49,6	38,8	11,6	23,3	15,7	5,9
Lombardia	54,1	32,1	13,8	18,6	22,3	5,3
Veneto-Friuli	53,2	30,2	16,6	22,4	16,3	8,4
Trento-Bolzano	47,9	35,7	16,4	26,8	24,3	6,0
Emilia-Toscana	49,5	32,1	18,5	20,7	21,5	7,7
Centro Sud Isole	51,0	35,4	13,7	19,7	20,6	2,4
TOTALE	51,4	33,6	15,0	14,0	20,0	5,8

Fonte: elaborazione su dati Iard-SWG (2011)

Quali sono le origini sociali dei qualificati della FP? Un lavoro precedente (Ballarino 2011a) aveva mostrato, lavorando sul dato storico (coorti di nascita dagli anni 20 fino agli anni 80), che essi provengono soprattutto dalla classe operaia e da contesti familiari con basso capitale culturale. Il nuovo dato lo conferma per le leve più recenti: la tabella 5.2 mostra che oltre metà dei qualificati proviene dalla classe operaia, e solo il 15% da famiglie di imprenditori o professionisti<sup>44</sup>. Più netta la selezione dal punto di vista del titolo di studio familiare: solo un qualificato su 5, il 20%, proviene da una famiglia in cui almeno un genitore possiede la maturità, mentre un altro 14% ha a sua volta una qualifica professionale, biennale o triennale. Il 6% circa dei qualificati, infine, non possiede (ancora?) la cittadinanza italiana, in quanto proveniente da famiglia straniera. Per quanto riguarda la variazione a livello di area geografica, nel caso della classe familiare questa non è forte, anche se si osserva una sovrarappresentazione delle origini sociali relativamente elevate nel caso emiliano-toscano; lo stesso vale per il titolo di studio familiare, dove si osserva una sovrarappresentazione dei livelli di istruzione più elevati nel caso del Trentino e del Sud Tirolo, mentre per quanto riguarda gli stranieri c'è una netta dicotomia tra le regioni meridionali, dove la loro presenza è relativamente limitata, e le altre, dove è superiore al 5%, fino a superare l'8% nel Veneto-Friuli.

Le tabelle 5.3 e 5.4 danno conto dei percorsi scolastici e formativi dei qualificati. Non sono infrequenti fenomeni di disagio scolastico: prima di concludere la secondaria di I grado, il 10% degli intervistati ha ripetuto almeno una classe, e uno su dieci di questi, cioè l'1% del campione complessivo, ha ripetuto più di una volta (Tab. 5.3). Oltre un quarto degli intervistati, precisamente il 27,3%, dopo il I grado ha iniziato il corso in una scuola secondaria di II grado e lo ha poi abbandonato per entrare nella FP regionale (Tab. 5.4). È probabile che la gran parte di questi abbiano abbandonato la scuola a causa di difficoltà e disagi, ma purtroppo manca l'informazione su eventuali bocciature. Una volta giunto alla FP, un quarto circa del campione ha cambiato almeno una volta istituto, e un altro ottavo circa ha avuto irregolarità, cioè bocciature o sospensioni, durante il corso triennale in cui ha ottenuto la qualifica.

<sup>44</sup> La classe sociale familiare è definita dall'occupazione del genitore con una posizione più elevata. La codifica delle classi è una versione dello schema EGP (cfr. Ballarino e Cobalti 2003) in cui classe media impiegatizia (lavoro dipendente) e piccola borghesia (lavoro autonomo) sono state aggregate in un'unica classe media.

Tabella 5.3  
PERCORSI SCOLASTICI E INDIRIZZO DEI QUALIFICATI FP 2006/07 PER AREA GEOGRAFICA

	Bocciati scuola media, %	Indirizzo del corso in cui si è conseguita la qualifica				Turismo
		Elettro-Tecnico	Industria	Servizi alle imprese	Servizi Sociali e personali	
Nord ovest	14,2	17,6	18,6	19,6	13,0	31,3
Lombardia	8,3	16,8	27,9	16,8	21,5	17,0
Veneto-Friuli	15,0	23,6	20,1	22,0	22,1	12,2
Trento-Bolzano	6,0	18,6	18,3	15,3	23,7	24,0
Emilia-Toscana	7,9	16,1	16,3	21,9	19,1	26,6
Centro Sud Isole	7,8	10,5	9,9	24,0	15,1	40,4
TOTALE	10,0	17,0	18,6	20,4	19,1	25,0

Fonte: elaborazione su dati IARD-SWG (2011)

Tabella 5.4  
PERCORSI FORMATIVI E SCOLASTICI DEI QUALIFICATI FP 2006/07 PER AREA GEOGRAFICA

	% transitati dalla scuola	% che ha cambiato istituto FP	Percorso irregolare nel corso FP, %	Titolo più alto conseguito		
				Triennale	Quadr.	Esame di stato
Nord Ovest	41,6	27,7	11,0	82,6	14,9	2,4
Lombardia	26,5	21,8	14,6	70,6	23,7	5,7
Veneto-Friuli	35,4	25,5	9,2	82,5	14,0	3,6
Trento-Bolzano	32,1	25,3	12,6	58,3	37,2	4,5
Emilia-Toscana	11,4	23,8	13,6	61,4	30,9	7,7
Centro Sud Isole	21,4	27,7	12,5	65,9	29,3	4,8
TOTALE	27,3	25,2	12,2	71,0	24,2	4,9

Fonte: elaborazione su dati IARD-SWG (2011)

Questi numeri dicono due cose importanti: in primo luogo che la FP regionale continua a svolgere un ruolo di recupero degli studenti “difficili”, e in secondo luogo che i percorsi al suo interno sono spesso frammentati e spezzati, probabilmente a causa dei medesimi problemi che avevano creato difficoltà nei percorsi scolastici. Chi contrappone tra loro la scuola e la FP, come spesso si fa tra studiosi e *policymakers* (eg Vittadini 2011), potrebbe a questo proposito osservare che le difficoltà esperite dagli studenti nella FP derivano dal fatto che essa è ancora “troppo scuola”, e che dovrebbe spostare in misura ancora maggiore il proprio baricentro verso l’azienda e la realtà del lavoro. Questa posizione può avere delle ragioni, ma d’altra parte si potrebbe anche sostenere che spesso le difficoltà e il disagio di questi ragazzi e ragazze non sono relative al loro rapporto con la scuola *qua tale*, ma in generale al rapporto con un’organizzazione, e che è improbabile che chi non riesce ad accettare le regole della scuola possa accettare quelle dell’azienda<sup>45</sup>.

Per quanto riguarda la variazione tra aree geografiche, questa non è particolarmente forte per quanto riguarda il percorso nella FP, mentre è rilevante per quanto riguarda la scuola: sia la percentuale di bocciati che quella di coloro che prima della FP sono passati dalla scuola sono più alte nelle regioni settentrionali (esclusa la Lombardia), e meno alte in Emilia-Toscana e al Centro Sud, che sono, come abbiamo visto in tabella 5.1, le aree in cui il peso della scuola nella FP è più importante. Particolarmente alta la percentuale di bocciati alle scuole medie in Veneto-Friuli e nel Nord Ovest.

<sup>45</sup> Questo argomento dà per scontato che le istituzioni che definiscono le regole, scuole o aziende che siano, siano *autorevoli*.

Tornando alla tabella 5.3, un'informazione descrittiva interessante è quella relativa all'indirizzo del corso FP frequentato dai qualificati presenti nel campione. Si osservano nette variazioni tra territori, coerenti con le diverse specializzazioni economiche: al Centro-sud il 40% ha una qualifica in turismo, mentre solo il 20%, in complesso, ha una qualifica orientata verso l'industria (in cui si possono comprendere anche le qualifiche nel settore elettrotecnico ed elettronico). Questa proporzione è quasi esattamente rovesciata in Veneto-Friuli e in Lombardia, con le altre tre aree in una posizione intermedia. Che la distribuzione degli indirizzi sia, sia pur grossolanamente, coerente con la struttura economica dei territori indica l'esistenza di un rapporto con la domanda di competenze: si tratta quindi di un segnale sicuramente positivo.

La tabella 5.4, infine, dà conto anche (nelle colonne a destra) dei percorsi formativi e scolastici successivi alla qualifica triennale. Quasi il 30% del campione ha proseguito: gran parte di questi (24% del totale) solo per il quarto anno di FP, mentre un 5% circa ha conseguito successivamente il diploma conclusivo della secondaria di II grado (la vecchia "maturità", ora rinominata "esame di stato"). Anche qui si osserva una certa variazione tra territori, conseguenza delle diverse politiche regionali. Il titolo di quarto anno è relativamente poco diffuso nelle regioni settentrionali, in particolare nel Nord-ovest e nel Veneto-Friuli, con l'eccezione di Trento e Bolzano, dove quasi il 40% dei qualificati lo consegue. Questo dipende dalle politiche provinciali, che da tempo hanno eliminato la sovrapposizione tra istituti professionali statali e centri di formazione professionale provinciali a vantaggio dei secondi, per cui nelle due province non esistono istituti professionali. Percentuali relativamente elevate di conseguimento del titolo del quarto anno si trovano anche in Emilia-Toscana e nel Centro-sud. La prosecuzione fino al superamento dell'esame di stato, infine, è particolarmente frequente in Emilia-Toscana, dove riguarda quasi l'8% dei qualificati del campione.

## 5.2

### Gli esiti occupazionali

All'interno del database SWG-Iard sono disponibili diversi indicatori da cui si possono misurare gli esiti occupazionali dei qualificati dei corsi triennali 2006/07. Come si è detto, questi esiti sono stati rilevati tre anni dopo il conseguimento della qualifica, un periodo di tempo adeguato perché i qualificati si siano inseriti nel mercato del lavoro. Purtroppo la rilevazione del reddito è stata difficile, come sempre accade in questo tipo di studi, e il relativo dato presenta una quantità di casi mancanti tale da sconsigliarne l'utilizzo. Forti problemi riguardano anche l'occupazione attuale degli intervistati: l'informazione è stata raccolta in modo dettagliato, il che consentirebbe di utilizzare un qualche schema di classe o di prestigio occupazionale, ma la ricodifica al momento disponibile presenta alcuni problemi e molti casi mancanti, per cui anche questa informazione non è per ora utilizzabile. Si è quindi scelto di utilizzare altre due informazioni: a) la condizione prevalente degli individui, che abbiamo ricodificato in tre categorie, distinguendo occupati, disoccupati e coloro che stanno ancora studiando; b), solo per gli occupati, la loro valutazione della necessità e/o l'utilità del titolo rispetto al lavoro che stanno svolgendo<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> La domanda è: "La qualifica professionale che hai conseguito è un requisito necessario e utile per il lavoro che stai svolgendo?", e le possibili risposte "Sì, è un requisito necessario e utile"; "Sì, è un requisito necessario ma non è utile"; "No, non è un requisito necessario ma è utile"; "No, non è un requisito necessario e non è utile". Abbiamo considerato come risposta positiva la prima alternativa, come negative le altre.

Tabella 5.5  
ESITI OCCUPAZIONALI DEI QUALIFICATI FP 2006/07 PER AREA GEOGRAFICA

	Condizione occupazionale (%)			Qualifica utile e necessaria
	Occupato	Studente	Non occupato	
Nord ovest	63,3	6,6	30,1	43,2
Lombardia	62,2	10,0	27,8	50,8
Veneto-Friuli	67,0	5,5	27,5	58,4
Trento-Bolzano	72,7	11,1	16,2	54,1
Emilia-Toscana	55,1	13,4	31,5	41,8
Centro Sud Isole	43,9	11,9	44,2	43,8
TOTALE	59,1	9,7	31,2	49,7

Fonte: elaborazione su dati IARD-SWG (2011)

La tabella 5.5 mostra la distribuzione di queste due misure sul campione SWG-IARD. Il tasso di occupazione complessivo è di poco inferiore al 60%, mentre circa il 10% studia e i rimanenti, un po' meno di un terzo, non sono occupati (tra questi, gli inattivi sono il 4% del campione complessivo). Come si è detto, è possibile confrontare questa situazione con quella dei diplomati rilevata dall'Istat (2012) con modalità analoghe, dopo tre anni dalla fine degli studi: in quel caso, gli occupati sono il 46% circa, mentre il 34% studia e il 16% è disoccupato. Il confronto, quindi, non sembrerebbe negativo per i qualificati. Poco meno di metà degli intervistati che lavorano ritengono la qualifica conseguita nella FP triennale sia utile che necessaria per il loro lavoro attuale: in questo caso la coincidenza con il dato relativo ai diplomati del 2007 è quasi perfetta, visto che questi ritengono il proprio titolo necessario e utile al lavoro attualmente svolto nel 48,3% dei casi (Istat 2012, p. 9).

La variazione territoriale degli esiti dipende evidentemente dalle condizioni complessive dei diversi mercati del lavoro locali. A Trento e Bolzano i non occupati sono solo il 16%, mentre al Centro Sud sono oltre il 44%. Le altre aree sono su valori intermedi tra loro simili, tra il 27% e il 31% circa. Nel contesto emiliano-toscano i valori relativi agli occupati sono un po' inferiori, in particolare perché è più numerosa la proporzione di prosecuzioni degli studi, pari a oltre il 13%, mentre i minimi si riscontrano nel Nord-ovest e in Veneto-Friuli, rispettivamente con meno del 7% e del 6%.

Tramite un'analisi multivariata è possibile vedere quali sono i fattori che più favoriscono un esito occupazionale positivo della qualifica triennale, al netto degli effetti di composizione (legati per esempio alla prevalenza di un indirizzo in un'area, o alla diversa composizione per origini sociali delle varie aree). I risultati dell'analisi, è bene precisare, sono solo indicativi di una possibile relazione causale, perché non siamo in grado di controllare per vari fattori potenzialmente rilevanti, come l'abilità scolastica o la motivazione al lavoro. Risultati interpretabili in senso causale si potrebbero ottenere solo con una logica sperimentale, cioè confrontando gli esiti dei formati triennali con quelli di individui con le stesse caratteristiche che hanno seguito altri percorsi formativi, o nessuno: la disponibilità dei microdati della ricerca Istat sui diplomati 2007 dovrebbe rendere possibile approssimare una logica di questo tipo, almeno per quanto riguarda il confronto tra qualificati e diplomati.

Tabella 5.6  
ESITO OCCUPAZIONALE DEI QUALIFICATI FP 2006/07. EFFETTI MARGINALI DA UN MODELLO LOGIT MULTINOMIALE

	Occupato	Studente	Non occupato
Lombardia	0,00856 (0,0332)	0,00377 (0,0204)	-0,0123 (0,0313)
Veneto-friuli	0,0248 (0,0316)	0,00403 (0,0209)	-0,0288 (0,0294)
Trento-bolzano	0,114*** (0,0359)	0,0385 (0,0251)	-0,152*** (0,0314)
Emilia-toscana	-0,0266 (0,0375)	0,0217 (0,0224)	0,00490 (0,0355)
Centro sud isole	-0,145*** (0,0335)	0,0126 (0,0203)	0,132*** (0,0323)
Donna	-0,0900*** (0,0217)	0,0280*** (0,0125)	0,0620*** (0,0208)
Istruzione famiglia: media inferiore	0,0160 (0,0346)	0,00918 (0,0202)	-0,0251 (0,0335)
Qualifica professionale	-0,00935 (0,0375)	0,0350 (0,0223)	-0,0257 (0,0362)
Maturità	0,0286 (0,0400)	0,0434* (0,0236)	-0,0720* (0,0383)
Titolo terziario	-0,105** (0,0532)	0,0963*** (0,0354)	0,00880 (0,0519)
Classe familiare: operai specializzati	-0,000551 (0,0234)	0,0150 (0,0139)	-0,0144 (0,0222)
Impiegati esecutivi	-0,122*** (0,0302)	0,0571*** (0,0192)	0,0651** (0,0294)
Autonomi	0,00500 (0,0301)	0,00341 (0,0172)	-0,00841 (0,0286)
Impiegati medi e alti	-0,0500 (0,0308)	0,0570*** (0,0191)	-0,00708 (0,0291)
Imprenditori, professionisti	-0,101*** (0,0271)	0,0180 (0,0159)	0,0830*** (0,0264)
Straniero	-0,0404 (0,0420)	-0,0113 (0,0250)	0,0517 (0,0414)
FP quadriennale	-0,0892*** (0,0209)	0,0637*** (0,0128)	0,0255 (0,0201)
Esame di stato	-0,106*** (0,0410)	0,138*** (0,0309)	-0,0321 (0,0379)
Industria	0,0218 (0,0287)	0,00471 (0,0174)	-0,0265 (0,0277)
Servizi alle imprese	-0,0653** (0,0298)	0,0432** (0,0182)	0,0221 (0,0288)
Servizi sociali e alla persona	-0,0289 (0,0342)	0,0252 (0,0200)	0,00366 (0,0328)
Turismo	-0,0285 (0,0292)	0,0129 (0,0169)	0,0156 (0,0282)
Scuola	-0,0436* (0,0230)	0,0631*** (0,0152)	-0,0195 (0,0212)
Percorso irregolare	-0,0458* (0,0259)	-0,0214 (0,0139)	0,0671*** (0,0255)
Observations	3,251	3,251	3,251

Nota: errori standard tra parentesi. \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Categorie di riferimento: Nord Ovest; uomo; fino licenza elementare; operai generici; italiano; qualifica triennale; elettrotecnico; ente; carriera regolare. I parametri si interpretano come variazione percentuale rispetto alla categoria di riferimento. Stima ottenuta con la procedura mlogit e il comando margins di Stata 12. L'output completo è disponibile presso l'autore.

Con questi *caveat*, i risultati dei modelli stimati forniscono informazioni interessanti. In tabella 5.6 sono riportate le stime del modello relativo alla condizione dei qualificati 3 anni dopo la fine del percorso di formazione. I coefficienti stimati (tecnicamente si tratta di effetti marginali, calcolati a partire dai coefficienti logit prodotti dal modello) si interpretano come variazioni percentuali della probabilità di ciascun esito, rispetto alle stesse probabilità per la categoria di riferimento, a parità di tutti gli altri regressori inclusi nel modello. Per esempio, il primo parametro a sinistra (0,008) ci dice che i qualificati lombardi hanno in media lo 0,8% di probabilità in più dei qualificati del Nord ovest di essere occupati. Dato che l'errore standard associato a questo parametro è molto ampio e l'intervallo di confidenza comprende lo 0, il parametro non è statisticamente significativo: la situazione dei qualificati lombardi non è distinguibile, rispetto a questo esito, da quella dei qualificati del Nord-ovest. I qualificati di Trento e Bolzano, invece, hanno l'11,4% di probabilità in più.

Per quanto riguarda le aree territoriali, non ci sono differenze significative, se non un vantaggio di Trento e Bolzano e uno svantaggio del Centro-sud nella probabilità di occupazione, e specularmente in quella di non occupazione. È chiaro che quello che conta qui è la situazione del mercato del lavoro, rispetto cui le diverse strategie di FP non sembrano poter fare la differenza. Le altre aree non differiscono tra loro, e nessuna delle aree considerate differisce rispetto alla probabilità di proseguire gli studi (diversamente da quanto mostrava l'analisi bivariata). Per quanto riguarda il genere, si osserva come prevedibile un certo svantaggio occupazionale delle donne, che però hanno maggiori probabilità di continuare a studiare.

Le origini familiari hanno effetti quantitativamente simili al genere, con un'articolazione a prima vista meno prevedibile. Rispetto alla probabilità di essere occupati, si osserva un certo svantaggio, dell'ordine del 10%, per coloro che provengono dalle classi impiegatizie e imprenditoriali-professionali, che sono invece avvantaggiati nella probabilità di continuare a studiare. Analoghi effetti hanno i titoli di studio elevati dei genitori, dalla maturità in su. In sostanza, le famiglie di classe superiore fanno sì che i loro figli proseguano gli studi dopo la qualifica triennale. Questo perché, probabilmente, conoscono il rischio di intrappolamento in un segmento basso del mercato del lavoro che è tuttora associato alla qualifica triennale, rischio che è particolarmente forte per via della scarsa mobilità di carriera che caratterizza il mercato del lavoro italiano (Ballarino e Barbieri 2011). Dunque meglio proseguire gli studi, o al limite aspettare che si presenti un'occasione migliore di quelle immediatamente disponibili, sopportando grazie all'aiuto familiare un periodo di disoccupazione. In termini economici, stiamo parlando di salari di riserva relativamente elevati, in termini psicologici di aspettative relativamente elevate.

Sorprendentemente, ma è una sorpresa gradita, gli stranieri non sono statisticamente distinguibili dagli italiani. Invece i titoli di studio ulteriori, quadriennale o esame di stato quinquennale, presentano una struttura dei parametri stimati molto simile a quella delle classi elevate: essi diminuiscono la probabilità di essere occupati e aumentano quella di studiare ancora, probabilmente all'università. Per quanto riguarda l'indirizzo del corso, gli unici parametri significativi sono quelli relativi ai servizi alle imprese, associati con meno probabilità di essere occupati e maggiori possibilità di proseguire gli studi. Si tratta di corsi in servizi amministrativi, grafica e comunicazione, CAD, manutenzione aree verdi e servizi ambientali, dove probabilmente le opportunità occupazionali immediate non sono elevatissime (per la concorrenza dei diplomati degli istituti tecnici e professionali, probabilmente) e dove quindi proseguire gli studi può essere una scelta attraente. È molto interessante e va considerato con attenzione il gruppo di parametri relativi al tipo di istituto in cui la qualifica è stata conseguita. Quando l'istituto è una scuola, anziché un ente specializzato in FP, i qualificati hanno il 4% in

meno di probabilità di essere occupati e il 6% in più di probabilità di essere ancora a scuola. Sembra, quindi, che le scelte politiche delle regioni in merito alla precedenza da darsi a una delle due forme organizzative possibili della FP hanno una ricaduta non trascurabile sui successivi percorsi dei ragazzi e delle ragazze. Infine, un percorso irregolare nella FP aumenta le probabilità di essere disoccupati e diminuisce quelle di essere occupati, confermando quanto si osservava sopra: chi ha difficoltà nella scuola, compresa la FP, difficilmente riesce bene nel lavoro.

Tabella 5.7  
LA PREPARAZIONE RICEVUTA NELLA FP È UTILE E NECESSARIA PER IL LAVORO ATTUALMENTE SVOLTO DAI QUALIFICATI 2006/07?  
EFFETTI MARGINALI DA UN MODELLO LOGIT

Lombardia	-0.413** (0.180)	Straniero	-0.0418 (0.236)
Veneto-Friuli	-0.444*** (0.169)	FP quadriennale	-0.0454 (0.124)
Trento-Bolzano	-0.216 (0.196)	Esame di stato	-0.550** (0.252)
Emilia-Toscana	-0.251 (0.215)	Industria	-0.276* (0.148)
Centro Sud Isole	-0.185 (0.191)	Servizi alla persona	0.440*** (0.167)
Donna	0.277** (0.133)	Servizi sociali	-0.635*** (0.194)
Istruzione famiglia: media inferiore	0.430** (0.196)	Turismo	-0.167 (0.159)
Qualifica professionale	0.478** (0.215)	Scuola	0.574*** (0.138)
Maturità	0.246 (0.232)	Percorso irregolare	0.357** (0.152)
Titolo terziario	0.581* (0.326)	Observations	3,251
Classe familiare: operai specializzati	-0.318** (0.132)		
Impiegati esecutivi	-0.106 (0.179)		
Autonomi	0.120 (0.169)		
Impiegati medi e alti	-0.0116 (0.182)		
Imprenditori, professionisti	-0.0945 (0.157)		

Nota: errori standard tra parentesi. \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Categorie di riferimento: Nord-ovest; uomo; fino licenza elementare; operai generici; italiano; qualifica triennale; elettrotecnico; ente; carriera regolare. I parametri si interpretano come variazione percentuale rispetto alla categoria di riferimento. Stima ottenuta con la procedura logit e il comando margins di Stata 12. L'output completo è disponibile presso l'autore.

Veniamo ora alla seconda misura dell'esito occupazionale che prendiamo in considerazione. Si tratta di una valutazione soggettiva, il che potrebbe naturalmente introdurre distorsioni legate ai diversi livelli di aspettativa rispetto sia alla formazione che al lavoro. Dato che la variabile è stata ricodificata come dicotomia (v. nota 38), si utilizza un modello logit binomiale, i cui parametri stimati si interpretano allo stesso modo descritto sopra.

Per quanto riguarda le aree geografiche si osserva un'associazione negativa per la Lombardia e il Veneto-Friuli. Speculativamente, la si potrebbe forse interpretare in termini di aspettative elevate: come è noto, queste due regioni hanno puntato molto sulla FP, il che potrebbe aver creato nei corsisti aspettative troppo elevate rispetto alle loro reali possibilità. Il parametro per le donne è elevato e significativo: le donne hanno il 27% di possibilità in più di ritenere il loro

percorso nella FP utile e necessario per il loro lavoro attuale. Da cosa questo dipenda è difficile a dirsi, perché stiamo controllando per il tipo di indirizzo, dove esistono indirizzi più “femminili” e indirizzi più “maschili” (Anzivino 2011). Forse da una maggiore capacità di adattamento femminile? Per verificare questa ipotesi servirebbero analisi più approfondite, per le quali manca lo spazio.

Le origini familiari presentano una struttura di associazioni non del tutto chiara. Per quanto riguarda il titolo di studio dei genitori, tutte le categorie presentano maggiori probabilità di valutare positivamente il corso frequentato rispetto all’occupazione, in confronto a chi non ha più della licenza elementare, tranne quello di chi ha la maturità. Un effetto non lineare di non semplice comprensione, come quello relativo alla classe sociale, dove si osserva una maggiore probabilità di *non* trovare la qualifica FP utile e necessaria solo tra gli operai specializzati, ma non tra gli operai non qualificati. La cittadinanza anche in questo caso non ha effetto, mentre ha un effetto negativo il possesso della maturità, che probabilmente ingenera aspettative relativamente elevate rispetto ai lavori realmente accessibili. Per quanto riguarda gli indirizzi, c’è una forte associazione negativa della variabile dipendente con l’industria e i servizi sociali e personali, e un’associazione positiva con i servizi alle imprese, mentre l’elettrotecnico (categoria di riferimento) e il turismo si collocano in posizione intermedia. Infine, si osserva un effetto positivo di aver frequentato una scuola, e anche di una carriera scolastica irregolare. Entrambi effetti di non facile interpretazione, anche perché non siamo in grado di controllare per la qualità effettiva del lavoro. Entrambi, comunque, potrebbero avere a che fare sia con questa che con la capacità di adattarsi, che potrebbe in effetti essere elevata per chi ha avuto una carriera formativa difficile e quindi ha aspettative relativamente basse. Il risultato per la scuola sembrerebbe invece in contrasto con quanto trovato in termini di condizione occupazionale. Potrebbe darsi che la scuola selezioni: chi va a lavorare lo fa perché soddisfatto del matching tra preparazione e opportunità occupazionali, mentre chi non lo è prosegue gli studi. Ma si tratta solo di una congettura.

### 5.3

#### Osservazioni di sintesi

Le analisi dei dati SWG-Iard forniscono, pur scontando tutti i limiti del dataset nelle sue condizioni attuali (limiti che solo parzialmente potranno essere corretti in futuro), una serie di indicazioni utili sulla FP regionale italiana. In primo luogo, non ci sono dubbi sul fatto che gli studenti della FP costituiscono l’esito di un processo di selezione negativo rispetto alla performance e, presumibilmente, alla motivazione scolastica. Molti provengono da interruzioni nella scuola secondaria di I grado, sono transitati dalla secondaria di II grado, e anche i loro percorsi all’interno della FP regionale sono molto spesso frammentari e interrotti. Per quanto si possa mettere in discussione, con argomenti in astratto corretti, il ruolo di istanza di recupero degli studenti difficili che storicamente in Italia ha avuto il sistema della FP regionale, di fatto le cose stanno ancora così. Né sembra che le diverse politiche regionali della FP facciano molta differenza nel processo di selezione degli studenti in entrata. Le politiche regionali sembrano però poter influire sulla durata dei percorsi, favorendo il loro allungamento a quattro anni o il reinserimento nel sistema scolastico per il conseguimento del diploma di secondaria di II grado.

Con tutto questo, in secondo luogo bisogna osservare che gli esiti occupazionali dei qualificati sono, in termini quantitativi, paragonabili a quelli dei diplomati. Questo potrebbe dipendere dalla discreta capacità del sistema di adattarsi alle esigenze del tessuto produttivo locale che abbiamo osservato, fornendo manodopera di qualificazione medio-bassa. È difficile



dire in che misura questa capacità, evidentemente preziosa, possa essere funzione diretta di scelte politiche top down dei responsabili regionali: essa potrebbe dipendere dalla mobilitazione degli attori locali, a sua volta influenzata dal decisore politico. In ogni caso, il dato mostra che tra gli enti (Cfp regionali e privati, e altri enti accreditati negli ultimi anni) e le scuole, i primi sembrano favorire meglio l'inserimento occupazionale di ragazzi e ragazze. Questo potrebbe dipendere non tanto dalle loro strutture più leggere (come sembra suggerire Vittadini, 2011), quanto dalla loro maggiore autonomia. In ogni caso, le variazioni significative tra gli esiti occupazionali dei qualificati nelle diverse aree territoriali che osserviamo sono da attribuirsi alle diverse opportunità disponibili sui mercati del lavoro molto più che alle diverse politiche regionali della FP.

In terzo luogo, sempre guardando agli esiti occupazionali, ma dal punto di vista degli individui, se ne osserva la consueta stratificazione, per classe sociale di origine, livello culturale della famiglia e genere, familiare agli specialisti di transizione scuola-lavoro. Chi proviene da un background familiare più elevato tre anni dopo la qualifica è più spesso non occupato o ancora studente, perché si può permettere di rinviare l'accesso a un mercato del lavoro che non offre grandi opportunità, e sa come questa scelta possa essere premiante in un mercato del lavoro rigido, dove fare carriera è difficile, come quello italiano. Analogamente, le donne scelgono più spesso di proseguire gli studi, e per questo il loro tasso di occupazione è pure inferiore. Non si osservano, invece, differenze negli esiti occupazionali associate alla cittadinanza straniera.

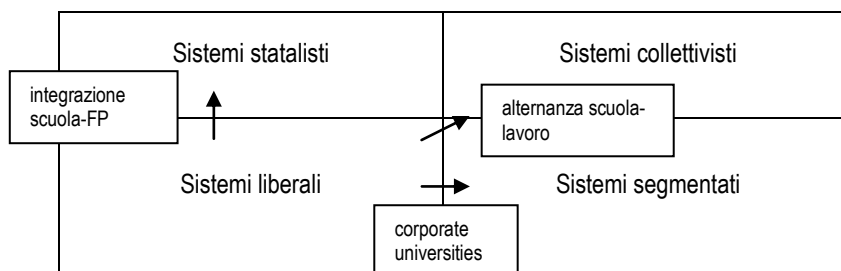


6.  
CONCLUSIONI: VERSO QUALE MODELLO?

In queste pagine conclusive si tirano le somme del percorso teorico ed empirico svolto nelle sezioni precedenti di questo lavoro. Per farlo, si riprende il modello di produzione delle competenze BT (Busemeyer e Trampusch 2012, cfr. tab. 2.1), con l'esposizione del quale è iniziato, nella seconda sezione, il percorso di questo lavoro. Alla luce del modello, e del *benchmark* tedesco presentato e discusso nella terza sezione, è possibile dare una lettura unitaria del materiale empirico presentato nella quarta e nella quinta sezione, dedicate al caso italiano, individuando diverse tendenze di trasformazione del sistema di IFP del nostro paese. Come sempre, il fenomeno empirico è complesso e articolato, ma il modello analitico serve proprio per trovare un ordine nella complessità del fenomeno.

Come abbiamo visto e verificato empiricamente (par. 4.1), da un punto di vista di statica comparata il nostro paese è da classificarsi nel modello liberale di formazione delle competenze. Si tratta di un modello in cui nessuno dei due attori-chiave, lo stato e le aziende, investe in modo sostanziale in questa direzione. Da molto tempo studiosi e operatori denunciano questa situazione, collegata con il ristagno della produttività (e quindi della crescita economica) e con l'alto livello di disuguaglianza di redditi (e quindi sociale) che hanno caratterizzato il nostro paese negli ultimi decenni. D'altra parte, il quadro del sistema di IFP italiano dipinto da questo studio mostra una serie di tendenze di trasformazione, che possono essere viste come diverse risposte all'esigenza di incrementare gli investimenti per migliorare una situazione percepita come inaccettabile da gran parte degli attori coinvolti. La figura 6.1 mostra come queste tendenze possono essere inquadrare nella tipologia BT (Tab. 2.1), riportata nel con l'aggiunta di tre frecce corrispondenti ad altrettante direzioni di trasformazione.

Figura 6.1  
TENDENZE DI MUTAMENTO DEL SISTEMA ITALIANO DI IFP



nota: cfr. tab. 2.1 per la definizione delle celle

Dal punto di vista analitico, il quadro è semplice. La tendenza al rafforzamento della formazione aziendale, qui definita *corporate university*, spinge verso il modello segmentato, sull'esempio giapponese. Nella figura, questo è uno spostamento orizzontale, dalla cella inferiore sinistra verso la cella inferiore destra. La tendenza a investire nell'*alternanza scuola lavoro*, per approssimare un sistema di IFP di tipo duale, come quello tedesco, spinge dal modello liberale verso il modello collettivista: nella figura, ci si sposta verso l'alto diagonalmente. In entrambe queste tendenze giocano un ruolo chiave le aziende, come attore

collettivo nel primo caso, come attore individuale nel secondo. Infine, la spinta verso *l'integrazione tra scuola e formazione professionale* spinge nella direzione del modello statalista, con un movimento verticale all'interno della figura, corrispondente a una crescita dell'investimento pubblico nella formazione delle competenze.

- *Verso un modello incentrato sulle aziende?*

Secondo la tipologia BT (cfr. Tab. 2.2), gli attori centrali del modello segmentato sono le aziende, in particolare grandi: esse sono direttamente in rapporto con le scuole del proprio territorio per il reclutamento e la selezione, e successivamente investono massicciamente nella formazione iniziale delle risorse umane, spesso mantenendo vaste strutture di formazione aziendale, le *corporate universities*. Nell'Italia di oggi questo modello si scontra con la bassa dimensione media delle aziende, che rappresenta un limite per molti versi insuperabile alla sua diffusione: le piccole imprese spesso non hanno né le risorse né la motivazione per investire in rapporti stabili con il sistema scolastico (par. 4.1). Inoltre, le poche grandi imprese, nazionali e multinazionali, attive nel paese oggi orientano spesso le proprie politiche del personale verso i laureati, lasciando uno spazio relativamente ristretto alle relazioni con gli istituti secondari di II grado.

Più in generale, le aziende avvertono una pressione competitiva sempre maggiore, per cui anche nel paese dove questo modello è più diffuso, il Giappone, esse diminuiscono il proprio investimento nella scuola, indebolendo le reti che le collegano agli istituti secondari. Per quanto riguarda la Germania, come abbiamo visto (par. 3.2) si parla di una tendenza verso il modello segmentato, causata dall'indebolirsi dei vincoli che tengono le grandi aziende legate al sistema duale e al modello collettivista di formazione delle competenze. Ma il caso tedesco è totalmente diverso dal nostro: in Germania il modello collettivista si indebolisce a causa della minore disponibilità delle aziende a farsi carico dei vincoli istituzionali alla propria discrezionalità nella gestione delle risorse umane e delle competenze. Data la diversità dell'assetto istituzionale da cui si parte, un atteggiamento di questo tipo da parte delle aziende in Italia porta al mantenimento del modello liberale, non verso il modello segmentato.

D'altra parte, abbiamo visto che i rapporti tra aziende e scuole sul territorio non mancano (par. 4.2): ai rapporti tradizionali, *bottom up*, creatisi localmente secondo logiche volontariste di tipo distrettuale, si sono aggiunte le nuove relazioni create dalle politiche pubbliche dagli anni 90 in avanti: oggi le reti di scuole e varie forme di partnership istituzionali coinvolgono la grande maggioranza delle scuole tecnico-professionali di II grado. Nel corpo docente c'è ampia disponibilità in questo senso, e il rifiuto ideologico dei rapporti con le aziende riguarda ormai una piccola minoranza di insegnanti. Esiste, insomma, una domanda espressa dalle aziende nei confronti del mondo della scuola, ed esiste una disponibilità degli operatori di questo modo a rispondere a questa domanda. Tuttavia, a causa delle caratteristiche del tessuto imprenditoriale italiano, questo incontro non può avvenire a livello di singola azienda e di singola scuola, come nel modello segmentato. O meglio, questo tipo di incontri possono sicuramente avere luogo e avere effetti benefici per le aziende e le scuole coinvolte, ma non è da questi che ci si può attendere l'aumento di investimento in formazione delle competenze necessario per il paese. Situazioni di questo tipo possono però giocare un ruolo importante come catalizzatori *bottom up* di processi più vasti. Per esempio, una parte notevole del rapido successo dell'alternanza scuola-lavoro (cfr. par. 4.3) sta nella buona riuscita delle sperimentazioni iniziali, come quella svolta in Lombardia nella prima metà del decennio 2000 (Serio e Vinante 2005). Le sperimentazioni sono partite dalle scuole che già, per la loro storia, disponevano di buone reti di contatto con le aziende, e a partire da queste, grazie alle risorse investite dalle istituzioni, hanno saputo generalizzare i metodi e gli approcci di successo a tutte le scuole aderenti al progetto.

- *Verso un sistema duale?*

Come abbiamo visto, il modello collettivista è stato il principale riferimento del dibattito e delle politiche pubbliche della IFP italiane. In questo modello, esemplificato dal sistema duale tedesco, gli attori centrali sono le aziende come attore collettivo, lo stato (anche nelle sue articolazioni locali), le scuole e le organizzazioni sindacali. Tuttavia, nessuna delle politiche pubbliche italiane che hanno cercato di approssimare questo modello è stata in grado di mobilitare sullo stesso progetto tutti questi attori.

In un primo tempo ci sono stati gli sforzi concertativi degli anni 90, che hanno coinvolto lo stato, le associazioni datoriali e i sindacati ma non la scuola: le politiche concertate della formazione si sono concentrate sulla formazione continua e non hanno investito la scuola tecnico-professionale, se non nel caso, non di grande successo, della IFTS. È curioso, anzi, osservare in come quel periodo le politiche scolastiche abbiano seguito percorsi diversi da quelli delle politiche della IFP. Il grande progetto di riforma della scuola del ministro Berlinguer, non realizzato, aveva al proprio centro la destratificazione della prima parte della secondaria superiore, che si sarebbe con ogni probabilità tradotta in una sua ulteriore liceizzazione, mentre la riforma dell'università, realizzata, ha abolito i diplomi universitari biennali, professionalizzanti e di successo, per creare una grande quantità di lauree triennali solo nominalmente professionalizzanti, nelle quali si sono riversati gli stessi alunni che avrebbero dovuto rendere vitale il sistema della IFTS.

Nel decennio successivo, le politiche dell'IFP hanno cercato di approssimare il sistema duale con due strumenti: l'alternanza scuola-lavoro (par. 4.3) e il rilancio della FP regionale (par. 5.1). Le regioni settentrionali del paese, e la Lombardia in particolare, sono state le più attive in entrambe queste politiche. In entrambi i casi, però, il ruolo delle rappresentanze datoriali e sindacali è stato relativamente limitato: anche dove c'è stato coinvolgimento, non c'è stato nulla di simile alla cogestione delle parti sociali che caratterizza il sistema duale, né i comportamenti delle aziende sono stati sottoposti ai vincoli e alle relative sanzioni che caratterizzano il modello tedesco. In definitiva, nessuna delle due politiche è in grado di avvicinarsi, neanche da lontano, al modello tedesco. Al di là della retorica istituzionale, l'alternanza scuola-lavoro è un programma di incentivazioni allo svolgimento di stage di qualità, in gran parte finanziata dal ministero e da altri enti pubblici. Si tratta, come abbiamo visto, di un'iniziativa di successo, che ha senz'altro rinforzato le reti che collegano scuole e aziende e offerto a molti studenti un'importante opportunità di contatto con il mondo del lavoro. Con ogni probabilità essa contribuisce, sul lungo periodo, al miglioramento dei rapporti tra i due sistemi, facilitando la creazione di contatti e reti personali grazie ai quali si producono fiducia e cooperazione. Il sistema duale, però, è un'altra cosa: nei loro percorsi, gli apprendisti tedeschi non *alternano* scuola e lavoro, ma *integrano* attività lavorative e scolastiche in un unico percorso.

Dal lato della FP regionale, la distanza dal sistema tedesco è ancora più evidente. In primo luogo in termini dimensionali: il sistema tedesco recluta circa 2/3 di ciascuna coorte di studenti (Tab. 3.2), mentre in Lombardia, nell'a.s. 2010/11, la FP regionale (inclusi i corsi delle scuole) ospita circa il 17% degli studenti di secondaria di II grado (ARIFL 2011, p. 13). In secondo luogo in termini di selezione degli studenti. Abbiamo visto, infatti, da una parte che il sistema duale si sta adattando all'aumento della scolarità, e che sta aumentando la quantità di studenti che entrano nel sistema dopo aver conseguito la maturità (par. 3.3), e dall'altra che la FP regionale, senza reali differenze tra contesti, accoglie studenti provenienti da background sociali svantaggiati e da carriere scolastiche difficili (par. 5.1). In terzo luogo, dal punto di vista dei giovani l'incentivo centrale del sistema duale è l'assunzione dell'apprendista da parte dell'azienda, un istituto così distante dalla realtà italiana che nessun progetto lo ha nemmeno nominato. Infine, dal punto di vista politico il cuore del sistema duale è la partecipazione delle

parti sociali alla gestione del sistema, e come abbiamo visto (par. 4.2), nel caso italiano la concertazione non ha dato buona prova di sé nelle politiche della formazione.

Vale la pena di ribadire, a questo punto, quanto osservato sopra a proposito del sistema tedesco (par. 3.3): la sua forza non è che è diverso dalla scuola, ma che è *parte integrante del sistema scolastico* (Ballarino e Checchi 2013). Non sempre questo punto è chiaro ai sostenitori italiani del modello tedesco, che spesso e volentieri contrappongono i percorsi di formazione professionale a quelli scolastici. Ma in questo modo si rischia di prolungare la tradizionale diffidenza della scuola italiana verso le scienze, le tecnologie e i saperi pratici, semplicemente rovesciandone il segno.

- *Verso un'integrazione tra scuola e formazione professionale?*

Il modello statalista, in cui la formazione delle competenze si basa sulla presenza, all'interno della scuola pubblica, di una robusta filiera tecnico-professionale, non è mai stato popolare nel dibattito italiano sulla IFP. Per molti versi, però, nell'epoca del *boom* economico e dello sviluppo industriale del Centro e del Nord del paese il sistema funzionava in questo modo, con una filiera tecnico-professionale della scuola superiore in grado di rifornire di operai specializzati e quadri un sistema industriale in forte espansione. Oltre che alla crescita economica, vale la pena di osservare, questo sistema ha contribuito anche a una sostanziale diminuzione della disegualianza scolastica (Ballarino e Triventi 2011). Manca lo spazio per discutere in modo soddisfacente le ragioni della sua successiva crisi, causata da un'espansione non governata adeguatamente, dall'indebolimento del legame con il mercato del lavoro e, soprattutto, da politiche inadeguate di selezione e incentivazione del corpo insegnante (cfr. MPI-MEF 2007).

Ad ogni modo, l'integrazione tra scuola e FP sembra oggi una direzione di mutamento a cui guardare con particolare interesse. Nei termini della tipologia BT, il modello statalista si distingue dal modello segmentato e da quello collettivista perché caratterizzato da un ruolo centrale dell'attore pubblico, che sostiene la maggior parte dell'investimento sociale nella produzione di competenze, sopperendo a bassi investimenti da parte del secondo attore centrale in gioco, le aziende. Un primo buon motivo per considerare seriamente un modello di questo tipo sta proprio nel fatto che le aziende italiane non sono in grado di aumentare il proprio livello di investimento nella formazione di competenze, sia strutturalmente, per il fattore dimensionale, che congiunturalmente, a causa della crisi. Lo stato, invece, anche in momenti di difficoltà come il presente dispone, potenzialmente, delle risorse necessarie per investire adeguatamente in questa direzione. In tempi di vincoli sul budget, questo potrebbe però richiedere uno spostamento di risorse da altri settori, come la sanità o il sistema pensionistico, spostamento che sembra giustificato dai ritorni molto maggiori che caratterizzano l'investimento in istruzione e competenze.

Un secondo buon motivo a favore dell'integrazione tra scuola e formazione professionale è suggerito dalla ricerca sulla domanda (Ballarino e Perotti 2011). Se si guarda al fabbisogno di competenze e alle strategie di reclutamento delle aziende, si osserva che solo una minoranza, sia pur consistente, è interessata prioritariamente alle competenze tecnico-professionali che si acquisiscono in un percorso formativo specializzato e finalizzato all'acquisizione di competenze specifiche all'occupazione, sul modello tedesco. Nella maggior parte dei casi quello che interessa alle aziende è, invece, un titolo di studio che certifichi da una parte il potenziale di apprendimento dei giovani, su cui si possa basare la formazione delle competenze specifiche all'azienda, e dall'altra il possesso di una serie di competenze sociali e relazionali, indispensabili per potersi inserire al meglio nella gerarchia organizzativa, facendone propri i tempi e gli obiettivi (par. 4.2). Queste due componenti della domanda di competenze non

devono essere distinte e contrapposte, ma considerate nella loro compresenza, spesso all'interno della singola azienda. Dal lato dell'offerta, questo significa integrare scuola e formazione professionale, in una proporzione che può variare a seconda della professionalità specifica e delle caratteristiche della domanda locale. All'interno di un forte sistema integrato si possono sviluppare micro-sistemi duali, basati sui rapporti diretti tra scuole e aziende, che come sappiamo sono la migliore garanzia di una rapida transizione dalla scuola al lavoro.

Un terzo buon motivo per proporre una forte integrazione tra scuola e formazione professionale viene dall'evoluzione dello stesso *benchmark* tedesco. Come abbiamo visto (par. 3.2), negli ultimi anni esso si è venuto a trovare in difficoltà. Da un lato, in un quadro di generale indebolimento delle relazioni industriali le aziende, sottoposte a una forte pressione competitiva, hanno meno risorse da investire nel sistema che in passato, sono sempre più tentate da una strategia di *exit* rispetto ai vincoli posti dal sistema duale alle loro politiche del personale, e come alternativa a questa uscita chiedono un sistema di formazione più flessibile e più orientato ai loro fabbisogni specifici di breve periodo, e quindi meno attraente per i giovani migliori. Anche per questo, in Germania come altrove le scelte dei giovani e delle loro famiglie si orientano in modo crescente verso gli studi post-secondari e universitari, posticipando l'ingresso nel mercato del lavoro e nel sistema duale. La risposta tedesca a questi cambiamenti va nel senso di una maggiore integrazione con la scuola (par. 3.3): per sopperire alla diminuzione dei posti da apprendista disponibili sono stati introdotti nuovi corsi professionali di preparazione all'apprendistato (il "sistema di transizione"), mentre per accogliere i nuovi apprendisti più istruiti il sistema duale si sposta gradualmente verso l'alto, integrandosi con i percorsi post-secondari e universitari.

Vanno in questa direzione, infine, le più recenti iniziative politiche in tema di IFP, in particolare l'introduzione degli Istituti tecnici superiori e quella dei Poli tecnico-professionali. In entrambi i casi si investe nelle scuole tecniche e professionali esistenti, aggregando scuole diverse e con diverse offerte formative, per farne un punto di riferimento per la domanda proveniente dal mercato del lavoro. I nuovi istituti non nascono dal nulla, ma vengono sviluppati gradualmente, a partire da quello che già esiste, il che può consentire di valorizzare al meglio le risorse presenti nel mondo della scuola e le esperienze che lo hanno caratterizzato negli ultimi anni, come l'alternanza scuola-lavoro, la diffusione degli stage, le reti tra scuole o le partnership istituzionali. L'autonomia scolastica e il rafforzamento delle competenze della dirigenza potrebbero fornire l'infrastruttura istituzionale su cui fare crescere nuovi attori di interfaccia tra scuola e mercato del lavoro, con un approccio *top down* non verticistico, ma finalizzato a sostenere le dinamiche *bottom up* (Ballarino 2011c). Anche il rapporto tra livello nazionale e livello regionale è in corso di ricalibratura: l'autonomia del secondo rimane centrale, ma si può decentrare ulteriormente, dove possibile, verso il territorio: tutto il processo deve però rimanere all'interno di un quadro di governo che non può che essere nazionale, come accade, del resto, in Germania.

Dal lato della scuola, questo processo di integrazione è favorito dall'accorpamento degli istituti e dall'abolizione del diploma triennale degli istituti professionali, che ha spinto le scuole secondarie di II grado a entrare direttamente nella FP regionale. Si creano così degli istituti comprensivi, all'interno dei quali la rigida stratificazione dei percorsi secondari di II grado (licei, istituti tecnici, istituti professionali, FP regionale) potrebbe indebolirsi sul campo, dopo il fallimento dei progetti di destratificazione *top down* dei tardi anni 90. Dal lato della FP regionale, l'integrazione è favorita dalla diffusione dei diplomi quadriennali e dalle sperimentazioni di percorsi di quinto anno finalizzati al sostenimento dell'esame di stato. Come abbiamo visto (par. 5.1), gli enti della FP regionale sono meglio collegati al mercato del lavoro di quanto non siano le scuole, e tra queste gli istituti professionali sono più attrezzati di quanto

non siano istituti tecnici e licei (par. 4.2): la creazione di poli tecnico-professionali comprensivi può mettere questi preziosi contatti a disposizione di una quantità maggiore di insegnanti e studenti, arginando un processo di liceizzazione di cui si intravedono chiaramente i rischi. D'altra parte, bisogna sottolineare che i nuovi investimenti nella scuola saranno produttivi solo se associati a una capacità degli istituti scolastici di essere soggetti attivi e protagonisti nella costruzione delle nuove strutture, e a una capacità di monitoraggio, valutazione e incentivazione dal centro che rimangono tutte da costruire, sia a livello nazionale che a livello regionale.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anzivino M. (2011), "Chi sono i qualificati", in Istituto Iard, SWG srl (a cura di), *op. cit.*, pp. 10-21
- ARIFL (2011), *Il sistema di istruzione e formazione professionale in Lombardia*, Regione Lombardia, Milano
- Arum R., Roksa J. (2009), *Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses*, Chicago UP, Chicago
- Bahn Müller R. (1996), "Baden-Württemberg: il sistema duale di fronte alla crisi", in Regini M. (a cura di), *op. cit.*, pp. 101-148
- Ballarino G. (1998a), *La formazione delle competenze sociali: aziende, reti, istituzioni. Uno studio di casi sul terziario*, tesi di dottorato, Facoltà di Sociologia, Università di Trento, Trento
- Ballarino G. (1998b), "La componente sociale del capitale umano e la sua formazione", *Scuola democratica*, n. 3-4, pp. 21-41
- Ballarino G. (2007), "Sistemi educativi e mercato del lavoro", in Regini M. (a cura di), *La sociologia economica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, pp. 231-257
- Ballarino G. (2008), *La scuola tecnico-professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole*, rapporto di ricerca per la Ccisia Milano, <http://www.mi.camcom.it/web/guest/archivio-ricerche>
- Ballarino G. (2009), "L'istruzione superiore e la sua espansione", in Sciolla L. (a cura di), *Processi e trasformazioni sociali. La società europea dagli anni Sessanta a oggi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 112-136
- Ballarino G. (2011a), *Modelli di istruzione e formazione professionale. La Toscana nel quadro delle principali esperienze italiane e internazionali*, Irpet, Firenze
- Ballarino G. (2011b), "Decentralization and reform of higher education. Can Germany be an example for Italy?", *Italian Journal of Sociology of Education*, n. 2, pp. 46-71
- Ballarino G. (2011c), "Redesigning curricula: the involvement of economic actors", in Regini M. (a cura di), *European Universities and the Challenge of the Market*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 11-27
- Ballarino G. (2011d), "Lo stage nella formazione professionale", in Istituto Iard, SWG srl (a cura di), *op. cit.*, pp. 52-69
- Ballarino G. (2011e), "Germany: Change through Continuity", in Regini M. (ed.), *European Universities and the Challenge of the Market*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 132-152
- Ballarino G., Barbieri P. (2012), "Disuguaglianze nelle carriere lavorative", in Checchi D. (a cura di), *Disuguaglianze diverse*, il Mulino, Bologna, pp. 79-97
- Ballarino G., Checchi D. (2013), "La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata", *Rivista di Politica Economica*, n. 1-3, pp. 39-72
- Ballarino G., Cobalti A. (2003), *Mobilità sociale*, Carocci, Roma
- Ballarino G., Meschi E., Scervini F. (2013), *The expansion of education in Europe in the 20<sup>th</sup> Century*, GINI working paper, <http://www.gini-research.org/articles/papers>
- Ballarino G., Perotti L. (a cura di) (2011), *Aziende lombarde e diplomati tecnico-professionali: criticità, punti di forza, strumenti*, rapporto di ricerca per la Ccisia Milano, <http://www.mi.camcom.it/ricerche1>
- Ballarino G., Perotti L. (2012), "The Bologna Process in Italy", *European Journal of Education*, vol. 47, n. 3, pp. 348-363
- Ballarino G., Regini M. (2005), *Formazione e professionalità per l'economia della conoscenza. Strategie di mutamento delle università milanesi*, Franco Angeli, Milano
- Ballarino G., Triventi M. (2011), *School expansion and uneven modernization. Comparing educational inequality in Northern and Southern Italy*, paper presentato al convegno ISA-RC29, Essex University

- Barone C. (2012), “Contro l’espansione dell’istruzione (e per la sua redistribuzione). Il caso della riforma universitaria del 3+2”, *Scuola democratica*, n. 4, pp. 54-75
- Bernardi F., Ballarino G. (2013), “Participation, equality of opportunity and returns to tertiary education in contemporary Europe”, *European Societies*, in corso di stampa
- BMBF (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) (2011), *Berufsbildungsbericht 2011*, BMBF, Berlin
- BMBF (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) (2012), *Berufsbildungsbericht 2012*, BMBF, Berlin
- Bosch G. (2010a), “The Revitalization of the Dual System of Vocational Training”, in Bosch G., Charest J., (eds.), *Vocational Training: International Perspectives*, Routledge, London, pp. 136-161
- Bosch G. (2010b), *Does vocational training improve the transition into the labour market and what are the challenges in the crisis?*, presentazione tenuta presso l’European Employment Observatory (EEO), Workshop on Youth Transitions: policy challenges and approaches, Bruxelles 24/2/2010
- Bruges Communiqué (2010), *Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020*, [http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen_en.htm)
- Busemeyer M. R., Iversen T. (2012), “Collective Skill Systems, Wage Bargaining, and Labour Market Stratification”, in Busemeyer M. R., Trampusch C. (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford UP, Oxford, pp. 205-233
- Busemeyer M. R., Trampusch C. (2012), “The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation”, in Busemeyer M. R., Trampusch C. (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford UP, Oxford, pp. 3-38
- Carneiro P., Heckman J. (2002), “Human Capital Policy”, in Heckman J. and Krueger A. (eds.), *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?*, MIT Press, Cambridge, pp. 77-239
- Colombo A., Regalia I. (1996), “Lombardia: selettività e reattività degli interventi formativi”, in Regini M. (a cura di), *op. cit.*
- Culpepper P, Finegold D. (eds.) (2000), *The German Skills Machine: Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*, Berghahn, Oxford
- Esping-Andersen G. (2000), *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, il Mulino, Bologna
- Estevez-Abe M., Iversen T., Soskice D. (2001), “Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State”, in Hall P., Soskice D. (a cura di), *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford UP, Oxford
- Hall P., Soskice D. (2001), “An Introduction to Varieties of Capitalism”, in Hall P., Soskice D. (a cura di), *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford UP, Oxford, pp. 1-68
- INDIRE (2013), *Alternanza scuola-lavoro: lo stato dell’arte. Rapporto di monitoraggio 2012*, INDIRE, Firenze, [www.indire.it/scuolalavoro/](http://www.indire.it/scuolalavoro/)
- ISFOL (2003), *Il primo triennio dei percorsi IFTS. Sintesi dei risultati delle attività di monitoraggio e valutazione*, ISFOL, Roma
- ISFOL (2007), *Rapporto di monitoraggio, programmazione 2007- 09*, ISFOL, Roma
- ISFOL (2012), *Rapporto Isfol 2012*, ISFOL, Roma
- Istat (2012), *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*, Istat, Roma, [www.istat.it](http://www.istat.it)
- Istituto Iard, SWG srl (a cura di) (2011), *Gli esiti formativi e occupazionali dei giovani qualificati nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale*, rapporto di ricerca, SWG-Iard, Trieste-Milano
- Lauro C., Ragazzi E. (a cura di) (2011), *Sussidiarietà e... Istruzione e Formazione Professionale. Rapporto sulla sussidiarietà 2010*, Mondadori, Milano

- Locke R. M., Jacoby W. (1995), *The Dilemmas of Diffusion: Institutional Transfer and the Remaking of Vocational Training Practices in Eastern Germany*, MIT working paper, Boston
- Merton R. K. (1968), "The Matthew Effect in Science", *Science*, n. 159, pp. 56-63
- Meyer J. W., Ramirez F. O., Frank D. J., Schofer E. (2006), *Higher Education as an Institution*, CDRL Working Papers, n. 56, Stanford University
- MPI (Ministero della pubblica istruzione)-MEF (Ministero dell'economia e delle finanze) (2007), *Quaderno bianco sulla scuola*
- OECD (2009), *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*, OECD Publishing
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing
- Oliva D. (2011), "Gli Istituti tecnici superiori: tra scuola, formazione e lavoro", in Dell'Aringa C., Treu T., *Giovani senza futuro? Proposte per una nuova politica*, il Mulino, Bologna, pp. 129-140
- Pichierri A. (2007), "I sistemi socioeconomici locali", in Regini M. (a cura di), *La sociologia economica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, pp. 106-130
- Powell J.J.W., Bernhard N., Graf L. (2012), "The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes", *Sociology of Education*, n. 85, pp. 240-258
- Powell J.J.W., Trampusch C. (2012), "Europeanization and the Varying Responses in Collective Skill Systems", in Bussemeyer M. R., Trampusch C. (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford UP, Oxford, pp. 284-313
- Ragazzi E., Sella L. (2011), "L'assetto istituzionale dell'istruzione professionale in Italia", in Lauro C., Ragazzi E. (a cura di), *op. cit.*, pp. 21-70
- Regini M. (a cura di) (1996), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "regioni-motore" d'Europa*, il Mulino, Bologna
- Regini M. (2000), *Modelli di capitalismo. Le risposte europee alla sfida della globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari
- Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna
- Schofer E., Meyer J. W. (2005), "The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century", *American Sociological Review*, n. 70, pp. 898-920
- Schuller K. (2013), *Ethnic Inequality in Vocational Education. The German Federal States Compared*, paper presentato alla Spring School on the Analysis of Educational Inequalities, Collegio Carlo Alberto, Moncalieri, marzo
- Serio L., Vinante M. (a cura di) (2005), *Viaggio nell'alternanza scuola-lavoro. Territori di integrazione tra il mondo della scuola e il mondo delle imprese*, Istud - Il Sole24ore, Milano
- Streeck W. (1987), "Industrial Relations and Industrial Change: The Restructuring of the World Automobile Industry in the 1970s", *Economic and Industrial Democracy*, n. 8, pp. 437-62
- Streeck W. (1992), *Social Institutions and Economic Performance. Studies of Industrial Relations in Advanced Political Economies*, Sage, London
- Streeck W. (1994), "Vincoli benefici: sui limiti economici dell'attore razionale", *Stato e mercato*, n. 41, pp. 185-213
- Streeck W. (2009), *Re-Forming Capitalism. Institutional Change in the German Political Economy*, Oxford UP, Oxford
- Streeck W., Schmitter P. (1985), "Comunità, mercato, stato e associazioni? Il possibile contributo dei governi privati all'ordine sociale", *Stato e mercato*, n. 13, pp. 47-86
- Thelen K. (2004), *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge UP, Cambridge

- Thelen K., Busemeyer M. R. (2008), *From Collectivism towards Segmentalism. Institutional Change in German Vocational Training*, Max Planck Institut, MPIfG Discussion Paper, n. 08, Colonia, (una versione leggermente modificata in Busemeyer M. R. e Trampusch C., 2010, pp. 68-100)
- Thelen K., Kume I. (1999), "The Rise of Nonmarket Training Regimes: Germany and Japan Compared", *Journal of Japanese History*, vol. 25, n. 1, pp. 33-64
- Treelle (2008), *L'istruzione tecnica. Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese*, Tipografia Araldica, Genova
- Treelle-Fondazione Rocca (2012), *I numeri da cambiare. Scuola, università e ricerca. L'Italia nel confronto internazionale*, [www.inumeridacambiare.it](http://www.inumeridacambiare.it)
- Trow M. (2000), "From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage", *Minerva*, n. 37, pp. 1-26
- Vittadini G. (2011), "Introduzione", in Lauro C., Ragazzi, E. (a cura di), *op. cit.*, pp. 9-17

## APPENDICE

Tabella A1

SPECIFICAZIONE DEI 5 INDICATORI DI COMPETENZA PROFESSIONALE PER TIPO DI DIPLOMA

	Perito meccanico	Perito aziendale	Perito chimico	Diplomato scuola alberghiera (personale di sala/ di cucina)
Competenza 1	Capacità di riconoscere e affrontare i diversi tipi di guasto	Capacità di gestire la procedura contabile anche con sistemi informatizzati	Capacità di pianificare le attività legate al controllo della strumentazione	Capacità di preparare le basi di cucina: in particolare brodi, fondi e salse;  Velocità e precisione nell'apparecchiare e sparecchiare
Competenza 2	Capacità di pianificare le attività di manutenzione	Capacità di redigere scritture in partita doppia	Capacità di gestire la sicurezza in laboratorio e l'eventuale comunicazione del rischio	Conoscenza delle materie prime e capacità di selezionarle;  Trattamento cliente: discrezione, cura, ordine, attenzione massima ai ritmi di consumo dei singoli tavoli
Competenza 3	Capacità di leggere i disegni tecnici e i cicli di montaggio	Capacità di comporre le scritture delle principali operazioni bancarie	Conoscenza della normativa sullo smaltimento dei rifiuti di laboratorio	Capacità di coordinare il proprio lavoro con quello degli altri addetti alla cucina;  Conoscenza di base dei diversi tipi di servizio: inglese, francese, italiano
Competenza 4	Conoscenza delle normative tecniche	Capacità di scrivere e impaginare una lettera commerciale	Capacità di reperire via web le informazioni specifiche su nuovi preparati, strumenti e processi	Capacità di comporre e presentare i piatti;  Conoscenza di base del servizio banqueting
Competenza 5	Capacità di eseguire procedure di programmazione dei sistemi di comando e regolazione	Conoscenza (almeno per sommi capi) del quadro giuridico civilistico e fiscale di riferimento	Conoscenza dei principali software dedicati alle analisi chimiche di laboratorio e all'interpretazione dei risultati	Conoscenza dei principali vitigni italiani e dei possibili abbinamenti gastronomici

Fonte: Ballarino e Perotti (2011)