



CAMERA DI
COMMERCIO
MILANO

*Dipartimento di Studi del Lavoro e del Welfare
Centro di ricerca wTw – Work, Training and Welfare*

Aziende lombarde e diplomati tecnico-professionali: criticità, punti di forza, strumenti

a cura di
Gabriele Ballarino e Loris Perotti

giugno 2011

Indice

Presentazione	4
Capitolo 1 I modelli di transizione dalla scuola al lavoro e il caso lombardo	8
Capitolo 2 Mutamenti nel rapporto tra scuole e aziende	12
2.1 Le iniziative delle scuole	12
2.2 L'acquisizione delle competenze: stage, alternanza scuola-lavoro e impresa simulata	15
2.3 L'impresa formativa simulata	23
2.4 Un primo bilancio	25
Capitolo 3 Il punto di vista delle aziende	28
3.1 Le aspettative delle aziende	29
3.2 L'opinione delle aziende	31
3.3 Le cause dell'insoddisfazione delle aziende	36
Capitolo 4 Reclutamento e selezione dei diplomati tecnico-professionali	39
4.1 Le assunzioni dei diplomati tecnico-professionali	42
4.2 Il ruolo delle scuole nel reclutamento dei diplomati	49
4.3 Modalità e criteri di selezione	53
4.4 Conclusioni	58
Capitolo 5 Aziende e competenze dei diplomati tecnico-professionali	60
5.1 Le competenze di base e trasversali	62
5.2 Le competenze tecnico-professionali: analisi di quattro profili di diploma	66
5.3 Le cause dei deficit formativi dei diplomati: l'opinione delle imprese	70
5.4 Conclusioni	73
Capitolo 6 I rapporti tra aziende e scuole tecnico-professionali	76
6.1 Gli strumenti dell'integrazione	77
6.2 L'opinione delle aziende in merito alle ricadute dei rapporti con le scuole	82
6.3 Lo strumento più diffuso: gli <i>stage</i>	87
6.4 La riforma della scuola secondaria	90
6.5 Conclusioni	93

Capitolo 7	I diplomati come risorse umane: la gestione aziendale	95
	7.1 L'inquadramento contrattuale	97
	7.2 La retribuzione	99
	7.3 La formazione promossa dalle aziende	102
	7.4 Conclusioni	107
Capitolo 8	Conclusioni	109
	8.1 La ricerca	109
	8.2 I risultati della ricerca	111
	8.3 Quali politiche per l'incontro tra aziende e scuola tecnico-professionale?	117
	Riferimenti bibliografici	123
	Appendice metodologica	126
	A1. Il disegno della ricerca e l'indagine esplorativa	126
	A2. La rilevazione quantitativa	130
	A3. Gli strumenti utilizzati nel lavoro sul campo	134

Presentazione¹

La transizione tra scuola e lavoro è un tema costantemente al centro dell'attenzione di studiosi e *policy-makers*. Si tratta in effetti di uno dei meccanismi centrali di strutturazione delle società moderne, da cui dipendono tanto la distribuzione dei redditi a disposizione delle famiglie, e quindi la struttura della disuguaglianza sociale, quanto la dotazione di competenze a disposizione del sistema produttivo, e quindi la sua competitività (Checchi 1999; Schizzerotto e Barone 2006; Ballarino 2007)². Lo studio di questo meccanismo diventa tanto più importante e urgente quanto più esso dà segni di malfunzionamento, e per il caso italiano i segni di malfunzionamento non mancano: i tassi di disoccupazione dei giovani sono relativamente elevati, la crescita della produttività è lenta e tra i datori di lavoro è diffusa, come si vedrà più avanti, l'opinione che la scuola non risponda in modo adeguato alle richieste del sistema produttivo, non formando le competenze di cui esso ha più bisogno e non fornendo agli studenti le motivazioni e le competenze sociali necessarie per un rapido e proficuo inserimento in azienda.

Questa non è la sede in cui valutare questa *communis opinio* del mondo datoriale, spesso ripresa dalla pubblicistica e anche dal dibattito scientifico³. Una valutazione potrà essere espressa al termine di questa ricerca, che si propone di indagare in modo approfondito i *comportamenti* delle aziende lombarde riguardo la transizione dalla scuola al lavoro dei diplomati tecnici e professionali. La ricerca prende infatti le mosse dagli esiti di una ricerca precedente (Ballarino 2008), che ha studiato i comportamenti delle scuole tecniche e professionali lombarde, ovvero le iniziative che queste intraprendono per migliorare la transizione al mercato del lavoro dei loro diplomati. Per quanto riguarda i rapporti tra le scuole e le aziende, la ricerca ha mostrato un quadro ricco e interessante (che tra qualche pagina verrà presentato in maggiore dettaglio, cfr. tabella 1.1).

Obiettivo della presente ricerca è l'approfondimento di questo quadro dal lato delle aziende. In particolare, ci si chiede quali siano i *modelli di transizione dalla scuola al lavoro* a cui fanno riferimento, più o meno consapevolmente, le aziende lombarde e in particolare milanesi. In effetti, la ricerca sulle scuole ha mostrato che il 44% delle stesse ha avviato rapporti con aziende su iniziativa di queste ultime. Esiste quindi un interesse delle aziende per la scuola: ma che cosa si

¹ di Gabriele Ballarino e Loris Perotti.

² In realtà la funzione sociale del sistema scolastico non è limitata al sistema occupazionale (Brint 2007; Ballarino 2009): la scuola da un lato produce conoscenze e seleziona gli individui alle occupazioni, ma dall'altro socializza, e quindi produce comportamenti e atteggiamenti. Una popolazione più scolarizzata è (in media) più sana, più socievole, più fiduciosa e affidabile.

³ Si veda Reyneri (2005) e Rullani (2008) per due punti di vista non banali sul problema.

aspettano di trovare? E, soprattutto, che cosa fanno con quello che si potrebbe chiamare il *prodotto* della scuola, ovvero i diplomati?

Prima di venire ai risultati della ricerca, è utile spendere qualche parola sull'oggetto stesso dell'indagine, ovvero i diplomati della scuola secondaria a indirizzo tecnico-professionale. Immersi, come siamo, nei dibattiti sull'economia della conoscenza e sulla società dell'informazione, consapevoli del fatto che ormai un diciannovenne italiano su due decide di immatricolarsi a un corso universitario, potremmo infatti chiederci se sia ancora rilevante indagare i rapporti tra scuola secondaria e sistema economico. Se pensiamo, ad esempio, a due protagonisti indiscussi della crescita economica italiana dei decenni '50 e '60, vale a dire il perito industriale (o meccanico) da un lato e il ragioniere dall'altro, non possiamo fare a meno di chiederci quanto siano rimaste centrali queste figure ai giorni nostri, e se non siano semmai l'ingegnere e il laureato in Economia, in un certo senso i loro "successori" dal punto di vista delle credenziali educative, a meritare il nostro interesse (e il nostro studio).

Ora, se è innegabile che la struttura produttiva dei paesi sviluppati a partire dagli anni '70 è andata incontro a notevoli trasformazioni che hanno avuto come conseguenza, oltre a un mutamento della domanda di lavoro (maggiore formazione, maggiore capacità di continuare ad apprendere, ecc.), anche il ridimensionamento di ruoli o funzioni produttive ritenuti fino ad allora rilevanti, ciò non vuol dire che questi mutamenti siano onnipervasivi. Talvolta si ha l'impressione che fenomeni reali, come la società della conoscenza, una volta divenuti retoriche e in quanto tali assunti come veri *tout court*, siano più di ostacolo che di aiuto alla comprensione dei processi educativi. Non si capirebbe altrimenti come mai in questo mondo post-industriale, globalizzato, terziarizzato i dati sulle previsioni di assunzione delle imprese continuino a segnalare una domanda di diplomati che nel nostro paese è tre volte e mezza quella dei laureati (vedi *infra*, cap. 1). Insomma, le relazioni tra istruzione secondaria e attori economici dovrebbero continuare a interessare, anche oggi, lo studioso e il *policy maker*.

Con ciò non si vuole sostenere che le trasformazioni delle economie occidentali e la crisi del sistema fordista non abbiano prodotto dei notevoli cambiamenti, e che questi cambiamenti non abbiano influito anche sui destini occupazionali dei giovani diplomati. Si tratta però di capire quale sia, nel 2011, il compito delle scuole tecnico-professionali, e soprattutto se la funzione educativa che viene generalmente loro assegnata (riassumibile nell'idea di una formazione vicina⁴ alle esigenze della domanda, e quindi più direttamente spendibile nel mercato del lavoro) corrisponda o

⁴ Naturalmente stiamo sempre parlando di scuola e non di formazione professionale in senso stretto. I compiti educativi non sono pertanto circoscrivibili alla sola acquisizione di competenze per il mercato del lavoro, ma includono (o almeno dovrebbero includere) anche lo sviluppo culturale degli studenti.

meno a un dato reale. Per rispondere a questi interrogativi è necessario da un lato indagare ciò che queste scuole fanno per “sintonizzarsi” con il mercato del lavoro, e dall’altro raccogliere le opinioni delle imprese, e più in generale degli attori economici, in merito alla preparazione dei diplomati che da quelle scuole provengono. Il primo punto è già stato studiato, a livello lombardo, in una precedente indagine da uno degli autori di questo stesso rapporto (Ballarino 2008) e in questa sede ci limiteremo pertanto ad alcuni semplici rimandi. La seconda questione è stata invece oggetto della ricerca che qui viene presentata.

Presentazione del report

Dopo queste pagine introduttive, il rapporto comprende otto capitoli. Il primo presenta il quadro concettuale e problematico in cui si muove la ricerca. Il secondo e il terzo riportano i risultati della prima fase dell’indagine, esplorativa e qualitativa, svolta nel corso della prima metà del 2010 nelle province di Milano, Bergamo e Brescia: il capitolo 2 descrive come le recenti politiche dell’istruzione e della formazione professionale stanno intervenendo sui rapporti tra scuole tecnico-professionali e aziende, mentre il 3 presenta il punto di vista degli imprenditori sulle scuole e la preparazione che esse garantiscono ai diplomati. I capitoli dal 4 al 7 si basano sui risultati di una survey su un campione rappresentativo di aziende non individuali milanesi di cinque settori (industria meccanica, industria chimica, studi professionali, servizi di alloggio e ristorazione, grande distribuzione), che risultino avere assunto neo-diplomati tra l’inizio del 2009 e la fine dell’agosto 2010 (l’indagine si è svolta nei primi mesi del 2011: i dettagli metodologici sulla rilevazione, come quelli relativi alla fase esplorativa della ricerca, si trovano nell’Appendice metodologica alla fine del rapporto, che riporta anche gli strumenti di rilevazione). Nel capitolo 4 si osserva come le aziende reclutano e selezionano i neo-diplomati, mentre nel quinto si descrive come esse valutano le competenze con le quali escono dalla scuola ed entrano in azienda. Nel capitolo 6 si descrivono i rapporti tra aziende e scuole, e il modo in cui le aziende valutano le scuole stesse. Nel capitolo 7 si guarda all’inquadramento e alla retribuzione dei diplomati, al momento dell’assunzione e 5 anni dopo. Il capitolo ottavo fornisce, infine, le conclusioni della ricerca: esso può essere utilizzato anche come *executive summary*.

Gabriele Ballarino ha diretto la ricerca e curato l’editing del rapporto finale, redatto da Gianluca Argentin, Gabriele Ballarino, Sabrina Colombo, Edoardo Della Torre e Loris Perotti (si vedano i singoli capitoli per le attribuzioni). Loris Perotti ha curato il coordinamento operativo di tutte le fasi della ricerca e ne ha svolto la prima fase esplorativa. A quest’ultima ha collaborato Massimo Montanari Veracini (laureato magistrale all’Università di Milano nell’a. a. 2010/11), che ha svolto le interviste relative alla provincia di Brescia. La survey su cui si basano i capitoli 4-7 di questo rapporto è stata svolta con il metodo CATI (*Computer-*

assisted telephone interviewing) presso il Laboratorio indagini demoscopiche (LID) del Dipartimento di Studi sociali e politici dell'Università di Milano. Il questionario è stato predisposto da un gruppo di lavoro composto da Gianluca Argentin, Gabriele Ballarino, Sabrina Colombo, Edoardo Della Torre e Loris Perotti, con la collaborazione di Aurora Caiazzo e Lidia Mezza (Servizio studi Cciaa) e Federico Montelli (Formaper). L'estrazione del campione è stata curata da Gianluca Argentin ed Edoardo Della Torre, sui dati gentilmente forniti da Livio Loverso (Osservatorio del mercato del lavoro della provincia di Milano) e Anna Soru (Formaper): a entrambi, e ai loro collaboratori, va il nostro ringraziamento più sentito. Il field è stato coordinato da Alessandra Caserini, che ringraziamo (insieme al direttore del Dipartimento Marco Maraffi) per la competenza e la disponibilità. Le interviste sono state svolte da: Daniele Bonfiglio, Lara Cerlienco, Giuseppe Colotta, Marina Azzurra Como, Andrea Agostino De Cartis, Vincenzo De Marco, Stefania Fais, Anna Gaiarin, Flavio Geniola, Consuelo Granieri, Agida Kapplani, Elisa Losa, Martina Pasqualini, Gianguido Pisapia, Christian Piscopo, Giovanni Rainoldi, Valentina Rastelli, Federica Sangalli, Francesca Zanini. La supervisione delle interviste è stata affidata a Simona Ballabio e Renato Carletti.

I nostri ringraziamenti più sentiti vanno al Servizio studi della Camera di commercio di Milano, nelle persone delle dr.sse Vittoria Di Franco, Lidia Mezza e Aurora Caiazzo, che hanno reso possibile questa ricerca. Anche se si tratta ormai di un rapporto di collaborazione più che decennale, per noi non è scontato trovare interlocutori così attenti, stimolanti e (da non trascurarsi) pazienti. Da ultimo, un ringraziamento a tutte le persone che, nelle aziende, nelle scuole e nelle istituzioni hanno risposto alle nostre sollecitazioni mettendo a nostra disposizione parte del loro tempo, sempre così scarso per tutti.

Capitolo 1. I modelli di transizione dalla scuola al lavoro e il caso lombardo⁵

In comparazione internazionale si possono individuare tre diversi modelli di istituzionalizzazione del rapporto tra scuola e azienda, a seconda di quale sia la modalità di rapporto privilegiata (cfr. Ballarino 2007). Un primo modello è quello prevalente in Giappone, dove il rapporto tra scuole e imprese si stabilisce a livello locale senza un quadro regolativo istituzionale dettagliato, ma è stabile nel tempo perché poggia su una serie di norme sociali e di incentivi per gli attori ormai diventati parte della tradizione industriale e scolastica del paese (Rosenbaum e Kariya 1989). Il secondo modello è invece tipico dei paesi europei dell'area germanofona, in particolare del sistema "duale" di formazione professionale tedesca (*Ausbildung*), dove scuole e aziende sono collegate in quanto parte di un sistema strutturato e organizzato su base regionale, alla cui gestione contribuiscono sia le amministrazioni e le camere di commercio locali che le parti sociali (Bahnmüller 1996; Thelen 2004). Un terzo modello, completamente diverso, si osserva nei paesi anglosassoni, e in particolare negli Stati Uniti: qui i rapporti tra scuola e mercato del lavoro sono orientati alla flessibilità, e non esiste istituzionalizzazione né basata su norme sociali di reciprocità (come in Giappone) né sull'intervento regolativo dello stato e delle associazioni degli interessi (come in Germania).

Riprendendo la tipologia sviluppata da Regini (1996) per la formazione professionale, si potrebbe dire che quest'ultimo modello è orientato all'*appropriatezza*, mentre quello giapponese e tedesco è orientato alla *ridondanza*. Mentre nel primo caso i rapporti vengono costruiti in base alle esigenze della situazione, in maniera reattiva, nel secondo esistono procedure che costruiscono e mantengono i rapporti in modo relativamente indipendente dalle esigenze contingenti, in maniera, quindi, proattiva. Nel primo caso le aziende si muovono in modo relativamente libero, mentre nel secondo sono sottoposte a "vincoli benefici" (Streeck 1994) che da una parte ne limitano l'azione, ma che dall'altra rendono possibile la produzione di beni pubblici quali una forza-lavoro qualificata e motivata. D'altra parte, in un'economia di mercato le aziende accettano questi vincoli come soluzione di *second best*, e quando la situazione lo consente esse possono cercare, spesso con successo, di sottrarvisi⁶. La distinzione tra i due modelli deve quindi essere presa come una dicotomia idealtipica, che definisce un campo di variazione tra una massima istituzionalizzazione, in cui lo stato definisce autoritativamente il modo in cui dev'essere strutturata la transizione tra scuola e lavoro, e una minima istituzionalizzazione, in cui gli attori coinvolti (scuole, aziende e diplomati) sono liberi di muoversi seguendo i propri interessi.

⁵ Questo capitolo è stato scritto da Gabriele Ballarino e Loris Perotti.

⁶ In effetti, la letteratura individua, già dagli anni 90, elementi di crisi nei sistemi giapponese e tedesco di transizione dalla scuola al lavoro (cfr. Yuki 2003 per il Giappone e Thelen e Busemeyer 2008 per la Germania).

Per quanto riguarda il caso lombardo, secondo il lavoro di Colombo e Regalia (1996) – la prima ricerca sul rapporto tra aziende lombarde e sistema formativo visto in chiave comparata – esso era riconducibile al modello dell’appropriatezza, per via della mancanza di politiche nazionali e le debolezze delle politiche regionali della formazione professionale. In regione prevalevano quindi interventi ad hoc, basati sulle necessità del momento anziché su di una sistematica iniziativa collettiva. Questa situazione è alla base dei due paradossi che si riscontrano, almeno a partire dagli anni 90, nella discussione italiana sul rapporto tra scuola e mercato del lavoro. Il primo deriva dall’osservare il crescente disallineamento, o *mismatch*, tra le scelte di studenti e famiglie da un lato, e domanda di forza lavoro dall’altro. Un recente rapporto Unioncamere-Excelsior sui fabbisogni occupazionali delle imprese italiane lo mostra molto chiaramente: le previsioni d’assunzione riguardano per il 42% diplomati e solo per il 12% i laureati (Excelsior 2009). Il fatto non dovrebbe stupire più di tanto se si fa mente locale alla struttura del nostro sistema produttivo: aziende di dimensioni piccole o medio-piccole hanno generalmente bisogno di figure intermedie di tecnici, più che di laureati. Non a caso negli ultimi tempi non è difficile imbattersi in preoccupati articoli sui quotidiani per il grave *labour shortage* che affliggerebbe ormai queste figure intermedie: «[...] Quanto allo scarto tra l’offerta di lavoro dei diplomati di tutti gli indirizzi (al netto di quelli che proseguono gli studi universitari o che hanno già un’occupazione) e le opportunità di inserimento nel sistema economico, Unioncamere osserva come le aziende italiane ne abbiano richiesti 338.500 nel 2008; [...] A fronte di tale fabbisogno, la stima dei diplomati che si stanno affacciando per la prima volta sul mercato del lavoro è di circa 199mila, mentre gli altri diplomati iniziano il percorso universitario o scelgono di non ricercare immediatamente lavoro. Il risultato [...] è un gap che supererebbe le 139mila unità per le imprese [...]. *Il mismatch fra domanda e offerta di diplomati è più evidente per gli istituti tecnici e professionali. Sono circa 72mila giovani in meno rispetto al fabbisogno esplicito delle imprese e un gap complessivamente pari a "oltre 88mila unità se si considerano anche quelli occupabili come liberi professionisti a partita Iva"*» (Sole24Ore del 21/11/2008, corsivo aggiunto)⁷. Ecco il primo paradosso: come spiegare il fatto che a fronte di una consistente, e per certi versi crescente, richiesta di diplomati tecnico-professionali da parte delle imprese gli studenti iscritti a questo tipo di scuole sono passati dal 45% al 35% del totale tra il 1990 e il 2007 (Treille 2008)?

Il secondo paradosso riguarda invece il mondo produttivo e può essere riassunto in questi termini: come mai a fronte di manifestazioni di insoddisfazione delle imprese italiane per il tipo di

⁷ Significativi i titoli di alcuni altri articoli apparsi in tempi abbastanza ravvicinati: «Istituti tecnici, caccia ai diplomati», apparso sul Corriere della Sera del 10/12/2008; «Primo, non fuggire dai Tecnici» sul Sole24Ore del 12/5/2007; «La ripresa chiama i tecnici» (Sole24Ore, 18/12/2008).

formazione ricevuta dai diplomati della scuola secondaria, le aziende del nostro paese appaiono tra le meno disposte ad investire nella formazione del proprio personale, anche depurando il dato dalla forte incidenza di micro-imprese nel contesto italiano (tabella 1.1)? Sarebbe infatti logico attendersi che la necessità di formazione continua sia più diffusa e urgente proprio nei casi in cui la qualità della formazione iniziale (cioè scolastica) appaia, o quantomeno si dichiara essere, meno soddisfacente.

Tabella 1.1. Aziende con 10 addetti e più che hanno svolto formazione del personale, anno 2005 (%)

	Imprese che fanno formazione continua	Imprese con corsi di formazione	Imprese con altri tipi di formazione
Gran Bretagna	90	67	86
Danimarca	85	81	61
Svezia	78	72	60
Finlandia	77	70	56
Paesi Bassi	75	70	52
Francia	74	71	44
Germania	69	54	66
Spagna	47	38	38
Portogallo	44	32	36
Romania	40	28	33
Polonia	35	24	27
Italia	32	27	20
Grecia	21	19	13
UE 27	60	49	48

Fonte: Istat, *Statistiche in breve* del 28/5/2008.

Il primo paradosso, quello delle scelte della famiglie, viene sovente interpretato (l'associazione Treelle, ad esempio, insiste molto su questo punto) come un retaggio ideologico di origine gentiliana, ovvero con l'equazione assai diffusa in Italia tra istruzione classica, o quantomeno liceale, e vera cultura. Questo argomento, che troviamo frequentemente anche in alcuni commenti sulla stampa quotidiana, non sembra del tutto convincente perché potrebbe forse spiegare il "cosa" (la predilezione per i licei), ma è in palese contrasto con il *timing* degli eventi, ovvero con il "quando": come giustificare il fatto che la scelta di frequentare gli istituti tecnici fosse più diffusa in passato (cioè quando i presunti influssi gentiliani avrebbero dovuto essere più vivi) rispetto ad oggi? Anche quello che abbiamo chiamato secondo paradosso, vale a dire l'insoddisfazione delle imprese per la formazione dei giovani e al contempo la scarsa propensione in Italia a investire nella formazione del personale viene generalmente motivato dalla ridotta dimensione aziendale (minori le dimensioni di un'azienda e minori saranno anche, *coeteris paribus*, le risorse da investire in formazione), e dall'incidenza di settori produttivi a scarso valore aggiunto. Tutto ciò gioca certamente un ruolo nella spiegazione dei dati riportati nella tabella 1.1, ma ancora una volta non sembra esaurire l'arco delle possibili variabili esplicative. Prima di tutto perché, come è già stato

accennato, la tabella esclude dalla comparazione internazionale le micro-imprese con meno di 10 dipendenti. E in seconda battuta perché se le imprese non facessero formazione solo perché poco innovative non ci troveremmo di fronte al diffuso malcontento di parte datoriale sulla qualità dei diplomati di cui abbiamo parlato sopra: se così fosse, dovrebbe bastare una formazione assai modesta, necessaria a svolgere mansioni elementari o routinarie.

In che modo uscire da questo duplice paradosso? A partire almeno dalla metà degli anni 90, le politiche scolastiche e della formazione italiane hanno cercato di spingere il sistema nella direzione di una formazione orientata alla ridondanza, vista come elemento strategico di nuove politiche industriali orientate dal lato dell'offerta. Non è qui il luogo per ripercorrere le vicende della riforma della scuola secondaria e della formazione professionale (cfr. Ballarino 2011): quello che ci interessa è che le istituzioni si sono attivate per spingere le scuole verso il mercato del lavoro e il mondo delle aziende. Questo è avvenuto sia a livello nazionale che a livello locale, con ovvie variazioni rispetto a quest'ultimo. Nel prossimo capitolo, con cui si entra nel vivo della ricerca, saranno presentate alcune di queste iniziative, e l'impatto che esse hanno avuto sul sistema lombardo.

Capitolo 2. Mutamenti nel rapporto tra scuole e aziende⁸

Quali effetti hanno avuto le spinte istituzionali di cui si è detto sui rapporti tra istruzione tecnico-professionale e mercato del lavoro in Lombardia? Questo capitolo fornisce un quadro della situazione attuale, basato su alcuni dei dati rilevati dalla precedente ricerca sulle iniziative delle scuole (Ballarino 2008) e, soprattutto, sulle interviste ai testimoni privilegiati svolte nelle province di Milano, Bergamo e Brescia nel corso del 2010. L'Appendice metodologica descrive come sono stati selezionati i testimoni privilegiati e come è stata condotta la campagna di interviste.

2.1 Le iniziative delle scuole

Negli anni '80 in Lombardia avevamo delle resistenze forti all'interno della scuola con il mondo delle imprese, il pregiudizio era: l'impresa è quella realtà in cui bisogna fare profitto subito, la scuola ha altre mire quindi i due mondi non si possono incontrare. Un atteggiamento del genere ormai persiste solo in settori minoritari, l'apertura all'esterno credo sia un fatto assodato. L'autonomia, seppur con i suoi limiti, ha prodotto cambiamenti.

[Int1]

Nonostante non ce ne sia sempre una chiara percezione, non si può dire che negli ultimi anni le scuole siano rimaste arroccate nel loro (vero o presunto) isolamento autoreferenziale. Non si spiegherebbero altrimenti la diffusione molto alta di iniziative volte a favorire la transizione degli studenti al mercato del lavoro e la costruzione di *partnership* con le imprese. In Lombardia più dell'80% delle scuole organizza stabilmente attività di orientamento al lavoro rivolte ai propri studenti (Ballarino 2008). Questo non significa, ovviamente, che sia ovunque scomparsa l'autoreferenzialità delle scuole superiori nell'intendere la propria missione educativa (resta ad esempio poco diffuso il monitoraggio delle carriere), ma negare i notevoli cambiamenti sembra difficile, almeno alla luce dei dati di cui disponiamo. I rapporti tra scuole e aziende non mancano: la tabella 2.1 ne presenta alcuni indicatori. Come si vede, tre scuole su quattro hanno rapporti diretti con aziende, prevalentemente con aziende private ma spesso anche con amministrazioni pubbliche e studi professionali. In media ogni scuola studiata ha rapporti con oltre 40 aziende, mentre se si considerano anche i rapporti di collaborazione (in cui il contatto è mediato da un ente terzo, tipicamente un qualche programma di *partnership* tra scuola e mondo del lavoro organizzato da amministrazioni locali o associazioni degli interessi) il numero di contatti medio sale a 53.

⁸ Questo capitolo è stato scritto da Loris Perotti.

Tabella 2.1. Rapporti con aziende delle scuole tecniche e professionali lombarde, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	Scuole in rapporto diretto con aziende (%)	n. di aziende con cui le scuole hanno rapporti diretti (media)	n. di aziende con cui le scuole collaborano (media)	Tipo di azienda con cui le scuole hanno rapporti diretti		
				private	pubbliche	studi professionali
<i>totale</i>	74,1	43	53	91,4	70,8	50,6
Scuola d'arte	59,1	28	23	76,9	69,2	76,9
Magistrali	69,2	41	59	83,3	94,4	22,2
Professionali	85,1	58	71	92,8	69,1	57,7
Tecnici	69,7	32	44	93,0	69,0	46,5
Statali	77,2	49	60	93,8	75,7	53,8
Private	62,7	14	23	80,8	48,9	36,2
Piccole	68,7	20	31	86,1	58,2	40,5
Medie	74,1	44	52	94,2	68,6	59,3
Grandi	79,3	62	73	93,5	83,7	51,1
Paese	86,5	51	52	96,9	68,7	62,5
Città piccola	74,3	44	54	90,9	80,9	55,5
Città	72,3	45	57	93,2	69,9	46,6
Metropoli	68,8	30	44	85,7	47,6	35,7

nota: N = 347; fonte: Ballarino (2008), tabb. 5.1 e 5.2

Nonostante l'attenzione al mondo del lavoro possa dirsi ormai diffusa quanto a strumenti messi in campo, non si può dire altrettanto riguardo alla qualità e al successo di queste iniziative. Le variabili in gioco nella spiegazione di questo o quel caso di insuccesso sono potenzialmente molte, e alcune ne vedremo affrontando tra poco la questione degli stage e dell'alternanza scuola-lavoro, ma la difficoltà di uscire da un approccio volontaristico nella strutturazione delle relazioni tra scuole superiori e attori economici sembra giocare un ruolo rilevante, a quanto viene riferito dai testimoni privilegiati.

Spesso le scuole si sono dovute organizzare in maniera autonoma e spontanea, con reti precarie. Un bando, per definizione, si indice per un anno, per due anni, e poi dopo non c'è più. Questo spiega poi perché il rapporto è un rapporto casuale, in parte da conoscenza del singolo insegnante, in parte da una casualità meno casuale cioè perché magari su quel territorio ci sono determinati rapporti storici (abbiamo istituti che sono nati grazie al volere delle imprese). La ragione di fondo è la carenza istituzionale a cui bisogna rimediare costruendo il sistema. Però questa operazione non può essere fatta solo dal basso, solo dalla spontaneità delle reti, occorre poi che questa spontaneità venga valorizzata, strutturata, con iniziative di tipo istituzionale [Int1].

Sono spesso, se non quasi sempre, i rapporti personali tra i singoli (singoli docenti o dirigenti scolastici, singoli imprenditori o manager) alla base delle esperienze di successo nella creazione di un clima cooperativo tra scuola tecnico-professionale e mondo esterno.

Un altro problema è legato alle persone, ottimi livelli di collaborazione tra alcune imprese ed alcuni docenti, quando questi se ne vanno il progetto crolla, è un rapporto tra singoli, non istituzionalizzato.

[Int17]

Sono però rapporti uno ad uno cioè tra la singola azienda e il singolo istituto scolastico. Per quali motivi nascono questi rapporti? Svariati. Vuoi la vicinanza territoriale, penso anche alla tradizione. Chi è imprenditore cinquantenne oggi a Bergamo quando pensa all'istituzione tecnica industriale pensa al Paleocapa di Bergamo che era l'unico istituto tecnico industriale. Oggi ce ne sono 9 in provincia di Bergamo, Paleocapa raccoglie un sesto degli iscritti. Ma, ci portiamo comunque la nostra storia e sicuramente non siamo aggiornati sulla apertura degli istituti x piuttosto che y, quindi è la scuola che ho fatto io che ha fatto il mio bravo quadro, ecc., quindi cerco il rapporto con quella istituzione scolastica. Quindi non c'è azione di sistema, ma c'è questo rapporto biunivoco spesso legato alle singole persone.

[Int12]

Ciò significa che a dispetto delle leggi che regolano questa materia, pensate in un'ottica di generalizzazione e diffusività dei rapporti sul territorio, nei fatti l'incontro tra formazione e impresa continua a dipendere da fattori peculiari difficilmente riproducibili, in particolare dall'esistenza di relazioni di fiducia tra gli attori che derivano dalla conoscenza personale di questo o quel docente, di questo o quell'imprenditore. Come ci è stato riferito in sede di intervista questo fa sì che un evento in apparenza del tutto occasionale (il trasferimento del docente, il raggiungimento dell'età della pensione, ecc.) possa metter fine, o quasi, a prassi collaborative che hanno prodotto buoni o ottimi risultati. Non è un problema di facile soluzione. Certo la ricerca di una maggiore istituzionalizzazione (ad esempio ricorrendo a commissioni di docenti, invece che a singoli insegnanti, per gestire i rapporti con il territorio) potrebbe andare nella giusta direzione, ma imporre per legge, o per prassi, la definizione di iniziative di collaborazione tra istituti scolastici e attori economici rischia di aprire le porte ad attività meramente ritualistiche e formali, con conseguente spreco di tempo e risorse per studenti, docenti e imprese. Una logica di tipo *top-down*, o vincolistica, dovrebbe poi fare i conti con la realtà del territorio. E' in altre parole difficile immaginare che un gran numero di imprese, necessariamente di piccole dimensioni e talvolta poco innovative vista la struttura produttiva italiana, sia disposta ad investire in modo continuativo per consolidare una *partnership* con le scuole del proprio comune o della propria provincia. Il prossimo

paragrafo, che affronta il tema degli stage e dei progetti di alternanza scuola-lavoro negli ultimi anni, può chiarire con alcuni esempi quanto andiamo dicendo.

2.2 L'acquisizione delle competenze: stage, alternanza scuola-lavoro e impresa simulata

A partire dalla fine degli anni '90 (si pensi alla legge 196/97 meglio conosciuta come "Pacchetto Treu"), proseguendo con alcune riforme dell'istruzione superiore di inizio Duemila (la riforma Moratti del 2003) sino alla recente riforma Gelmini, governi di diverso colore politico hanno condiviso un analogo orientamento verso l'introduzione di esperienze di lavoro, o comunque professionalizzanti, all'interno dei percorsi educativi. I casi più emblematici sono senz'altro quelli dello stage, e più recentemente quello dell'alternanza scuola-lavoro. Questa tendenza ha avuto come modello ispiratore il sistema duale tedesco sul piano istituzionale, e sul piano teorico-culturale la tradizione dell'attivismo pedagogico (si pensi ai fiumi di inchiostro sul "*learning by doing*"), più o meno consapevolmente accettata. L'alternanza scuola-lavoro, infatti, altro non è che un avvicendamento di periodi di formazione in aula e di formazione/addestramento in azienda, sulla falsariga di quanto accade nel sistema duale tedesco (anche se in Italia le ore passate in azienda sono molto inferiori). Sul piano culturale, invece, molti odierni assertori dell'importanza dell'esperienza "pratica" nella costruzione delle competenze utili all'inserimento lavorativo forse si stupirebbero nello scoprire che molte riflessioni attuali hanno basi teoriche che risalgono addirittura ai principi portati avanti un po' in tutta Europa dalla scuola pedagogica dell'attivismo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento⁹, i cui capisaldi teorici rimandavano all'importanza dell'attività e dell'esperienza diretta, della socialità come strumento per la costruzione della personalità dello studente finalizzata al suo inserimento nel lavoro e nella società, all'importanza del lavoro manuale (delle abilità pratiche diremmo oggi) come antidoto al nozionismo, e si prefiggevano la trasformazione dell'insegnante da mero trasmettitore di nozioni a "guida" delle attività degli studenti: quello che oggi si chiama *coaching* (Bertolini e Balduzzi 1992).

Anche se in modo perlopiù inconsapevole, la maggioranza degli interlocutori intervistati in questa prima fase ha sostenuto qualcuno dei principi appena elencati. Raramente infatti ci si limita ad affermare che *stage* o periodi in alternanza servano esclusivamente all'inserimento occupazionale degli studenti. Anzi, come vedremo, sono stati talvolta gli stessi rappresentanti del mondo imprenditoriale (teoricamente meno coinvolti sul fronte puramente educativo) a fare esplicito

⁹ Principi passati successivamente anche nel pragmatismo filosofico di John Dewey. Mentre però in Italia nella prima metà del Novecento l'egemonia culturale dell'idealismo crociano e gentiliano relegava il sapere pratico al rango di sapere inferiore, altri paesi (in particolare, ma non solo, quelli del centro e nord Europa) assegnavano all'agire e alla pratica una valenza assai superiore nella formazione dello studente e più in generale della persona.

riferimento alla valenza pedagogica di queste esperienze, in quanto declinabili in una pluralità di contesti non solo lavorativi:

[...] le competenze che sono risultate fondamentali erano proprio di tipo trasversale. La capacità di organizzarsi, di raccogliere informazioni in modo autonomo, tutti aspetti che le aziende hanno riconfermato nella stessa tipologia. Significativo che le competenze sono le stesse, nel senso che sono competenze non più richieste solo dal mondo del lavoro, ma sono richieste da quasi tutti i contesti, dal contesto universitario ma anche dal contesto della vita sociale.

Nella scuola secondaria il passaggio da un docente che trasferisce solo dei contenuti e conoscenze esclusivamente con lezioni frontali, ad un formatore, quindi una persona capace di formare in una logica quasi di coaching, come il mondo anglosassone vuole, a sviluppare certe conoscenze ma non solo attraverso la lezione frontale ma anche favorendo l'acquisizione di contenuti e di competenze più autonome attraverso un modello più costruttivista, attraverso esperienze, di cui [il docente] è una sorta di supervisore, di supporto. [Int4].

Nel corso dell'ultimo decennio, e in modo ancor più convinto a partire dalla legge 53 del 28 marzo 2003 (la cosiddetta "Riforma Moratti"), il legislatore italiano e lombardo sembra essere persuaso che la scuola, da sola, non sia in grado di garantire una formazione utile all'inserimento nel mercato del lavoro e ad una socialità completa. I nostri intervistati sembrano condividere questa convinzione.

Io penso che le aziende siano consapevoli del sistema scolastico e sanno benissimo che la preparazione scolastica non è sufficiente a un immediato inserimento nel mercato del lavoro. Non a caso vediamo un crescente aumento di strumenti formativi come gli stage che sono aumentati, per quanto riguarda i nostri uffici, in maniera esagerata. È uno strumento che viene utilizzato moltissimo.

[Int16]

La tendenza è quindi stata quella di inserire lungo l'arco degli studi uno o più periodi in cui lo studente si trova a diretto contatto con l'ambiente di lavoro, in modo da favorire il maturare di competenze professionali o trasversali (saper lavorare in gruppo, svolgere le mansioni in autonomia, ecc.) al duplice scopo di consentire ai ragazzi di capire quali siano le proprie attitudini e aspirazioni (funzione di orientamento), e di acquisire conoscenze specifiche e/o abilità funzionali alla futura attività lavorativa (funzione di formazione e addestramento). A oggi i due principali strumenti per favorire l'apprendimento di queste competenze vicine al reale funzionamento della produzione e al tempo stesso per orientare gli studenti nella scelta di un'occupazione sono sicuramente lo *stage* (o

tirocinio)¹⁰ e l'alternanza scuola-lavoro, un'opportunità introdotta dalla legge già citata del 2003 (sebbene alcune sperimentazioni fossero state avviate in epoche precedenti).

Richiamando quanto accennato nel capitolo precedente a proposito dei modelli internazionali di transizione scuola-lavoro, vale la pena di osservare che l'avvicinarsi dell'istruzione secondaria al mondo del lavoro attraverso l'addestramento professionale e la socializzazione al contesto aziendale non sono gli unici strumenti possibili per agevolare il passaggio all'attività occupazionale. In sistemi come quello giapponese e statunitense, ad esempio, la formazione a livello secondario rimane perlopiù di impronta generalista, con ridotte attività sul fronte strettamente professionalizzante. In quei contesti sono altri i meccanismi con i quali le scuole si relazionano alle imprese: in Giappone, ad esempio, è la selettività degli istituti scolastici, unita alle relazioni fiduciarie tra dirigenza scolastica e imprese, a consentire alla scuole di svolgere un ruolo fondamentale nell'inserimento occupazionale degli (ex)studenti.

In ogni caso, gli stage sono ormai previsti dalla quasi totalità delle scuole lombarde. All'incirca il 92% di esse dichiara di aver attivato dei tirocini, con punte del 97% negli istituti professionali, mentre nel corso dell'anno scolastico poco meno di uno studente su cinque svolge uno stage collegato al percorso di studi, in particolare durante il terzo e quarto anno.

Tabella 2.2. Stage, per caratteristiche della scuola

	% scuole	alunni in stage		% alunni in stage per classe:				
		n	%	I	II	III	IV	V
<i>totale</i>	92,5	40.923	19,0	1,0	3,2	24,9	56,6	19,4
Scuola d'arte	72,7	883	7,5	0,0	0,8	9,7	29,3	4,3
Magistrali	92,3	3.814	18,8	0,2	7,0	26,8	57,1	12,2
Professionali	97,4	19.056	25,5	1,6	4,0	39,9	65,1	36,9
Tecnici	92,0	17.170	15,8	0,5	3,1	16,5	54,2	13,2
Statali	96,3	39.182	19,2	0,8	31,4	24,7	57,6	19,9
Private	77,3	1.741	15,4	1,3	3,2	18,3	16,1	13,7
Piccole	80,9	4.431	10,8	2,5	1,5	16,9	55,1	23,7
Medie	97,4	15.048	36,8	1,4	4,4	30,1	49,3	14,8
Grandi	99,1	21.444	52,4	0,8	3,4	25,8	53,5	16,4

Fonte: Ballarino (2008).

Da un punto di vista puramente quantitativo, lo stage sembra pertanto uno strumento in grado di riscuotere consensi tra insegnanti e studenti, anche se sono tutt'altro che rari i casi in cui il contenuto formativo o di orientamento del tirocinio è da considerare modesto. A livello generale, comunque,

¹⁰ Lo stage è stato introdotto con la legge 196 del 1997, meglio conosciuta come "Pacchetto Treu", ed è stato disciplinato in maniera più esaustiva da un decreto dell'anno successivo (DM 142/98).

nessuno degli intervistati si è dimostrato aprioristicamente scettico, o ancor peggio ostile, nei confronti degli stage in quanto tali.

[L'esperienza dello stage] è assolutamente positiva. I dati che noi abbiamo, perché le agenzie per l'impiego sono soggetti promotori di tirocini, [ci dicono che] sicuramente è uno strumento positivo.

[Int16]

Dal punto di vista teorico [lo stage] è un grande strumento. Uno entra e comincia a conoscere concretamente il mondo del lavoro. Lì si misura anche la differenza tra le cose che ti insegnano e le cose di cui avresti bisogno concretamente nel mondo del lavoro.

[Int2]

Del resto anche un'inchiesta Istud-Sole 24 Ore pubblicata nel 2005 aveva riscontrato tra gli stessi insegnanti delle superiori un diffuso (ancorché non generalizzato) apprezzamento per le possibilità offerte dalla pratica del tirocinio in azienda, in particolare se riferito a finalità di orientamento. I docenti, ai quali è stato chiesto di mettere in ordine di importanza i possibili scopi del tirocinio hanno infatti indicato, in ordine decrescente: “Acquisire informazioni utili per orientare le scelte future” (risposta nettamente prevalente con il 42% dei consensi), “Capire l'organizzazione del lavoro”, “Mettere in pratica le conoscenze scolastiche”, “Sviluppare abilità pratiche”, e infine “Acquisire nuove conoscenze teoriche” (Serio e Vinante 2005, p. 102).

Il fattore rilevante, che come vedremo tra poco è anche la vera discriminante tra stage e alternanza, è che il tirocinio viene generalmente vissuto come un'attività extra-curriculare, un'utile integrazione alla formazione scolastica dunque, e non come un impegno complementare e per alcuni aspetti sostitutivo della formazione da ricevere a scuola, o almeno di una sua parte. Nel caso dell'alternanza, invece, la legge 53/2003 aveva teoricamente previsto che l'intera formazione tra i 15 e i 18 anni potesse essere svolta seguendo questa modalità. Nonostante la possibilità di un lungo periodo formativo in alternanza sia di fatto rimasta sulla carta, ciò non toglie che l'impegno richiesto per la riuscita di una tale esperienza sia ben superiore a quello generalmente necessario per lo stage.

Stando alla legge che l'ha istituita (L. 53 del 28/03/2003, Decreto legislativo 77 del 2005), l'alternanza può essere definita come una *“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 assicura ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro”*. Sebbene a prima vista possa apparire, almeno

quanto a finalità dichiarate, non molto diversa dal tirocinio, in realtà la realizzazione di progetti in alternanza richiede uno sforzo organizzativo rilevante, sia da parte delle scuole che da parte delle imprese partner. Innanzitutto, diversamente dallo stage, essa ha bisogno che a monte esista una reale co-progettazione dell'esperienza formativa tra istituto scolastico e azienda. Questo a sua volta implica (o quantomeno dovrebbe implicare) che tutor scolastico e responsabile aziendale si incontrino e si mettano d'accordo sulla definizione di un percorso formativo coerente. Il periodo da trascorrere nell'impresa, poi, non viene concentrato (come spesso accade per lo stage) durante l'estate o al termine degli studi, ma (lo dice il nome stesso) deve alternarsi alla formazione in aula, con una difficoltà anche di natura logistica nel momento in cui intere classi o, ancor più complicato, parti di queste debbono uscire dall'istituto scolastico in orario di lezione per recarsi in azienda.

Quindi mentre gli stage sono una cosa consolidata e semplice da gestire e da organizzare, anche perché fatti di solito fuori dai giorni di scuola, con progetti fotocopia (che ce ne sono), possono essere gestiti anche in questo modo che è quello negativo, che però può essere fatto, l'alternanza invece richiede un approccio diverso, è necessario gestire davvero lo studente che esce [dall'istituto]. Poi non erano progetti di alternanza per classi, no, erano proprio singoli studenti che uscivano dalle classi, selezionati dalle scuole come meglio ritenevano. Non tutte le persone sono adatte a svolgere esperienze di alternanza, dipende dalle loro caratteristiche cognitive, dal loro modo di essere, dal loro livello di maturità... quindi l'alternanza è un modello, ma può non essere adatto a tutte le persone quindi l'idea che ci sia l'uscita di piccoli gruppi dalla classe ci sta tutta.

[Int12]

Non è dunque un caso che i programmi di alternanza scuola-lavoro abbiano avuto una diffusione di gran lunga inferiore (anche se in crescita a quanto ci è stato riferito) a quella dello stage. Stando infatti ai dati forniti dall'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (l'ex Indire) nell'anno scolastico 2008/2009 le scuole con percorsi in alternanza sono state 51¹¹ (su 322 unità scolastiche) nel territorio milanese, mentre per le aree bergamasca e bresciana il numero scende, rispettivamente, a 16 (su 114) e a 28 (su 117)¹².

¹¹ Due diversi interlocutori (un rappresentante di Assolombarda e un funzionario dell'Ufficio scolastico provinciale) ci hanno riferito numeri molto maggiori (120-150 istituti) per quanto riguarda la provincia di Milano. Per ragioni di uniformità con le altre due province prese in esame e vista l'esistenza di un monitoraggio istituzionale abbiamo preferito utilizzare come fonte l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire).

¹² Il dato sulle unità scolastiche nelle tre province è ricavato dal sito statistico del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e si riferisce al 2007/2008.

Tabella 2.3: Scuole con percorsi in alternanza in Lombardia, A.S. 2008/09

	Totale scuole	di cui: Licei	di cui: Ist. tecnici	di cui: Ist. professionali	di cui: Ist. magistrali
Milano	51	4 (7,8%)	28 (54,9%)	17 (33,3%)	2 (3,9%)
Bergamo	16	4 (25,0%)	5 (31,2%)	7 (43,7%)	0 (0,0%)
Brescia	28	5 (17,9%)	9 (32,1%)	14 (50,0%)	0 (0,0%)
Lombardia	180	22 (12,2%)	76 (42,2%)	78 (43,3%)	4 (2,2%)

Fonte: Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (www.indire.it).

Com'era immaginabile l'alternanza scuola-lavoro è un'esperienza che coinvolge più che altro gli istituti tecnici e quelli professionali, con valori intorno al 42-43 per cento, anche se i licei si attestano su livelli tutto sommato buoni in particolare a Bergamo dove rappresentano circa una scuola su quattro di quelle in cui è stata attivata l'alternanza¹³. La particolare attenzione dei licei bergamaschi al mercato del lavoro ha trovato peraltro un'ulteriore conferma nel corso delle interviste. Anche se complessivamente modesta (meno del 25%) la quota di licei che fanno indagini sugli esiti occupazionali dei propri diplomati è a Bergamo pari a quella degli istituti professionali, nonostante per gli studenti dei licei sia più facile immaginare una prosecuzione degli studi a livello universitario.

Come nel caso dei tirocini, quasi tutti gli interlocutori concordano nel riconoscere all'alternanza un importante valore formativo: nel 92% dei casi le imprese si dicono convinte che favorirà l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, aiuterà lo studente a scoprire la propria vocazione e fornirà alle imprese un canale di reclutamento efficace (90%), fornirà alle imprese risorse formate (87%), aumenterà nei giovani la motivazione allo studio (72%)¹⁴. Ma contrariamente allo stage è chiaramente avvertita da imprese e scuole l'onerosità di questo particolare strumento, tanto che ben il 64,5% delle imprese interpellate per un'indagine ad hoc condotta dall'Istud dichiara che l'alternanza "richiederà alle aziende un investimento eccessivo di tempo incidendo sui costi aziendali", mentre un'impresa su due pensa che "manderà in azienda studenti troppo giovani" (53%).

Una variabile rilevante, che peraltro riemerge costantemente quando si affronta il tema delle relazioni tra istituzioni educative e attori del sistema economico, è il ruolo dei rapporti personali e della fiducia reciproca nel sancire il successo o meno delle esperienze di collaborazione tra scuole e imprese:

¹³ E' bene però ricordare che in termini assoluti si sta parlando di fenomeni circoscritti a pochi casi.

¹⁴ Valori ricavati da una ricerca ISTUD presentata all'interno del progetto REQUIS, Rete per la qualità delle scuole (scaricabile da <http://www.requis.it/?pagina=3137>).

Nelle aziende che hanno già fatto stage, il passaggio dallo stage all'alternanza in molti casi è stato più semplice perché avevano già un rapporto instaurato con la scuola e avevano già provveduto a strutturarsi in modo tale che la persona che entrava avesse un tutor, un percorso.

Per chi invece non aveva mai avuto questa esperienza l'alternanza poteva essere un po' scioccante e non accolta positivamente. Le aziende che hanno dato disponibilità all'alternanza perché già la conoscevano l'hanno gestita bene se la scuola l'ha gestita bene, e viceversa. Ad esempio ci sono scuole che sono riuscite a farsi pagare il bus dall'azienda che andava a prendere i ragazzi e li riportava a scuola perché la scuola è riuscita a coinvolgere tutti in un bel progetto fatto insieme.

[Int1]

Altrettanto rilevante è la reale condivisione (che è probabilmente ancora funzione dell'esistenza di fiducia e prassi preesistenti di cooperazione) del progetto formativo che si intende realizzare attraverso l'alternanza. Solo così, infatti, l'azienda che ospiterà gli studenti potrà percepire accanto ai costi certi di un'iniziativa come questa anche i possibili vantaggi:

Nel caso in cui il progetto è calato dall'alto senza spazio di trattativa, o quando non si capisce bene la differenza tra stage ed alternanza, in questi casi non ha dato degli esiti molto positivi. Le scuole hanno avuto in generale difficoltà, all'inizio, ad affrontare l'alternanza anche perché le aziende fanno fatica a dedicarsi a tre o quattro persone, tempo e risorse, anche se capiscono quanto sia utile ai loro fini. A fronte di un investimento hanno dei ritorni positivi. Non è stato facile e le scuole non sono state brave nemmeno loro a comunicare.

[Int17]

Mettendo insieme quanto visto sinora, potremmo dunque affermare che la probabilità di portare a termine esperienze di alternanza scuola-lavoro di successo è direttamente proporzionale alla qualità e alla quantità di risorse investite dalle parti (scuole e imprese), risorse che a loro volta dipendono dalla soddisfazione degli interessi degli attori coinvolti. Detto in termini più spicci, 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. In questo senso è lecito supporre che, per quanti sforzi si compiano sul terreno della diffusione di questi progetti, lo strumento in quanto tale non possa essere pensato come estendibile alla maggioranza delle scuole, neppure di quelle ad indirizzo tecnico-professionale. Del resto 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 formarsi¹⁵. Nel corso di un *focus group* di industriali bresciani a cui abbiamo potuto partecipare, è emerso chiaramente il limite rappresentato dalla breve durata sia degli stage che dell'alternanza. La nostra precedente ricerca aveva trovato che la durata media di uno stage è di circa 3 settimane e mezzo (tabella 2.4); per l'alternanza scuola-lavoro si parla generalmente di un periodo compreso tra le 40 e le 80 ore, che tradotto in giorni ci riporta anche in questo caso ad un orizzonte di pochissime settimane.

Tabella 2.4: Durata media degli stage, per tipo, gestione e dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>settimane</i>	<i>giorni alla settimana</i>
<i>totale</i>	3,4	5,1
Scuola d'arte	4,4	4,5
Magistrali	3,1	4,9
Professionali	3,6	5,2
Tecnici	3,3	5,1
Statali	3,4	5,2
Private	3,5	4,6
Piccole	3,5	4,8
Medie	3,3	5,2
Grandi	3,5	5,2

Fonte: Ballarino 2008.

Il contesto è dunque ben diverso da quello del suo modello ispiratore (il sistema duale tedesco), in cui lo studente è chiamato a stipulare con l'azienda ospite un vero e proprio contratto di apprendistato di durata biennale o triennale a seconda delle professioni, e a lavorare in azienda (in affiancamento) per 3-4 giorni la settimana, mentre per 1-2 giorni ci sono lezioni da seguire presso l'istituto scolastico (la *Berufsschule*)¹⁶.

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”. [Impr17]

¹⁵ Si veda la ricerca Istud già citata, scaricabile all'indirizzo: <http://www.requs.it/?pagina=3137>.

¹⁶ E' possibile consultare il sito Indire-Eurydice Italia per maggiori informazioni sul sistema duale tedesco: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/Sistema_scuola_lavoro_Germania.pdf.

Senza la convinta collaborazione del mondo delle imprese e delle professioni la sfida rischia altrimenti di essere persa, anche perché nel caso italiano strumenti come lo stage o l'alternanza¹⁷ non consentono, per il modo in cui sono organizzati, di formare reali competenze di natura professionale. Gran parte dei nostri interlocutori, pur favorevoli a questi strumenti, ritengono infatti che il periodo trascorso in azienda sia troppo breve.

Farei fare molti, molti più stage. È stato qua un gruppo settimana scorsa di una scuola e il nostro chef gli ha fatto vedere delle tecniche nuove in cucina e sono rimasti incantati. È ovvio che la scuola non può insegnarti tecniche particolari che soltanto l'esperienza e uno chef come il nostro può fare. [Lo stage andrebbe fatto] a step: il primo anno fai determinate cose, e pian piano sali fino al quinto anno in cui la scuola, in teoria, avrebbe dovuto formarti e le basi dovresti averle tutte. [Impr13]

[I ragazzi in stage] li affianchiamo due giorni alla produzione, un giorno in un altro reparto. Vedono, guardano, ma non è un'attività di apprendimento. Per l'apprendimento devi dargli tempo, non puoi fargli vedere tutte le cose. Nemmeno un laureato in una settimana vede tutto. Vedono i "titoli" di un problema, ma è troppo generico, [...] sono lontanissimi da quello che servirebbe al ragazzo e all'impresa per poter operare [Impr9]

Nel caso italiano, è improbabile che gli studenti possano acquisire in un lasso di giorni o settimane competenze tecniche avanzate o specifiche. Questo tempo può invece essere sufficiente se si pensa a una prima socializzazione all'ambiente di lavoro, o se si assegnano a tirocini e progetti di alternanza prevalenti finalità di orientamento.

2.3. L'impresa formativa simulata

L'impresa formativa simulata (IFS), regolata dalla stessa legge del 2003 che ha istituito l'alternanza (e di cui rappresenta una modalità di attuazione) è un ulteriore strumento di raccordo tra scuola e lavoro le cui prime sperimentazioni risalgono a metà degli anni '90. Essa consiste nel simulare attraverso una piattaforma informatica e in un contesto laboratoriale le attività che un'impresa reale svolgerebbe durante il suo normale ciclo di vita (<http://www.ifsnetwork.it>). Esistono attori reali (scuole, impresa tutor, uffici scolastici, i Simucenter¹⁸, il Miur), e soggetti simulati (Banca, Camera di Commercio, Agenzia delle Entrate) che interagiscono con un'impresa virtuale (vero perno del

¹⁷ Per un approfondimento, si rimanda a quanto scritto nel primo rapporto a proposito di stage e alternanza.

¹⁸ I *Simucenter* sono i centri di simulazione attivi a livello nazionale e regionale. Il loro compito è quello di promuovere il dialogo con il territorio, sensibilizzare le scuole ad aderire al progetto, organizzare incontri formativi, gestire i servizi necessari all'attivazione dell'impresa formativa simulata.

progetto), grazie a un software¹⁹. Nonostante sia fondamentale la partecipazione di una vera impresa che svolga funzioni di supporto e tutoraggio al progetto, la presenza fisica degli studenti in azienda può essere minore rispetto all'alternanza, grazie alla simulazione al computer di alcune fasi produttive o attività (gestione clienti, fatture, magazzino, ecc.).

Poi ci sono scuole che fanno impresa formativa simulata al loro interno, è un sistema che riguarda principalmente gli istituti commerciali in cui le scuole simulano la costruzione di un'azienda attraverso l'azienda sponsor/tutor, in cui una o due volte alla settimana la classe si divide nei diversi settori in cui è organizzata l'azienda, assistiti da una piattaforma informatica che è sviluppata ed assistita da quattro scuole che fungono da “*Simucenter*”, una è l'agenzia delle entrate, una è la banca, una è il mercato, una lo stato e fanno transazioni di mercato tra di loro. Sono 50, 60 scuole che fanno questa attività, ha possibilità di sviluppo sono maggiori dell'alternanza perché l'alternanza rimane sempre una cosa da laboratorio, e non è detto che tutte le scuole ne abbiano. Invece per questo progetto basta un'azienda che faccia da tutor. Questa è una cosa che dovremo sviluppare l'anno prossimo in vista del riordino.

[Int1]

Come emerge chiaramente dal brano di intervista riportato, diversamente dall'alternanza vera e propria, l'IFS può essere uno strumento utile per gli istituti tecnici o professionali ad indirizzo commerciale, amministrativo o contabile, ma molto meno per le scuole in cui si vorrebbero formare (futuri) lavoratori chiamati ad operare manualmente: banalmente, non posso simulare l'attività su un tornio o su una fresa, ma ho bisogno di sperimentare nella realtà cosa comporta lavorare su quelle macchine.

Ma come ha funzionato in concreto l'IFS in Lombardia? Da ciò che è possibile ricavare dalle relazioni consultabili online²⁰ e dalle interviste svolte, l'impresa formativa simulata appare uno strumento capace di riscuotere consensi nelle scuole, ma richiede comunque impegno e costi di gestione di un certo rilievo. Se infatti i risultati sono stati spesso pregevoli, tanto che consultando alcuni siti di imprese formative simulate non è facile a prima vista capire che non si tratta di una vera attività produttiva, tanta è la cura sia dal punto di vista grafico che da quello dei prodotti offerti²¹, ciò non toglie che le difficoltà tecniche nel far funzionare il sistema informatico, il coinvolgimento solo parziale del collegio docenti, e la variabilità, quanto a impegno, nella partecipazione di alcune imprese tutor rendano difficile pensare ad una sua diffusione capillare.

¹⁹ In una prima fase questo software, che ora dovrebbe essere rinnovato, sembra aver incontrato notevoli difficoltà di funzionamento.

²⁰ Per la Lombardia cfr. ad esempio <http://lombardia.alternanzascuolalavoro.it/index.html>.

²¹ Per vederne un esempio particolarmente riuscito:
http://www.weblombardia.it/sweetauricchio/Auricchio_Home/index.htm

La questione dell'istituzionalizzazione di questi progetti resta infatti un punto chiave, e non appare realistico pensare che un alto numero di imprese (necessario qualora si punti a diffondere l'impresa formativa simulata sul territorio lombardo), possa svolgere il ruolo di tutor in modo continuativo nel corso degli anni.

Del resto la stessa attenzione con cui oggi studenti, imprese e scuole guardano all'impresa formativa simulata non è indipendente dalla qualità raggiunta da diversi di questi progetti. Qualità che a sua volta è strettamente correlata con l'impegno e le risorse (di tempo, economiche, ecc.) che gli attori coinvolti hanno deciso di impegnare. Se tutto questo è vero, una estensione più o meno imposta dell'IFS rischierebbe di avere effetti negativi sulla percezione dello strumento da parte di istituti scolastici e aziende, rendendo più difficile la stessa realizzazione di progetti di successo come quelli avuti in questi anni, quando era stata la motivazione personale ad attivare i partecipanti.

2.4. Un primo bilancio

Proviamo ora a tirare le somme di quanto abbiamo scritto a proposito degli *stage* e, soprattutto, dell'alternanza. Certamente nel corso degli ultimi anni è aumentata la richiesta da parte del mondo economico di una formazione tecnico-professionale di maggiore qualità e meglio focalizzata sull'acquisizione di quelle competenze – sia di tipo trasversale (saper lavorare in gruppo, saper lavorare in autonomia, ecc.), sia di tipo specifico (saper leggere un disegno tecnico, saper leggere un bilancio, ecc.) – che, pur fondamentali, la scuola da sola non sembra in grado di far sviluppare negli studenti.

La risposta a livello istituzionale è stata quella di prevedere all'interno del normale percorso di studi²² l'introduzione di esperienze da condurre direttamente nei luoghi di lavoro sotto forma di tirocini o di periodi in alternanza, così da consentire l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro e allo stesso tempo far meglio conoscere ai ragazzi degli istituti tecnici e professionali il contesto lavorativo in cui probabilmente saranno chiamati a muoversi in futuro. Gli effetti sul sistema scolastico di queste innovazioni legislative sono stati generalmente buoni, e talvolta ottimi, dal punto di vista della collaborazione tra istituti tecnico-professionali e soggetti economici, ma questo soprattutto per effetto del forte e convinto coinvolgimento degli attori in gioco. Scuole e imprese hanno investito e investono tempo e risorse nei progetti solo se: (a) questi progetti rispondono a un reale bisogno del territorio, (b) possono poggiare su network fiduciari preesistenti (grazie ai buoni esiti di esperienze di cooperazione pregresse), (c) gli esiti e quindi i ritorni attesi (formativi ed economici) del progetto appaiono di un qualche rilievo, almeno nel medio termine.

²² Gli stage o le esperienze quando si è già terminata la scuola superiore ci interessano meno in questa sede.

Queste poche condizioni, a cui altre potrebbero aggiungersene (ad esempio la capacità gestionale del progetto dal punto di vista amministrativo da parte della scuola), rendono però scettici sulla possibilità di estendere questo tipo di strumenti, e in particolare la più impegnativa alternanza, alla totalità, e probabilmente neppure alla maggioranza, degli istituti tecnico-professionali lombardi. Il rischio è altrimenti quello di trasformare strumenti e metodi didattici potenzialmente utili in semplici adempimenti burocratici dalle scarsissime conseguenze pratiche, che gli istituti di scuola superiore assolvono solo perché chiamati, o persuasi, a farlo dagli attori istituzionali (ministero, uffici scolastici, province, ecc.).

La soluzione non è però a portata di mano. Credere ad esempio che sia sufficiente rivedere gli stage o i progetti di alternanza scuola-lavoro dilatandone la durata a qualche mese senza intervenire su altri aspetti dell'organizzazione scolastica sarebbe un errore. Prima di tutto perché già oggi non è semplice strutturare la didattica per consentire a gruppi di ragazzi di uscire dalla classe per recarsi in azienda. Solo concentrare le lezioni in alcuni giorni della settimana, dedicando i restanti alla formazione in azienda, potrebbe risolvere il problema, ma è evidente che ciò richiederebbe un profondo ripensamento dei contenuti didattici delle scuole superiori ad indirizzo tecnico-professionale. Anche ipotizzando di risolvere gli aspetti organizzativi, resta il fatto che stage lunghi richiedono un cospicuo numero di imprese disponibili ad accogliere (e ad affiancare) gli studenti per diversi mesi. Uno sforzo non indifferente per le aziende che fa nascere almeno due interrogativi: a) è verosimile che gli attori economici si facciano volontariamente carico di costi (organizzativi ed economici) così elevati, senza l'imposizione di quelli che in letteratura sono conosciuti come "vincoli benefici" (Streeck 1994)? b) è ragionevole attendersi che forme di collaborazione così strutturate tra scuola e impresa possano essere realizzate senza incentivi mirati, ovvero senza il sostegno economico del ministero?

Sarebbe forse più utile riconoscere agli stage e all'alternanza un carattere del tutto facoltativo e per certi versi di eccezionalità, proprio per consentire il ripetersi di occasioni di collaborazione proficua tra singoli istituti scolastici e singole imprese come quelle di cui siamo stati testimoni in questi primi anni di applicazione delle norme che li hanno istituiti.

Non solo, ma esistono anche notevoli vincoli istituzionali che rendono difficile immaginare di poter imitare davvero i modelli di alternanza scuola-lavoro di paesi come la Germania o l'Olanda. Anche tralasciando per un attimo ciò che abbiamo già scritto a proposito del sistema duale tedesco (lo studente-apprendista ha un vero e proprio contratto di lavoro di durata biennale e triennale, si reca in azienda per 3 o 4 giorni la settimana seguito da un *Meister*), resta il fatto che strumenti come l'alternanza richiederebbero spazi di flessibilità (in termini di orario dei docenti e delle lezioni, di

incentivazione salariale dei professori, ecc.) che attualmente non sono realizzabili nel nostro paese (per ragioni finanziarie, di disciplina del lavoro pubblico, ecc.).

Resta pertanto da chiedersi se in Italia la promozione di occasioni di incontro tra sistema educativo e mondo produttivo attraverso misure come quelle appena ricordate sia la strada migliore, o se non si rischia invece di trovarsi con un sistema duale tedesco “in sedicesimo”, e quindi poco efficace. Una possibile alternativa è quella a cui abbiamo accennato in apertura di questo rapporto con i riferimenti al caso giapponese. In questo modello, i rapporti tra istituzioni scolastiche e territorio rimangono centrali, ma non si manifestano tanto attraverso la formazione in azienda finalizzata all’acquisizione di *skills* specifiche (che abbiamo visto difficilmente generalizzabile nel contesto produttivo e istituzionale italiano), quanto attraverso la costruzione di reti di fiducia tra attori economici e formativi. Ancora oggi, ad esempio, stereotipi e luoghi comuni esercitano un peso non indifferente:

Abbiamo anche fatto iniziative di stage per i docenti perché spesso il docente non conosce la realtà dell’azienda e i modi in cui è realmente organizzata. Anche alle aziende non fa male conoscere le scuole in altro modo da come la presentano i media. Gli imprenditori conoscono la scuola per com’era quando loro la frequentavano, per i loro ricordi da allievi.

[Int1]

Nel caso giapponese, la fiducia si conquista anche, se non soprattutto, attraverso il rigore e la selettività delle scuole, e quindi con la qualità dell’istruzione. Del resto, gli imprenditori interpellati nel corso di questa indagine quasi mai hanno lamentato la carenza nei diplomati neo-assunti di competenze professionali specifiche (*firm-specific*). In genere hanno segnalato la mancanza di conoscenze che la scuola in quanto tale sarebbe chiamata a trasmettere: scarsa conoscenza delle lingue (e persino dell’italiano...), mancanza di nozioni contabili (per i ragionieri), incapacità di comprendere un disegno tecnico (per i tecnici), e via di questo passo. In questo senso, per favorire il dialogo tra formazione e lavoro sembrerebbe forse più utile promuovere il miglioramento della qualità media delle scuole, in modo da aumentare la loro legittimazione agli occhi delle imprese e delle famiglie, piuttosto che inseguire metodi e strumenti educativi difficilmente replicabili nella realtà italiana.

Capitolo 3. Il punto di vista delle aziende²³

Da quanto si è visto nel capitolo precedente emerge chiaramente l'importanza di alcune condizioni di contesto e di particolari variabili nel far sì che le relazioni tra scuole e aziende non si trasformino in semplici cerimoniali o, peggio ancora, in adempimenti burocratici fatti al solo scopo di venir incontro al dettato di una riforma, privi quindi di qualsiasi efficacia reale. Questo capitolo fornisce ulteriori indicazioni in questo senso, sulla base di alcune interviste svolte nelle province di Milano, Bergamo e Brescia.

Il primo elemento cruciale è l'esistenza di un legame personale e fiduciario tra i responsabili della scuola e quelli delle aziende²⁴: nonostante gli accordi siano stabiliti a livello istituzionale (l'istituto tecnico X e l'azienda Y formalizzano un accordo per attivare gli *stage*, per l'alternanza scuola-lavoro, o semplicemente per fare visitare l'azienda agli studenti), le radici di questi accordi affondano spesso nei rapporti personali di singoli docenti e imprenditori. Dalle nostre interviste è emerso chiaramente che questi network, oltre a spiegare la nascita dei rapporti tra scuola e mondo del lavoro, ne sono anche uno dei principali fattori di successo (in termini di qualità e di durata). Le soluzioni *top-down* o, come si è espresso un nostro interlocutore, "calate dall'alto" sono pertanto generalmente inefficaci. Nel breve periodo, non esistono infatti incentivi diretti per sostenere attività come quelle di *stage* o alternanza. Al contrario, per le imprese che vogliono svolgere il proprio ruolo seriamente e quindi offrire effettive occasioni formative agli studenti, e per i docenti che intendano progettare dei percorsi sensati, nell'immediato sono più i costi da sostenere che i benefici (in termini di personale sottratto alla produzione da affiancare agli studenti, aumento delle ore lavorative per seguire i progetti, ecc.). Solo la conoscenza e la fiducia tra gli attori riescono pertanto a far intravedere i possibili ritorni nel medio periodo (come la disponibilità di forza lavoro meglio formata, e la maggiore occupabilità dei propri diplomati), facendo passare in secondo piano i costi nel breve periodo.

La seconda condizione è che i progetti che vedono coinvolti istituti scolastici e imprese rispondano a bisogni reali del territorio. La tendenza imitativa (isomorfismo mimetico, secondo la terminologia tecnica dei sociologi) di molte scuole nel replicare sperimentazioni introdotte da altri produce perlopiù esiti deludenti. Non soltanto perché rischiano di rivelarsi iniziative poco apprezzate dal mercato del lavoro locale (ricordiamoci che stiamo parlando di scuole tecniche e professionali il cui mercato di riferimento resta in gran parte quello del territorio), ma anche perché partono con un

²³ Questo capitolo è stato scritto da Loris Perotti.

²⁴ Cfr. Ballarino (2008), e per il caso della relazione tra attori economici e università, diverso ma che coinvolge gli stessi meccanismi, Ballarino e Regini (2005).

livello di motivazione dei protagonisti generalmente basso, e non sono quindi in grado di generare relazioni stabili e istituzionalizzate tra scuola e impresa.

Naturalmente, e veniamo così al focus di questo rapporto, l'elemento forse più importante per far sì che istruzione e lavoro stabiliscano relazioni proficue dipende dall'opinione che imprese e attori economici nutrono nei confronti delle scuole. Questa opinione per un verso è costruita partendo da quanto gli imprenditori hanno potuto osservare, in termini di preparazione e competenze, nei diplomati che assumono o di cui hanno comunque esperienza (attraverso colloqui di selezione, stage ecc.). Ma dall'altro si regge su una buona dose di luoghi comuni o su ricordi riferiti alla propria biografia di studenti più che a quella attuale dei ragazzi. Non sempre i giudizi rispecchiano la realtà, nella fattispecie la condizione della nostra istruzione secondaria e dei diplomati (in particolare se i casi su cui i giudizi vengono formulati, cioè i ragazzi assunti, sono molto pochi). Ciò non toglie che queste opinioni siano ugualmente rilevanti perché, secondo quello che Merton chiama "il teorema di Thomas"²⁵: "*Se gli uomini definiscono certe situazioni come reali, esse sono reali nelle loro conseguenze*" (Merton 2000). Se quindi imprese e datori di lavoro hanno costruito una certa rappresentazione dello stato e del funzionamento delle scuole tecniche e professionali, questa rappresentazione influirà sui loro comportamenti (attività in collaborazione, sostegno economico dato alle scuole, ecc.²⁶).

3.1. Le aspettative delle aziende

Prima di interrogarsi sulla valutazione che le imprese danno dei diplomati tecnici e professionali è necessario chiedersi ciò che i datori di lavoro si attendono nel momento in cui decidono di assumere un diplomato. È infatti ovvio che il giudizio espresso sulle competenze di questi ragazzi sarà influenzato dalle aspettative in merito alla loro preparazione, aspettative che a loro volta devono essere chiamate in causa nella definizione delle mansioni e del profilo professionale a cui saranno assegnati i diplomati una volta assunti.

Se ci si pone in questa prospettiva, si può subito osservare che il campo dei (potenziali) datori di lavoro intervistati è diviso in due. Da una parte ci sono coloro che confrontano le competenze dei diplomati tecnico-professionali attuali con quelle dei loro colleghi di alcuni decenni addietro. Il paragone porta generalmente ad avere aspettative medio-alte che spesso sono però destinate a essere deluse. Sull'altro fronte ci sono quelle imprese che si attendono poco dai ragazzi in termini di preparazione scolastica, e che pertanto tendono a formulare giudizi più benevoli (anche se non sempre positivi). A questa seconda categoria appartengono in genere quei datori di lavoro che ritengono che la scuola non possa, o non sappia più, produrre le competenze direttamente

²⁵ Formulato dal sociologo americano William Isaac Thomas nel volume del 1928 *The Child in America*.

²⁶ Generalmente sotto forma di cessione di macchinari, affitto di spazi della scuola, ecc..

utilizzabili nel luogo di lavoro. Si considera insomma naturale che ad alcune nozioni di base apprese a scuola debba essere affiancata una solida formazione *on the job*, la sola in grado di far acquisire le competenze necessarie alla particolare professione, ma anche la sola capace di mettere alla prova abilità e talenti che non sempre l'istruzione scolastica riesce a far emergere.

Le competenze teoriche sono molto importanti, poi chiaramente nessuna persona che entra è in grado di [svolgere mansioni specifiche]. Uno dei difetti della scuola è l'utilizzazione di tecnologie abbastanza vecchie. Ormai oggi la tecnologia si modifica in tempi talmente rapidi [...] che secondo me nessuna scuola sarà mai in grado di dare una competenza specifica, nemmeno l'università

[Impr17]

Si è cercato di seguire dei requisiti di collocamento degli allievi presso le aziende del territorio che non fossero solamente meritocratici dal punto di vista scolastico [...] perché è mia convinzione che nelle persone ci sia anche una capacità operativa che un istituto come il nostro [un professionale] deve saper esaltare [Int22]

Naturalmente, dato che stiamo parlando di rapporti di lavoro che per definizione coinvolgono (almeno) due parti, alle aspettative della domanda corrispondono quelle dell'offerta, ovvero quelle dei neodiplomati. Stando a quanto ci hanno riferito alcuni docenti, la scelta di frequentare un istituto professionale è dettata più dal desiderio di ottenere un titolo di studio evitando percorsi ritenuti più ostici (i licei) che dall'intenzione di svolgere una determinata occupazione (quella per la quale è pensato il corso a cui ci si è iscritti). Nonostante si tratti di indirizzi professionalizzanti, gli studenti non sembrano avere un'idea chiara di ciò che li attende una volta finita la scuola.

Questo criterio di scelta, come è facile immaginare, genera notevoli difficoltà quando, una volta diplomato, lo studente deve fare il proprio ingresso nel mercato del lavoro. Abbiamo così dei paradossi come quello segnalatoci da un istituto alberghiero di Milano nelle cui aule tra i ragazzi che frequentano l'indirizzo per cuochi solo una piccola parte intende realmente intraprendere una carriera nella ristorazione. Certo, anche prima gli istituti professionali venivano scelti da coloro che non si sentivano particolarmente ferrati negli studi o che in ogni caso non intendevano, o non potevano, proseguire all'università (scelta quasi obbligata per un liceale). Ma la scelta veniva fatta sapendo che alcuni percorsi avrebbero portato (o avrebbero dovuto portare) a precise occupazioni (tornitore, cuoco, elettricista, ecc.). A quanto ci è stato riferito questa consapevolezza è molto meno diffusa oggi: la scuola professionale, e in parte anche quella tecnica, rappresentano la via più agevole per acquisire il titolo di scuola secondaria superiore, divenuto ormai una sorta di

“*credenziale educativa minima*” per evitare di trovarsi intrappolati in occupazioni del tutto marginali nel mercato del lavoro.

Se tale tendenza dovesse essere confermata da indagini su scala più ampia, e soprattutto se dovesse proseguire nei prossimi anni, non potrebbe che far nascere qualche interrogativo sull’utilità stessa, almeno nelle forme attuali, di scuole come quelle professionali la cui ragion d’essere risiede proprio nello stretto legame con il mercato del lavoro. Se cambiano obiettivi e finalità di queste scuole devono infatti cambiare strumenti e modi con i quali si intende raggiungerli. Facciamo un esempio: se ragazzi e famiglie scelgono gli istituti professionali unicamente per acquisire ciò che più sopra è stata definita una “credenziale educativa minima”, vale a dire il diploma di scuola superiore, la didattica potrebbe lasciare sullo sfondo (riducendone il numero di ore) le attività laboratoriali. Se invece le imprese, e le famiglie, si attendono un’occupabilità immediata, e quindi l’acquisizione di competenze specifiche spendibili nel mercato del lavoro, allora le ore di laboratorio dovranno aumentare, e non diminuire (come invece sta accadendo ora), e i periodi di *stage* allungarsi notevolmente rispetto alle tre settimane medie di oggi. In ogni caso è fondamentale decidere su quale delle due opzioni puntare perché ciascuna di esse richiede politiche mirate.

3.2. L’opinione delle aziende

Nonostante sia impossibile tracciare un quadro coerente e univoco ricorrendo a un ristretto numero di interviste in profondità – compito invece affidato all’indagine campionaria che sarà contenuta nel rapporto finale – al termine di questa prima ricognizione è comunque lecito elencare alcuni punti sulla preparazione dei diplomati tecnico-professionali su cui sembra esistere un certo accordo tra le imprese.

Partiamo dalle (purtroppo poche) note positive. Diversi interlocutori hanno segnalato un netto miglioramento nelle abilità informatiche possedute dai diplomati, anche se hanno ricondotto queste maggiori competenze a un processo spontaneo di diffusione delle tecnologie digitali tra i giovani, piuttosto che alla formazione ricevuta a scuola.

[I diplomati] hanno punti di forza nella tecnologia. Io adesso [a uno dei diplomati da noi assunti] sto facendo fare un lavoro di tipo commerciale perché ho visto che ha delle capacità per quanto riguarda la tecnologia e quindi il computer: è avanti, è avanti anche più di me, ed è un punto di forza incredibile.

[Impr12]

Se dobbiamo fare un confronto col passato uno dei punti di forza è che conoscono internet e la gestione del computer e di software sicuramente meglio che in passato, anche perché per usi personali sono molto più avanti che in passato.

[Impr14]

Le competenze informatiche sono rilevanti non solo perché consentono l'uso di uno strumento ormai indispensabile come il computer, ma anche perché possono sopperire a eventuali lacune su tematiche molto specifiche, e quindi tendenzialmente non affrontate a scuola, ma ritenute di importanza vitale per l'azienda che intende assumere il ragazzo.

Se è un diplomato il gap [tra quanto ci si attende dallo studente e quanto effettivamente conosce] non è molto elevato, in quanto specialmente gli ultimi diplomati hanno una conoscenza informatica molto precisa. Ora all'interno delle aziende si usano programmi che chi ha esperienza informatica riesce ad utilizzare abbastanza celermente [...] Sono programmi che in definitiva hanno già incorporato quella che è la norma e quindi se uno è preciso e li segue, indirettamente acquisisce anche le norme in materia fiscale o contabile e vede nella pratica ciò che ha studiato in teoria.

[Impr16]

Diffuso se non unanime, purtroppo, è invece il malcontento rispetto alla conoscenza delle lingue straniere, in particolare dell'inglese e in misura (comprensibilmente) minore del tedesco²⁷. Gli istituti tecnici e professionali non sembrano assolutamente in grado di far apprendere le lingue, neppure in quei settori (basti pensare al turistico-alberghiero) nei quali tale mancanza possa rivelarsi un handicap significativo. Non è questa la sede in cui discutere dell'efficacia dei metodi educativi, ma in ogni caso lascia perplessi che al termine di cinque anni di studio durante i quali l'insegnamento dell'inglese è stato mediamente impartito per tre ore a settimana gli studenti non abbiano sviluppato competenze linguistiche neppure di livello mediocre, stando almeno a quanto ci viene riferito (si veda la seconda parte del rapporto per una valutazione più puntuale).

[Un punto di debolezza è dato dalla] totale mancanza di conoscenza delle lingue straniere; in un mondo che si sta globalizzando sta emergendo sempre più come un punto di criticità spaventoso

[Impr10]

L'intervento che farei con più urgenza nelle scuole tecnico-professionali riguarda le lingue, in particolare l'inglese nel nostro caso [...] Le aziende hanno bisogno dell'inglese, parlo di Brescia e provincia; sono aziende che esportano da ogni parte, non sono aziende che fan fronte ad una domanda interna

²⁷ Si tenga presente la strategicità dei mercati tedeschi per molte delle imprese meccaniche e siderurgiche delle province bergamasca e bresciana.

[Impr16]

Le lingue, mi dispiace ma siamo molto, molto carenti. Continuiamo a ricevere dei ragazzi che non sanno una parola di inglese

[Impr12]

Aldilà della situazione critica data dalla conoscenza dell'inglese, sono stati comunque pochi i casi in cui gli imprenditori intervistati hanno espresso un pieno apprezzamento nei confronti dell'istruzione ricevuta dai ragazzi, sia sotto il profilo delle basi teoriche, sia per ciò che riguarda i contenuti tecnici e professionalizzanti. Partendo da quest'ultimo punto, dalle nostre interviste emerge la diffusa consapevolezza di non poter trovare competenze professionali solide e già definite nella preparazione offerta dagli istituti tecnici, e neppure in quella delle scuole professionali. E' però bene chiarire l'accezione di ciò che le imprese chiamano "competenze professionali". In alcuni casi era chiaro che il desiderio delle imprese fosse quello di avere diplomati immediatamente inseribili (o quasi) nel processo produttivo. In questo senso potremmo tradurre il concetto di professionalizzazione con quello di *formazione specifica*, vale a dire l'acquisizione di competenze direttamente applicabili alle particolari mansioni per le quali si viene assunti. Questo è un obiettivo difficilmente realizzabile, a prescindere dalla qualità delle scuole. Non solo per le carenze di laboratori e infrastrutture di cui si dirà tra breve, ma soprattutto perché i periodi in cui lo studente entra a contatto con il contesto produttivo attraverso *stage* o forme di alternanza scuola-lavoro sono, come sappiamo, troppo brevi.

Altre volte l'appello ai contenuti professionalizzanti è invece da intendere come richiesta di *specializzazione* e di *approfondimento* degli insegnamenti esistenti. Le imprese hanno cioè l'impressione che i programmi scolastici non affrontino mai nel dettaglio i temi, limitandosi a un'infarinatura generale su un vasto insieme di argomenti che però finisce per non affrontare quegli aspetti che appaiono al contrario fondamentali nella definizione di competenze richieste dal mercato del lavoro. Queste possono essere, a seconda dei casi, conoscenze di tipo finanziario per un istituto tecnico commerciale (fondamentali ad esempio per le attività di una banca), o di natura commerciale per gli studenti di una scuola professionale (pensiamo alla centralità della commercializzazione di un componente elettronico). E' interessante osservare che la stessa esigenza di maggiore specializzazione come metodo per comprendere il funzionamento del processo produttivo sia stata sollevata durante un colloquio con un docente di un istituto professionale di Bergamo.

Come è già stato ricordato, nessuno dei nostri interlocutori ha dichiarato di credere che le scuole tecnico-professionali formino individui da subito pronti per l'occupazione per la quale sono state teoricamente pensate. Non ci si aspetta, ad esempio, che un ragazzo diplomato in un istituto

alberghiero sappia fare il cuoco, o che chi è uscito da un istituto commerciale sappia fare il ragioniere. Questo non è poi così incomprensibile. Non si deve dimenticare infatti che gli istituti tecnici e persino quelli professionali restano percorsi scolastici, ben distinti dalla *formazione professionale* propriamente detta (più breve e di competenza regionale), tali da dover consentire a chi li frequenta sino al quinto anno di iscriversi all'università, se lo desidera. I contenuti professionalizzanti devono pertanto convivere con l'istruzione di tipo teorico e con la necessaria acquisizione di una minima base culturale, con il conseguente rischio di non riuscire a ottenere esiti soddisfacenti su nessuno dei due fronti. L'ipotesi contenuta nella riforma del 2003 (cosiddetta "riforma Moratti"), sotto certi punti ripresa dalla più recente riforma Gelmini, in direzione di una certa "liceizzazione" degli indirizzi tecnici, sebbene discutibile sotto diversi aspetti (nonché sgradita alle imprese), non fa altro che certificare la difficoltà di tenere insieme finalità culturali e professionalizzanti all'interno di un medesimo percorso.

Imprese e datori di lavoro cercano pertanto nei diplomati delle competenze professionali di base sulle quali innestare poi una formazione specifica nel luogo di lavoro.

Sicuramente la scuola dà delle competenze molto teoriche, però alla fine è il discorso pratico che conta e l'indirizzo dobbiamo sempre darlo noi alla fine.

[Impr20]

Non perché le competenze tecniche non siano ritenute rilevanti (in questo senso l'accento quasi esclusivo posto spesso dagli studiosi sulle competenze di tipo trasversale meriterebbe quantomeno di essere smorzato), ma perché appare diffusa la consapevolezza della debolezza della formazione scolastica su questo fronte. Da alcune interviste traspare ad esempio la distanza tra il modello italiano di istruzione tecnico-professionale e quello di un paese come la Germania.

Il gap è la non conoscenza dell'azienda ed è questa che si dovrebbe sviluppare. È proprio la distanza tra l'azienda e il mondo scolastico. Se noi prendiamo questi ragazzi nella scuola e tentiamo di formarli al meglio li mandiamo comunque totalmente impreparati. Sono convinto invece che all'estero questi problemi siano stati superati, ho esperienze di Germania e Svizzera dove anche con finanziamenti da parte dello stato (che per me sono finanziamenti assolutamente oculati e con un ritorno incredibile) si favorisce già durante il percorso scolastico il vivere all'interno dell'azienda, ma non il solito stage dove tiriamo sera... no, a lavorare, a collaborare. Io sognerei di avere tre diplomandi che se ne vengono un mese [da noi] li affianco all'ufficio tecnico e cominciano a partecipare che ne so allo sviluppo, allo studio di un'attrezzatura, alla prototipazione fino alla parte proprio di industrializzazione. Io credo che questo valga tantissimo: prepara i ragazzi, li porterà con meno timore con una capacità e una conoscenza di se stessi anche maggiore.

[Impr10]

Da quanto si è scritto sinora, si potrebbe pensare che interpellati in merito alle competenze dei diplomati i rappresentanti delle imprese si siano concentrati su questioni di natura scolastica (ciò che si studia in aula o che si sperimenta nei laboratori), allarmati dalla distanza tra ciò che gli studenti sanno e ciò che occorrerebbe alle aziende, divario più volte denunciato, come abbiamo visto, dalle associazioni imprenditoriali. In realtà ciò di cui i datori di lavoro si sono maggiormente lamentati, e allo stesso tempo ciò che ritengono discriminante in fase di selezione, ha a che fare con il comportamento dei neodiplomati. Quasi tutti hanno detto di valutare soprattutto aspetti quali serietà, maturità, puntualità, rispetto di colleghi ed eventuali clienti, volontà di apprendere, impegno nel lavoro, ecc.. E quasi tutti si sono detti profondamente insoddisfatti del profilo medio dello studente sotto questi aspetti.

Elementi fondamentali sono la serietà del ragazzo e il fatto che sia una persona abbastanza precisa. Precisione e serietà sono i due elementi, dopo se non ha il bagaglio d'esperienza quello è relativo

[Impr16]

[Intervenire] non tanto sulla preparazione tecnica, ma adesso anche per quello che si vede in giro, si legge sui giornali o si vede in televisione, sulla “preparazione comportamentale” dello studente, che mi sembra che col passare degli anni sia sempre peggiore.

[Impr14]

Ora, è evidente che queste sono questioni che poco o nulla hanno a che fare con la qualità della formazione scolastica, a meno di non ritenere che ciò che risulta difficoltoso già nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, vale a dire l'educazione degli studenti nel senso più ampio, possa essere raggiunto dagli istituti professionali. Finalità educative che appaiono tanto più improbabili in una fase storica in cui il prestigio sociale connesso all'attività docente appare in forte declino.

Aldilà dei risvolti pedagogici (che in questa sede poco interessano) l'attenzione sugli aspetti extra-scolastici quando si analizza la preparazione dei diplomati di un istituto tecnico o di un professionale è un segno di quella sovrapposizione tra titolo di scuola secondaria superiore e “credenziale educativa minima” di cui si è scritto più sopra. Se infatti anche nel caso di diplomati il cui principale punto di forza dovrebbe risiedere nelle competenze tecniche e “pratico-operative” i potenziali datori di lavoro prestano attenzione più alle caratteristiche comportamentali e caratteriali dei singoli che alle conoscenze in ambito professionale date dal diploma, significa che queste scuole non sono (più) in grado di assicurare il possesso di tali competenze. Le imprese, in altre parole,

sembrano ormai consapevoli del fatto che i titoli rilasciati dalle scuole tecniche e professionali, sebbene poco indicativi sul piano delle conoscenze e delle competenze realmente acquisite dagli studenti, rappresentano una soglia minima al di sotto della quale è meglio non avventurarsi nella selezione del personale. Se tutto ciò corrisponde almeno in parte al vero, è il caso di chiedersi se il bisogno di questo tipo di diplomati, più volte espresso dall'associazionismo imprenditoriale (Treille 2008), non rispecchi piuttosto il bisogno di una forza lavoro con istruzione medio-bassa, da formare successivamente *on the job*, in modo simile a quanto sino a pochi decenni fa accadeva con coloro che provenivano dalla scuola dell'obbligo. Del resto le mansioni assegnate a questo genere di diplomati, sono lontane dall'idea di perito, o ragioniere che la cinematografia degli anni '60 e '70 ci ha fatto conoscere. L'inquadramento contrattuale e gli stipendi che questi ragazzi possono attendersi sono più vicini all'operaio e all'impiegato esecutivo che all'immagine di tecnico o quadro intermedio del periodo fordista (per i dati dettagliati rimandiamo alla seconda parte di questo rapporto). Saranno poi le abilità individuali, e non il titolo di studio, a definire i sentieri di carriera di questi giovani.

Ci sono stati momenti diversi, prima quando arrivava un diplomato lo assumevamo come impiegato; a un certo punto è successo che anche a queste persone non riuscivamo a tiragli fuori niente, e allora in azienda ci siamo detti "beh, assumiamoli come operai, poi se uno va avanti [...] se ha dei numeri cerchiamo di farlo correre velocemente".

[Impr17]

3.3. Le cause dell'insoddisfazione delle aziende

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto che tra gli imprenditori serpeggia una certa insoddisfazione nei confronti della preparazione offerta dagli istituti tecnico-professionali. Le ragioni dell'inadeguatezza della formazione variano da scuola a scuola, ed esistono certamente istituti di qualità che preparano bene i propri studenti. Ciononostante, sono ravvisabili alcuni elementi di criticità nella preparazione che non dipendono da questioni idiosincratice, ma che al contrario caratterizzano l'istruzione secondaria tecnico-professionale lombarda in generale.

Il primo di questi elementi è rappresentato dalla inadeguata *dotazione di macchinari e di infrastrutture laboratoriali*. E' sufficiente far visita (come abbiamo fatto) alle scuole per rendersi conto, ad esempio, del rapporto del tutto insufficiente tra macchinari e studenti in molti istituti professionali ad indirizzo meccanico²⁸. Quando un'intera classe attende di avvicinarsi all'unico tornio funzionante nel laboratorio, è chiaro che il tempo utile di un'ora di lezione si riduce

²⁸ Come è facile immaginare, per questo tipo di indirizzo, più che per altri, la mancanza di macchine su cui formarsi rappresenta un ostacolo molto arduo sulla strada dell'acquisizione di competenze davvero professionalizzanti.

drasticamente a pochi minuti per studente. Se a tale circostanza si aggiunge la vetustà del materiale non è difficile immaginare quali siano gli esiti dal punto di vista della qualità della formazione ricevuta. Certo, e per fortuna, esistono ancora scuole in cui questi problemi sono contenuti o non esistono affatto: l'IPSIA di Monza, ad esempio, è riuscito – grazie a una lungimirante partnership con Toyota Italia, che ha fornito loro due auto e svariati componenti meccanici – ad allestire dei laboratori efficienti che consentono agli studenti di formarsi su macchinari all'avanguardia. Ma laddove queste sinergie tra istituzioni educative e produzione non sono state create, per la scarsa convinzione di presidi e docenti o per l'indisponibilità delle imprese, la situazione resta in gran parte desolante, e rimanda all'annosa carenza di risorse dedicate all'istruzione in Italia, con i bilanci ministeriali che riescono a malapena a coprire le spese fisse per gli stipendi del personale, senza lasciare margini di manovra ai dirigenti scolastici per altri investimenti.

Un sentimento molto diffuso riguarda poi la sostanziale *sfiducia nei confronti dei docenti* in quanto categoria. Non è che non si riconoscano i meriti individuali, in particolare quando le relazioni tra scuola e impresa derivano da legami fiduciari preesistenti tra singoli professori e singoli imprenditori o dirigenti, ma l'opinione prevalente (anche se talvolta sembra più un luogo comune che un giudizio basato sull'esperienza) resta quella di una bassa qualità degli insegnanti, sia in termini di motivazione che di preparazione. La nostra indagine non ha ovviamente gli strumenti per corroborare o al contrario smentire in modo definitivo tali affermazioni, sebbene sia probabilmente poco utile formulare giudizi generici (e ne abbiamo ascoltati diversi), soprattutto se si vuole che il mondo dell'istruzione e del lavoro si parlino (e continuino a farlo). È però altrettanto innegabile che le condizioni in cui si trovano a lavorare gli insegnanti delle scuole tecnico-professionali siano lungi dall'essere stimolanti (aule in cattivo stato, laboratori come abbiamo appena detto inadeguati, studenti spesso poco motivati, rapporti di lavoro precari, ecc.). Tutto ciò verosimilmente ha inciso, e inciderà, sul profilo delle persone che scelgono la professione docente (pensiamo anche al declinante prestigio sociale di cui gode chi opera nella scuola, e in parte anche di chi lavora all'università), e se le cose non cambieranno nell'immediato futuro è ipotizzabile che la qualità dell'insegnamento ne risentirà. E ne risentirà ancor di più nelle scuole di cui ci stiamo occupando. Un esempio su tutti: se in passato non era raro trovare professionisti (tipicamente ingegneri o commercialisti) che pur avendo un'occupazione extrascolastica dedicavano parte del proprio tempo e della propria esperienza a insegnare in qualche istituto tecnico del territorio, oggi quel tipo di figura è scomparsa, e con essa il bagaglio di competenze, vicine alle esigenze delle imprese, che costoro erano stati in grado di portare nelle scuole.

Un terzo elemento di criticità è dato dalla *inadeguata conoscenza reciproca* di docenti e rappresentanti delle imprese in merito al funzionamento di scuole e aziende. Gli insegnanti, anche

volendo, non potrebbero adeguare i programmi e la formazione laboratoriale alle esigenze del mercato per il semplice fatto che il più delle volte non hanno un'esperienza diretta del mondo dell'impresa o dell'attività professionale (e torniamo al venir meno di figure di raccordo tra interno ed esterno come quella dell'ingegnere-insegnante o del professionista-insegnante). Allo stesso tempo, le relazioni, che pur esistono, tra istituzione scolastica e azienda non sono riuscite a far comprendere alla gran parte delle imprese il funzionamento di una scuola, portandole talvolta ad attribuire a scarso spirito di collaborazione dei professori ciò che invece è impedito (o fortemente ostacolato) dalle norme che regolano i rapporti di lavoro nella pubblica amministrazione o dai particolari assetti organizzativi di una scuola pubblica.

Capitolo 4. Reclutamento e selezione dei diplomati tecnico-professionali²⁹

Questo capitolo, come i successivi, si basa sui risultati della survey su un campione rappresentativo di aziende non individuali milanesi di cinque settori (industria meccanica, industria chimica, studi professionali, servizi di alloggio e ristorazione, grande distribuzione), che risultino avere assunto neo-diplomati tra l'inizio del 2009 e la fine dell'agosto 2010. I dettagli metodologici sulla rilevazione si trovano nell'Appendice metodologica alla fine del rapporto, che riporta anche il questionario utilizzato³⁰. La presentazione dei nostri risultati incomincia dal primo passo, ovvero dall'ingresso dei neodiplomati tecnico-professionali in azienda: in questo capitolo sono descritti i processi e le motivazioni che portano le aziende ad assumerli.

Premessa

Gli studi sul reclutamento di personale dal punto di vista delle imprese sono piuttosto carenti in letteratura, soprattutto per quanto riguarda i diplomati. La più recente indagine Istat (2009) sugli esiti occupazionali dei diplomati italiani³¹ mostra che a tre anni dal conseguimento del titolo oltre il 50% dei diplomati risulta occupato³², di questi il 50% proviene da istituti tecnici e il 25% da istituti professionali. Le imprese quindi dimostrano di essere interessate all'assunzione di diplomati tecnico-professionali ed è per questo importante indagare in questo capitolo le motivazioni che le spingono ad assumerli, la modalità di reclutamento con particolare riferimento al ruolo delle scuole secondarie ed infine in che modo avviene la loro selezione (sia in termini di strumenti utilizzati, sia in termini di criteri di scelta).

La selezione del personale da parte delle aziende è una delle modalità principali della transizione dalla scuola al lavoro (Ballarino 2007). Si tratta di un processo complesso che si differenzia sia in base alle caratteristiche dell'offerta di lavoro (quelle ascritte, come per esempio l'età, e quelle acquisite, come il titolo di studio, competenze tecniche e trasversali) sia in base a alle caratteristiche delle imprese (dimensioni, settore, contesto organizzativo) (Colombo 2006). In questo capitolo cercheremo di osservare come e se le caratteristiche dei diplomati che si offrono sul mercato del lavoro incontrano le esigenze delle imprese in base alle loro dimensioni, al settore di appartenenza e a due rilevanti caratteristiche organizzative (l'afferenza ad una multinazionale e la presenza dell'area risorse umane). Circa le caratteristiche dei diplomati osserveremo quanto gli aspetti legati

²⁹ Questo capitolo è stato scritto da Sabrina Colombo

³⁰ I dati presentati in questi capitoli sono stati pesati per assicurare la massima rappresentatività rispetto al campione di riferimento. Si veda l'Appendice metodologica per i dettagli sul procedimento utilizzato.

³¹ L'indagine si riferisce agli esiti occupazionali a 3 anni dal conseguimento del titolo dei diplomati nel 2004.

³² Compresi gli studenti universitari che svolgono un'occupazione.

al percorso di studio siano o meno *segnali* (o indicatori) (Spence, 1973) rilevanti durante il processo di selezione.

La rilevanza del titolo di studio quale indicatore di capacità lavorativa è da tempo un argomento dibattuto in letteratura. Il titolo di studio sarebbe segnale di produttività, date le conoscenze acquisite secondo la teoria del capitale umano (Schultz 1961; Becker 1993). Alcune analisi hanno però messo in discussione il nesso istruzione-produttività misurato in anni di frequenza del sistema educativo per il raggiungimento di determinati livelli formativi. La teoria del capitale umano considera l'educazione come una variabile continua, non tende a differenziarla per tipo, qualità o anche per il contesto socio-culturale in cui viene impartita (per esempio, scuole situate in aree suburbane o altre nel centro della città o ancora, nel caso italiano, istituti operanti nel nord, piuttosto che nel sud) (Berg 1970).

Il filone teorico che più si è distanziato dalla visione dell'istruzione quale indicatore di possesso di specifiche competenze è quello dei cosiddetti "credenzialisti", per i quali l'istruzione - in particolare quella superiore - è considerata una credenziale legittimata e riconosciuta socialmente. L'istruzione è un predittore forte del successo occupazionale, ma non è necessariamente il più forte (Collins 1979). In particolare non sembra essere scontato il legame tra credenziali e competenze. Non è facile misurare quali siano davvero i requisiti di competenza necessari e richiesti dai datori di lavoro per svolgere determinate mansioni (Collins 1988). L'istruzione sarebbe pertanto uno *screening device* indipendentemente dalle effettive competenze che il sistema educativo è in grado di trasmettere (Berg 1970). In altri termini, l'abilità e la produttività non si apprenderebbero sui "banchi di scuola", ma sarebbero caratteristiche dei soggetti, ampiamente indipendenti dal loro livello scolastico. Pertanto il livello di istruzione raggiunto da un soggetto potrebbe essere un indicatore di velocità di apprendimento *on-the-job*, ma non per forza portatore di competenze specifiche per determinate mansioni.

Dunque considerare l'istruzione come credenziale sociale significa per i selezionatori inserirla nella valutazione della forza lavoro al di là dei suoi contenuti specifici in termini di competenze trasmesse. Rimane però da capire quali potrebbero essere gli elementi che stanno alla base della *legittimità* assegnata all'istruzione come credenziale sociale. In altri termini, ci si chiede perché i datori di lavoro preferirebbero un determinato livello di istruzione piuttosto che un altro, tale da poter riscontrare in alcuni casi lo "spiazzamento" (Reyneri 2005) di soggetti con un livello superiore rispetto a quelli con livello più basso.

Reyneri (2005:199) sottolinea a questo proposito che «la corrispondenza tra livelli di istruzione e posizioni lavorative è frutto di una mera convenzione sociale». Più precisamente, in ogni società a seconda delle contingenze economico-sociali potrebbe essere necessario un sempre più elevato

livello di istruzione per accedere alle stesse posizioni. Gli esempi sono numerosi. Tra questi, se consideriamo quanto avvenuto in Italia per molte mansioni impiegatizie, notiamo come il livello di istruzione ritenuto necessario nel reclutamento è passato nel tempo dalla licenza media inferiore, al diploma sino, attualmente alla laurea. In tutti i paesi aumentando il livello di istruzione diminuisce il rischio di non trovare lavoro. In Italia però il vantaggio dei più istruiti sui meno istruiti è minore rispetto a paesi come la Gran Bretagna, la Francia e la Germania. Questo non perché in Italia vi sia un eccesso di forza lavoro istruita, anzi si può parlare di deficit di istruzione, ma sostanzialmente in quanto anche se i più istruiti sono pochi rispetto agli altri paesi europei, essi risultano comunque in eccesso rispetto al numero di posti di lavoro con livelli professionali elevati presenti nel nostro paese (ibidem).

In uno studio sull'utilizzo dell'istruzione come credenziale da parte dei datori di lavoro (si tratta del mercato del lavoro irlandese) (Breen, Hannan, O'Leary 1995) emerge innanzitutto che la considerazione del percorso di studi nella valutazione se assumere o meno dipende da come l'istruzione viene interpretata o percepita dai datori di lavoro. Tale percezione dipende dal legame istituzionale tra l'istruzione e il mondo del lavoro che è diverso da paese a paese. Più precisamente, nel mercato del lavoro irlandese i datori di lavoro sono particolarmente sensibili sia al livello di istruzione raggiunto (misurato in base al più alto livello di esami pubblici superati) sia ai risultati ottenuti dagli studenti. In questo caso sembrerebbe che tenere conto delle performance negli esami nazionali, sia un modo per ridurre i costi di reclutamento in quanto si utilizza tale parametro quale indicatore delle capacità del giovane in ingresso nel mercato. In effetti gli autori precisano che in Irlanda la possibilità di iscriversi all'università è condizionata ai risultati degli esami effettuati al termine del livello secondario. Ci sono facoltà in cui c'è maggiore competizione, come per esempio Medicina, dove è necessario il massimo dei voti nell'esame di licenza secondaria e un certo standard di conoscenze individuali. Secondo gli autori, in un paese dove l'entrata al livello più alto di istruzione si basa esclusivamente sui risultati degli esami è plausibile che i datori di lavoro considerino gli esiti degli esami come criterio per valutare il legame tra livello di istruzione raggiunto e "impiegabilità" o "validità" del soggetto. Il titolo di studio quindi come un segnale di capacità personale (intesa sia come capacità di apprendimento, sia come capacità di gestire situazioni problematiche).

Naturalmente tale risultato non è per forza di cose estendibile a livello internazionale, ma è utile in quanto ci fa riflettere sul diverso utilizzo dell'istruzione nella valutazione dei candidati a seconda dell'intensità del legame istituzionale tra sistema formativo e mondo economico.

In questo capitolo cercheremo di osservare nel dettaglio quali segnali dei diplomati tecnico-professionali sono più rilevanti nella valutazione della loro assunzione. Nel primo paragrafo

analizzeremo i motivi per cui le aziende preferiscono assumere diplomati per determinate mansioni, invece che laureati (in sostanza se esiste un vantaggio competitivo dei diplomati rispetto ai laureati). Inoltre forniremo una fotografia delle assunzioni di alcuni diplomati tecnico-professionali negli ultimi due anni nelle aziende parte del campione. Nel secondo paragrafo analizzeremo il ruolo della scuola nel reclutamento dei diplomati in confronto ad altri tipici canali utilizzati dalle aziende. Questo non solo per capire il grado di sistematicità del reclutamento dei diplomati (i.e. ricorso ad elenchi o accesso a database vs segnalazioni e network informali), ma anche per osservare il grado di comunicazione tra sistema formativo e mondo economico. Nel terzo paragrafo, entreremo nel merito del processo di selezione analizzandone dapprima le modalità in cui si svolge (chi effettua il colloquio di selezione e se si fa ricorso ad un colloquio o un test per valutare le competenze pratiche) per poi focalizzare l'attenzione sulle caratteristiche del candidato ritenute rilevanti durante la selezione. Questo per comprendere quali tipi di segnali sono più efficaci nella valutazione del candidato, ossia aspetti legati al percorso di studi (i.e. voto di diploma, istituto scolastico di provenienza, ecc.) o aspetti legati alla personalità e ai network personali del candidato.

In ogni paragrafo le tabelle presentano i valori percentuali e i numeri delle risposte campionarie (n). Le risposte fornite dagli intervistati sono state stratificate tenendo conto delle caratteristiche delle imprese intervistate: settore, numero di dipendenti, appartenenza ad una multinazionale, presenza dell'area risorse umane³³. Per comprendere meglio il tipo di relazione tra queste variabili strutturali (o indipendenti) relative alle caratteristiche delle aziende e le risposte degli intervistati (variabili dipendenti) si sono predisposti alcuni modelli di analisi multivariata³⁴ che hanno permesso di calcolarne la significatività statistica³⁵.

4.1 Le assunzioni dei diplomati tecnico-professionali

Uno dei primi aspetti rilevati dal questionario somministrato alle imprese è il motivo per cui si preferiscono diplomati ai laureati. La tabella 4.1 evidenzia che la motivazione principale è relativa alle maggiori competenze tecniche dei primi rispetto ai secondi. Questo in particolare nel settore metalmeccanico dove in effetti, data la natura stessa del settore, le competenze tecniche apprese negli istituti professionali e tecnici sono elemento fondante delle imprese che ne fanno parte. Molto

³³ Si è dedotta la presenza di tale area di staff dal ruolo dell'interlocutore che ha risposto al questionario telefonico.

³⁴ Regressioni logistiche binomiali

³⁵ Più precisamente, si riporta nelle tabelle per ciascuna variabile categoriale delle variabili qui (confrontate con la sua categoria di riferimento, indicata con la dicitura "ref." in tabella) la significatività in un modello multivariato che tiene conto di tutte le variabili indipendenti. Un effetto è considerato significativo se $p < 0.05$. La significatività non indica però la direzione della relazione (positiva o negativa). Per non appesantire il testo non presentiamo i coefficienti stimati dai modelli. Segneremo nel testo il segno della relazione quando è significativa nei casi più rilevanti.

meno lo sono nel settore del commercio al dettaglio³⁶. Diverso è il discorso delle competenze trasversali che sono considerate dalle aziende molto meno discriminanti nella scelta tra diplomati e laureati. E' bassa infatti la percentuale di aziende che le ha segnalate come maggiormente presenti nei diplomati (4,6%).

Tabella 4.1. Perché le aziende preferiscono i diplomati tecnico-professionali ai laureati. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Hanno maggiori competenze tecniche	Hanno maggiori competenze trasversali	Sono più affidabili	Costano meno	Altro	Non sa/non risponde	Totale	<i>n</i>
Settore								
Ind. Chimica ^(ref)	35,3	2,0	2,0	19,6	33,3	7,8	100	63
Ind. Metalmeccanica	38,6	4,5	4,5	19,3	23,9	9,1	100	208
Alloggi	35,6	15,6*	11,1*	4,4*	22,2	11,1	100	60
Ristorazione	35,3	5,2	5,9	7,8*	34,6	11,1	100	136
Studi professionali	28,3	3,3	8,3	26,7	25,0	8,3	100	120
Commercio dettaglio	11,9*	2,4	14,3*	26,2	38,1	7,1	100	42
Numero dipendenti								
< 5 ^(ref)	29,4	2,8	9,2	25,7	18,3	14,7	100	114
da 5 a 49	31,3	5,4	6,7	14,3	33,4	8,9	100	374
da 50 a 249	31,4	4,9	7,8	20,6	28,4	6,9	100	100
250 o più	42,2	2,2	6,7	22,2	22,2	4,4	100	41
Multinazionale								
Sì	32,0	3,9	8,6	17,2	32,0	6,3	100	107
No ^(ref)	31,7	4,8	7,0	17,9	28,5	10,2	100	522
Area risorse umane								
Sì	32,9	5,5	6,8	19,0	29,1	6,8	100	229
No ^(ref)	31,1	4,1	7,7	17,1	29,3	10,7	100	400
Totale	31,7	4,6	7,3	17,9	29,2	9,3	100	629

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Nel settore alloggi si registra però una percentuale più elevata (oltre che una relazione statisticamente significativa) di aziende che considerano i diplomati con maggiori competenze trasversali. In questo settore, così come in quello del commercio al dettaglio, emergono anche altri elementi che giustificano la preferenza dei diplomati rispetto ai laureati. Per la natura relazionale delle mansioni che vengono svolte in questi settori, la tabella mostra percentuali più alte di risposte relative alla maggiore affidabilità dei diplomati e relazioni statisticamente significative. Ciò non significa che i laureati non sono considerati affidabili, piuttosto significa che tra le aziende che hanno risposto al questionario quelle appartenenti a questi due settori considerano rilevanti elementi relativi alla personalità e l'affidabilità dei dipendenti. Se si associa questo aspetto al fatto che circa

³⁶ In effetti la percentuale è la più bassa e la relazione (che è negativa) è significativa.

il 18% delle aziende ha dichiarato che i diplomati costano meno e avrebbero meno aspettative in termini di carriera e stipendio (quanto meno in ingresso), si può trarre la conclusione che le aziende tendono a considerare i diplomati, oltre che maggiormente preparati tecnicamente, anche maggiormente gestibili e flessibili alle loro esigenze specifiche.

La tabella 4.1. mostra infatti una buona percentuale generale di aziende che hanno dichiarato che i diplomati costano meno dei laureati e tra le aziende che hanno risposto “altro” (il 29,2% del campione) la maggior parte delle risposte si concentra sulla loro giovane età, sulla loro maggiore flessibilità contrattuale, sul fatto che avrebbero minori aspettative in ingresso rispetto ai laureati e sul fatto che sono più facili da formare.

Se dunque i diplomati tecnico-professionali sono per molti aspetti preferibili ai laureati, è utile ora osservare l’andamento delle assunzioni dei tipi di diplomati considerati nella rilevazione: periti chimici, meccanici, istituto alberghiero, periti commerciali/ragionieri, periti aziendali. Le tabelle dalla 4.2 alla 4.6 mostrano le risposte delle aziende (stratificate per le già citate variabili strutturali) circa l’aver assunto o meno negli ultimi due anni i diplomati appena elencati³⁷.

Osservando i totali delle risposte “sì” nelle singole tabelle si nota che le percentuali si aggirano intorno al 35-40% a esclusione dei periti commerciali/ragionieri che negli ultimi due anni sono stati assunti in oltre il 60% delle aziende. Ciò non stupisce in quanto si tratta sì di diplomati tecnici, ma a differenza degli altri diplomi, il diploma in ragioneria (e affini) è trasversale a tutti i settori ed ha quindi maggiori probabilità di avere buoni esiti occupazionali. In particolare rileviamo che la loro presenza è maggiore negli studi professionali che tuttavia sono società di servizi alle imprese e quindi con clienti provenienti da molti settori³⁸.

Questo aspetto emerge anche se analizziamo la tabella 4.6 che mostra le percentuali delle aziende che hanno assunto negli ultimi due anni periti aziendali. A chi rispondeva che negli ultimi due anni non aveva assunto periti chimici, meccanici, istituto alberghiero, periti commerciali/ragionieri veniva chiesto se avevano assunto periti aziendali. La tabella 4.6 mostra quindi che circa il 20% delle aziende che non hanno assunto altri tipi di diplomati, ha assunto un diplomato in grado di occuparsi dell’amministrazione, contabilità e relazioni con l’estero (i periti aziendali sono infatti indirizzati allo studio delle lingue straniere).

In effetti se nelle tabelle osserviamo le percentuali relative ai settori, i periti aziendali sono presenti in quasi tutti i settori considerati. Non stupisce certo un andamento di questo genere, come del resto appare piuttosto prevedibile il fatto che tendenzialmente le assunzioni negli ultimi due anni di tutti i

³⁷ Per alleggerire le tabelle sono riportati solo i settori in cui ci sono state effettivamente assunzioni.

³⁸ Esistono certamente specializzazioni settoriali tra i servizi alle imprese, ma per servizi fiscali e di contabilità spesso gli studi professionali hanno una clientela molto variegata.

diplomati considerati tendano a crescere al crescere della dimensione aziendale. Sono le aziende più grandi ad avere maggiori fabbisogni di personale anche se, nel caso dei ragionieri e dei periti aziendali le aziende piccole e medie mostrano percentuali più elevate e relazioni statisticamente significative. Dimensioni tipiche degli studi professionali e dei servizi alla persona.

Se consideriamo infine la rilevanza del tipo di organizzazione, notiamo che l'afferenza dell'azienda ad una multinazionale non sembra caratterizzare più di tanto i comportamenti delle aziende in termini di assunzioni di diplomati. Ciò ad eccezione delle assunzioni dei periti commerciali/ragionieri che sono stati maggiormente assunti da aziende che fanno parte di una multinazionale. Anche qui il settore conta, gli studi professionali sono spesso affiliati a grandi network internazionali.

Per quanto riguarda la presenza o meno dell'area risorse umane, l'aspetto interessante sembra essere il fatto che in quasi tutte le tabelle la più ampia percentuale di chi non ha assunto diplomati negli ultimi due anni è formata da aziende per le quali non risulta essere presente una divisione risorse umane. D'altro canto nel caso dei periti meccanici la relazione tra le assunzioni degli ultimi due anni e l'aver al proprio interno un'area risorse umane è significativa. Si può quindi ipotizzare che la presenza di una divisione che si occupa direttamente della gestione del personale possa avere una qualche influenza sulle assunzioni. E in effetti una divisione risorse umane predispone i fabbisogni di personale, fabbisogni che arrivano dalle segnalazioni della linea, ma che tramite un ufficio dedicato possono essere facilmente tradotte in reclutamento e selezione. Al contrario senza un ufficio che centralizza le richieste, queste possono più facilmente disperdersi. Naturalmente questo discorso non vale per le piccole e piccolissime imprese, dove, come vedremo, è prevalentemente il titolare o un dipendente di fiducia ad attivare il processo di reclutamento e selezione.

Tabella 4.2. Assunzioni di periti chimici negli ultimi due anni. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	No	Si	Totale	<i>n</i>
Settore				
Ind. Chimica ^(ref)	66,0	34,0	100	62
Numero dipendenti				
< 5 ^(ref)	100,0		100	7
da 5 a 49	75,0	25,0	100	30
da 50 a 249	63,6	36,4	100	14
250 o più	22,2	77,8	100	11
Multinazionale				
Si	41,7	58,3	100	15
No ^(ref)	73,7	26,3	100	47
Area risorse umane				
Si	48,0	52,0	100	31
No ^(ref)	84,0	16,0	100	31
Totale	66,0	34,0	100	62

Tabella 4.3. Assunzioni di periti meccanici negli ultimi due anni. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e risposte fornite dal settore risorse umane

	No	Sì	Totale	<i>n</i>
Settore				
Ind. Metalmeccanica	63,1	36,9	100	208
Numero dipendenti				
< 5 ^(ref)	73,9	26,1	100	27
da 5 a 49	68,5	31,5	100	131
da 50 a 249	44,1	55,9	100	41
250 o più	37,5	62,5	100	9
Multinazionale				
Sì	36,0	64,0	100	30
No ^(ref)	67,5	32,5	100	178
Area risorse umane				
Sì	43,1	56,9*	100	77
No ^(ref)	74,8	25,2	100	131
Totale	63,1	36,9	100	208

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Tabella 4.4. Assunzioni di diplomati negli istituti alberghieri negli ultimi due anni. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	No	Sì	Totale	<i>n</i>
Settore				
Alloggi	57,4	42,6	100	60
Ristorazione	54,6	45,4	100	136
Studi professionali	100,0		100	2
Commercio dettaglio	85,7	14,3*	100	42
Numero dipendenti				
< 5 ^(ref)	82,6	17,4	100	22
da 5 a 49	64,0	36,0	100	162
da 50 a 249	61,2	38,8*	100	37
250 o più	59,3	40,7*	100	19
Multinazionale				
Sì	69,1	30,9	100	54
No ^(ref)	63,1	36,9	100	186
Area risorse umane				
Sì	62,8	37,2	100	96
No ^(ref)	65,9	34,1	100	144
Totale	64,6	35,4	100	240

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Tabella 4.5. Assunzioni di periti commerciali-raigionieri negli ultimi due anni. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	No	Sì	Totale	<i>n</i>
Settore				
Ind. Chimica ^(ref)	100		100	1
Studi professionali	37,3	62,7	100	118
Numero dipendenti				
< 5 ^(ref)	46,6	53,4	100	58
da 5 a 49	27,5	72,5*	100	51
da 50 a 249	37,5	62,5	100	8
250 o più	50,0	50,0	100	2
Multinazionale				
Sì	25,0	75,0	100	8
No ^(ref)	38,7	61,3	100	111
Area risorse umane				
Sì	36,0	64,0	100	25
No ^(ref)	38,3	61,7	100	94
Totale	37,8	62,2	100	119

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Tabella 4.6. Assunzioni di periti aziendali negli ultimi due anni. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	No	Sì	Totale	<i>n</i>
Settore				
Ind. Chimica ^(ref)	70,0	30,0	100	37
Ind. Metallmeccanica	83,2	16,8	100	119
Alloggi	100,0		100	26
Ristorazione	93,9	6,1*	100	59
Studi professionali	97,2	2,8*	100	36
Commercio dettaglio	58,3	41,7	100	36
Numero dipendenti				
< 5 ^(ref)	95,0	5,0	100	63
da 5 a 49	84,8	15,2	100	195
da 50 a 249	53,1	46,9*	100	42
250 o più	70,0	30,0	100	13
Multinazionale				
Sì	66,2	33,8	100	43
No ^(ref)	84,6	15,4	100	270
Area risorse umane				
Sì	67,9	32,1	100	90
No ^(ref)	87,6	12,4	100	223
Totale	81,0	19,0	100	313

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Come abbiamo visto nella tabella 4.1, i diplomati tecnico-professionali per le imprese intervistate presentano caratteristiche facilmente adattabili alle varie esigenze settoriali. Uno degli aspetti che influenza l'andamento delle assunzioni di questi diplomati è certamente il loro grado di reperibilità all'interno dell'offerta di lavoro. La tabella 4.7 mostra le opinioni delle imprese circa la maggiore o minore facilità nel reclutare tali figure. Le risposte sono state generalmente positive in quanto oltre il 30% delle imprese intervistate ha dichiarato di ritenere abbastanza facile reperire nel mercato il tipo di diplomato tecnico-professionale specifico al proprio settore di attività economica. A questo proposito, osservando le variabili strutturali, le percentuali più elevate si registrano tra le grandi e le piccole aziende e di conseguenza in settori in cui si registra una più elevata compresenza di imprese grandi e piccole. Alloggi, studi professionali e commercio al dettaglio, possono essere formati da imprese molto piccole, così come da imprese parte di catene o network estesi.

Tabella 4.7. Grado di difficoltà nel reclutare diplomati tecnico-professionali. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Molto facile	Abbastanza facile	Né facile, né difficile	Abbastanza difficile	Molto difficile	Non sa/non risponde	Totale	<i>n</i>
Settore								
Ind. Chimica	14,3	28,6	20,4	14,3	14,3	8,2	100	63
Ind. Metalmeccanica	8,5	32,4	16,5	29,5	10,8	2,3	100	208
Alloggi	10,9	39,1	13,0	30,4	4,3	2,2	100	60
Ristorazione	17,6	28,1	19,6	20,3	10,5	3,9	100	136
Studi professionali	11,7	36,7	16,7	24,2	9,2	1,7	100	120
Commercio dettaglio	26,2	38,1	16,7	9,5	2,4	7,1	100	42
Numero dipendenti								
< 5	15,5	36,4	15,5	19,1	10,9	2,7	100	114
da 5 a 49	13,0	32,4	15,1	24,6	10,3	4,6	100	374
da 50 a 249	17,5	29,1	25,2	21,4	4,9	1,9	100	100
250 o più	17,4	37,0	23,9	15,2	6,5		100	41
Multinazionale								
Si	15,9	29,4	22,2	23,0	5,6	4,0	100	107
No	14,0	33,9	16,2	22,4	10,0	3,6	100	522
Area risorse umane								
Si	14,4	34,7	18,6	22,9	6,4	3,0	100	229
No	14,5	31,9	16,8	22,2	10,7	3,8	100	400
Totale	14,5	32,9	17,5	22,4	9,2	3,5	100	629

Circa questi ultimi, la tabella 4.7 non sembra mostrare grosse differenze nelle dichiarazioni relative alla facilità di reperimento dei diplomati tra le aziende afferenti a multinazionali, ed è quindi probabile che si tratti di gruppi di imprese diffusi a livello nazionale. Il che non stupisce in quanto la reperibilità di personale è certamente legata al contesto in cui opera un'azienda e di conseguenza le piccolissime imprese, come vedremo, hanno canali di reclutamento legati ai loro network locali,

mentre i network e le catene di imprese possono sfruttare gli strumenti e le loro risorse di rete (per esempio il sito web comune). E' tuttavia difficile che le aziende, se non fanno parte di gruppi multinazionali, si rivolgono a candidati al di fuori dei confini nazionali (e probabilmente anche per le multinazionali il bacino da cui attingere è quello dello Stato in cui opera l'azienda che richiede personale). Da questo punto di vista vediamo che la presenza dell'area risorse umane in azienda, rispetto alla sua assenza, presenta una percentuale un po' più elevata tra le risposte relative alla moderata facilità di reperimento di diplomati tecnico-professionali.

Se osserviamo ora le aziende che hanno dichiarato una certa difficoltà a reperire i diplomati che stiamo analizzando, notiamo percentuali non troppo elevate, anche se non trascurabili. Per questo motivo è utile a questo punto entrare nel merito dei principali canali di reclutamento utilizzati dalle aziende cercando di osservare nello specifico qual è il ruolo delle scuole nel favorire tale processo.

4.2 Il ruolo delle scuole nel reclutamento dei diplomati

La tabella 4.8 mostra i principali canali di reclutamento dei diplomati tecnico-professionali segnalati dalle aziende. Le percentuali di risposta che osserviamo sono abbastanza in linea con quanto avviene in generale nel mercato del lavoro, italiano e non (Granovetter 1974; Reyneri 2005; Ballarino e Bratti 2010). In generale le percentuali più alte di risposta si registrano per tipologie di canali poco formalizzati e sistematici, nell'ordine: l'invio spontaneo di *curricula*, le segnalazioni fatte da conoscenti, l'auto candidatura presentandosi direttamente in azienda.

L'invio spontaneo di *curricula* presenta percentuali che crescono al crescere delle dimensioni aziendali e sembra un metodo particolarmente utilizzato nel settore del commercio al dettaglio³⁹. Se poi si aggiunge che sono molto di più le aziende afferenti a una multinazionale ad utilizzarlo si può plausibilmente pensare che il sito web aziendale (o del gruppo) favorisca da una parte l'invio dei *curricula* da parte dei candidati e dall'altra il reperimento di informazioni in maniera veloce e quasi a costo zero per l'azienda. In effetti se osserviamo le risposte relative alla voce "annunci su internet" notiamo che in generale sono le grandi aziende multinazionali, con un'area risorse umane⁴⁰ ed utilizzare questo canale. Gli annunci su internet sono in genere di due tipi: direttamente sul sito aziendale che possono quindi favorire un invio diretto dei *curricula*; annunci pubblicati sui

³⁹ Non solo la percentuale è elevata, ma la relazione è statisticamente significativa e positiva. Negli altri due settori segnalati in questa colonna come statisticamente significativi, la relazione è negativa, o in altri termini esiste statisticamente un'associazione tra industria metalmeccanica e ristorazione con il canale di reclutamento legato all'invio dei *curricula*, ma la relazione è inversa: l'utilizzo di questo canale di reclutamento è inversamente proporzionale alla presenza di aziende del settore ristorazione e metalmeccanico.

⁴⁰ Entrambe le variabili presentano un relazione positiva e statisticamente significativa con la variabile di interesse, mentre i settori hanno relazioni significative ma negative.

portali di *placement* che fanno pervenire all'azienda i *curricula* dei candidati. Si tratta comunque in entrambi i casi di invio spontaneo da parte dei candidati.

Al contrario le segnalazioni fatte all'azienda da persone di fiducia presenta percentuali che diminuiscono al crescere delle dimensioni aziendali. Inoltre, sono maggiormente utilizzate da aziende che non fanno parte di multinazionali, non hanno un'area risorse umane e tra i settori si notano gli studi professionali⁴¹. In sostanza quindi se da una parte le grandi imprese sono abbastanza visibili e organizzate da ricevere auto candidature (anche nel senso di presentarsi direttamente in azienda) e semmai ricorrere ad annunci su internet, le piccole imprese ricorrono prevalentemente ai loro network locali basati sia sulle relazioni professionali, sia su relazioni amicali.

In generale sembrano meno utilizzati metodi più formalizzati e sistematici di reclutamento (al di là dell'utilizzo degli annunci su internet): agenzie per il lavoro, inserzioni sui giornali, attività delle scuole. Tra questi l'utilizzo di agenzie per il lavoro private presenta la percentuale di risposte più elevate e sono maggiormente utilizzate dall'industria manifatturiera (nel nostro caso chimica e metalmeccanica⁴²) e questo per il maggiore utilizzo in questo settore di lavoro somministrato tramite agenzia. Non ci sono invece grosse differenze tra piccole e grandi imprese. Le inserzioni sui giornali stanno in generale perdendo peso tra i canali di reclutamento, sebbene oltre il 10% delle aziende da noi contattate le abbiano segnalate come metodo di reclutamento.

Passiamo infine ad analizzare il ruolo della scuola nel reclutamento. Per quanto descritto sin qui, l'impressione è che il suo ruolo sia marginale, non tanto per carenza di iniziative, ma per dinamiche strutturali che dipendono dalle caratteristiche delle aziende. Abbiamo visto la rilevanza dell'auto candidatura e dei metodi di reclutamento propri delle imprese, tra i quali le segnalazioni da parte di conoscenti. Ci si aspetterebbe quindi che anche le segnalazioni da parte delle scuole siano un metodo abbastanza utilizzato, soprattutto dalle piccole imprese e invece la tabella 4.8 mostra che sono semmai le medio-grandi imprese ad aver dichiarato di utilizzare le segnalazioni da parte delle scuole. Tra i settori si notano alloggi e ristorazione, dove in effetti le scuole sono particolarmente in grado di valutare e segnalare alle aziende le capacità pratiche dei soggetti (soprattutto nel caso degli istituti turistici e alberghieri). Si può quindi ipotizzare che le segnalazioni delle scuole siano considerate (o addirittura richieste dalle aziende stesse) nei casi in cui le aziende si fidano del giudizio delle scuole circa le competenze pratiche dei candidati. Ed in effetti le scuole sono in genere le prime a testarle.

Più utilizzati sono invece la richiesta di elenchi alle scuole e lo stage (in misura però nettamente inferiore agli altri canali descritti più sopra). I primi vengono richiesti prevalentemente nelle

⁴¹ Le due variabili segnate come significative presentano una relazione negativa

⁴² Le percentuali sono elevate. Gli altri settori presentano relazioni significative, ma negative.

industrie chimiche e metalmeccaniche⁴³, mentre non si notano grosse differenze per dimensione aziendale e per le altre due variabili di stratificazione. Maggiore successo intersettoriale (tranne che nel chimico e negli studi professionali) hanno gli stage organizzati dalle scuole. Anche se solo il 14% delle aziende li hanno segnalati come strumento di reclutamento, osservando le loro caratteristiche si può affermare che è mediamente uno strumento utilizzato dalle imprese quasi indipendentemente da settore e dimensioni. Sembra, inoltre, che la presenza dell'area risorse umane renda possibile la relazione tra le scuole e le aziende per l'attivazione degli stage.

In sostanza quindi, il ruolo delle scuole nel reclutamento dei diplomati non è decisivo quantitativamente, in quanto prevalgono altri canali, ma laddove si attiva (lo stage, ma anche in parte la fornitura di elenchi) riesce ad agire su molti settori e su diverse dimensioni aziendali. E' difficile però immaginare un ruolo maggiore delle scuole nel reclutamento se non pensando ad un potenziamento dello stage quale possibile canale d'ingresso nel mercato del lavoro. In altri ambiti le aziende si muovono autonomamente, oltre al fatto che il settore delle agenzie per il lavoro private è in costante crescita e sono in grado di offrire velocemente il tipo di personale richiesto anche grazie ai loro database piuttosto forniti.

In effetti, da quanto si osserva dalla tabella 4.9 sembra che le aziende stesse non richiedano modalità di reclutamento diverse o più veloci. Il 30% delle aziende che hanno risposto al questionario dichiara che i tempi di reclutamento sono diminuiti e un ulteriore 30% che sono rimasti gli stessi. Non si notano tra questi grosse differenze tra settori, dimensioni e tipologie organizzative.

⁴³ I valori significativi degli altri settori si riferiscono a relazioni negative.

Tabella 4.8. Modalità di reclutamento dei diplomati tecnico-professionali. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Segnalazioni dalle scuole	Richiesta degli elenchi alle scuole	Iniziativa delle scuole attraverso lo stage	Segnalazioni da conoscenti (dipendenti, fornitori, ecc.)	Invio di curricula	Autocandidatura presentandosi direttamente in azienda	Agenzie per il lavoro private	Agenzie per il lavoro pubbliche	Inserzioni su quotidiani	Annunci su internet	<i>n</i>
Settore											
Ind. Chimica ^(ref)	4,0	27,5	4,0	33,3	51,0	16,0	33,3	11,8	11,8	8,0	63
Ind. Metalmeccanica	10,8	19,9	14,2*	34,7	35,8*	13,1	27,3	8,0	14,2	10,8	208
Alloggi	14,9*	10,6*	29,8*	23,4	46,8	19,1	14,9*	-	6,4	27,7*	60
Ristorazione	10,5*	7,2*	19,1*	35,5	50,7	33,6*	16,3*	5,3	7,2	21,1*	136
Studi professionali	8,3	23,3	7,5	41,7	33,3*	17,5	14,2*	2,5	17,5	28,3*	120
Commercio dettaglio	-	2,4*	14,3*	9,5*	69,0*	35,7*	19,0*	-	9,5	35,7*	42
Numero dipendenti											
< 5 ^(ref)	6,4	19,1	2,8	38,5	35,5	19,1	18,3	2,7	13,8	24,8	114
da 5 a 49	7,8	12,4	15,6*	33,4	46,4	23,7	18,6	4,6	10,0	17,5	374
da 50 a 249	11,7	19,2	19,4*	25,2	48,5	20,4	30,1	5,8	16,5*	24,3	100
250 o più	13,3	17,8	20,0*	17,8	55,6	26,7	20,0	6,7	11,1	33,3	41
Multinazionale											
Sì	7,1	13,5	14,3	15,9*	54,3	30,7	26,0	4,7	6,3*	34,1*	107
No ^(ref)	8,8	15,3	14,5	35,9	43,0	20,7	19,3	4,8	13,1	17,7	522
Area risorse umane											
Sì	11,0	12,7*	19,9*	26,4	47,5	22,5	23,1	5,9	9,3*	27,1*	229
No ^(ref)	7,1	16,3	11,2	35,1	44,1	22,9	19,1	4,1	13,0	17,3	400
Totale	8,6	15,1	14,3	31,8	45,5	22,6	20,5	4,6	11,8	21,0	629

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Nota: erano possibili più risposte

Tabella 4.9. Opinioni sul mutamento dei tempi di reclutamento dei diplomati. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Aumentati	Rimasti gli stessi	Diminuiti	Non sa/non risponde	Totale	<i>n</i>
Settore						
Ind. Chimica	28,0	30,0	28,0	14,0	100	63
Ind. Metalmeccanica	27,7	29,4	29,4	13,6	100	208
Alloggi	29,8	36,2	25,5	8,5	100	60
Ristorazione	23,0	32,2	29,6	15,1	100	136
Studi professionali	19,2	40,0	31,7	9,2	100	120
Commercio dettaglio	9,5	26,2	35,7	28,6	100	42
Numero dipendenti						
< 5	22,7	30,0	33,6	13,6	100	114
da 5 a 49	21,8	33,7	28,0	16,4	100	374
da 50 a 249	22,3	34,0	34,0	9,7	100	100
250 o più	29,5	22,7	31,8	15,9	100	41
Multinazionale						
Si	23,0	27,0	33,3	16,7	100	107
No	22,5	33,7	29,5	14,3	100	522
Area risorse umane						
Si	22,8	34,6	30,4	12,2	100	229
No	22,6	30,8	30,3	16,3	100	400
Totale	22,6	32,3	30,3	14,8	100	629

4.3. Modalità e criteri di selezione

Nel paragrafo precedente abbiamo visto in quali modi vengono reclutati i diplomati. E' ora il momento di entrare nel merito delle modalità e criteri di selezione. Le tabelle 4.10 e 4.11 riportano le risposte delle aziende circa le modalità tramite le quali viene svolto il colloquio di selezione. La tabella 4.10 mostra che nella maggior parte dei casi il colloquio viene svolto dal titolare dell'azienda. Questo accade soprattutto, come prevedibile, nelle imprese piccole, negli studi professionali, nelle aziende non afferenti a una multinazionale e in assenza dell'area risorse umane.

La selezione tramite ufficio del personale prevale nel settore manifatturiero (industria chimica e metalmeccanica) e nel commercio al dettaglio, nonché nelle multinazionali, ma quello che conta realmente sono le dimensioni aziendali. La discriminante è quindi la piccola o grande azienda: più piccola è l'azienda, più frequentemente il colloquio sarà svolto dal titolare; più grande è l'azienda più frequentemente il colloquio sarà svolto dall'ufficio del personale.

Poco rilevanti sembrano essere altri soggetti, quali le società esterne e i manager di linea. Di norma, del resto, le prime svolgono al loro interno solo un primo colloquio generale, una prima selezione, per poi mandare una scelta di candidati all'azienda committente, che li valuterà con colloqui più legati al profilo da ricoprire anche dal punto di vista tecnico. La stessa cosa vale per i manager di

linea, che vengono chiamati in causa solo nel momento in cui è necessario testare le competenze tecniche del ruolo da ricoprire (Colombo 2006).

Ci si chiede quindi se durante il colloquio le competenze tecniche vengano testate con qualche strumento. La tabella 4.11 che mostra le risposte relative a questo quesito, segnala che oltre il 40% delle aziende cerca sempre di testare le competenze tecniche. Del resto abbiamo visto nel primo paragrafo che i diplomati sono preferiti ai laureati per le loro maggiori competenze tecniche ed è quasi scontato pensare che di conseguenza le aziende si impegnino a testarle. Se dai diplomati tecnico-professionali si aspettano competenze tecniche, non basta il titolo formale del diploma ad assicurarlo. Come si vede dalla tabella non ci sono grosse differenze tra i settori e le altre caratteristiche delle aziende che abbiamo considerato.

Una percentuale non trascurabile di imprese, quasi un terzo, ha però dichiarato di non utilizzare mai strumenti specifici per testare le competenze tecniche dei diplomati. Ciò significa che laddove non si testano con strumenti o prove specifiche le competenze tecniche il *curriculum* del candidato e la relazione che si instaura durante il colloquio diventa ancor più rilevante.

La tabella 4.12 mostra quali sono gli elementi che più contano durante il processo di selezione. Osservando la tabella è subito evidente un'elevata percentuale di aziende che hanno segnalato il comportamento durante il colloquio come elemento principale nella selezione. Questo in particolare nelle aziende piccole e nei settori commercio e alloggi, dove del resto le competenze comportamentali/relazionali risultano fondamentali. La valutazione del comportamento durante il colloquio è rilevante in tutti i processi di selezione. Si potrebbe però osservare che una simile valutazione si basa su percezioni soggettive, a partire dalle quali non sempre è una valutazione efficace circa l'adattabilità del candidato alle esigenze dell'azienda. L'aleatorietà del colloquio è maggiore se a condurlo non è una persona formata professionalmente alla selezione del personale, e in effetti tra le aziende da noi intervistate questo criterio è più importante in quelle che non hanno al loro interno una funzione risorse umane, e che quindi difficilmente hanno al loro interno una persona professionalmente formata a compiere processi di selezione.

In effetti, da una precedente ricerca sul tema (Colombo 2006) risulta che i selezionatori con più anni di esperienza ritengono di essere ormai arrivati a capire l'attendibilità o meno delle dichiarazioni del candidato. Vi sarebbero degli indicatori visivi ricorrenti che segnalerebbero un certo tipo di attitudini e capacità personali. Tali indicatori sono quelli legati al linguaggio del corpo (il tono della voce, i movimenti, il modo di guardare, ecc.). Dalle dichiarazioni dei selezionatori sembrerebbe che tali indicatori siano ormai riconosciuti come elementi di valutazione della personalità durante il colloquio.

L'abilità del selezionatore consiste nel comprendere gli aspetti della personalità maggiormente legati alle potenziali capacità di adattamento del candidato all'ambiente nel quale andrebbe a

lavorare. Si tratterebbe in sostanza di individuare nei candidati le aspettative, l'attendibilità e le capacità relazionali (*social skills*) sia verso l'interno dell'organizzazione (*team working*), sia verso l'esterno (interazioni con altre aziende e istituzioni). Il colloquio non sarebbe quindi un momento di valutazione delle competenze per la mansione che si andrà a occupare, bensì il suo aspetto centrale sarebbe rilevare l'adattabilità alle condizioni lavorative offerte dall'azienda e all'ambiente aziendale (sia interno, sia esterno). Le competenze più specifiche allo svolgimento della mansione non emergono quindi nel colloquio, ma vengono in genere date per scontate in quanto misurate dalle variabili presenti nel *curriculum vitae*.

Tra gli elementi presenti nel *curriculum* e riportati nella tabella 4.12 troviamo: il voto di diploma, l'istituto scolastico di provenienza, l'aver svolto stage durante gli studi e gli interessi del candidato (anche se spesso questi ultimi vengono in genere approfonditi durante il colloquio). Le percentuali di aziende per cui questi elementi sono rilevanti sono piuttosto basse, e tra queste la più alta è relativa all'istituto scolastico di provenienza. La sua rilevanza cresce al crescere della dimensione aziendale, così come tra le aziende che hanno un'area risorse umane e sono afferenti a una multinazionale. Tra i settori, le aziende alberghiere sono quelle che più spesso citano la rilevanza dell'istituto scolastico di provenienza ai fini della selezione. Questo risultato (che non è comunque robusto ai controlli di un'analisi multivariata) dipende in primo luogo dalla specificità professionale del percorso formativo, superiore negli istituti alberghieri, ma anche dal nome della scuola e dalle relazioni dirette instaurate tra scuola e azienda.

E' interessante notare che tra gli elementi che emergono dalla valutazione dei *curricula*, il tipo di istituto sia considerato più rilevante di elementi individuali come il voto di diploma e l'aver avuto altre esperienze lavorative (lo stage durante gli studi). Quasi come se la conoscenza della scuola da parte dell'azienda fosse maggiore garanzia di affidabilità rispetto a segnali individuali, ma comunque oggettivi, come il voto di diploma e le esperienze pregresse. In effetti se osserviamo la tabella 4.13, poche aziende hanno dichiarato di utilizzare spesso il voto di diploma come elemento rilevante nella selezione. Tuttavia il 21% delle aziende ha dichiarato che spesso considera il voto di diploma un elemento rilevante. In generale il voto conseguito alla fine del percorso di studi è considerato una sorta di biglietto da visita, ma è probabile che lo sia per quei titoli di studio dove è più difficile testare le competenze pratiche e tecniche del soggetto. Per questo nel caso dei diplomati tecnico-professionali è più il tipo di istituto che fornisce garanzie sulle competenze pratiche e tecniche del soggetto che il voto di diploma.

Tabella 4.10. Da chi viene svolto il colloquio di selezione. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Ufficio del personale	Titolare dell'azienda	Manager di linea	Società di selezione esterna	<i>n</i>
Settore					
Ind. Chimica ^(ref)	45,2	19,4	16,1	12,9	40
Ind. Metalmeccanica	33,3	40,6	9,4	4,2*	114
Alloggi	22,2	25,9	33,3	-	35
Ristorazione	17,6	41,8	22,0	1,1*	81
Studi professionali	19,3	62,5*	2,3	2,3	88
Commercio dettaglio	45,5	4,5	18,2	-	22
Numero dipendenti					
< 5 ^(ref)	5,4	73,2	1,8	1,8	57
da 5 a 49	19,6*	47,4	15,3	3,3	213
da 50 a 249	48,1*	7,4*	18,5*	2,5	79
250 o più	71,9*	3,1	15,6	3,1	31
Multinazionale					
Si	46,6	8,0*	25,0*	2,3	79
No ^(ref)	22,3	48,1	10,7	3,4	301
Area risorse umane					
Si	48,5*	18,9	17,8	3,0	168
No ^(ref)	11,4	54,8	11,0	2,9	212
Totale	28,0	38,9	14,0	2,9	380

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Tabella 4.11. Utilizzo di test specifici durante il colloquio per valutare le competenze pratiche del diplomato. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Sempre	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai	Non sa/non risponde	Totale	<i>n</i>
Settore								
Ind. Chimica	40,6	15,6		6,3	37,5	-	100	40
Ind. Metalmeccanica	37,1	10,3	14,4	7,2	28,9	2,1	100	114
Alloggi	33,3	18,5	11,1	7,4	29,6	-	100	35
Ristorazione	51,1	11,1	7,8	4,4	24,4	1,1	100	81
Studi professionali	40,9	11,4	5,7	5,7	35,2	1,1	100	88
Commercio dettaglio	40,9	4,5	4,5	4,5	45,5	-	100	22
Numero dipendenti								
< 5	46,4	14,3	3,6	8,9	26,8	-	100	57
da 5 a 49	43,3	11,0	6,7	5,2	32,4	1,4	100	213
da 50 a 249	34,6	13,6	14,8	3,7	32,1	1,2	100	79
250 o più	40,6	3,1	6,3	12,5	37,5	-	100	31
Multinazionale								
Si	41,4	10,3	9,2	3,4	34,5	1,1	100	79
No	41,9	11,3	7,6	6,9	31,3	1,0	100	301
Area risorse umane								
Si	41,9	10,8	7,8	6,0	32,3	1,2	100	168
No	41,4	11,4	8,1	6,2	31,9	1,0	100	212
Totale	41,7	11,3	7,9	6,1	31,9	1,1	100	380

Tabella 4.12. Elementi rilevanti durante la selezione. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Voto di diploma	Istituto scolastico di provenienza	Stage durante gli studi	Comportamento del candidato durante il colloquio	Interessi e hobby del candidato	Il candidato è stato segnalato da una persona di fiducia	<i>n</i>
Settore							
Ind. Chimica ^(ref)	6,3	18,8	6,3	68,8	6,3	12,5	40
Ind. Metalmeccanica	9,4	7,2	3,1	63,9	2,1	13,4	114
Alloggi	3,6	25,9	3,6	77,8	3,6	7,1	35
Ristorazione	3,3	11,0	1,1	68,1	7,7	2,2*	81
Studi professionali	9,1	6,8	5,7	65,9	1,1	2,3*	88
Commercio dettaglio	4,5	13,6		81,8	4,5		22
Numero dipendenti							
< 5 ^(ref)	5,4	7,1	5,4	76,8		3,6	57
da 5 a 49	4,8	11,0	2,9	65,7*	4,3*	6,7	213
da 50 a 249	12,5	12,3	2,5	69,1	2,5*	7,4	79
250 o più	9,4	16,1	6,3	71,9	12,5	3,1	31
Multinazionale							
Si	8,0	17,2	1,1	75,9	4,6	2,3	79
No ^(ref)	6,5	8,9	3,8	66,7	3,4	7,2	301
Area risorse umane							
Si	9,6	17,3	3,6*	64,3*	7,7*	6,4	168
No ^(ref)	4,3	5,7	2,9	71,9	1,0	6,7	212
Totale	6,9	11,1	3,4	68,6	4,0	6,1	380

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Nota: erano possibili più risposte

Tabella 4.13. Opinioni circa la rilevanza del voto di diploma come indicatore di competenze acquisite. Valori percentuali per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza di un responsabile risorse umane

	Sempre	Spesso	Talvolta	Raramente	Mai	Non sa/non risponde	Totale	<i>n</i>
Settore								
Ind. Chimica	6,3	28,1	31,3	28,1	6,3		100	40
Ind. Metalmeccanica	5,3	26,3	26,3	21,1	20,0	1,1	100	114
Alloggi	7,1	25,0	28,6	17,9	17,9	3,6	100	35
Ristorazione	2,2	14,4	33,3	27,8	20,0	2,2	100	81
Studi professionali	8,0	20,5	29,5	17,0	21,6	3,4	100	88
Commercio dettaglio	4,5	18,2	31,8	22,7	22,7		100	22
Numero dipendenti								
< 5	8,8	14,0	28,1	28,1	17,5	3,5	100	57
da 5 a 49	3,8	19,0	29,5	24,8	21,0	1,9	100	213
da 50 a 249	4,9	30,5	31,7	12,2	20,7		100	79
250 o più	12,5	25,0	28,1	21,9	9,4	3,1	100	31
Multinazionale								
Si	9,1	25,0	30,7	17,0	18,2		100	79
No	4,4	20,1	29,4	23,9	19,8	2,4	100	301
Area risorse umane								
Si	4,1	23,1	32,0	23,7	16,6	0,6	100	168
No	6,6	19,9	28,0	20,9	21,8	2,8	100	212
Totale	5,5	21,3	29,7	22,3	19,4	1,8	100	380

4.4. Conclusioni

In questo capitolo abbiamo analizzato le valutazioni delle imprese sui diplomati tecnico-professionali. Il primo aspetto da evidenziare è che le imprese studiate considerano i diplomati rispetto ai laureati da una parte detentori di maggiori competenze tecniche e dall'altra maggiormente gestibili. Il diploma tecnico-professionale è quindi spesso più vicino alle esigenze pratiche e operative delle aziende. Come specificato nell'introduzione, il titolo di studio in sé è una credenziale, ma il diploma è portatore anche di segnali più concretamente vicini alle esigenze delle imprese. Non solo le competenze tecniche, ma anche fattori legati alla necessità delle imprese italiane di adattare il personale alle concrete possibilità di carriera che sono in grado di offrire. Le minori aspettative dei diplomati, la possibilità di offrire stipendi inferiori ai laureati sono certamente elementi che le aziende hanno mostrato di considerare. In questo senso sono i diplomati che "spiazzano" i laureati nel mercato del lavoro. I diplomati si adattano maggiormente al tipo di posti di lavoro che le imprese sono in grado di offrire.

Tra questi risultano maggiormente occupabili i diplomati degli istituti tecnico-commerciali essendo richiesti in maniera trasversale da molti settori: la contabilità e l'amministrazione sono un ambito presente praticamente in tutte le aziende. La dimensione d'impresa conta, nel senso che sono le imprese più grandi ad avere tendenzialmente più esigenza di personale da assumere, ma le valutazioni circa la maggiore adattabilità dei diplomati non sono molto differenti tra le classi dimensionali.

Se i diplomati tecnico-professionali sono quindi abbastanza "preziosi" per le aziende, non sembra però per loro difficile trovarli, tanto che la modalità di reclutamento più diffusa sembra essere l'auto candidatura. Questo in particolare per le grandi imprese che sono più visibili e ambite, oltre ad avere strumenti di comunicazione più efficaci di quelle piccole (e in questo interviene anche la presenza dell'area risorse umane). Queste ultime sono maggiormente legate ai loro network locali. Tra questi non rientrano però le scuole in quanto il loro ruolo quale supporto nel reclutamento dei diplomati è piuttosto marginale. Le aziende dichiarano di non utilizzare molto le segnalazioni da parte delle scuole, hanno strumenti e modalità indipendenti da queste, seppur non si escludono le richieste di elenchi e l'avvio di rapporti di lavoro tramite gli stage previsti nei programmi scolastici. Ed è su questo punto che la scuola potrebbe insistere per avere un ruolo maggiore nel *placement* dei propri studenti.

Durante la selezione il titolo di studio in sé non è sufficiente: vengono predisposti strumenti e prove per testare le competenze tecniche. Di conseguenza, il titolo di studio è sì uno strumento di *screening*, ma è spesso sottoposto a test tecnico preventivo, quasi che l'apprendimento *on-the-job*, elemento imprescindibile di qualsiasi neo-assunto, abbia bisogno di capacità tecniche di base dalle quali non si può prescindere. Tuttavia, alle capacità tecnico-operative vanno affiancate quelle

comportamentali. Le aziende hanno dichiarato come elemento rilevante durante la selezione il comportamento del candidato durante il colloquio. Ne consegue che, altrettanto rilevanti, sono le competenze trasversali dei candidati che si possono rilevare solo in un contesto relazionale come il colloquio. Il voto conclusivo, segnale tipico e molto utilizzato per la selezione dei laureati (Colombo 2006), non è stato considerato rilevante: le aziende preferiscono l'istituto scolastico di provenienza. Questo aspetto è interessante in quanto segnala la rilevanza non solo delle relazioni dirette tra scuole e aziende, ma anche la rilevanza del prestigio che gli istituti scolastici possono avere. Tanto che le aziende tendono a fidarsi del tipo di preparazione fornita in determinati istituti, molto più di quanto può dimostrare il candidato stesso presentando un voto di diploma più o meno elevato.

Da quanto è emerso in questo capitolo, quindi le competenze di base e quelle trasversali sono elementi che vengono testati durante il processo di selezione: su questo si tornerà nel prossimo capitolo. Altrettanto rilevante sembra il rapporto tra aziende e istituti scolastici, che sarà il tema del capitolo 6.

Capitolo 5. Aziende e competenze dei diplomati tecnico-professionali⁴⁴

In questo capitolo verrà affrontata, in base ai risultati della nostra survey sulle aziende milanesi, una delle questioni centrali della ricerca. Mostreremo infatti ciò che le aziende pensano della preparazione dei diplomati delle scuole tecniche e professionali. Faremo anche qualcosa di più: oltre a riportare il giudizio dei datori di lavoro su un insieme di competenze e abilità dei ragazzi, cercheremo di metterne in luce il rilievo strategico per l'azienda, in modo da valutare l'eventuale scostamento tra ciò che le aziende trovano nei diplomati e ciò di cui avrebbero bisogno. Giusto per fare un esempio: trovarsi di fronte a un diplomato che non sa l'inglese ha conseguenze diverse per un'azienda proiettata sui mercati internazionali e che ha scambi con clienti e fornitori all'estero, rispetto a un piccolo studio di commercialisti che opera su base locale.

Nonostante le ricerche sulla condizione occupazionale dei diplomati italiani vantino una storia di quasi mezzo secolo, basti pensare, tra gli altri, al volume ormai classico di Barbagli (1974), è piuttosto raro imbattersi in studi che includano le opinioni delle imprese sulla formazione ricevuta a scuola, anche quando si parla di istruzione professionalizzante. Tutto ciò è abbastanza paradossale se consideriamo che le scuole tecniche e ancor più quelle professionali dovrebbero occuparsi soprattutto (anche se non esclusivamente) di favorire l'ingresso nel mercato del lavoro dei propri diplomati. Non solo, ma persino le migliori valutazioni istituzionali sulle abilità degli studenti della scuola secondaria, pensiamo al ruolo dell'Invalsi (*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*), limitano in genere le proprie rilevazioni solo alla verifica dell'apprendimento dei contenuti curriculari, trascurando così competenze che rivestono un'importanza decisiva nelle probabilità di trovare un lavoro⁴⁵. Lo stesso accade nelle indagini periodiche sugli sbocchi occupazionali e sulla condizione lavorativa dei diplomati (l'Istat, ad esempio, tra le proprie statistiche ne pubblica una dal titolo *I diplomati e il lavoro*, lo stesso fa il consorzio AlmaLaurea con le indagini *AlmaDiploma*). Persino in ricerche di ottimo livello che si occupano dell'apprendimento scolastico (Braga e Checchi 2010; Cipollone *et al.* 2010; Checchi, Iacus e Porro 2007), le imprese sembrano recitare la parte del "convitato di pietra".

Se escludiamo un esperimento fatto pochi anni fa dall'ufficio studi di Assolombarda (Assolombarda 2008), il panorama degli studi sull'istruzione secondaria non offre quindi molto dal punto di vista dell'analisi dei bisogni delle imprese. Le ragioni sono in parte comprensibili. Intervistare un campione rappresentativo di imprenditori richiede risorse senz'altro superiori alla raccolta di

⁴⁴ Questo capitolo è stato scritto da Loris Perotti.

⁴⁵ Si prenda ciò che dice Daniele Checchi, un economista che si occupa da tempo della valutazione dei sistemi educativi, a proposito dell'Invalsi: "*L'Istituto per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, INVALSI, non misura le abilità non cognitive, cioè la capacità di cooperare con gli altri, la creatività, l'invenzione di un ragazzo, che sono molto utili nella ricerca di un lavoro*" (<http://www.leccoprovincia.it/index.php/scuola/10317-test-invalsi-poco-investimento-nella-ricerca>).

informazioni di tipo amministrativo (come gli avviamenti, la retribuzione o la durata del rapporto di lavoro), dati spesso già disponibili in qualche banca dati ufficiale. Inoltre, e veniamo all'aspetto più propriamente epistemologico con cui abbiamo dovuto fare i conti anche in questa ricerca, non è per nulla semplice interpretare i giudizi espressi dagli attori economici su una realtà di cui non hanno un'esperienza diretta, come la scuola. Se ci pensiamo, chiedere ai datori di lavoro di pronunciarsi sulla preparazione di un diplomato presuppone che essi conoscano il contenuto dei programmi scolastici (ovvero ciò che gli studenti dovrebbero teoricamente conoscere) per stabilire se la preparazione che ritrovano nei diplomati assunti sia adeguata o meno.

La ricerca che abbiamo condotto non è però toccata da questo genere di obiezioni. Innanzitutto perché non si è trattato, e neanche voleva essere, di un test sull'apprendimento scolastico (sul modello PISA, per intendersi). Quello che abbiamo studiato è invece il grado di corrispondenza tra le competenze apprese negli istituti tecnici e professionali e la domanda di competenze espressa dal mercato del lavoro milanese. In quest'ottica alle aziende *non* è stato chiesto di dare un voto alle competenze dei diplomati usando come parametro ciò che è richiesto a scuola, ma abbiamo invece voluto sapere ciò che le imprese stesse si aspettano da questi ragazzi quando decidono di assumerli. Non ci interessava il giudizio sui *singoli* diplomati, giudizio fatalmente distorto da variabili di natura individuale (intelligenza, background sociale, e così via), quanto piuttosto registrare l'opinione delle aziende sull'adeguatezza o meno di percorsi formativi, come quelli tecnici e professionali, teoricamente pensati per consentire l'ingresso nel mercato del lavoro. L'interrogativo di fondo da cui siamo partiti non ha quindi riguardato le doti dei singoli, ma la rilevanza di questo tipo di scuole per il sistema produttivo.

Il capitolo presenterà dapprima l'opinione dei datori di lavoro in merito ad alcune competenze cosiddette "di base" e "trasversali" (par. 5.1), per poi passare ad analizzare i diversi tipi di diploma e le relative competenze professionali (par. 5.2). Infine, dopo aver individuato gli eventuali punti di debolezza nella preparazione scolastica, cercheremo di capire quali potrebbero essere le ragioni dell'impreparazione, o comunque della mancata corrispondenza tra bisogni delle imprese e capitale umano posseduto dai diplomati, analisi che crediamo utile anche in un'ottica di *policy advising* (par. 5.3). Il capitolo si conclude con alcune riflessioni di carattere più generale sulla qualità della scuola tecnica e professionale e su alcuni possibili strumenti di riforma.

5.1. Le competenze di base e trasversali

Nel capitolo precedente si è visto come, probabilmente complice una crisi economica che rende meno urgente il reclutamento di nuovi dipendenti, nella provincia di Milano la carenza di diplomati appaia tutto sommato contenuta, quantomeno se consideriamo un buon indicatore le dichiarazioni delle imprese in merito alla difficoltà di reperimento di queste figure professionali. In questo capitolo faremo un ulteriore passo in avanti, cercando di interrogarci non tanto sul (vero o presunto) *mismatch* quantitativo tra domanda e offerta di persone con un titolo di scuola tecnica, quanto, da un punto di vista più qualitativo, sulla corrispondenza o meno tra la preparazione di questi individui e la domanda di capitale umano delle imprese.

E' infatti evidente che quando parliamo della rilevanza di una figura professionale (nel nostro caso i diplomati tecnici e professionali) per il sistema produttivo non ci dovremmo fermare al semplice dato sulla corrispondenza numerica tra domanda e offerta. E' necessario indagare quali siano le caratteristiche dei diplomati, in termini di conoscenze, competenze e abilità acquisite, e quale tipo di impatto queste competenze possano avere sulla produttività dell'individuo. In particolare, visto che parliamo di scuole di indirizzo professionalizzante (almeno in teoria), è importante capire cosa pensino gli attori economici in merito alla preparazione ricevuta a scuola da questi ragazzi, per poi confrontarla con la rilevanza che quel particolare insieme di conoscenze, competenze e abilità assume all'interno del sistema produttivo. Nel nostro questionario abbiamo pertanto chiesto alle aziende di valutare la preparazione dei diplomati sia sotto il profilo delle competenze che potremmo definire di base (conoscenza dell'inglese e dei principali software informatici) e trasversali (lavorare in gruppo, capacità di risolvere problemi, ecc.), sia sotto il profilo delle competenze peculiari a ciascun profilo di diploma (perito meccanico, perito chimico, perito aziendale e diplomato di scuola alberghiera).

La tabella 5.1 riporta il voto medio espresso dalle imprese milanesi intervistate riferito sia al possesso delle competenze da parte dei diplomati, sia all'importanza strategica che quella particolare competenza riveste per l'impresa. La terza colonna contiene un indice che prova a misurare, molto semplicemente, il divario esistente tra il livello e la qualità della preparazione dei diplomati e la rilevanza della competenza. L'idea è che non è tanto un voto basso dato a una specifica competenza a creare problemi, quanto la mancanza di una forza lavoro con un capitale umano calibrato sulle necessità dell'azienda in cui si viene assunti. Allo stesso tempo i giudizi lusinghieri sulla preparazione scolastica sono poco indicativi di una performance futura se corrispondono a conoscenze destinate a rimanere inutilizzate.

Tabella 5.1. Valutazione delle competenze di base e trasversali e rilevanza strategica assegnata alla competenza

	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)

* I due totali si riferiscono alle imprese che hanno risposto, rispettivamente, alle domande sulla valutazione della competenza e a quelle sulla rilevanza della competenza.

Per prima cosa, la tabella fa emergere il problema dell'inglese: questa è infatti l'unica voce a non raggiungere nemmeno la sufficienza (voto medio: 5,3). Il fatto certo solleva qualche perplessità sulla qualità dell'insegnamento delle lingue nella scuola italiana e può rappresentare un handicap in un contesto globalizzato come quello attuale. Se guardiamo però alla seconda colonna della tabella, che ci dice quale importanza le imprese attribuiscono alla conoscenza dell'inglese stesso, è possibile notare come le abilità linguistiche siano relegate all'ultimo posto (voto 6,2). Naturalmente il giudizio sulla rilevanza dell'inglese varia in misura cospicua da settore a settore, e oscilla tra il 4,2 degli studi professionali e il 9,2 del settore alberghiero (evidentemente a contatto con una clientela internazionale). In ogni caso questo significa che le aziende, se da un lato non trovano diplomati con buone competenze linguistiche, dall'altro non ritengono necessario il possesso di queste stesse competenze. E' però probabile che il giudizio sarebbe stato diverso se ci fossimo occupati dei laureati.

I nostri intervistati si sono detti invece piuttosto soddisfatti delle conoscenze informatiche (voto: 7,1), a proposito delle quali si è registrato anche il divario più basso rispetto alla rilevanza (-0,2). Anche se (come abbiamo visto nel capitolo 3) è legittimo sospettare che i ragazzi imparino ormai a utilizzare computer e relativi applicativi attraverso un apprendimento autonomo piuttosto che attraverso le ore di informatica a scuola, ciò non toglie che la dimestichezza con il calcolatore possa rivelarsi particolarmente utile nelle occupazioni di tipo impiegatizio dove, come ci è stato riferito da un intervistato, tale competenza consente persino di sopperire a eventuali lacune nella preparazione

scolastica grazie alla diffusione di software che incorporano le informazioni necessarie (ad esempio le norme in materia fiscale o contabile).

Se passiamo ad analizzare le competenze di tipo trasversale, il gap tra le abilità possedute dai diplomati e quelle richieste dai datori di lavoro si allarga. Questo risultato non dovrebbe sorprendere più di tanto se teniamo conto che, come si vedrà meglio nel settimo capitolo, l'inquadramento e le mansioni dei giovani diplomati riguardano il più delle volte ruoli poco qualificati, per i quali sono richieste caratteristiche di affidabilità e capacità di apprendimento più che un'elevata specializzazione. Si noti, a questo proposito, la rilevanza relativamente bassa (7,4) dell'item "prendere decisioni in autonomia". La competenza che riceve il punteggio più elevato, in termini di rilevanza per l'azienda (8,9), è invece il "rispetto di tempi e scadenze": stiamo parlando di lavoratori subordinati.

Nonostante il voto medio raggiunga sempre la sufficienza, esistono comunque delle zone d'ombra. La capacità di *problem solving*, di apprendimento e quella di organizzare il proprio lavoro, ad esempio, hanno ottenuto un punteggio elevato quanto a rilevanza per l'impresa (tutte le voci sono superiore all'otto e alcune prossime al nove), mentre la valutazione delle rispettive competenze e abilità possedute dai diplomati è tra il punto e mezzo e i due punti inferiore. Ovviamente ciò non significa, di per sé, che le aziende milanesi non dispongano di capitale umano adatto alle proprie necessità, ma segnala comunque l'esistenza di vaste aree di possibile miglioramento per adeguare le abilità possedute a quelle richieste.

Qualsiasi intervento di politica educativa su questo versante non può però fare a meno di porsi un interrogativo di fondo, quello di capire fino a che punto le competenze trasversali possano essere "apprese" a scuola. Questo genere di competenze riguarda infatti abilità molto generali, o meglio ad ampio spettro, che perlopiù l'individuo forma lungo l'arco della propria vita: dalla capacità di gestire e organizzare le informazioni alla scelta del comportamento più adeguato alla situazione, dalle modalità di apprendimento agli strumenti di autocorrezione. In realtà, se è impossibile prescindere dalle differenti doti individuali, la teoria pedagogica è ormai piuttosto concorde nel ritenere che attraverso l'esperienza scolastica, purché questa non venga pensata solo come una passiva trasmissione di conoscenze, può essere stimolato lo sviluppo di abilità e competenze di tipo trasversale utili anche nel mercato del lavoro (Castoldi 2010; Daffi 2007).

Abbiamo già fatto notare come la rilevanza assegnata alle competenze trasversali dalle aziende della provincia di Milano sia per tutte elevata (sempre superiore a 8, tranne nel caso della capacità di prendere decisioni in autonomia), superiore persino ad abilità che oggi consideriamo centrali come l'inglese o l'informatica. Il rispetto di tempi e scadenze, la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di apprendimento e quella di organizzare il proprio lavoro sfiorano tutte il nove quanto a importanza strategica. Ma anche la comprensione del contesto in cui si è chiamati a lavorare e la

capacità di individuare e risolvere i problemi superano l'otto. Ciò, a nostro avviso, può essere interpretato come l'espressione di una domanda di forza lavoro affidabile (rispettare tempi e scadenze, comprendere il contesto lavorativo), capace di inserirsi in una organizzazione a contatto con altre persone (lavorare in gruppo), e pronta a imparare quello che è specificamente richiesto dall'impresa (capacità di apprendimento), mentre l'utilizzo delle nozioni apprese a scuola rivestirebbe un'importanza relativa. Tutto ciò potrebbe apparire controintuitivo se pensiamo che parliamo di ragazzi che non provengono da un liceo ma da un istituto tecnico o professionale, dove almeno parte di ciò che si studia in classe dovrebbe essere finalizzato all'ingresso nel mercato del lavoro. Diventa invece comprensibile se consideriamo che nessuna scuola, neppure quella professionale, potrà mai formare gli studenti tenendo conto delle specifiche esigenze di ogni singola impresa. Anche le esperienze di formazione professionale che hanno dato miglior prova di sé a livello europeo – basti pensare al sistema duale tedesco, di cui si è detto nel primo capitolo – derivano la propria capacità di trasmettere competenze spendibili nel mercato non da quanto si impara nelle ore d'aula, ma da ciò che si sperimenta nei luoghi di lavoro attraverso lunghi periodi (in orario scolastico) passati in azienda come tirocinanti. Non si può peraltro fare a meno di segnalare che le recenti riforme legislative che hanno interessato gli istituti tecnici e professionali del nostro paese sono andate in direzione di una contrazione delle ore di laboratorio (vale a dire di “pratica”), e non di un loro aumento, mentre gli esperimenti di alternanza scuola-lavoro (diversi dei quali in Lombardia) a imitazione del modello tedesco non sono per ora riusciti ad andare aldilà di una diffusione a macchia di leopardo, con esiti peraltro assai variabili.

Tabella 5.2. Voto riferito alle prime quattro competenze in ordine di rilevanza, per settore e dimensione

	Rispettare tempi e scadenze	Lavorare in gruppo	Capacità di apprendimento	Organizzare il proprio lavoro
Numero addetti				
< 5	9,4	8,9	9,1	9,0
5-49	9,0	9,0	8,9	8,7
50-249	8,5	8,6	8,5	8,1
250 o più	8,6	8,5	8,4	7,5
Settore				
Chimico	8,6	8,9	8,7	8,2
Metalmeccanico	8,9	8,4	8,8	8,5
Alloggi/ristorazione	8,9	9,2	8,8	8,5
Studi professionali	9,3	8,7	8,8	8,7
Media	9,0	8,8	8,8	8,6

Tornando alle competenze trasversali è forse utile capire se esistono delle differenze dovute alla dimensione o al settore di appartenenza. La tabella 5.2 riporta i voti dati alle prime quattro competenze in ordine di importanza, incrociandoli con il settore e il numero di dipendenti dell'azienda. Pur con la necessaria cautela⁴⁶, è possibile trarre dalla tabella qualche elemento di riflessione. Innanzitutto ci sono alcune capacità, come quella di organizzare il proprio lavoro o il rispetto di tempi e scadenze, che appaiono particolarmente preziose in un contesto di piccola impresa. Il perché è facilmente intuibile: proprio dove l'organizzazione aziendale e quindi i ruoli dei lavoratori sono meno strutturati è importante che il diplomato sappia organizzarsi autonomamente per portare a termine il lavoro assegnato. Dove invece la posizione lavorativa e il ruolo sono sufficientemente definiti e strutturati (come nelle aziende di maggiori dimensioni), è anche meno importante che sia il lavoratore a farsi carico di questi aspetti organizzativi.

Qualcosa di simile troviamo anche a proposito di un'abilità fondamentale come la capacità di apprendimento. E' soprattutto nelle realtà produttive più piccole, nelle quali è più facile ipotizzare che ci sia una certa rotazione di mansioni (flessibilità funzionale), che il diplomato deve dimostrarsi abile nell'imparare a svolgere nuovi compiti, mentre nelle imprese più grandi, pur restando la capacità di apprendimento una competenza importante a fini competitivi, ci si andrà a inserire in una posizione a cui sono generalmente associate una minor varietà di mansioni.

5.2. Le competenze tecnico-professionali: analisi di quattro profili di diploma

Dopo aver passato in rassegna i risultati della nostra indagine sulle competenze di base e trasversali, in questo paragrafo giungiamo al tema centrale della nostra ricerca: le competenze professionali possedute dai ragazzi e richieste dalle imprese per ciascun profilo di diploma. Al nostro campione di aziende è stato infatti chiesto, per ciascun tipo di diplomato (perito meccanico, perito chimico, perito aziendale, diplomato di scuola alberghiera) di esprimere un giudizio su cinque competenze strettamente professionali. Come nel caso delle altre competenze, abbiamo distinto l'opinione dei datori di lavoro in merito al possesso di quella particolare abilità o conoscenza da parte del diplomato, dall'importanza che questa riveste all'interno del processo produttivo⁴⁷. La tabella 5.3 riporta le cinque competenze/conoscenze specifiche di ciascun diploma che abbiamo deciso di sottoporre al giudizio delle aziende, certo non con la pretesa di esaurire con esse l'arco delle

⁴⁶ La numerosità campionaria non elevata fa sì che gli errori standard siano piuttosto elevati.

⁴⁷ Nel caso delle competenze di tipo tecnico-professionale però non abbiamo fatto due domande distinte per rilevare da una parte il possesso della competenza da parte del diplomato e dall'altra la sua rilevanza per l'impresa. Essendo infatti competenze centrali nella preparazione di un diplomato e caratterizzanti il profilo di diploma, abbiamo soltanto escluso dalla possibilità di esprimere un giudizio le imprese che hanno dichiarato di non utilizzare la competenza professionale oggetto della nostra indagine perché non rilevante.

capacità richieste dalle aziende, ma nell'intento di analizzare in maggior dettaglio cosa ci si attende dalla preparazione di un diplomato tecnico/professionale.

Tabella 5.3. 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 <i>banqueting</i>
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

Per quanto possibile, abbiamo evitato di chiedere conto di abilità molto avanzate o complesse, che a nostro avviso mal si sarebbero adattate al caso dei neodiplomati, quasi sempre bisognosi di una formazione *on the job* necessaria a integrare quanto appreso a scuola (si veda per il dettaglio il cap. 7). L'ultima colonna della tabella 5.3, riferita alla scuola alberghiera, elenca nove competenze e non cinque perché tradizionalmente gli istituti professionali alberghieri formano due profili nettamente distinti: il primo è quello del cuoco o dell'operatore di cucina, l'altro corrisponde al personale di sala

o con compiti di accoglienza dei clienti (cameriere, receptionist). Come è facile immaginare la formazione del personale di cucina e del personale di sala è molto diversa e porta a due sbocchi professionali separati, ragione per cui abbiamo scelto di rivolgere due differenti batterie di domande a seconda che l'azienda contattata avesse assunto l'uno o l'altro profilo.

Per ognuna di queste competenze è stato quindi chiesto alle imprese di esprimere un giudizio, su una scala da 1 a 10, a proposito della preparazione dei diplomati. La tabella 5.4 mostra la media dei voti di ciascun profilo e per ogni competenza. Come in precedenza, il voto è espresso su base 10.

Tabella 5.4. Media dei voti espressi dalle imprese su 5 indicatori di competenza professionale per tipo di diploma

	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.

La tabella mostra che, quantomeno nella provincia di Milano, le aziende sembrano ritenere tutto sommato adeguata la preparazione ricevuta a scuola. I voti medi complessivi, che cioè includono tutte le cinque competenze, sono: 6,7 per i periti meccanici; 7,1 sia per i periti aziendali che per i periti chimici; 6,9 e 6,8 rispettivamente per il personale di sala e per quello di cucina degli istituti alberghieri. Nell'analisi di dettaglio sulle diverse competenze solo in un caso il giudizio è (lievemente) insufficiente (voto: 5,8), in corrispondenza della voce numero 5 associata al diplomato di scuola alberghiera ("Conoscenza dei principali vitigni italiani e dei possibili abbinamenti gastronomici").

Non presentiamo le differenze nell'espressione dei voti riconducibili alla classe dimensionale, perché non risultano statisticamente significative, mentre quelle settoriali non risultano pertinenti dato che, per costruzione del campione, a ciascun profilo di diplomato corrisponde un unico settore (settore metalmeccanico per i periti meccanici, ecc.), con la sola eccezione del perito aziendale che possiamo ritrovare nell'amministrazione di qualunque azienda e che è pertanto da considerare come trasversale a tutti i settori studiati.

I giudizi parzialmente positivi riportati nella tabella ovviamente *non* significano che una volta terminati gli studi i giovani non abbiano bisogno di ulteriore formazione (prevalentemente sotto forma di *training on the job*) per inserirsi concretamente nel posto di lavoro. Sarebbe del resto

difficile immaginare che un percorso scolastico, che è pur sempre una cosa diversa dall'addestramento professionale, possa formare gli studenti tenendo conto delle esigenze specifiche dei singoli datori di lavoro in ogni contesto produttivo.

È però necessario interpretare nel modo corretto questi dati. A nostro avviso, infatti, se essi ci consentono di sgombrare il campo da alcune rappresentazioni dell'istruzione tecnico-professionale disegnate a tinte troppo fosche, cionondimeno i voti appena visti non possono essere riferiti in quanto tali allo "studente medio". Innanzitutto perché alle imprese è stato chiesto di esprimere la propria opinione basandosi sui diplomati *assunti*. Ciò è stato ovviamente necessario per escludere opinioni basate su luoghi comuni, o comunque poco informate, ma ha avuto l'effetto di sovrastimare la qualità dell'istruzione tecnica, dato che le opinioni si fondano su un campione autoselezionato di diplomati. È infatti ragionevole credere che siano stati reclutati i migliori studenti (quantomeno in termini relativi, vale a dire rispetto agli altri eventuali candidati all'assunzione), e che quindi i voti assegnati dalle imprese soffrano di un *bias* positivo. Inoltre, qualsiasi giudizio sulla preparazione dei diplomati non può che tener conto di ciò che viene loro richiesto, e quindi della maggiore o minore qualificazione delle mansioni a cui sono adibiti. Come si è visto, stiamo parlando di mansioni di livello medio-basso, e vedremo infatti nel capitolo 7 che in prevalenza chi esce da un istituto tecnico o professionale viene inquadrato come operaio generico o impiegato esecutivo: questo non può che influire su ciò che ci si aspetta da questi lavoratori in termini di abilità e conoscenze.

Questo contribuisce a spiegare la distanza tra quanto rilevato nel corso delle interviste semistrutturate svolte nella fase esplorativa della ricerca, tendenzialmente critiche nei confronti dell'istruzione scolastica italiana, e i voti assegnati al capitale umano dei propri dipendenti da parte dei datori di lavoro. Nel primo caso, infatti, le opinioni erano riferite al complesso dei diplomati tecnici, di cui imprenditori o dirigenti possono avere esperienza attraverso i processi di selezione. Nel capitolo 3, par. 1 di questo rapporto, avevamo inoltre evidenziato come il fronte delle imprese si dividesse sostanzialmente in due: da un parte coloro che confrontando la preparazione dei diplomati attuali con quella dei loro predecessori erano portati a formulare giudizi più severi, e dall'altra coloro che, partendo da aspettative più basse, erano inclini a fornire valutazioni più benevole. La focalizzazione del giudizio a cui spingono le domande utilizzate nella survey spingono probabilmente i nostri intervistati verso la seconda posizione. Del resto nessuna impresa, o quasi, si aspetta di poter fare a meno di una solida formazione in ingresso (successiva all'assunzione): non è un caso se nel 2010 circa il 60% delle aziende del nostro campione ha coinvolto i propri diplomati in qualche tipo di formazione strutturata, escludendo quindi il semplice affiancamento (v. il prossimo capitolo).

Del resto, come abbiamo visto, non potrebbe essere altrimenti, visto il modo in cui è congegnata l'istruzione tecnica e professionale in Italia. Contrariamente ad altri paesi europei come la Germania o l'Olanda, l'istruzione tecnica è imperniata quasi esclusivamente sulla didattica in aula. Nei programmi scolastici sono previste ore di laboratorio, ma la scarsità di risorse di cui in genere dispongono questi istituti fa sì che gli studenti si formino su macchinari ormai vetusti e in numero talmente esiguo da ridurre a pochi minuti le esercitazioni per singolo studente. I tirocini in azienda, sebbene molto diffusi, sono limitati a tre, quattro settimane al massimo, un periodo troppo breve per andare aldilà di una semplice infarinatura o, se si preferisce, di una prima socializzazione al lavoro. Difficile immaginare che la situazione possa evolvere nel breve periodo a meno di immaginare da un lato un ripensamento profondo dell'istruzione professionale (sono ormai rari ad esempio gli insegnanti che provengano dal mondo delle professioni), e dall'altro un coinvolgimento del sistema imprenditoriale, la cui collaborazione appare indispensabile per la formazione in azienda degli studenti. Secondo quanto emerso nel corso della nostra indagine, solo i pochi istituti che possono contare su un rapporto consolidato con il mondo imprenditoriale sono riusciti (in parte) a sopperire alla mancanza di finanziamenti pubblici.

5.3. Le cause dei deficit formativi dei diplomati: l'opinione delle imprese

Abbiamo appena visto che le aziende interpellate nel corso della nostra indagine hanno espresso giudizi tutto sommato positivi sulla preparazione dei diplomati che hanno assunto (mentre abbiamo ricordato che queste opinioni possono essere trasferite al complesso dei diplomati milanesi, e ancor più italiani, solo con estrema cautela). Resta però il fatto che l'inserimento in azienda di questi ragazzi può fare emergere eventuali lacune, da intendere non solo e non tanto come carenze rispetto ai programmi scolastici, quanto come una inadeguata formazione rispetto alle esigenze delle imprese. Abbiamo allora chiesto ai datori di lavoro di dirci (a) se a loro avviso la responsabilità di queste lacune fosse da ascrivere alla scuola o ad altri fattori (il comportamento degli studenti, la famiglia di provenienza, ecc.), e (b) quali fossero le due ragioni principali per spiegare questi deficit nella preparazione.

La tabella 5.5 riporta le risposte del nostro campione a proposito del primo interrogativo. La percentuale di datori di lavoro che ritiene che le carenze nella preparazione dei diplomati siano responsabilità della scuola sono circa il 63% in complesso. Un dato piuttosto elevato, ma che può anche essere rovesciato: esso significa infatti che quasi il 40% degli intervistati ritiene che siano altri i fattori che devono essere chiamati in causa nella spiegazione della scarsa preparazione. Questo risultato non varia per classe dimensionale, mentre varia per settore: le aziende chimiche sembrano particolarmente inclini a ritenere la scuola responsabile della mancanza di preparazione dei diplomati che hanno assunto.

Tabella 5.5. Imprese che ritengono che la mancanza di preparazione sia dovuta alla scuola (val. %)

	Impreparazione dovuta alla scuola	<i>N</i>
Numero addetti¹		
< 5	61,6	35
5-49	58,7	124
50-249	74,1	53
250 o più	60,4	23
Settore		
Chimico	81,2	16
Metalmeccanico	67,6	71
Alloggi/ristorazione	64,7	76
Studi professionali	69,1	55
Media	64,7	235

¹ Associazione statisticamente non significativa.

Veniamo così alla seconda questione, quella che riguarda le ragioni dell'inadeguata preparazione scolastica dei diplomati. La tabella 5.6 mostra le risposte alla domanda "A suo avviso quali sono le due principali ragioni che possono spiegare le carenze nella preparazione dei diplomati?", che è stata posta solo alle aziende che avessero fornito una valutazione inferiore a 6 ad almeno una delle domande sulla preparazione dei diplomati. La tabella mostra la percentuale di aziende che ritiene che quella indicata in colonna sia una delle due cause principali delle lacune scolastiche⁴⁸.

Come si vede, nel complesso oltre un quarto dei datori di lavoro milanesi ritiene che uno dei problemi principali siano i contenuti dei programmi scolastici, mentre un quinto ritiene che si tratti della scarsa disponibilità di laboratori e attrezzature. Che il contenuto dei programmi, vale a dire ciò che si studia a scuola, figuri al primo posto non dovrebbe sorprendere, essendo quasi una risposta tautologica: quello che non funziona nella preparazione dei diplomati (ovvero in ciò che questi sanno) dipende da ciò che si apprende in classe (i programmi). Chiaramente i più preoccupati di questo aspetto sono gli studi professionali (34,5%) perché, come è già stato ricordato, si tratta del settore in cui le materie studiate a scuola sono più facilmente traducibili in concrete mansioni lavorative nell'amministrazione e nella contabilità.

⁴⁸ Quindi le percentuali nelle righe sommano a più di 100. Si noti che le risposte non erano suggerite alle aziende: gli intervistatori dovevano raccogliere e codificarle senza proporre le risposte agli intervistati (cfr. il testo del questionario in Appendice, domanda 3.2).

Suscita invece maggiore interesse il fatto che le aziende facciano esplicito riferimento alla dotazione laboratoriale delle scuole tecnico-professionali. Nella tabella si può notare come siano soprattutto le medie e grandi aziende del settore metalmeccanico e turistico alberghiero ad aver indicato questa risposta, il che appare abbastanza comprensibile: sono infatti i (futuri) periti meccanici e i (futuri) cuochi ad aver bisogno di macchinari e spazi adeguati all'apprendimento delle competenze professionalizzanti tipiche del proprio profilo (torni, frese, cucine, ecc.). Questo è in linea con quanto rilevato nelle interviste esplorative e riportato nel capitolo 3, dove si era fatto cenno alla vetustà dei macchinari utilizzati nelle scuole e all'insufficiente dotazione di attrezzature, impossibili da sostituire vista la contrazione di risorse che questi istituti sono chiamati a fronteggiare ormai da diversi anni.

Tabella 5.6. Opinione delle imprese sulle ragioni dei deficit formativi dei diplomati: risposte affermative (%)

	Qualità e preparazione degli insegnanti	Scarsa disponibilità di laboratori e attrezzature aggiornate nelle scuole	Contenuti dei programmi scolastici	Ridotto numero di ore da dedicare agli stage	Mancata definizione di contenuti didattici in collaborazione con le imprese
Totale	18,4	20,1	26,5	19,0	17,3
Numero addetti					
< 5	19,2*	10,3*	23,9	20,4	18,9*
5-49	23,9*	15,8*	23,3	15,7	10,4*
50-249	10,8*	35,4*	17,8	19,1	29,4*
250 o più	6,1*	29,3*	36,4	33,6	23,6*
Settore					
Chimico	13,6	13,6*	18,2*	22,7	31,8*
Metalmeccanico	21,1	31,0*	18,3*	19,7	16,9*
Alloggi/ristorazione	19,5	21,1*	17,9*	21,3	27,4*
Studi professionali	14,5	5,4*	34,5*	18,2	16,4*

* I valori riferiti al numero di addetti sono statisticamente significativi.

Le altre possibili ragioni dell'insoddisfacente preparazione – ovvero la qualità degli insegnanti, le ore di stage, l'assenza di programmi in collaborazione con le imprese – sono state richiamate da una percentuale di imprese compresa tra il 17 e il 19 per cento. La mancata (o insufficiente) collaborazione tra scuole e aziende nella definizione dei programmi scolastici non sembra suscitare particolare allarme tra gli imprenditori, essendo la causa di impreparazione meno citata (17,3%). Di per sé questo risultato non è di immediata interpretazione. Può infatti voler dire che le imprese non

ritengono opportuno, o non intendono, investire tempo e risorse nella collaborazione con le istituzioni scolastiche; oppure che pensano che non siano gli aspetti prettamente professionalizzanti a fare difetto nei programmi; oppure ancora potrebbero ritenere che, pur essendo auspicabile un maggior ascolto della domanda che proviene dalle imprese, non sia però possibile tradurre questa domanda in contenuti didattici unitari o quantomeno coerenti. Se teniamo conto di quanto è emerso nel corso della fase esplorativa della ricerca, la risposta ci sembra vada cercata in una combinazione della prima e della terza ipotesi. A meno di esperimenti di collaborazione portati avanti da singoli docenti e singoli imprenditori o dirigenti, non sembra plausibile immaginare che si possa diffondere sul territorio una consultazione sistematica delle diverse realtà produttive. Se fosse pensata a livello decentrato e periferico diventerebbe certamente un'attività troppo onerosa (in termini di tempo e risorse da dedicare) sia per le istituzioni scolastiche che per gli attori economici. Inoltre ci sarebbe il rischio di coinvolgere solo quelle imprese (di medie o grandi dimensioni) che sarebbero riuscite ad allacciare questo genere di relazioni con le scuole anche in via autonoma (come oggi difatti accade), trascurando così le esigenze di un gran numero di piccole imprese. D'altra parte il tentativo di centralizzare la definizione dei contenuti professionalizzanti dei curricula (a livello regionale o addirittura ministeriale), finirebbe per scontrarsi con la frammentazione della domanda proveniente dal sistema economico.

Un altro aspetto da ricordare è che, come abbiamo visto in apertura di capitolo, ciò che si impara a scuola in termini di contenuto è importante ma non fondamentale nel caso in cui il diplomato vada a inserirsi nel segmento basso del mercato del lavoro. Il maggior rilievo assegnato dalle imprese alle competenze trasversali rispetto a competenze come l'inglese o l'informatica, unito al fatto che lo sbocco occupazionale dei diplomati tecnici e professionali è soprattutto tra le fila degli operai generici o degli impiegati esecutivi, dà un'idea delle caratteristiche della domanda. Quando assumono uno di questi diplomati le aziende chiedono soprattutto persone affidabili, disposte a imparare, e con qualche nozione di base su cui innestare la formazione *on the job* ritenuta utile per le particolari mansioni da svolgere.

5.4 Conclusioni

Tiriamo le somme di quanto visto sinora. Per prima cosa, possiamo dire che il giudizio delle imprese milanesi sulla preparazione dei diplomati tecnici e professionali non è poi così negativo, sia che si guardi alle competenze trasversali, sia che si considerino quelle di tipo strettamente professionale: nelle votazioni rilevate, le "insufficienze" (voto medio minore di 6) sono rare e riguardano solo le conoscenze linguistiche. Come abbiamo ricordato, però, nel leggere questi dati bisogna tener conto del *bias* positivo dovuto alla circostanza che stiamo parlando non dei diplomati

in generale ma di quelli assunti e quindi già selezionati. Il quadro complessivo, riferito alla qualità media del diplomato tecnico, è pertanto certamente meno positivo.

Il secondo punto da sottolineare ha a che fare con la natura delle capacità richieste dalle imprese. Sebbene la nostra indagine fosse rivolta a un segmento dell'istruzione secondaria teoricamente pensato per favorire l'apprendimento di abilità di tipo professionale (cuoco, perito meccanico, ecc.), le competenze che le aziende milanesi hanno segnalato come più rilevanti sono quelle di tipo trasversale, con voti quasi a fondo scala (otto, nove su dieci), da mettere a confronto con un'importanza assegnata alla conoscenza dell'inglese di poco superiore al sei, e al sette per quanto riguarda l'informatica. Inoltre, in una percentuale variabile tra settore e settore, ma comunque non bassa, le specifiche conoscenze professionali associate ai diversi profili di diploma (perito chimico, perito aziendale, ecc.) non vengono neppure utilizzate dopo l'assunzione. Tutto ciò a nostro avviso pone gli istituti tecnici e professionali di fronte a un bivio. La politica dell'istruzione italiana deve cioè decidere che ruolo assegnare a queste scuole: quello di percorsi scolastici poco selettivi per far diplomare il maggior numero di ragazzi, oppure quello di indirizzi realmente professionalizzanti. La situazione ibrida attuale, in cui si cercano di tenere insieme programmi scolastici che sembrano quelli di un liceo in sedicesimo con l'aggiunta di qualche ora di laboratorio (fatta peraltro utilizzando macchinari datati e insufficienti) e qualche giorno di stage all'anno, non sembra assicurare né l'apprendimento di competenze richieste dal mercato del lavoro, né l'acquisizione di un'adeguata base culturale.

Optare per l'una o l'altra strada non è semplice, perché è necessario capire cosa domandano le imprese e ciò che vogliono gli studenti e le loro famiglie. Se quando assumono un diplomato tecnico o professionale i datori di lavoro non fossero in realtà interessati al tipo di percorso scolastico seguito dal ragazzo, ma fossero semplicemente in cerca di una persona relativamente affidabile e in possesso di una soglia minima di abilità per poi formarla *on the job*, è chiaro che potenziare il contenuto professionalizzante di questi indirizzi non sarebbe fondamentale. Lo stesso si potrebbe dire se chi si iscrive a queste scuole non fosse realmente intenzionato a diventare cuoco, operaio metalmeccanico, ragioniere, ecc., ma cercasse solo di ottenere un diploma. La situazione opposta si darebbe ovviamente se le imprese cercassero nei diplomati competenze professionali già ben sviluppate e gli studenti scegliessero quei percorsi per trovare un lavoro congruente con quanto hanno studiato.

Se dovessimo basarci solo su quanto è emerso nel corso della nostra ricerca sembrerebbe di poter dire che la prima ipotesi sia più vicina alla situazione attuale (il che non significa, ovviamente, che sia anche auspicabile). Le imprese sanno che è molto difficile che la scuola, almeno per come è strutturata adesso, possa formare le competenze di cui hanno bisogno e preferiscono assumere giovani diplomati da formare sulle proprie tecnologie e i propri macchinari, tenendo conto della

posizione che questi ragazzi saranno chiamati a ricoprire in azienda. L'ingresso prevalente tra le fila degli operai generici o degli impiegati esecutivi (per i periti aziendali) che vedremo nel capitolo 7 è un ulteriore indicatore di questo fenomeno. Allo stesso tempo, intervistando i docenti è risultato chiaro che solo pochi tra i giovani che scelgono una scuola alberghiera o un istituto professionale intendono poi realmente fare il cuoco o l'operaio. Spesso si tratta di scelte di ripiego fatte nel tentativo di ottenere un titolo di scuola secondaria qualunque esso sia. In quest'ottica si spiegherebbe anche la progressiva "liceizzazione" delle scuole tecniche e professionali italiane in atto negli ultimi decenni (Schizzerotto e Barone 2006), sulla falsariga di sistemi tradizionalmente poco stratificati (almeno dal punto di vista formale) come quello statunitense ad esempio.

Naturalmente, il fatto che oggi le caratteristiche della domanda che interessa i diplomati sembrano avvicinare il diploma a una "credenziale educativa minima" più che essere un segnale del possesso di competenze professionalizzanti non significa che ciò debba per forza valere anche in futuro. Quando abbiamo descritto le ragioni che a parere dei datori di lavoro milanesi spiegherebbero le lacune nella preparazione dei diplomati è emerso con chiarezza che tra i problemi più citati figurano la dotazione di macchinari nelle scuole e il ridotto numero di ore per lo stage. Agendo sul fronte di una formazione professionale di qualità, potenziando ore pratiche di laboratorio e migliorando gli strumenti dello stage e dell'alternanza scuola lavoro, la migliore qualità dell'offerta (ovvero dei diplomati) potrebbe anche portare a rivedere la qualità della domanda, cioè la collocazione dei diplomati all'interno del processo produttivo (oggi perlopiù relegati nel segmento basso del mercato del lavoro).

Capitolo 6. I rapporti tra aziende e scuole tecnico-professionali⁴⁹

Questo capitolo prende in esame il rapporto esistente tra sistema educativo e mondo produttivo, focalizzandosi sulle forme di collaborazione tra le aziende e le scuole secondarie di secondo grado, in particolare gli istituti tecnici e professionali. Il tema in questione è importante per almeno due ragioni: in primo luogo, perché nel nostro paese due indirizzi su tre della secondaria superiore⁵⁰ sono orientati, perlomeno teoricamente, a fornire ai loro diplomati competenze tecniche e professionali immediatamente spendibili nel mercato del lavoro e raccordate, quindi, con le necessità delle aziende. Al contempo, manca però nel nostro sistema scolastico l'effettiva realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro⁵¹, capaci di accrescere le competenze immediatamente spendibili da parte dei neodiplomati. Come si è visto nel capitolo 2, le sperimentazioni avviate in questo senso da qualche anno, per quanto interessanti, rimangono molto lontane dai modelli stranieri, il tedesco in particolare. Proprio per questa ragione, le attività di collaborazione scuola-azienda sono potenzialmente un'importante occasione di crescita degli studenti e, al contempo, uno strumento in grado di rafforzare la comunicazione tra sistema educativo e sistema produttivo. In altri termini, le attività indagate in questo capitolo possono consentire alle scuole di fornire alle aziende informazioni sui diplomati più ricche di quelle standard, associate alla normale attività curricolare scolastica, contenute in piani dell'offerta formativa, titoli e voti. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, le aziende non sembrano dare alle informazioni standard provenienti dalla scuola un peso decisivo nei processi di selezione.

Tanto l'analisi comparata dei modelli di transizione scuola-lavoro (cfr. capitolo 1) quanto ricerche precedenti sul caso lombardo e milanese (Ballarino e Regini 2005) mostrano che le attività di integrazione tra scuole e aziende, per sortire effetti sistemici come quelli che indichiamo, devono essere frequenti e coinvolgere intensamente insegnanti e datori di lavoro (o selezionatori del personale). In tal modo, le attività scuola-azienda si configurano non solo come progetti isolati, ma come fattori di potenziamento dei legami informativi e fiduciosi tra scuole e aziende, contribuendo a rendere più fluidi i processi di transizione dalla scuola al lavoro per i neodiplomati. Un secondo argomento che rafforza la nostra ipotesi circa la potenziale rilevanza sistemica delle attività che hanno luogo tra scuole e aziende riguarda la particolarità del contesto produttivo italiano, caratterizzato da una prevalenza di piccole e medie imprese, spesso orientate alla richiesta di qualifiche di studio medio-basse e di norma prive di strumenti di ricerca e selezione, a cominciare da un ufficio del personale. In questo quadro, sembra cruciale riuscire a far conoscere in anticipo i

⁴⁹ Questo capitolo è stato scritto da Gianluca Argentin.

⁵⁰ Ci riferiamo, ovviamente, alla struttura della scuola secondaria di secondo grado prima della recente riforma.

⁵¹ Con l'eccezione della formazione professionale.

futuri diplomati alle imprese e inserire nei loro percorsi di istruzione momenti formativi condivisi con le aziende.

Stante questo quadro di riferimento, il capitolo analizza quel che avviene concretamente nella realizzazione di attività integrative tra scuole e aziende milanesi, cercando di capire quanto intensi sono i rapporti esistenti e in quale misura si possano potenziare; vengono inoltre stimate, per quanto possibile con i dati disponibili, le ricadute informative per le aziende degli strumenti che esse utilizzano nei loro rapporti con le scuole. Nel primo paragrafo (6.1), cercheremo di rispondere a tre domande: in che misura le aziende collaborano con le scuole? Attraverso quali tipi di attività si realizza questo scambio? E, infine, quali caratteristiche aziendali plasmano la collaborazione, fungendo da elementi ostacolanti o facilitanti lo scambio tra sistema produttivo e sistema educativo? Approfondiremo ulteriormente tali questioni anche nel paragrafo successivo (par 6.2), indagando gli elementi di soddisfazione e insoddisfazione che manifestano gli intervistati in merito al rapporto scuola-impresa. Ci soffermeremo poi sullo strumento maggiormente impiegato dalle aziende nel raccordo tra sistema educativo e mercato del lavoro, ovvero lo *stage* (par. 6.3): ci chiederemo in quale misura esso sia utilizzato dalle aziende milanesi e vedremo quali fattori accrescono il suo impiego. Concluderemo il capitolo analizzando un tema solo apparentemente laterale al resto della ricerca, ovvero la conoscenza da parte degli intervistati della riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado, la cosiddetta "riforma Gelmini" (par. 6.4). Questo approfondimento su una specifica e rilevante iniziativa di politica scolastica sarà da noi utilizzato come cartina tornasole per capire se la collaborazione tra scuole e aziende sia effettivamente un volano per una maggiore integrazione tra sistemi oppure se le attività realizzate nelle scuole restino per le aziende iniziative circoscritte ed estemporanee. Ci chiederemo infatti se gli intervistati che svolgono più attività con le scuole dispongono anche di una maggior conoscenza dei mutamenti che hanno luogo nel sistema educativo.

6.1. Gli strumenti dell'integrazione

Iniziamo quindi la nostra analisi quantificando la collaborazione tra aziende e scuole, nel corso degli ultimi 2-3 anni. Il questionario utilizzato per l'intervista chiedeva ai rispondenti di indicare se la loro azienda avesse impiegato, in questo periodo, uno dei seguenti strumenti di integrazione con il mondo scolastico: *stage* con studenti; visite aziendali; partecipazione a incontri scolastici; progettazione di corsi in ambito educativo; finanziamento di progetti nelle scuole; assunzione di diplomati segnalati da insegnanti o segreterie delle scuole secondarie di secondo grado⁵². Per avere un quadro d'insieme dei rapporti tra sistema produttivo e sistema educativo, abbiamo individuato le

⁵² Era possibile indicare anche altre attività: solo due aziende hanno usufruito di questa possibilità, indicando il coinvolgimento di studenti stranieri negli *stage* e *vacation trainings*.

aziende che hanno realizzato almeno una delle attività indicate (il 56% del campione complessivo) e abbiamo misurato anche il numero medio di attività svolte tra tutte le aziende intervistate (valore medio pari a 1,2). La tabella seguente permette di guardare nel dettaglio a questi due indicatori di integrazione delle aziende milanesi con il sistema scolastico, riportando i risultati disaggregati per le variabili di stratificazione del campione (si rimanda all'appendice per i dettagli): settore economico, numero di dipendenti, realtà multinazionale e presenza in azienda di una funzione del personale. Dato che esiste una stretta associazione interna alle variabili di stratificazione (ad esempio le aziende multinazionali sono spesso anche le più grandi), la tabella riporta anche indicazioni circa la significatività delle differenze osservate, una volta tenuto conto di questo elemento grazie a un modello di analisi multivariata: in tal modo, possiamo ad esempio evitare di considerare una differenza come dovuta alla multinazionalità, quando è invece dovuta alla dimensione aziendale⁵³.

Rileviamo così che esiste una stretta relazione positiva tra quanto una azienda è grande (secondo l'indicatore numero di addetti) e la probabilità che abbia realizzato attività con le scuole: in particolare, sono le aziende sopra i 250 dipendenti e quelle sotto i 5 a mostrare i valori più lontani dalla media del campione complessivo, rispettivamente in direzione positiva e negativa. Al contempo, osserviamo che anche il settore economico svolge un ruolo rilevante: esiste una relazione molto stretta tra le aziende che operano nel campo degli alloggi e il sistema educativo, probabilmente grazie alla connotazione occupazionale relativamente elevata degli indirizzi alberghieri e turistici degli istituti tecnici e professionali, e alla loro consolidata abitudine di realizzare stage scolastici. Le industrie chimiche mostrano invece di essere poco attive negli scambi con le scuole del loro territorio, come anche gli studi professionali; per questi ultimi, però, la bassa collaborazione con il mondo scolastico è una mera conseguenza della loro ridotta dimensione, come emerge dal modello multivariato. Similmente anche le differenze visibili in tabella e relative al presunto maggior attivismo delle aziende multinazionali e di quelle in cui è presente il settore risorse umane risulta non significativo, una volta che si sia tenuto conto della loro maggiore dimensione e della loro distribuzione settoriale.

In sintesi, quindi, la variabile chiave nell'accrescere la probabilità che un'azienda sia coinvolta in attività di integrazione con le scuole del suo territorio è la dimensione; anche il settore mostra associazioni significative, ma di entità più modesta. Pertanto, le piccole imprese, specie se manifatturiere, sono più spesso lontane dalle scuole, con cui collaborano meno.

⁵³ Si riporta per ciascuna categoria delle variabili qui considerate (confrontata con la sua categoria di riferimento – indicata con la dicitura “ref.” in tabella) la significatività in un modello multivariato che tiene conto di tutte le variabili in tabella. Per la variabile dicotomica relativa all'aver fatto almeno una attività si è impiegato un modello di regressione logistica binomiale; per il numero di attività svolte una regressione lineare OLS; un effetto è considerato significativo se $p < 0.05$.

Tabella 6.1. Partecipazione delle aziende ad attività di integrazione con le scuole nei 2-3 anni precedenti l'intervista, per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza del settore risorse umane

	Aziende con almeno un'attività (%)		Numero medio attività	sd		N
Settore						
Ind. chimica	42,9	*	0,79	1,05	*	63
Ind. metalmeccanica (ref)	56,7		1,20	1,35		208
Alloggi	81,7	*	2,17	1,45	*	60
Ristorazione	62,5		1,40	1,47		136
Studi professionali	40,0		0,70	1,05		120
Commercio dettaglio	59,5		1,36	1,46		42
Numero dipendenti						
< 5	36,0	*	0,59	0,95	*	114
da 5 a 49 (ref)	56,2		1,13	1,26		374
da 50 a 249	64,9		1,75	1,68	*	100
250 o più	83,3	*	2,17	1,53	*	41
Multinazionale						
Si	64,2		1,63	1,59		107
No (ref)	54,0		1,11	1,30		522
Settore risorse umane						
Si	65,5		1,56	1,54		400
No (ref)	50,4		1,01	1,23		229
Totale	56,1		1,21	1,38		629

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

È utile cercare di arricchire questo quadro informativo guardando anche alle singole attività che sono state proposte ai rispondenti nel corso dell'intervista e vedendo così se possiamo meglio spiegare le differenze esistenti tra settori. La tabella 6.2 mostra la percentuale di aziende che hanno utilizzato ciascuno strumento di integrazione negli ultimi 2-3 anni e mostra la significatività statistica delle differenze, secondo un modello multivariato che tiene conto di tutte le dimensioni di stratificazione in tabella⁵⁴.

Guardando alla riga dei totali, possiamo innanzitutto osservare che la forma di integrazione maggiormente impiegata dalle aziende è il ricorso a *stage* con studenti (quasi una azienda su due), seguita da visite aziendali (quasi una su tre) e dall'assunzione di neodiplomati in base a segnalazioni da parte degli istituti (quasi una su quattro). Seguono a distanza maggiore la partecipazione a progetti scolastici, sia in termini di progettazione che di interventi in aula. Infine, sono quasi assenti i finanziamenti ai progetti scolastici, che riguardano meno del 3% delle aziende del campione intervistato.

⁵⁴

Anche in questo caso abbiamo fatto ricorsi a regressioni logistiche binomiali.

Tabella 6.2. Partecipazione delle aziende alle diverse attività di integrazione con le scuole nei 2-3 anni precedenti l'intervista, per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza del settore risorse umane (%)

	Stage	Visite aziendali	Incontri a scuola	Progettazione di corsi	Finanziamento di progetti	Assunzione di diplomati	<i>n min</i>
Settore							
Ind. chimica	29,0 *	27,4	6,5	6,5	0,0	11,5	61
Ind. metalmeccanica (ref)	47,8	28,4	10,7	11,6	3,4	18,1	204
Alloggi	78,3 *	66,1 *	26,3 *	12,1 *	0,0	37,9 *	57
Ristorazione	57,8 *	32,8	13,2	13,3	2,3	23,4	128
Studi professionali	27,5	15,8	3,4	3,3	0,0	20,0	118
Commercio dettaglio	55,0	27,5	10,5	7,9	10,8	30,8	37
Numero dipendenti							
< 5	23,9 *	13,2 *	2,6	4,1	0,0	15,5	113
da 5 a 49 (ref)	48,4	28,8	8,8	8,7	1,1	18,8	363
da 50 a 249	61,4 *	45,7 *	19,4 *	13,3 *	8,5 *	30,4 *	97
250 o più	74,9 *	40,6	26,5 *	22,4 *	11,7 *	52,4 *	36
Multinazionale							
Si	57,9	38,6	22,1 *	13,1	3,2	32,8 *	99
No (ref)	45,6	27,4	7,9	8,7	2,7	19,8	514
Settore risorse umane							
Si	58,3	39,8	14,8	9,8	6,8	30,7 *	216
No (ref)	42,0	23,7	8,2	9,4	0,5	17,5	392
Totale	48,1	29,6	10,7	9,6	2,8	22,3	610

* Differenza statisticamente significativa in un modello multivariato

Guardando ora alle differenze tra aziende nella partecipazione alle diverse attività, trovano ulteriore conferma la rilevanza della dimensione aziendale e del settore economico di attività, ma emergono anche un paio di differenze significative rispetto alla multinazionalità dell'azienda e alla presenza dell'ufficio risorse umane: infatti, questi due fattori accrescono significativamente la partecipazione finanziaria ai progetti scolastici e la multinazionalità (probabilmente poiché spesso sinonimo di marchio noto) si accompagna anche più spesso alla partecipazione delle aziende in interventi o incontri nelle scuole. Come dicevamo, risultano comunque centrali ancora una volta la dimensione aziendale e il settore di attività: in particolare, le aziende più grandi mostrano di svolgere più spesso tutte le attività in tabella e il settore degli alloggi presenta un attivismo elevato praticamente su quasi tutte le azioni in elenco e non solo negli *stage*. Osserviamo, infine, che proprio lo *stage* è la misura su cui si concentrano le differenze maggiori nella tabella: si tratta di una pratica che riguarda la larga maggioranza delle grandi aziende e di quelle nel settore alberghiero (in entrambi i casi vi ricorrono circa tre aziende su quattro), ma che è molto meno usata dalle piccole imprese, che sono probabilmente meno interessate a questo possibile strumento di selezione: infatti, le nuove assunzioni sono per loro meno frequenti e, evidentemente, più spesso basate su referenze personalistiche o basate su legami fiduciari. Ma questa modalità di selezione, come è noto, può portare a un *matching* subottimale tra lavoratore e posto di lavoro, dato che l'allocazione del primo sul secondo avviene in base a criteri diversi da quello della competenza⁵⁵.

Prima di approfondire il tema dello *stage*, un frequente elemento di integrazione tra sistema produttivo e sistema educativo, è utile guardare in un altro modo all'intensità della relazione che hanno con le scuole le aziende del campione, così da capire in che misura si tratti di attività usuali oppure di progetti sporadici. Alle aziende che hanno usato gli strumenti sin qui illustrati, abbiamo infatti chiesto di indicare se hanno collaborato con una sola scuola oppure con più di una; prevale nettamente quest'ultima situazione (65%), che diventa pressoché universale per le aziende che hanno usufruito di tre strumenti o più tra quelli proposti. Esiste quindi una stretta associazione tra intensità dell'integrazione (numero di attività realizzate) e numero di scuole con cui si interagisce: questa associazione mantiene inoltre la sua forza anche una volta che si sia controllata per le variabili di stratificazione campionaria⁵⁶. In sintesi, quindi, tanto più si lavora con la scuola in generale, tanto più si ricorre al coinvolgimento di molti istituti.

È utile riconsiderare il quadro delle aziende alla luce di entrambe le dimensioni di intensità dell'integrazione con il mondo scolastico, unendo quindi tutta l'informazione disponibile: quelle

⁵⁵ La ricerca economica dimostra questo punto in base al salario dei lavoratori assunti tramite canali personalistici, che in media è inferiore a quello dei lavoratori assunti tramite altri canali (Ballarino e Bratti 2010).

⁵⁶ Impiegando un modello di regressione logistica binomiale, l'effetto marginale medio di una attività aggiuntiva svolta sulla probabilità di avere rapporti con più scuole è pari a 16 punti percentuali.

che non hanno realizzato alcuna attività negli ultimi 2-3 anni sono il 44% del campione; quelle che hanno sviluppato un solo tipo di attività con un'unica scuola sono il 13%; quelle che hanno svolto una sola attività con più scuole il 7% e, infine, quelle che hanno interagito con più scuole e/o realizzato più attività sono il rimanente 26%. In sintesi, quindi, più di metà delle aziende consultate ha interagito con le scuole negli ultimi 2-3 anni e quasi metà di queste ha avuto una interazione intensa rispetto alla varietà di strumenti impiegati oppure di numero di istituti coinvolti. In altri termini, il campione risulta quindi fortemente polarizzato: da un lato, troviamo grandi aziende, specie nel settore alberghiero, che intrattengono forti rapporti con le scuole soprattutto attraverso *stage*, ma accompagnandoli anche con altre iniziative; dall'altro, troviamo le piccole aziende (in particolare quelle chimiche e gli studi professionali), che mostrano un ridotto impiego di strumenti di interazione con le scuole. È utile guardare ora alla soddisfazione espressa dalle prime rispetto all'interazione vissuta e alle ragioni del mancato coinvolgimento delle seconde, così da capire più a fondo potenzialità e limiti dell'integrazione esistente tra sistema educativo e sistema produttivo.

6.2. L'opinione delle aziende in merito alle ricadute dei rapporti con le scuole

La diffusione, l'intensità e le modalità con cui hanno luogo le interazioni tra le aziende e le scuole sono importanti parametri che ci hanno permesso di delineare un quadro complessivo delle iniziative di integrazione tra scuole e aziende. Questi dati di base poco ci dicono, però, rispetto alla qualità delle relazioni esistenti, ai problemi che esse incontrano e ai freni che impediscono l'instaurarsi di altri raccordi tra aziende e scuole, rafforzando l'integrazione tra sistema scolastico e mondo produttivo.

Un primo dato rilevante in tal senso viene guardando a come sono iniziati i rapporti con le scuole per le aziende che hanno svolto almeno un'attività: più frequentemente sono state proprio le scuole a chiedere all'azienda di collaborare (48%), anche se non è affatto infrequente la direzionalità opposta (32%). La forte presenza di aziende che sono attive promotrici di iniziative con le scuole è un primo indicatore di soddisfazione, che trova conferma nelle dichiarazioni in merito riportate nella tabella 6.3. Abbiamo chiesto agli intervistati di esprimere un giudizio sui rapporti esistenti con la scuola con cui il legame è più intenso: il 78% degli intervistati giudica "prevalentemente positive" le ricadute del rapporto scuola-azienda, solo il 3% esprime un giudizio negativo e il rimanente 19% non vi attribuisce alcun segno. Le differenze risultano qui modeste⁵⁷ rispetto al settore economico di attività e rileviamo anche che le relazioni sono state più spesso positive per le aziende molto piccole oppure per quelle molto grandi; osserviamo, inoltre, che la multinazionalità delle aziende sembra rendere più soddisfatti gli interlocutori circa le attività svolte con le scuole.

⁵⁷ In questo caso, dato che l'analisi ha luogo su numeri bassi, inferiori rispetto a quelli delle tabelle precedenti, è necessaria particolare cautela nell'interpretazione dei dati.

Come in precedenza, è però utile cercare di indagare anche in questo caso le associazioni esistenti nei dati alla luce del fatto che esistono forti interrelazioni tra le caratteristiche delle aziende illustrate in tabella.

Tabella 6.3. Giudizi in merito alle ricadute del rapporto scuola-azienda per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza del settore risorse umane (% - sole aziende che hanno svolto almeno una attività con le scuole)

	Preval. Positive	Né positive né negative	Preval. Negative	Non sa/NR	Totale	n
Settore						
Ind. chimica	75,0	16,7	8,3	0,0	100	24
Ind. metalmeccanica (ref)	75,7	19,8	3,6	0,9	100	111
Alloggi	84,8	10,9	0,0	4,4	100	46
Ristorazione	75,6	19,2	2,6	2,6	100	78
Studi professionali	78,7	14,9	6,4	0,0	100	47
Commercio dettaglio	81,0	14,3	0,0	4,8	100	21
Numero dipendenti						
< 5	92,1	5,5	2,4	0,0	100	37
da 5 a 49	73,2	20,1	4,3	2,4	100	197
da 50 a 249	77,1	21,3	1,6	0,0	100	63
250 o più	90,3	3,5	0,0	6,2	100	30
Multinazionale						
Si	86,1	8,8	1,2	4,0	100	66
No	75,5	19,3	3,7	1,5	100	261
Settore risorse umane						
Sì	74,9	19,7	3,4	2,0	100	138
No	79,9	15,1	2,9	2,1	100	189
Totale	77,8	17,1	3,1	2,0	100	327

Abbiamo quindi prodotto tre modelli multivariati⁵⁸, che indagano l'associazione tra le caratteristiche delle aziende e la probabilità che abbiano espresso giudizi non positivi⁵⁹ sulle ricadute delle attività con le scuole. Il primo modello (Mod. 1) contiene semplicemente le variabili di stratificazione presenti in tabella 6.3 e consente quindi di indagare ciascuna variabile al netto della altre; il secondo modello (Mod. 2) tiene conto del fatto che il numero di attività realizzate varia nel campione e in modo non indipendente dalle caratteristiche di cui sopra; il terzo e ultimo modello (Mod. 3) tiene conto anche del fatto che può variare anche il numero di scuole con cui le aziende hanno interagito. I numeri presenti in tabella 6.4 riportano i risultati di queste analisi multivariate e vanno interpretati come differenza nella probabilità di manifestare perplessità o

⁵⁸ Si tratta anche in questo caso di modelli di regressione logistica binomiale.

⁵⁹ Con "non positivi" intendiamo qui negativi oppure privi di segno.

giudizio negativo sulle ricadute delle attività svolte rispetto alla categoria di riferimento di ogni variabile, ovviamente al netto delle altre presenti nel modello.

Tabella 6.4. Associazioni tra caratteristiche delle aziende e probabilità di esprimere giudizio non positivo sulle ricadute delle attività svolte con la scuola (effetti parziali medi, in %; modelli con specificazioni diverse)

	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3
<i>Numero dipendenti</i>			
< 5	-20,1 **	-23,4 **	-23,5 **
da 5 a 49 – ref	0,0	0,0	0,0
da 50 a 249	-6,4	-3,9	-3,6
250 o più	-16,6	-16,7	-16,4
Multinazionale	-9,9 *	-10,5 *	-10,4 *
Settore risorse umane	9,2 *	10,7 *	10,6 *
<i>Settore economico</i>			
Ind. chimica	6,0	4,4	5,1
Ind. metalmeccanica – ref	0,0	0,0	0,0
Alloggi	-9,3	-8,5	-8,1
Ristorazione	-1,6	-0,6	-0,4
Studi professionali	3,8	3,5	3,7
Commercio dettaglio	-1,5	-1,0	-0,9
Numero attività		-4,8	-4,4
Collabora con più scuole			-2,1

** Differenza statisticamente significativa al 5%

* Differenza statisticamente significativa al 10%

Abbiamo così modo di vedere che, una volta considerate tutte le associazioni tra variabili, la soddisfazione è maggiore nelle aziende molto piccole⁶⁰ e nelle multinazionali, probabilmente a indicare che l'interazione è più facile quando può basarsi sull'informalità del piccolo gruppo o, al contrario, quando può fare affidamento su strutture di servizio dedicate. La mancata soddisfazione cresce invece in presenza di un ufficio (anche solo di un responsabile) risorse umane, forse perché questo è più attento al tempo investito dai lavoratori su queste attività lontane dal *core business* aziendale. Il settore economico risulta invece poco rilevante⁶¹: questo dato sembra segnalare che le imprese, una volta che hanno scelto di collaborare con le scuole, riescono a trovare istituti rispondenti al loro specifico ambito di attività. Osserviamo, infine, che il numero di attività realizzate e la collaborazione con più scuole mostrano, come da attese, un segno negativo (seppur non statisticamente significativo): ciò significa che, al crescere dell'interazione con le scuole, si riduce anche il rischio di non essere soddisfatti, probabilmente perché si acquisiscono conoscenze reciproche che rendono più fluide le relazioni.

Un altro possibile indicatore di soddisfazione è l'intenzione dell'azienda a proseguire nel rapporto con la/e scuola/e anche nei prossimi anni: troviamo così ulteriore conferma del fatto che prevale un

⁶⁰ E pure nelle aziende molto grandi, anche se la bassa numerosità di questo gruppo rende non statisticamente significativa questa differenza. Dobbiamo però ricordare la bassa numerosità di riferimento del sottocampione su cui stiamo realizzando le analisi.

⁶¹ A eccezione del settore alloggi, dove è maggiore la soddisfazione, anche se in modo non statisticamente significativo.

giudizio positivo da parte delle aziende, che sono sicure di proseguire nel 55% dei casi e lo reputano probabile in un altro 33%, mentre sono incerte o pessimiste solo nel restante 12%. Nella tabella seguente, abbiamo riportato le risposte fornite dagli intervistati stratificandole secondo le usuali dimensioni; osserviamo così che le variabili già impiegate in precedenza contano ancora una volta nel definire i fenomeni: al crescere della dimensione aziendale, cala la probabilità che i rapporti con le scuole si interrompano, e le aziende attive nel settore alberghiero confermano la loro maggiore integrazione con il mondo scolastico. Inoltre, rileviamo che le multinazionali non solo sono più soddisfatte delle relazioni instaurate, ma che intendono anche portarle avanti.

Tabella 6.5. Intenzione dell'azienda a proseguire le attività con le scuole nei prossimi anni per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza del settore risorse umane (% - sole aziende che hanno svolto almeno una attività con le scuole)

	Sicuram. Sì	Probab. Sì	Probab. No	Sicuram. No	Non sa/NR	Totale	N
Settore							
Ind. Chimica	54,2	25,0	8,3	4,2	8,3	100	24
Ind. Metalmeccanica (ref)	41,4	39,6	12,6	2,7	3,6	100	111
Alloggi	76,1	21,7	0,0	0,0	2,2	100	46
Ristorazione	60,3	33,3	0,0	3,9	2,6	100	78
Studi professionali	44,7	36,2	6,4	6,4	6,4	100	47
Commercio dettaglio	66,7	28,6	0,0	0,0	4,8	100	21
Numero dipendenti							
< 5	46,7	37,6	7,5	3,1	5,1	100	37
da 5 a 49	51,8	33,7	6,7	3,5	4,4	100	197
da 50 a 249	64,8	29,3	1,3	1,6	3,0	100	63
250 o più	62,2	32,7	0,0	2,6	2,5	100	30
Multinazionale							
Sì	67,6	27,8	0,0	1,2	3,4	100	66
No	51,3	34,7	6,4	3,5	4,2	100	261
Settore risorse umane							
Sì	57,6	31,8	2,5	4,2	3,9	100	138
No	52,7	34,2	7,0	2,1	4,1	100	189
Totale	54,8	33,2	5,1	3,0	3,9	100	327

La descrizione delle relazioni tra variabili che abbiamo appena fatto trova sostanziale conferma nella tabella 6.6, dove si riportano gli effetti parziali medi delle variabili di interesse in quattro differenti modelli di regressione logistica binomiale: come in precedenza, il primo modello (Mod. 1) contiene solo le variabili di stratificazione; il secondo modello (Mod. 2) anche il numero di attività realizzate varia nel campione; il terzo (Mod. 3) aggiunge il numero di scuole con cui le aziende hanno interagito e l'ultimo tiene anche conto dell'insoddisfazione (Mod. 4) come fattore esplicativo della volontà delle aziende di non proseguire nel rapporto con le scuole. Questo ultimo

modello ha lo scopo di verificare se esista una diretta connessione tra l'aver avuto esperienze negative (o comunque dubbie) e la volontà di interrompere la collaborazione con le scuole: in altri termini, imbattersi in un'esperienza negativa con le scuole porta le aziende a non voler proseguire nelle attività?

Rispetto a quanto visto nella tabella 6.5, questo insieme di modelli consente di fare emergere che anche nel settore della ristorazione e non solo in quello alberghiero vi è una forte spinta a proseguire nei rapporti già stabiliti con il mondo scolastico. Osserviamo poi che l'intensità della collaborazione, misurata sia con il numero di attività svolte sia con il fatto di interagire con più scuole, è un elemento che riduce molto fortemente la probabilità di non proseguire nella collaborazione in futuro; al contrario, troviamo conferma del fatto che le esperienze negative con le scuole sono un fattore in grado di ridurre fortemente la probabilità di prosecuzione delle stesse, al netto di tutti gli altri elementi sin qui considerati e anche la netto che le relazioni esistenti siano intense. È quindi opportuno promuovere e rafforzare la collaborazione tra scuole e aziende, dal momento che la pluralità di interazioni riduce il rischio che esse siano sporadiche, ma si deve anche tenere ben presente che le aziende sono molto attente a non ripetere collaborazioni che non abbiano avuto ricadute chiaramente positive e gli insuccessi possono quindi comportare costi molto alti per l'integrazione futura tra sistema produttivo e sistema di istruzione.

Tabella 6.6. Effetti parziali medi sulla probabilità di non esprimere intenzione di proseguire nei prossimi anni le attività con la scuola (%; modelli con specificazioni diverse)

	Mod.1		Mod. 2		Mod.3		Mod.4	
<i>Numero dipendenti</i>								
< 5	-1,2		-3,3		-2,7		2,4	
da 5 a 49	0,0		0,0		0,0		0,0	
da 50 a 249	-14,1	*	-8,5		-5,9		-5,2	
250 o più	-2,8		3,4		7,0		10,6	
Multinazionale	-15,4	*	-13,2		-11,1		-8,9	**
Settore risorse umane	4,7		5,1		4,2		1,9	
<i>Settore economico</i>								
Ind. Chimica	-8,3		-12,4		-6,0		-7,2	
Ind. Metalmeccanica	0,0		0,0		0,0		0,0	
Alloggi	-36,1	**	-32,4	**	-26,6	**	-24,6	**
Ristorazione	-22,6	**	-19,8	**	-17,3	**	-18,1	**
Studi professionali	-7,6		-7,9		-6,0		-7,7	*
Commercio dettaglio	-19,4		-18,5		-16,2		-16,7	**
Numero attività			-8,3	*	-4,5	*	-3,6	**
Collabora con più scuole					-21,9	**	-21,7	**
Manifesta insoddisfazione							22,7	**

** Differenza statisticamente significativa al 5%

* Differenza statisticamente significativa al 10%

Infine, abbiamo anche chiesto alle aziende che non hanno realizzato attività con le scuole le ragioni alla base di questa mancata integrazione. Un primo gruppo di aziende (44%) sembra semplicemente

non aver preso seriamente in considerazione la cosa: gli intervistati dicono di non aver avuto richieste da parte delle scuole il 13% o di non aver avuto occasioni di attivare collaborazioni (31%). Per un secondo gruppo, piuttosto consistente, le motivazioni espresse sono in larga misura riconducibili a scarso interesse da parte delle aziende (35%): esprime esplicitamente questa posizione il 12% degli intervistati, si concentra sulla mancanza di benefici un altro 12% e un ulteriore 11% adduce ragioni specifiche riconducibili però in ultima istanza a mancanza di interesse o a un calcolo costi-benefici sfavorevole (assenza di tempo 5%, di risorse 2%, piccole dimensioni dell'azienda 4%). Una terza famiglia di motivazioni è invece riconducibile a limiti delle scuole: in particolare, a delusioni pregresse o sfiducia verso gli istituti (3%) oppure a indisponibilità da parte loro (3%). Infine, un ultimo gruppo di aziende non sembra molto interessato alla scuola secondaria, dal momento che collabora già con altre istituzioni (2%) oppure è orientato sull'assunzione di neolaureati (7%)⁶². Sembra quindi che le aziende che non hanno attivato progetti con le scuole siano attivabili circa per metà in future attività, ove gli istituti scolastici riuscissero a intercettare e a coinvolgere opportunamente le attività produttive.

6.3. Lo strumento più diffuso: gli *stage*

Come abbiamo visto in precedenza, gli *stage* sono un cruciale strumento di interazione tra scuole e aziende, in particolare quelle di grandi dimensioni e quelle nel settore alberghiero (circa tre su quattro lo hanno utilizzato). Osserviamo anche che lo *stage* si configura come uno strumento che può essere impiegato in modi molto differenti dalle aziende: alcune hanno avuto un solo stagista negli ultimi 5 anni (13%), altre da due a cinque (34%), altre ancora da cinque a dieci (12%) e un gruppo consistente più di dieci (33%)⁶³. Possiamo quindi suddividere le aziende circa a metà tra quelle che hanno fatto un uso sporadico dello *stage*, impiegandone in media uno per anno o meno, e quelle che invece hanno coinvolto più di uno studente per anno, spesso almeno due.

Al di là dell'intensità dell'impiego dello *stage*, grandezza strettamente associata alle dimensioni aziendali, è interessante guardare anche a un altro elemento di differenziazione nel suo uso: lo *stage* può essere impiegato come strumento di prova e pre-selezione dei futuri diplomati. In tale eventualità, è evidente che lo *stage* non risulta solo una sorta di supporto didattico (più o meno passivo) che le aziende offrono alle scuole, ma diventa invece un elemento di raccordo forte tra sistema educativo e sistema produttivo, andando nella direzione dei modelli in cui il rapporto tra i due è istituzionalizzato (cfr. cap. 1). Nella tabella 6.7, guardiamo proprio alla frequenza con cui le

⁶² Il complemento a 100 è dato da non risposte o da altre risposte singole non riconducibili alle famiglie viste in precedenza

⁶³ Il complemento a 100 è dato dalle aziende che hanno usato la *stage*, ma non hanno saputo indicare il numero di studenti coinvolti.

aziende che hanno attivato stage negli ultimi 2-3anni dichiarano di aver assunto ex stagisti, una volta che questi si sono diplomati: il 15% degli intervistati ha risposto “diverse volte” e un ulteriore 38% “qualche volta”. Si tratta quindi di una minoranza di aziende che hanno fatto dello *stage* scolastico uno strumento consuetudinario di selezione dei neoassunti, ma la maggioranza delle aziende ha adottato questo comportamento almeno sporadicamente. Come potevamo aspettarci da quanto già visto, sono le aziende più grandi e le multinazionali, generalmente più attive in tutti i processi di integrazione azienda/scuola e appunto anche nello *stage*, a usare quest’ultimo come strumento di selezione. Ciò avviene inoltre più spesso per il settore alberghiero, come prevedibile, ma anche per quello del commercio al dettaglio (grande distribuzione).

Tabella 6.7. Occorrenza dell’assunzione di ex stagisti neodiplomati da parte dell’azienda per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza del settore risorse umane (% - sole aziende che hanno svolto almeno una attività con le scuole)

	Diverse volte	Qualche volta	Subtot		Mai	Non sa/NR	Totale	N
Settore								
Ind. chimica	5.6	22.2	27.8		55.6	16.7	100	18
Ind. metalmeccanica (ref)	12.1	31.3	43.4		52.5	4.0	100	99
Alloggi	17.0	46.8	63.8	*	31.9	4.3	100	47
Ristorazione	24.4	29.5	53.9		41.0	5.1	100	78
Studi professionali	3.0	36.4	39.4		54.6	6.1	100	33
Commercio dettaglio	13.6	63.6	77.2	*	18.2	4.5	100	22
Numero dipendenti								
< 5 (ref)	8.6	14.7	23.3		70.0	6.8	100	27
da 5 a 49	16.8	36.0	52.8	*	42.6	4.6	100	180
da 50 a 249	15.1	41.9	57.0	*	37.8	5.3	100	60
250 o più	11.9	56.0	67.9	*	24.1	7.9	100	30
Multinazionale								
Si	19.9	46.6	66.5		25.9	7.6	100	65
No (ref)	13.7	34.7	48.4		47.0	4.6	100	232
Settore risorse umane								
Si	15.5	40.1	55.6		35.5	9.0	100	130
No (ref)	15.0	35.5	50.5		47.2	2.3	100	167
Totale	15.2	37.6	52.8		42.0	5.3	100	297

* La significatività è stata calcolata in un modello multivariato che considera tutte le variabili in tabella allo stesso tempo, modellando la presenza di assunzioni di ex stagisti neodiplomati. Si noti che, in questo caso, il campione su cui è calcolata la significatività dei parametri è numericamente più ridotto e limitano alle aziende che hanno collaborato con le scuole.

Le aziende possono però utilizzare lo *stage* come prima modalità di inserimento lavorativo in modo più generale di quanto abbiamo considerato si qui, ovvero non impiegando solo lo *stage* “scolastico” ma anche altre forme di *stage*. Queste si configurano di fatto come forme contrattuali poco codificate e regolamentate e utili pertanto nella fase iniziale di “prova” del candidato per un

posto di lavoro⁶⁴. Abbiamo quindi cercato di capire se le aziende del nostro campione usino questo strumento, chiedendo a tutte le aziende intervistate (non solo a quelle che usano lo *stage* scolastico) se impiegano lo *stage* non scolastico come canale di prima modalità di inserimento di diplomati: solo il 12% degli interpellati dichiara di farlo spesso, e il 19% occasionalmente.

Possiamo così osservare che il circa il 7% di tutte le aziende intervistate dichiara di aver usato lo *stage* scolastico come canale di successivo reclutamento di neodiplomati mentre il 31% ha usato uno *stage* di qualsivoglia tipo come strumento di inserimento lavorativo. Assumendo un uso corretto dello *stage* non scolastico da parte delle aziende (quindi limitato alla fase di reclutamento, selezione e inserimento del diplomato), lo scarto esistente tra i due fenomeni è piuttosto elevato e suggerisce che gli *stage* scolastici non siano in grado di saturare il fabbisogno di reclutamento delle aziende. Un ulteriore elemento di interesse viene dall'incrocio tra l'uso dello *stage* scolastico e quello non scolastico: il 41% delle aziende che ricorrono al primo ricorrono anche al secondo, mentre solo il 20% di quelle che non fanno *stage* scolastici ne hanno utilizzati di non scolastici per inserire diplomati. Questo dato rafforza l'idea che le scuole non saturino del tutto l'esigenza di *stage* che hanno le aziende: le scuole non riescono a far sempre incontrare alle aziende i candidati giusti mediante gli *stage* scolastici, né riescono a stabilire contatti con tutte le aziende del territorio interessate all'uso dello *stage* come canale di inserimento dei neodiplomati.

Guardiamo infine all'impiego dello *stage* non scolastico in base alle variabili di stratificazione campionaria; come in precedenza, anche in questo caso riportiamo in tabella un asterisco per segnalare le differenze statisticamente significative in un modello multivariato che considera tutte le variabili allo stesso tempo⁶⁵. Rileviamo così che le dimensioni aziendali contano: lo *stage* non scolastico, come quello scolastico, è uno strumento caratterizzante in misura maggiore le grandi realtà multinazionali, strutture dove probabilmente è più difficile reclutare sulla base di reti di relazioni personali sul territorio. Inoltre, osserviamo che lo *stage* è molto più impiegato dagli studi professionali: una volta depurata l'associazione della componente dimensione di azienda, infatti, queste realtà mostrano di usare lo *stage* ben 12 punti percentuali più dell'industria metalmeccanica. Stanti le dimensioni notevoli del "fenomeno *stage*" tra i diplomati, si raccomanda un futuro approfondimento volto a meglio comprendere come le scuole percepiscano e impieghino lo *stage* scolastico e le altre forme di *stage* e quali possono essere gli strumenti di rafforzamento di questo tipo di raccordo tra sistema educativo e mondo produttivo.

⁶⁴ È evidente, al contempo, che l'impiego dello *stage* al di fuori della fase iniziale di incontro tra domanda e offerta di lavoro si configura come una forma di elusione della normativa sul lavoro, dal lato delle aziende, e di precarizzazione, dal lato dei giovani stagisti.

⁶⁵ Si tratta di un modello di regressione logistica binomiale che modella l'uso dello *stage* contrapponendolo al non uso/non so.

Tabella 6.8. Occorrenza dell'uso dello stage non scolastico come prima modalità di assunzione di diplomati per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza del settore risorse umane (%)

	Diverse volte	Qualche volta	Subtot		Mai	Non sa/NR	Totale	N
Settore								
Ind. Chimica	21,3	14,8	36,1		63,9	0,0	100	61
Ind. Metalmeccanica (ref)	9,0	14,5	23,5		75,5	1,0	100	200
Alloggi	17,0	15,3	32,2		64,4	3,4	100	59
Ristorazione	7,5	21,1	28,6		67,7	3,8	100	133
Studi professionali	13,3	13,3	26,7	*	71,7	1,7	100	120
Commercio dettaglio	11,9	38,1	50,0		47,6	2,4	100	42
Numero dipendenti								
< 5	5,2	10,3	15,5	*	83,7	0,7	100	112
da 5 a 49 (ref)	9,4	15,7	25,1		72,9	2,0	100	366
da 50 a 249	18,7	33,7	52,4	*	44,8	2,8	100	96
250 o più	26,4	36,1	62,5	*	33,1	4,4	100	41
Multinazionale								
Si	22,1	31,9	54,0	*	42,9	3,1	100	106
No	8,7	15,9	24,6		73,6	1,8	100	509
Settore risorse umane								
Sì	18,4	24,4	42,8		54,8	2,4	100	222
No	7,3	16,0	23,3		74,8	1,9	100	393
Totale	11,5	19,1	30,6		67,3	2,1	100	615

* associazione statisticamente significativa in un modello multivariato

6.4. La riforma della scuola secondaria

Prima di trarre le conclusioni di questo capitolo, vale la pena di considerare la conoscenza che le aziende avevano della riforma della scuola secondaria di secondo grado⁶⁶ al momento dell'intervista. Si tratta solo apparentemente di un tema slegato da quello dell'integrazione tra sistema produttivo e sistema scolastico. A nostro avviso, infatti, un processo di riforma come quello che ha avuto luogo nella scuola secondaria di secondo grado, con il riordino di tutti gli indirizzi pre-esistenti, è un momento di discontinuità importante, che riguarda da vicino anche le aziende che assumono diplomati. Riteniamo, quindi, che la conoscenza di questo processo da parte delle aziende sia importante per l'integrazione tra sistema produttivo e sistema scolastico; in particolare, ipotizziamo che le aziende che hanno avuto maggiori interazioni con le scuole attraverso le attività illustrate in precedenza possano trarne un vantaggio informativo in merito al processo di riforma. I nostri dati consentono di testare questa ipotesi.

⁶⁶ Si tratta della cosiddetta "riforma Gelmini", che ha razionalizzato la struttura dei corsi, degli indirizzi e degli insegnamenti della scuola secondaria superiore (legge 169/2008, entrata in vigore per la scuola secondaria superiore il 1° settembre 2010, quindi pochi mesi prima delle nostre interviste).

Prima di guardare ai risultati delle analisi su questo tema è però necessario spiegare brevemente come abbiamo misurato la conoscenza che le aziende hanno della riforma, dal momento che non abbiamo potuto effettuare un vero e proprio test di conoscenza in merito. In primo luogo, abbiamo chiesto agli intervistati se ne avessero sentito parlare (il 71% risponde affermativamente); successivamente, a quanti avevano risposto positivamente, abbiamo chiesto se fossero a conoscenza del pilastro centrale della riforma stessa, quindi della riduzione nel numero di indirizzi tecnico-professionali (ottenendo nuovamente il 71% di sì), e se ritenessero adeguatamente pubblicizzati i contenuti della riforma (15% di sì). In tutti e tre i quesiti posti, possiamo contare solo su autodichiarazioni: abbiamo perciò preferito unire tutte le informazioni disponibili, cercando di comporle in modo da graduare indiziariamente la conoscenza della riforma da parte degli intervistati. Più precisamente, abbiamo classificato le aziende nelle seguenti quattro categorie, in base alle risposte da loro fornite ai tre quesiti appena illustrati:

- *Preparati* (8%): conoscono il principale oggetto della riforma e hanno percezione di informazione adeguata;
- *Dubbiosi* (42%): conoscono il principale oggetto della riforma, ma lamentano poca informazione in merito;
- *Impreparati* (21%): dicono di aver sentito parlare della riforma, ma non ne conoscono la base (il riordino degli indirizzi);
- *Ignari* (29%): non hanno nemmeno sentito parlare della riforma.

Già a questo livello di elaborazione possiamo osservare che il campione è spaccato a metà tra quanti sono informati e quanti no, con una predominanza della totale mancanza di conoscenza della riforma (29% di ignari) rispetto alla sua piena conoscenza (8% di preparati). La tabella seguente mostra che le usuali variabili di stratificazione non differenziano in modo decisivo il campione quanto a livelli di conoscenza della riforma, salvo un dato di conoscenza più basso per gli intervistati appartenenti ai settori del commercio al dettaglio e della ristorazione.

Torniamo quindi alla nostra ipotesi iniziale: le aziende che interagiscono maggiormente con le scuole hanno un maggior livello di conoscenza dei processi di riforma che la riguardano e sono quindi in grado di comprenderne più a fondo le dinamiche? Per rispondere a questa domanda, abbiamo analizzato⁶⁷ l'appartenenza delle aziende ai tipi dei preparati o dei dubbiosi, in base all'intensità delle loro relazioni con il mondo scolastico, quindi al numero di attività svolte con le scuole e alla collaborazione con più istituti, al netto della variabili di stratificazione campionaria. Al fine di stimare più correttamente questa associazione, in un secondo modello abbiamo considerato non solo le variabili di stratificazione, ma anche le caratteristiche individuali degli intervistati

⁶⁷ Ancora una volta mediante modelli logistici binomiali sui quali abbiamo calcolato gli effetti parziali medi.

(sesso, età e istruzione), che possono esercitare un ruolo autonomo sul fenomeno rispetto al contesto aziendale. Entrambi i modelli che abbiamo stimato confermano la minor conoscenza della riforma per le aziende dei settori del commercio e della ristorazione, ma non forniscono indicazioni a favore di una associazione positiva e degna di nota tra grado di integrazione aziende-scuole e conoscenza della riforma⁶⁸.

Tabella 6.9. Tipologia di conoscenza della “Riforma Gelmini” per settore economico, dimensione aziendale, multinazionalità e presenza del settore risorse umane (%)

	Preparati	Dubbiosi	Subtot	Impreparati	Ignari	Totale	N
Settore							
Ind. Chimica	6,4	55,6	61,9	15,9	22,2	100	63
Ind. Metalmeccanica (ref)	12,5	48,1	60,6	21,6	17,8	100	208
Alloggi	8,3	40,0	48,3	23,3	28,3	100	60
Ristorazione	2,2	37,5	39,7	19,1	41,2	100	136
Studi professionali	11,7	40,8	52,5	20,8	26,7	100	120
Commercio dettaglio	4,8	33,3	38,1	23,8	38,1	100	42
Numero dipendenti							
< 5	12,0	35,6	47,6	22,5	29,9	100	114
da 5 a 49	8,0	41,2	49,1	20,6	30,3	100	374
da 50 a 249	6,7	51,9	58,6	19,9	21,5	100	100
250 o più	1,9	44,2	46,1	20,5	33,4	100	41
Multinazionale							
Si	1,6	47,6	49,1	22,2	28,7	100	107
No	9,7	40,8	50,5	20,5	29,1	100	522
Settore risorse umane							
Si	5,7	45,4	51,1	22,4	26,4	100	229
No	9,4	40,2	49,6	19,9	30,5	100	400
Totale	8,0	42,2	50,2	20,8	29,0	100	629

Rispetto alle variabili individuali, abbiamo osservato una maggior conoscenza della riforma da parte dei rispondenti più anziani e di quelli più istruiti. Possiamo quindi concludere, rispetto a questo punto, che l'integrazione aziende-scuole sembra non essere un fattore in grado di accrescere la conoscenza da parte del mondo produttivo dei fenomeni sistemici che hanno luogo nell'ambito dell'istruzione. Nel prossimo paragrafo, cercheremo di trarre alcune conclusioni in merito a questo elemento e agli altri visti sino a qui.

⁶⁸ Alla stessa conclusione si giunge anche includendo nella variabile dipendente dicotomica i soli preparati, senza quindi considerare i dubbiosi.

6.5 Conclusioni

In questo capitolo, abbiamo indagato le attività che hanno luogo tra scuole e aziende e che possono essere considerate come elementi di integrazione tra mondo produttivo e sistema educativo. È emersa una polarizzazione delle aziende per quanto riguarda la presenza di attività di collaborazione con le scuole e la loro intensità: le grandi aziende, specie nel settore alberghiero, intrattengono rapporti stretti con gli istituti scolastici, basandoli soprattutto sullo *stage*; all'opposto, le piccole aziende (in particolare quelle manifatturiere e gli studi professionali), mostrano un ridotto impiego degli strumenti di interazione esistenti. Abbiamo inoltre osservato una relazione positiva tra il numero di attività svolte dalle aziende e il numero di istituti con cui si collabora: in altri termini, tanto più si investe in questo tipo di progetti, tanto più si infittisce la rete di relazioni tra azienda e mondo scolastico (e viceversa). Sembra quindi configurarsi un panorama caratterizzato da grande aziende sempre più integrate con il mondo scolastico e piccole aziende ad esso estranee.

Anche guardando agli *stage* (scolastici e non), che oggi rappresentano di fatto l'elemento cardine dell'integrazione tra mondo produttivo e sistema scolastico, troviamo conferma di questo quadro complessivo: il ricorso a questo tipo di strumento per selezionare neodiplomati è polarizzato tra aziende che ne hanno fatto uso sporadico e aziende che lo hanno invece eletto a prassi consuetudinaria. Pure in questo caso sono le aziende più grandi e le multinazionali a fare dello *stage* un consolidato strumento di selezione.

Questa polarizzazione associata alle dimensioni aziendali può essere problematica se quello che interessa è un'integrazione complessiva tra scuole e aziende in un mercato del lavoro come quello italiano, dove prevalgono le piccole imprese. Fortunatamente, il quadro di polarizzazione che abbiamo tratteggiato può non essere considerato irrimediabile, dal momento che la nostra ricerca ha messo in luce molteplici elementi su cui è possibile operare. Vale la pena ricordarne molto brevemente qui tre. In primo luogo, le aziende più soddisfatte dei rapporti già instaurati con le scuole sono le grandi multinazionali, ma anche le aziende di piccolissime dimensioni. Ciò suggerisce che l'interazione sia più facile non solo quando può basarsi su strutture di servizio dedicate, ma anche quando si opera con l'informalità del piccolo gruppo; un potenziale in tal senso è certamente posseduto dalle molte piccole aziende operanti nel territorio. In secondo luogo, la centralità dello *stage* nei processi di integrazione si unisce alla sua minor propria presenza nelle piccole imprese, dove potrebbe essere promosso con forza, specie nella sua forma scolastica. Abbiamo osservato che il peso dello *stage* non scolastico come strumento di selezione è molto importante e questo ci spinge a pensare che le scuole possono fare ancora molto, sia nel promuovere i candidati giusti per la specifica attività, sia nello stabilire contatti con piccole imprese attualmente prive di *stage* scolastici ma operanti con *stage* non scolastici. A tal proposito, e in terzo luogo, è

emerso dall'indagine che circa metà delle aziende che oggi non collaborano con le scuole (in larghissima misura piccole e medie aziende) si dichiarano disponibili ad avviare collaborazioni: queste aziende devono essere semplicemente intercettate dalle istituzioni (scuole, enti e associazioni di categoria, enti pubblici e varie combinazioni di questi) sollecitandole a cercare istituti scolastici con cui collaborare. Le piccole aziende si configurano quindi come un serbatoio potenziale altamente disponibile a future interazioni con il mondo scolastico, anche se è necessario accompagnarle in questo processo, che conoscono poco e che spesso è al di fuori dei loro orizzonti di pensiero. Tale accompagnamento risulta necessario non solo per attivare i contatti, ma anche per agevolarne la successiva riuscita: dai dati è chiaramente emerso che le aziende sono molto attente a non ripetere collaborazioni che non abbiano avuto ricadute positive e gli insuccessi vanno quindi accuratamente evitati.

Infine, vogliamo ricordare un elemento trasversale emerso dall'analisi, relativo alla generale debolezza dell'integrazione esistente al momento tra mondo scolastico e mondo produttivo: anche le aziende più coinvolte (in molteplici attività e con più istituti) non mostrano una adeguata conoscenza dei processi più ampi che governano e mutano l'attuale sistema scolastico. Questo dato, seppur basato su autodichiarazioni di conoscenza di un solo processo di riforma, suggerisce che l'integrazione, anche dove attiva, non riesca a generare nelle aziende una più profonda comprensione del sistema scolastico. Le aziende sembrano considerare le scuole come *partner* su singoli progetti, senza però dedicare al sistema educativo l'attenzione necessaria per creare legami strutturali persistenti e non estemporaneamente legati a una specifica e circoscritta attività. Ci sembra che questo elemento dovrebbe essere oggetto di futuri approfondimenti.

Capitolo 7. I diplomati come risorse umane: la gestione aziendale⁶⁹

Nelle organizzazioni moderne la gestione delle risorse umane ricopre un ruolo cruciale. A partire dalla metà degli anni Ottanta, infatti, la letteratura manageriale ha sviluppato un serie di contributi sempre più numerosi e specializzati che attribuiscono un ruolo strategico alla gestione delle relazioni e delle condizioni di lavoro (Beer et al. 1984). Nelle prime formulazioni, tali approcci enfatizzavano la necessità di un adeguato adattamento tra le strategie competitive esterne dell'azienda (alla Porter 1980) e le politiche di gestione del personale. Si trattava quindi di un adattamento passivo da parte della funzione di gestione delle risorse umane verso strategie competitive predefinite. Negli anni Novanta, con l'ingresso dirompente nel dibattito manageriale della cosiddetta *resource-based view* dell'impresa, il ruolo della gestione delle risorse umane è mutato sensibilmente. Da Barney (1991, 1995) in poi, infatti, l'attenzione della letteratura strategica si è concentrata sugli elementi interni all'azienda capaci di generare un vantaggio competitivo sostenibile nel tempo. In questa nuova visione, le risorse umane assumono un ruolo determinante e attivo, in quanto in grado di generare (e non più meramente assecondare) il vantaggio competitivo. Il concetto di capitale umano assume qui un ruolo cruciale, benché sia stato anche osservato (Boxall 1996) che non è la disponibilità di capitale umano in quanto tale a generare vantaggi competitivi (in quanto facilmente imitabili poiché tutte le imprese possono investire nella selezione e nel trattenimento dei cosiddetti talenti), ma anche e soprattutto i “processi umani”, ossia il modo in cui cosiddetti talenti sono gestiti all'interno dell'organizzazione, secondo pratiche che dovrebbero favorire lo sviluppo di processi di apprendimento, cooperazione e innovazione.

Le implicazioni manageriali di questi approcci teorici stanno nel fatto che se la funzione di gestione delle risorse umane assume un ruolo strategico per la generazione di vantaggi competitivi, i manager sono chiamati a mettere in campo politiche e pratiche gestionali in grado di stimolare la creazione dei processi virtuosi appena richiamati, convincendo i lavoratori ad offrire all'organizzazione il proprio “sforzo discrezionale”, ossia quel “qualcosa in più” strettamente legato allo sfruttamento del proprio capitale umano.

In questo senso le pratiche che ci apprestiamo ad analizzare in questo capitolo rappresentano senz'altro indicatori importanti delle strategie gestionali delle aziende nei confronti dei neo-diplomati. La nostra analisi sarà infatti concentrata su tre aspetti: l'inquadramento contrattuale degli assunti neo-diplomati (operaio generico, operaio specializzato, impiegato, ecc.), i livelli retributivi e le attività di formazione. Rispetto all'inquadramento contrattuale, benché ci si possa aspettare che all'atto dell'assunzione siano dominanti profili bassi o medio-bassi, la prospettiva temporale (si

⁶⁹ Questo capitolo è stato scritto da Edoardo Della Torre e Loris Perotti.

analizzerà infatti anche l'inquadramento a cinque anni dall'assunzione) ci consente di analizzare le prospettive di carriera al fine di valutare se le strategie aziendali considerano i diplomati un elemento sui cui investire. Naturalmente essendo le prospettive di carriera influenzate anche da altri fattori, come ad esempio le caratteristiche personali dei diplomati e l'andamento dell'azienda, i dati saranno interpretati con cautela e non sarà possibile giungere a formulare interpretazioni definitive, ma la combinazione con i risultati che emergeranno dall'analisi dei profili retributivi (anch'essi rilevati sia al momento dell'assunzione sia dopo cinque anni dall'inserimento) permetteranno di fare qualche considerazione interessante. Anche l'analisi delle politiche formative rivolte agli assunti neo-diplomati si inserisce pienamente in questo ambito di ragionamento e permette di considerare l'eventuale esistenza di gap formativi per i neo-diplomati all'atto del loro inserimento in azienda. Inoltre, l'analisi delle attività formative è interessante perché è idea comune che quando le imprese si trovano ad affrontare momenti di difficoltà economica-finanziaria (situazione frequente in momenti di crisi quale quello attuale) tra i loro primi interventi di razionalizzazione ci sia la riduzione degli investimenti in formazione (Croce 2007, Cedefop 2010). Tuttavia, la possibilità di ricorrere a finanziamenti esterni a costo zero e le risorse temporali liberate dal calo degli ordinativi derivante dalla stagnazione dei mercati potrebbero avere l'effetto di incentivare l'attività formativa finanziata delle imprese.

Le domande di ricerca a cui questo capitolo vuole rispondere sono quindi così sintetizzabili: quali sono le strategie di inserimento in azienda dei neo-diplomati da parte delle aziende milanesi? I neo-diplomati sono considerati risorse sui cui investire tramite percorsi di carriera e investimenti in formazione o prevalgono strategie di gestione di tipo difensivo, basate prevalentemente sul contenimento dei costi? Al momento dell'inserimento i neo-diplomati sono pronti per essere impiegati o necessitano di interventi formativi volti a colmare il gap tra competenze possedute e competenze richieste dalla posizione che andranno a ricoprire? Il momento di difficoltà legato alla crisi ha effetti negativi sull'investimento delle aziende sui neo-diplomati o al contrario rappresenta una opportunità per lo sviluppo delle competenze tramite attività formative finanziate?

Il capitolo è strutturato come segue: i primi due paragrafi affrontano il tema dell'inserimento dei neo-diplomati in azienda, concentrandosi rispettivamente sulla qualifica con cui essi sono normalmente inseriti e sul livello retributivo che viene loro offerto, e descrivono cosa accade a questi diplomati dopo cinque anni dal loro ingresso in azienda; il terzo paragrafo discute invece gli investimenti formativi rivolti ai neo-diplomati, analizzando le caratteristiche delle imprese che investono in formazione per questa tipologia di lavoratori, la tipologia di corsi offerti (interni o esterni all'impresa) e le fonti di finanziamento di tali attività; il capitolo è concluso da alcune note che riassumono e interpretano i risultati descritti nei paragrafi precedenti.

7.1. L'inquadramento contrattuale

La questione dell'inquadramento contrattuale dei diplomati tecnico-professionali è di per sé un tema di notevole interesse, la cui rilevanza aumenta ulteriormente nel momento in cui le aziende lamentano una carenza di offerta di persone con un titolo di scuola secondaria tecnica: capire dove è più probabile che un diplomato tecnico vada a inserirsi significa comprendere meglio le caratteristiche della domanda di lavoro, ovvero ciò che le imprese chiedono al mercato in termini di competenze. Dal lato dei diplomati, la questione è importante per capire il loro destino professionale, ovvero quali sono gli effetti della scelta di questi indirizzi di scuola secondaria (in termini di prestigio, salario, ecc.), almeno nella provincia di Milano studiata in questa ricerca. Naturalmente per poter esprimere un giudizio è necessario osservare non solo il momento dell'ingresso in azienda, ma anche le possibilità di progressione di carriera, sia per quanto riguarda le mansioni assegnate, sia per quanto concerne gli incrementi salariali.

Il questionario, pertanto, chiedeva alle aziende campionate in che modo esse inquadrino i diplomati tecnico-professionali (a seconda del settore dell'impresa si è fatto riferimento a un diverso profilo di diplomato: perito aziendale o commerciale, perito meccanico e chimico, diploma di scuola alberghiera) al momento dell'assunzione e a distanza di cinque anni dall'inserimento in azienda. Lo stesso orizzonte temporale (ingresso e dopo cinque anni) è stato utilizzato per rilevare l'andamento della retribuzione annua lorda.

Un aspetto che è bene puntualizzare prima di procedere è che non c'è sovrapposizione tra ciò che avremmo inteso negli anni '60 e '70 con l'espressione di "perito tecnico" o "ragioniere" e ciò che dobbiamo intendere oggi. In presenza di una popolazione ancora poco scolarizzata, in particolare per quanto riguardava l'istruzione superiore – nel 1960 si iscriveva all'università meno del 9% dei diciannovenni, oggi più del 50% (Perotti 2009) – il ruolo sociale associato al diplomato era spesso quello del quadro, del tecnico, o quantomeno di una persona da inserire in posizioni (quasi) apicali all'interno del lavoro impiegatizio. Questo quadro non corrisponde più alla realtà attuale, e al momento dell'assunzione, al titolo di scuola secondaria corrispondono in gran parte mansioni esecutive nell'amministrazione, oppure occupazioni di tipo operaio (tab. 7.1).

Tabella 7.1. Inquadramento dei diplomati al momento dell'assunzione e dopo 5 anni (%)

	Operaio generico/ impiegato esecutivo	Operaio specializ./ impiegato di concetto	Impiegato tecnico	Caporep./ capoufficio	Quadro	Altro
Assunzione	67,9	20,9	9,3	-	-	1,9
Dopo 5 anni	13,4	52,0	16,6	7,9	0,7	9,4

Quasi il 70% dei diplomati tecnici e professionali entra infatti in azienda come operaio generico o impiegato esecutivo (la diversa classificazione è stata introdotta per tener conto dei differenti profili di diploma). Questo risultato è peraltro coerente con risultati di ricerca che mostrano come sia ormai solo la laurea a ridurre considerevolmente (sebbene non a escludere) la probabilità di trovare un'occupazione di tipo operaio (Ballarino e Scherer 2010). Va comunque osservato che più di un neo-diplomato ogni cinque entra in azienda direttamente come impiegato di concetto o operaio specializzato, ossia in posizioni che prevedono già un certo grado di competenze professionali. Ciò può essere interpretato, con la dovuta prudenza, come un segnale di gradimento delle imprese verso la preparazione e il livello di competenze possedute dei neo-diplomati milanesi. Si tratta infatti, di posizioni che normalmente richiedono qualche anno di esperienza prima di essere ricoperte.

Qualche considerazione interessante può essere fatta tenendo conto della dimensione aziendale, anche se i numeri piuttosto bassi impongono cautela nell'analisi (tab. 7.2). Le aziende di maggiori dimensioni, e quindi più articolate dal punto di vista delle posizioni lavorative, danno maggiori chances ai diplomati di fare il proprio ingresso come impiegati tecnici (da intendere come individui occupati in uffici tecnici) e non solo come operai, differenze di natura dimensionale che persistono anche con il procedere della permanenza in azienda: dopo 5 anni, nelle aziende con oltre 250 dipendenti il 27% dei neodiplomati sono inquadrati così, contro il 20% nelle microimprese; il 7% diventa capoufficio o caporeparto, contro il 4%.

In generale, pur entrando nella "fascia bassa" del mercato del lavoro i diplomati mostrano percorsi di carriera piuttosto fluidi: il rapporto tra operai generici e specializzati quasi si inverte nel giro di cinque anni, e compare anche una discreta percentuale di capireparto, capiufficio e qualche quadro. Certo, nella maggior parte dei casi, circa il 65%, si rimane all'interno del lavoro operaio, ancorché specializzato (per i periti tecnici e chimici), o nella fascia bassa o medio-bassa del lavoro impiegatizio (per quanto riguarda il perito aziendale).

Tabella 7.2. Inquadramento dei diplomati, per dimensione aziendale (%)

Numero addetti	Operaio generico/ impiegato esecutivo	Operaio specializzato/ impiegato di concetto	Impiegato tecnico	Caporeparto/ capoufficio	Altro	N
Assunzione	74,1	15,1				
< 5			8,6	-	2,1	97
5-49	68,5	22,9	6,8	-	1,8	323
50-249	58,0	22,2	17,9	-	1,9	90
250 o più	71,4	14,9	11,4	-	2,2	35
Dopo 5 anni						
< 5	13,0	57,3	20,4	4,0	5,4	71
5-49	14,4	51,2	12,7	8,8	12,8	251
50-249	13,4	47,5	21,7	9,0	8,4	68
250 o più	6,2	57,1	27,3	6,7	2,5	30

Sarebbe interessante condurre un’analoga indagine anche per le persone con un titolo universitario, per valutare meglio attraverso il confronto tra i due collettivi (diplomati e laureati) le differenze relative tra i due titoli nel mercato del lavoro milanese. In ogni caso questi risultati stimolano una riflessione anche a proposito di quanto è stato ricordato nel secondo capitolo di questo rapporto, quando si è parlato degli allarmi dei datori di lavoro a proposito della carenza di diplomati tecnico-professionali. Se i diplomati assunti sono utilizzati (almeno all’inizio) prevalentemente per mansioni a bassa qualificazione, si può pensare che i richiami alla mancanza di diplomati siano da intendere semplicemente come una generica domanda di individui con qualche competenza di base, e soprattutto relativamente “affidabili” (che abbiano conseguito almeno un diploma), da formare poi *on the job*. Ma se così è, qual è l’importanza da attribuire ai contenuti concreti dell’istruzione tecnica e professionale, ovvero alle competenze acquisite con il diploma?

E’ difficile dare risposta a questa domanda. Non è infatti semplice capire quale sia la direzione causale: è l’elevata domanda di forza lavoro poco qualificata a spiegare l’inserimento dei diplomati nella fascia bassa del mercato del lavoro, per cui le competenze acquisite a scuola non contano granché, oppure, al contrario, è l’inadeguata preparazione dei diplomati a spingere i datori di lavoro ad adibirli a mansioni poco qualificate? Non è da escludere che nella spiegazione debbano rientrare entrambe le ipotesi. Di certo, l’espansione dell’istruzione ha reso il diploma di scuola secondaria quasi universalmente diffuso tra i giovani italiani e quindi sempre meno in grado di discriminare tra suoi possessori e non nell’assegnazione delle occupazioni meno desiderabili.

7.2. La retribuzione

Il mercato del lavoro italiano sembra riconoscere a chi studia un premio salariale inferiore a quanto accade altrove (Reyneri 2005; Oecd 2010). Questa non è una novità e ogni anno, in concomitanza con la pubblicazione delle note indagini AlmaLaurea (*Condizione occupazionale dei laureati*) o Istat (*Università e lavoro*, vari anni), i quotidiani abbondano di articoli ed editoriali sconfortanti sulle retribuzioni dei laureati nel nostro paese. Giusto per citare qualche dato tratto dall’ultima indagine AlmaLaurea, nel 2009 il salario netto mensile di un laureato (a un anno dal conseguimento del titolo) era pari a 1.150 euro per le lauree di primo livello, e a 1.080 euro per i laureati specialistici/magistrali, raggiungendo i 1.300 euro solo a distanza di tre anni dalla laurea (Almalaurea 2010)⁷⁰.

Se questo è l’orizzonte che si profila dinanzi a un laureato, è facile immaginare che anche (anzi, a maggior ragione) nel caso dei diplomati le retribuzioni dichiarate dai datori di lavoro nel corso della

⁷⁰ I valori indicati da AlmaLaurea si riferiscono alla media nazionale. E’ pertanto verosimile che il dato sottostimi il salario dei laureati nel caso milanese.

nostra indagine siano da ricondurre a cifre relativamente modeste. Infatti, per oltre tre quarti dei neo-diplomati assunti dalle imprese del nostro campione la retribuzione di ingresso non va oltre i 20.000 euro e la retribuzione media ammonta a poco meno di 17.900 euro, per crescere sino a 22.900 euro lordi dopo cinque anni dall'assunzione. In verità queste cifre, seppur non elevate, non sembrano distanziarsi troppo dallo stipendio medio di un laureato (almeno se diamo credito ai dati forniti da AlmaLaurea), fatto di per sé comprensibile se teniamo conto delle caratteristiche del sistema economico italiano, nel suo complesso non particolarmente orientato su produzioni ad alto valore aggiunto che richiedono forza lavoro qualificata. Ma aldilà delle peculiarità del sistema produttivo italiano, è forse possibile ipotizzare che la crescita tutto sommato rapida della retribuzione dei diplomati tra il momento dell'assunzione e il quinto anno di presenza in azienda sia da mettere in relazione con una veloce stabilizzazione, in genere dopo essere stati per qualche tempo inquadrati con un contratto di apprendistato (il che spiegherebbe anche i bassi salari di ingresso), che li porta a beneficiare degli aumenti dovuti ai passaggi di livello previsti dai contratti collettivi nazionali.

Tabella 7.3. Retribuzioni annue lorde dei diplomati tecnici e professionali al momento dell'assunzione

Retribuzione annua lorda	Percentuale di diplomati nella classe di reddito
meno di 10mila	4,7
tra 10mila e 20mila	74,9
tra 20mila e 30mila	19,5
più di 30mila	0,9

Scendendo un po' più nel dettaglio, i nostri dati confermano le aspettative visto che mostrano una correlazione positiva tra retribuzione e dimensioni dell'impresa in cui si è occupati, con differenze tra micro e grandi imprese pari a circa 3.000 euro lordi annui al momento dell'assunzione (tab. 7.4). Il divario aumenta solo di poche centinaia di euro nei cinque anni successivi, segno che il vantaggio retributivo dei diplomati delle grandi imprese non è tanto legato alle maggiori possibilità di carriera e ai piani di progressione salariale, quanto piuttosto alle differenti politiche di reclutamento e inserimento tra le imprese di diverse dimensioni.

Anche la variabile settoriale sembra avere qualche influenza⁷¹: in questo caso sono i diplomati occupati nei comparti manifatturieri a godere di un vantaggio retributivo, mentre i diplomati della ristorazione e degli studi professionali appaiono penalizzati. Di fatto si deve pensare, nel caso della ristorazione, a figure professionali a bassa qualificazione (camerieri, aiutanti di cucina, ecc.), e agli impiegati esecutivi nel caso degli studi professionali. Sui risultati settoriali incidono inoltre le diverse caratteristiche dei contratti collettivi nazionali; infatti, il CCNL dell'industria chimica è

⁷¹ Gli intervalli di confidenza che contengono i salari medi tendono a sovrapporsi tra i settori: di fatto ci troviamo di fronte a una dicotomia tra i salari industriali, più elevati, e quelli terziari, più bassi.

notoriamente uno dei più generosi in termini di livelli retributivi minimi previsti e anche nel nostro campione i diplomati che lavorano in quel settore ottengono i livelli retributivi in ingresso più alti rispetto ai settori oggetto di comparazione, anche se forse ci saremmo aspettati una differenza più consistente, specialmente rispetto al comparto metalmeccanico.

Tabella 7.4. Retribuzione dei diplomati (anno 2010), per dimensione aziendale e settore (%)

	Retribuzione all'assunzione	Retribuzione dopo 5 anni	N
Numero addetti			
< 5	16.296	20.916	59
5-49	17.480	22.441	204
50-249	19.498	23.541	75
250 o più	19.580	24.367	27
Settore			
Chimico	19.037	24.417	32
Metalmeccanico	18.973	24.235	128
Alloggi/ristorazione	17.519	22.123	108
Studi professionali	16.462	21.284	72

Se volessimo dunque trarre un primo provvisorio bilancio da quanto si è visto finora potremmo dire che: a) i diplomati tecnici e professionali si inseriscono nella fascia bassa o medio-bassa del mercato del lavoro (lavoro operaio, impiegati esecutivi, bassi salari); b) riescono però ad avere progressioni di carriera che per quanto consentano solo una modesta mobilità ascendente (il passaggio al ruolo di tecnico, o di capoufficio, è poco frequente) consentono di migliorare la propria condizione e in particolare la retribuzione; c) se la probabilità di svolgere un lavoro di tipo operaio resta notevolmente più alta che per i laureati, il gap salariale sembra piuttosto contenuto confermando il ridotto premio salariale alla laurea di cui si è detto sopra.

Ulteriori indicazioni in merito vengono del prossimo paragrafo, in cui saranno presentate le iniziative formative promosse dalle imprese milanesi. Avevamo infatti detto che una delle possibili ragioni dell'ingresso dei diplomati nella fascia bassa del mercato del lavoro potrebbe essere ascritta all'inadeguata preparazione scolastica, che sostanzialmente impedirebbe ai datori di lavoro di affidare a questi giovani mansioni complesse che richiedono competenze avanzate. Se questo rispondesse al vero sembrerebbe logico attendersi che quanto maggiore è il gap percepito dalle imprese tra le competenze che dovrebbero essere formate a scuola e quelle effettivamente possedute dai diplomati, tanto maggiore l'investimento in formazione volto a colmare queste lacune. Viceversa la presenza di altri tipi di formazione, come quella *firm specific* ad esempio, potrebbe benissimo essere spiegata prescindendo dalla qualità della formazione iniziale (fornita dalla scuola),

dato che queste iniziative formative mirano a sviluppare un genere di abilità che poco o nulla hanno a che fare con ciò che si studia normalmente in una scuola tecnico-professionale.

7.3 La formazione promossa dalle aziende

Quando abbiamo analizzato la valutazione espressa dalle imprese milanesi in merito alla preparazione dei diplomati dei diversi indirizzi, abbiamo visto come – pur in assenza di valutazioni particolarmente severe (se si esclude la conoscenza dell'inglese), e potendone anzi registrare di incoraggianti – raramente la votazione media sulle singole competenze, sia quelle di tipo trasversale che quelle propriamente professionalizzanti, è andata molto al di sopra della sufficienza. Potremmo pertanto chiederci se ci siano, e in che misura, delle iniziative formative promosse dalle imprese per colmare eventuali lacune, o integrare nuove competenze.

Abbiamo scelto di trattare qui questo argomento perché riteniamo che la circostanza di frequentare dei corsi, migliorando la propria formazione, e in particolare il capitale umano specifico⁷², possa essere posta in relazione sia con l'andamento delle retribuzioni (l'individuo aumentando la propria formazione diventa più produttivo, o perlomeno così si attende il datore di lavoro nel momento in cui decide di finanziarne la formazione), sia con le progressioni di carriera e quindi con l'inquadramento. Possiamo pertanto chiederci: quante sono le aziende che hanno fatto formazione rivolta ai diplomati nel corso dell'ultimo anno (2010)? E poi: quando le imprese decidono di investire in formazione, di quali attività si tratta? Generalmente da chi sono finanziate queste iniziative?

Iniziamo col vedere la diffusione delle iniziative formative destinate ai diplomati nei diversi settori. Nell'analisi non considereremo le forme di affiancamento nel luogo di lavoro, dato che quest'ultimo è un tipo di formazione sostanzialmente sempre presente e quindi con bassa variabilità per settore, dimensione, ecc.: pur trattandosi di un indicatore importante che deve essere tenuto in considerazione nella valutazione complessiva del quadro formativo dei neo-diplomati, è poco utile per svolgere comparazioni settoriali e dimensionali tra classi di imprese.

Considerando quindi solo i corsi formativi veri e propri (interni o esterni all'impresa), le imprese che nel 2010 hanno svolto attività formative per i diplomati neo-assunti sono state il 58% del totale del nostro campione. Tra i settori, il chimico si attesta su valori molto alti, con quasi il 75% delle imprese che ha segnalato di aver fatto formazione ai propri diplomati nel corso del 2010, mentre gli altri settori oscillano intorno al 50-60% (ovvero poco più di un'impresa su due del nostro campione ha dichiarato di aver fatto formazione). Il valore più contenuto (47%) si registra negli studi

⁷² Con capitale umano specifico si intende quell'insieme di competenze e conoscenze che aumentano la produttività del lavoratore all'interno di una particolare impresa (quella in cui è occupato) ma non necessariamente all'interno di altre imprese.

professionali ed è con tutta probabilità da ricondurre alla variabile dimensionale, dato che per quanto riguarda questi ultimi parliamo di realtà generalmente piccole dove ci sono meno risorse da investire a questo scopo. La tabella 7.5 mostra infatti sia per le imprese sotto i 5 dipendenti, sia per quelle comprese tra i 5 e i 49 addetti, valori molto simili a quelli che abbiamo trovato per gli studi professionali.

Tabella 7.5: Iniziative formative destinate ai diplomati (anno 2010), per dimensione aziendale (%)

	formazione svolta	formazione assente	N
Numero addetti			
< 5	49,1	50,9	57
5-49	53,9	46,1	211
50-249	68,9	31,1	78
250 o più	85,6	14,4	27
Settore			
Chimico	74,4	25,6	39
Metalmeccanico	56,6	43,4	113
Alloggi/ristorazione	59,9	40,1	113
Studi professionali	47,1	52,9	87

Volendo partire da un'osservazione di carattere generale, possiamo comunque notare che si tratta di valori piuttosto elevati, soprattutto se pensiamo che si riferiscono a un anno, il 2010, ancora attraversato da una forte crisi economica (ma si ricordi quanto detto in apertura di capitolo a proposito degli effetti ambigui del rallentamento dei ritmi produttivi sulle scelte formative delle imprese) e se consideriamo la bassa propensione a investire in formazione delle aziende italiane rispetto a quelle degli altri paesi europei ad economia avanzata (come dimostrano i dati della terza *Continuing Vocational Training Survey* che collocano l'Italia, con solo il 32% delle imprese con più di 10 addetti che investono in formazione, al terz'ultimo posto della graduatoria dei paesi dell'UE a 25 membri: Istat 2008). Tutto ciò sembrerebbe suggerire (almeno per i settori e il territorio osservato), l'esistenza di una realtà economica vivace, che sta cercando di rispondere alla crisi attraverso una piuttosto intensa attività di formazione, nel nostro caso rivolta ai diplomati tecnici e professionali, seppur con marcate differenze tra i settori e tra classi dimensionali (tab. 7.5): a fronte di un 85% di aziende con più di 250 dipendenti che dichiarano di aver attivato dei corsi, ne contiamo il 49% tra quelle sotto i cinque addetti; così come abbiamo già ricordato che contro il 47% degli studi professionali, abbiamo il 74% delle imprese del settore chimico ad aver svolto formazione.

Ci resta ora da capire, in concreto, di quale formazione si tratti e con quali risorse sia stata finanziata. A livello aggregato prevalgono i corsi interni fatti in azienda con valori prossimi al 50%,

mentre sono stati attivati corsi esterni nel 30% dei casi, e nel restante 20% si è fatta formazione ricorrendo sia a corsi interni che esterni. La divisione tra corsi interni ed esterni è però logicamente influenzata dalla classe dimensionale: le imprese piccole ricorrono più frequentemente alla formazione esterna, mentre quelle più grandi a quella interna (per ragioni di competenze disponibili, logistica, di costi, ecc.). Il settore, di nuovo, sembra influire soprattutto nei servizi quando osserviamo il comportamento degli studi professionali, evidentemente una realtà produttiva *sui generis* rispetto al resto delle imprese presenti nel nostro campione (ma si tenga presente quanto è già stato detto a proposito delle loro ridotte dimensioni). Non solo infatti fanno meno formazione, ma quando decidono di farla si rivolgono soprattutto al mercato dei corsi esterni.

Tabella 7.6: Tipo di formazione ricevuta dai diplomati (anno 2010), per dimensione aziendale (%)

	corsi interni	corsi esterni	sia interni che esterni	N
Numero addetti				
< 5	24,6	64,5	10,9	28
5-49	46,1	35,9	17,9	111
50-249	62,3	11,8	26,0	51
250 o più	65,4	6,8	27,7	24
Settore				
Chimico	50,0	21,4	28,6	28
Metalmecanico	55,6	25,4	19,0	63
Alloggi/ristorazione	55,5	27,2	17,3	67
Studi professionali	26,8	53,7	19,5	41

Abbiamo poi chiesto alle aziende di suddividere in due grandi categorie il contenuto di questi corsi a seconda che la formazione fosse finalizzata a colmare delle lacune nella preparazione ricevuta a scuola, oppure a far acquisire nuove competenze (presumibilmente *firm o job specific*). Ebbene, solo in un caso su cinque si è trattato di rimediare all'inadeguatezza dell'istruzione ricevuta a scuola (colmare le lacune), mentre in quattro casi su cinque la formazione ha mirato a sviluppare nuove competenze nei diplomati.

Tabella 7.7: Finalità della formazione ricevuta dai diplomati (anno 2010), per dimensione aziendale (%)

	Colmare lacune scolastiche	Sviluppare nuove competenze	N
Numero addetti			
< 5	37,4	62,6	27
5-49	15,6	84,4	104
50-249	26,3	73,7	50
250 o più	10,5	89,5	24
Settore			
Chimico	17,9	82,1	28
Metalmecanico	25,0	75,0	64
Alloggi/ristorazione	12,7	87,3	60
Studi professionali	30,0	70,0	40

L'esigenza di colmare lacune di tipo scolastico è più avvertita dagli studi professionali (30% dei casi, poco meno del triplo rispetto all'altro settore dei servizi, ossia quello degli alloggi e ristorazione), circostanza che potrebbe essere spiegata con il tipo di competenze generali richieste ai periti aziendali/commerciali (assunti dagli studi professionali). Nel caso di questi diplomati, infatti, ci troviamo di fronte a lavoratori che andranno a svolgere mansioni di tipo impiegatizio (seppur non molto qualificato come abbiamo visto) per le quali è richiesta la conoscenza di ciò che si è appreso (o si sarebbe dovuto apprendere) a scuola: scrittura di partite contabili, stesura di lettere commerciali, ecc.. Per svolgere queste mansioni, inoltre, occorre conoscere leggi, regolamenti e procedure amministrative che variano di frequente, rendendo praticamente impossibile un costante aggiornamento dei programmi scolastici. Tra i due comparti manifatturieri osservati, è quello metalmeccanico a registrare la maggior quota di imprese che ha svolto attività formativa per i neo-diplomati per colmare lacune scolastiche (25%, contro il 18% del chimico). Il dato sui periti commerciali (studi professionali) e quello sui periti meccanici (settore metalmeccanico) ci dice che piuttosto spesso la preparazione scolastica non è sufficiente per i datori di lavoro.

Un ultimo aspetto da indagare riguarda il finanziamento della formazione. La letteratura economica ha messo in luce i nessi che legano a) tipo di formazione ricevuta (generale o specifica), b) provenienza dei finanziamenti (in un mercato perfettamente concorrenziale quella generica, che aumenta la produttività del lavoratore in ogni impresa, dovrebbe essere pagata dal lavoratore, mentre i costi di quella specifica andrebbero suddivisi tra impresa e lavoratore), e c) premio salariale (Bassanini e Brunello 2008; Bassanini *et al.* 2005).

La tabella 7.8 mostra la distribuzione per settore e dimensione aziendale delle tre possibili provenienze dei finanziamenti: fondi dell'impresa, fondi di provenienza esterna (enti bilaterali, fondi europei, fondi pubblici, ecc.), e infine una combinazione dei due.

Tabella 7.8: Finalità della formazione ricevuta dai diplomati (anno 2010), per dimensione aziendale (%)

	Fondi dell'impresa	Finanziamenti esterni	Sia dell'impresa che esterni	N
Numero addetti				
< 5	64,3	23,9	11,7	26
5-49	55,8	18,4	25,8	106
50-249	35,6	7,3	57,0	53
250 o più	53,7	3,5	42,9	24
Settore				
Chimico	44,8	6,9	48,3	29
Metalmeccanico	61,9	12,7	25,4	63
Alloggi/ristorazione	47,6	17,8	34,6	67
Studi professionali	52,8	25,0	22,2	36

Se analizziamo la classe dimensionale, la prima cosa che si nota è una certa polarizzazione tra piccole e piccolissime imprese da un lato e grandi aziende dall'altro. Le imprese con pochi dipendenti fanno ricorso in misura prevalente a fondi propri, ma riescono in qualche misura a intercettare anche i finanziamenti esterni, mentre non sembrano interessate (o capaci da un punto di vista organizzativo) di combinare risorse interne ed esterne come invece fanno le aziende di maggiore dimensione. Allo stesso tempo le imprese più grandi non attivano corsi solo perché esistono fondi esterni (solo in circa il 7% e il 3% dei casi per la classe 50-249 e con più di 250 addetti, rispettivamente), ma considerano probabilmente questi ultimi come complementari ad attività formative gestite e sostenute in proprio.

Due ulteriori considerazioni possono essere fatte riguardo al rapporto tra dimensioni dell'impresa e fonte del finanziamento. Innanzitutto, il basso ricorso a fondi esterni (in via esclusiva o combinata) da parte delle piccole imprese è una conferma indiretta delle maggiori difficoltà che le imprese di queste dimensioni hanno nell'inserirsi nei circuiti della formazione finanziata (ed esempio quella dei fondi interprofessionali per la formazione continua), probabilmente a causa della indisponibilità di competenze interne in grado di segnalare queste opportunità. A differenza di quanto avviene nelle imprese di grandi dimensioni, dove in alcuni casi esiste perfino la figura del "responsabile della formazione", nelle micro e piccole imprese la formazione è perlopiù gestita direttamente dal titolare, che ha necessariamente una conoscenza limitata del mondo formativo. Questa interpretazione è peraltro confermata da una precedente analisi svolta sui dati Fondimpresa, dalla quale è emerso che benché le imprese milanesi di tutte le classi dimensionali registrino trend di crescita nelle adesioni al Fondo, rispetto ai dati regionali e nazionali le adesioni dell'area milanese si caratterizzano per una minor presenza di micro e piccole imprese (Della Torre 2009). La seconda considerazione riguarda invece il sorprendente risultato che mostra come più della metà delle grandi imprese si serva esclusivamente di fondi dell'impresa per svolgere attività formative. Per i motivi esposti sopra possiamo dare per scontato che le grandi imprese conoscano i vari meccanismi a loro disposizione per svolgere programmi formativi finanziati, e quindi il risultato può indicare una sorta di insoddisfazione delle grandi imprese verso i contenuti e/o la qualità della formazione finanziata. Dal momento che qui stiamo parlando esclusivamente della formazione rivolta ai neo-diplomati, tale insoddisfazione può essere relativa esclusivamente all'offerta formativa relativa a questo specifico segmento professionale, ma si tratta comunque di un segnale importante che crediamo non debba essere sottovalutato.

Per ciò che concerne i settori, non è il caso di dare eccessiva importanza alle differenze, dato che spesso non appaiono molto marcate, e visto soprattutto che si basano su un numero ristretto di casi. Ci limitiamo solo a far notare, a proposito degli studi professionali, la coerenza tra quanto visto più

sopra nelle tabelle 7.4, 7.6 e 7.7 e quanto si ricava ora dalla tabella 7.8. Gli studi professionali sono quelli in cui le retribuzioni sono più basse, si fanno più corsi esterni, in cui i corsi sono più orientati a colmare lacune pregresse più che a sviluppare nuove competenze, e infine quelli in cui maggiore è l'apporto di finanziamenti esterni. La teoria economica ci dice infatti che quanto più la formazione è finalizzata all'acquisizione di competenze generali (possiamo pensare che corsi per colmare le lacune scolastiche e realizzati all'esterno siano riconducibili più a questo genere di competenze che a quelle *firm specific*), tanto meno i datori di lavoro saranno disposti a sopportarne i costi (agendo quindi sui livelli retributivi e ricorrendo a fondi esterni), visto che le competenze generali sono utilizzabili dal lavoratore anche altrove, vale a dire in aziende diverse da quelle che hanno finanziato i corsi stessi (Gary Becker è stato tra i primi a studiare questo fenomeno negli anni '60, cfr. anche Loewenstein e Spletzer 1999).

7.4 Conclusioni

Per prima cosa, in questo capitolo abbiamo visto che sia il dato sull'inquadramento contrattuale, sia quello sulle retribuzioni (almeno ad inizio carriera) mostrano che i diplomati professionali, ma anche quelli provenienti dagli istituti tecnici, vanno spesso a ricoprire ruoli in cui le competenze richieste sono modeste, e a svolgere mansioni per le quali fino a poche decine di anni fa le imprese avrebbero fatto ricorso prevalentemente a persone con la sola scuola dell'obbligo (camerieri, operai non specializzati, impiegati esecutivi). Questo da un lato è un portato naturale della progressiva diffusione dei titoli di scuola secondaria e dei titoli universitari tra la popolazione italiana (inflazione delle credenziali educative), per cui oggi i diplomati si trovano sempre più di frequente a competere con i laureati per le occupazioni più appetibili e a non avere più un vantaggio nei confronti di chi aveva solo la scuola dell'obbligo, essendo ormai questi ultimi una netta minoranza tra la popolazione giovanile.

Ma le caratteristiche del sistema produttivo del nostro paese, in prevalenza orientato verso produzioni mature e a basso valore aggiunto, fanno sì che lo svantaggio iniziale dei diplomati nel mercato del lavoro, si riduca dopo pochi anni almeno sul fronte della retribuzione che, complice una stabilizzazione del rapporto di lavoro non rara dopo una prima fase di apprendistato, avvicina il salario dei diplomati a quello dei laureati a inizio carriera (ci serviamo qui dei dati AlmaLaurea non avendo svolto un'indagine ad hoc, operando quindi un confronto un po' "sporco" tra i due collettivi).

Infine, per quanto riguarda la formazione, la nostra rilevazione ha trovato a livello milanese una realtà piuttosto dinamica in cui le attività formative destinate ai diplomati sono frequenti, nonostante le ristrettezze associate alla crisi economica in corso. I corsi promossi dalle imprese

sono però volti nella maggior parte dei casi a far acquisire competenze nuove, non riconducibili alla formazione iniziale (quella scolastica), segnale questo che se da un lato indica un interessante investimento delle imprese sui neo diplomati in chiave di risorse per la competitività dell'azienda, dall'altro afferma una domanda di competenze che difficilmente può essere soddisfatta dal sistema scolastico, essendo finalizzata a sviluppare competenze prevalentemente di tipo specifico (*job specific* e *firm specific*), tarate sui particolari bisogni dell'azienda in cui si è stati assunti. Resta pertanto aperta la questione sulla concreta possibilità di integrare la preparazione fornita dall'istruzione a indirizzo professionalizzante con competenze che sappiano al tempo stesso rispondere ai bisogni delle imprese senza parcellizzare i programmi scolastici nel tentativo di inseguire una domanda estremamente frammentata.

8. Conclusioni⁷³

Questo capitolo conclusivo, che funge anche da *executive summary* del rapporto, presenta il punto di partenza e la metodologia della ricerca (par. 8.1), ne riepiloga i risultati (par. 8.2) e a partire da questi sviluppa (par. 8.3) alcune riflessioni per il dibattito sul futuro dell'istruzione tecnico-professionale e della transizione tra scuola e lavoro nel nostro paese.

8.1. La ricerca

Questo paragrafo presenta il punto di partenza e il percorso della ricerca. I lettori con meno tempo a disposizione e più interessati ai risultati possono saltarlo e passare direttamente al successivo.

Il punto di partenza

In comparazione internazionale, nel nostro paese la transizione tra scuola e mercato del lavoro ha luogo in generale in un modo poco strutturato e istituzionalizzato. La scuola non ha rapporti sistematici con le aziende, e la preparazione che essa fornisce ai giovani non è coordinata con il mondo dell'economia e del lavoro, neanche nei segmenti tecnici e professionali della scuola secondaria: l'incontro tra giovani e aziende è affidato al mercato, e l'incontro parallelo tra competenze prodotte dalla scuola e competenze prodotte dalle aziende è affidato al volontarismo degli operatori, cioè a coloro che nelle scuole, nelle aziende, nell'associazionismo e nelle istituzioni si adoperano per migliorare il *matching* tra domanda e offerta di competenze. Un modello di questo tipo è definibile come "orientato all'appropriatezza", perché punta alla produzione delle competenze immediatamente necessarie alle aziende, o meglio, alla produzione della base su cui si inserirà la formazione *on the job*, impartita direttamente dalle aziende, che rappresenta quindi la componente principale dell'investimento formativo. Questo modello si contrappone ai modelli "orientati alla ridondanza", in cui esistono rapporti sistematici tra scuola e mondo economico e professionale, tali da fare sì che la formazione impartita nelle scuole sia orientata in base alle esigenze del mercato del lavoro. La Germania e il Giappone sono i due esempi classici di modelli di questo genere, anche se nei due paesi si trovano concezioni tra loro molto diverse della ridondanza di competenze, e altrettanto diverse modalità di strutturazione istituzionale dei rapporti tra scuola e lavoro.

A partire dagli anni 90, rispondendo all'insoddisfazione del mondo produttivo rispetto al modello di produzione delle competenze e di transizione dalla scuola al lavoro esistente, le politiche della formazione professionale e dell'istruzione italiane hanno cercato di spostare l'equilibrio dal

⁷³ Questo capitolo è stato scritto da Gabriele Ballarino.

modello orientato all'appropriatezza verso quello orientato alla ridondanza. Questo spostamento è stato perseguito con diversi strumenti nei diversi livelli scolastici, dal sistema regionale di formazione professionale, all'istruzione secondaria superiore, all'università. Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, questa spinta non è stata priva di risultati. Una recente ricerca condotta per il Servizio studi della Cciaa Milano da uno degli autori di questo lavoro (Ballarino 2008) ha studiato in modo sistematico tutte le attività che le scuole secondarie tecnico-professionali lombarde svolgono con l'obiettivo di migliorare l'inserimento occupazionale dei propri diplomati. Il quadro emerso è ricco e interessante: la gran parte delle scuole lombarde svolgono attività di orientamento, sia alla prosecuzione degli studi che al lavoro; praticamente tutte sono attive sul fronte degli stage; una minoranza cospicua svolge attività di monitoraggio degli esiti occupazionali dei diplomati. La ricerca che si è presentata prosegue su questa linea di analisi, andando a osservare quali siano gli esiti di queste attività dal punto di vista delle aziende, e più in generale come oggi queste valutino lo stato dei rapporti tra scuola e mondo economico.

La ricerca

La ricerca ha avuto due fasi. La prima, esplorativa e qualitativa, ha preso in considerazione alcune delle scuole intervistate dalla ricerca precedente, selezionate tra quelle più attive rispetto all'inserimento occupazionale dei loro studenti. Nelle province di Milano (con economia prevalentemente terziaria) e di Brescia e Bergamo (con economia prevalentemente industriale) sono stati intervistati i responsabili per le scuole di queste attività, e una serie di funzionari pubblici e delle associazioni degli interessi che si occupano di formazione e mercato del lavoro. Quindi sono stati intervistati i responsabili delle aziende che le scuole avevano indicato come particolarmente coinvolte in rapporti di cooperazione. Le interviste così raccolte rappresentano il primo prodotto empirico della ricerca, e sono alla base del disegno della sua seconda fase, quantitativa e sistematica. Questa si è basata su una rilevazione tramite questionario CATI (*Computer-assisted telephone interviewing*) dei comportamenti e delle valutazioni di un campione rappresentativo di aziende non individuali milanesi di cinque settori (industria meccanica, industria chimica, studi professionali, servizi di alloggio e ristorazione, grande distribuzione), che risultino avere assunto neo-diplomati tra l'inizio del 2009 e la fine dell'agosto 2010. Alle interviste hanno risposto i responsabili del personale o, nelle aziende più piccole, i titolari stessi.

8.2. I risultati della ricerca

Questo paragrafo presenta, in sintesi, i principali risultati della ricerca. Nel primo sottoparagrafo si presenta il quadro generale dei rapporti tra aziende e scuole, per come esso è emerso dalla rilevazione esplorativa (capitoli 2 e 3 del rapporto), nei successivi si presentano i risultati della survey quantitativa, dedicando ciascun sottoparagrafo a uno dei capitoli dal 4 al 7.

Un rapporto difficile e una conoscenza scarsa

Qual è oggi, in Lombardia e a Milano, lo stato dei rapporti tra scuola secondaria superiore tecnico-professionale e mondo delle aziende? La prima fase della ricerca ha fornito un quadro generale piuttosto chiaro. Come si sapeva, c'è stata una forte spinta istituzionale, sia nazionale che regionale, all'intensificazione di questi rapporti, come dimostrato dalla frequenza degli stage e da iniziative come l'alternanza scuola-lavoro e l'impresa formativa simulata. La riuscita di queste iniziative conferma che il mondo della scuola è cambiato profondamente. E' sicuramente venuta meno, almeno nella grande maggioranza degli insegnanti, l'idea, diffusa negli anni 70-80, secondo cui modalità di funzionamento e obiettivi sociali di scuola e aziende sono antitetici, un'idea che ovviamente ispira un forte antagonismo del mondo scolastico nei confronti del mondo economico. Ormai solo pochi insegnanti e dirigenti scolastici condividono questa visione dei rapporti tra i due sistemi. D'altra parte, il mutamento della professione dell'insegnante di scuola secondaria e, in particolare, delle modalità di accesso alla professione stessa hanno per certi versi indebolito il sistema di rapporti tradizionale. In un modello che non prevede, come si è detto, forme di coordinamento sistemico tra scuole e mercato del lavoro, è decisivo il ruolo degli attori che a livello locale e di propria iniziativa intessono rapporti e relazioni tra i due sistemi. Questo ruolo è stato svolto per decenni dagli insegnanti delle materie tecniche, che spesso erano professionisti o avevano dei trascorsi nelle professioni: oggi, tuttavia, è sempre più difficile riuscire ad abbinare due attività, e i professionisti si sono allontanati dal mondo della scuola, con il conseguente indebolimento delle reti di relazioni costruite intorno alle loro persone. Un altro punto importante, secondo gli insegnanti intervistati, è che oggi i giovani che si iscrivono alle scuole tecnico-professionali spesso non lo fanno perché motivati dall'occupazione di riferimento, ma perché si tratta della scuola secondaria superiore più facile, rispetto al liceo, percepito come molto impegnativo.

Più in generale, sia da parte delle aziende che da parte delle scuole si lamenta il fatto che tuttora la gran parte dei rapporti reciproci sono affidati al volontarismo, cioè al ruolo di singoli individui, da una parte e dall'altra, che, spesso facendo più di quanto loro richiesto dalla propria organizzazione di appartenenza, si impegnano per sviluppare reti e relazioni. Ai nostri intervistati non sfugge il fatto che il volontarismo è debole, proprio perché legato ai singoli individui, il cui venire meno

mette in pericolo l'intera rete di relazioni. La diffusione degli stage e le sperimentazioni dell'alternanza scuola-lavoro non hanno realmente modificato questa situazione: al contrario, la buona riuscita di questi progetti dipende proprio dall'esistenza di buoni rapporti tra i responsabili aziendali e scolastici. In ogni caso, il modello tedesco di alternanza tra scuola e lavoro rimane un obiettivo molto distante: anche nelle situazioni migliori, l'esperienza aziendale viene percepita come un'aggiunta al curriculum degli studi, e non come una sua parte integrale. Questo è del resto inevitabile, se si considera quanto profondo dovrebbe essere il ripensamento della struttura scolastica se si volesse veramente dare alla permanenza in azienda un peso paragonabile a quello che ha nel modello tedesco: le risorse per fare questo non sono disponibili, né dal lato delle scuole né da quello delle aziende.

Nonostante i mutamenti di cui si è detto, la valutazione complessiva che le aziende danno del mondo della scuola è piuttosto critica. Questo dipende in alcuni casi da predisposizioni ideologiche (riflesso speculare di quelle in passato esistenti nella scuola), più spesso da scarsa conoscenza e familiarità. Ovviamente si può qui generare un circolo vizioso, per cui il pregiudizio impedisce il contatto che potrebbe farlo venire meno. Quello che è più interessante, però, è che la critica delle aziende sembra muoversi su due assi ben distinti. Da una parte, si lamenta lo scarso aggiornamento delle competenze tecnico-professionali dei neo-diplomati: in sostanza, si accusa la scuola di non essere adeguatamente professionalizzante. Dall'altra, si lamenta la carenza, nei diplomati, di una serie di competenze di base, che li rendono poco capaci di inserirsi immediatamente e senza problemi in un'organizzazione. Si tratta di due problemi molto diversi. Nel primo caso lo *skill mismatch* è di tipo quantitativo (mancano periti, o i periti con le competenze richieste), e la risposta potrebbe essere "semplicemente" l'aggiornamento dei programmi e l'intensificazione delle attività laboratoriali. Nel secondo caso, invece, il *mismatch* è di tipo qualitativo: se i giovani che entrano in azienda non si comportano come le aziende desiderano, allora è in gioco l'intero processo di socializzazione al lavoro dei giovani, un processo che evidentemente ha luogo non solo nella scuola, ma anche e in primo luogo nella famiglia e nella società in generale.

Selezione e reperimento

Dunque, di cosa hanno bisogno le aziende? Di professionalità ben definite, o di capacità e disponibilità ad apprendere? In realtà le aziende hanno bisogno di entrambe le cose: a quanto risulta dalle risposte fornite alla nostra indagine, se per una posizione viene scelto un diplomato, anziché un laureato, questo può avvenire sia perché l'azienda pensa che egli possieda maggiori competenze tecniche, sia perché costa meno, in quanto (presumibilmente) portatore di aspettative inferiori dal punto di vista del salario e delle opportunità di carriera. Tuttavia, la percentuale di aziende che negli

ultimi anni hanno assunto diplomati “specifici”, cioè che hanno frequentato l’istituto tecnico di riferimento per il settore (turistico-alberghiero per gli alberghi ecc.) è tra il 35% e il 45%, a seconda dei settori, e questo dato è riferito a un campione di aziende selezionate proprio per avere assunto dei diplomati. Si può quindi osservare che il problema delle competenze tecnico-professionali specifiche, pur rilevante, oggi riguarda solo una (consistente) minoranza delle aziende.

Sempre per quanto riguarda i criteri di selezione dalle aziende, ci sono differenze interessanti tra aziende industriali e terziarie: come ci si potrebbe aspettare, le prime sono più interessate alle competenze tecniche, le seconde alle competenze sociali e relazionali, indispensabili per il rapporto con il pubblico che è parte integrante di occupazioni quali il cameriere, l’addetto alla reception di un hotel, la segretaria di uno studio professionale, la cassiera di un supermercato. Ci sono anche differenze interne al terziario: nel settore turistico-alberghiero le competenze tecnico-professionali sembrano essere più importanti per la selezione di quanto non sia nella grande distribuzione e negli studi professionali.

In complesso, le aziende non lamentano difficoltà nel reperimento di diplomati sul mercato del lavoro: a questo livello, non ci sono carenze di manodopera specifiche, né ce ne sono state in passato. La modalità di reperimento più frequente con cui le aziende individuano i candidati è la selezione tra i curricula mandati dai candidati stessi, seguita dalla segnalazione da parte di persone note. Le segnalazioni delle scuole non vengono prese in considerazione molto spesso, anche se in caso di necessità le aziende non esitano a rivolgersi alle scuole stesse. Anche il processo di selezione, che è ovviamente più formalizzato e articolato nelle aziende di dimensioni maggiori, non sembra dare grande peso alla scuola. Si tiene conto del tipo di scuola frequentato, ovviamente, e del “nome” dell’istituto, ma il voto di maturità, cioè la prestazione scolastica in senso proprio, ha un peso piuttosto basso nel processo. Come è logico dato quello che si è detto finora, il diploma tecnico-professionale di per sé non viene considerato un indicatore adeguato delle competenze tecniche, che infatti vengono molto spesso testate nel corso del processo di selezione. Quello che conta, senza differenze tra settori, sono invece i comportamenti dei candidati durante il colloquio di selezione.

La valutazione aziendale delle competenze

Come sono valutate le competenze dei diplomati tecnici e professionali da parte delle aziende? Il nostro questionario chiedeva agli intervistati di valutare, tramite un voto in decimi, la preparazione dei diplomati tecnici e professionali già inseriti in azienda, distinguendo diversi tipi di competenza, nonché la reale rilevanza di questi stessi tipi per l’attività dell’azienda. La valutazione espressa dalle aziende è in complesso positiva, anche perché si tratta di giovani selezionati: la domanda è stata

posta solo alle aziende che avessero dichiarato di avere assunto di recente dei diplomati. L'unico tipo di competenza a ricevere un voto medio al di sotto della sufficienza è quella nella lingua inglese, che risulta peraltro tra le meno rilevanti per le aziende. Di contro, queste apprezzano le competenze informatiche dei ragazzi, che però raramente oggi vengono apprese a scuola.

Per quanto riguarda la rilevanza per le aziende delle competenze stesse, è emersa anche in questo caso una maggiore rilevanza complessiva delle competenze sociali e relazionali rispetto a quelle tecnico-professionali. Tra le competenze sociali-relazionali dei neo-diplomati, le più rilevanti per le aziende sono quelle organizzative (capacità di rispettare tempi e scadenze e di lavorare in gruppo) e la disponibilità all'apprendimento, mentre è meno rilevante l'autonomia, trattandosi evidentemente di attività prevalentemente subordinate, almeno al momento dell'ingresso in azienda (vedi oltre per le progressioni di carriera). Inoltre, il gap tra valutazione dei diplomati rispetto a un tipo di competenza e rilevanza dello stesso tipo di competenza per l'azienda risulta più elevato nel caso delle competenze sociali e relazionali che in quello delle competenze tecniche.

Una percentuale relativamente elevata di aziende, tra i 2/3 e i 3/4 del nostro campione, ritiene comunque che la scuola abbia delle responsabilità nella mancanza di preparazione dei neo-diplomati. Cosa non funziona nella scuola secondo le aziende? Il problema più citato sono i contenuti inadeguati dei programmi, seguito dalla mancanza di adeguate dotazioni tecniche (laboratori ecc.) e dal basso numero di ore di stage. Su questo punto pesano evidentemente specificità settoriali: nel metalmeccanico è più sentito il problema dei laboratori, mentre nel settore chimico, le cui aziende sono quelle più critiche con la scuola, si lamenta la mancata cooperazione tra scuola e aziende nella definizione dei programmi.

I rapporti con le scuole

Qual è l'intensità dei rapporti tra aziende e scuole tecnico-professionali? La nostra rilevazione quantitativa conferma la frequenza dei rapporti, e mostra variazioni interessanti a seconda della dimensione e del settore di attività delle aziende. Oltre la metà delle aziende del campione afferma di avere avuto, nei 2/3 anni precedenti alla ricerca, rapporti operativi con almeno una scuola. Questa percentuale è più elevata nelle aziende grandi, come prevedibile, mentre per quanto riguarda i settori la percentuale di aziende con rapporti con le scuole è più alta nel settore alberghiero e più bassa nel settore chimico, con gli altri settori. Il numero di scuole con cui le aziende sono in rapporto cresce con la dimensione aziendale. In quasi la metà dei casi, i rapporti sono nati su iniziativa delle scuole, ma anche le aziende hanno fatto la loro parte, avviando i rapporti in un terzo circa dei casi. Il ruolo delle iniziative associative, pubbliche e private, nella creazione di questi rapporti è quindi piuttosto limitato.

Nella maggior parte dei casi, i rapporti tra aziende e scuole tecnico-professionali sono finalizzati a stage o a visite in azienda: nelle piccole aziende, in particolare nel chimico e negli studi professionali, si fa praticamente solo questo. Nelle aziende di dimensioni maggiori, e in particolare nel settore alberghiero, sono frequenti anche altre attività, come le visite di personale aziendale a scuola e la collaborazione nella progettazione di corsi. In ogni caso, l'erogazione di finanziamenti dalle aziende alle scuole rimane limitata a meno del 3% dei casi. In circa un'azienda su cinque, i rapporti sono finalizzati all'assunzione di diplomati: questa percentuale è particolarmente alta nel settore alberghiero e nelle grandi aziende, con oltre 250 dipendenti. Si osserva quindi una certa polarizzazione tra aziende che sono in rapporto con varie scuole e aziende che non hanno rapporto alcuno.

In complesso, la valutazione rispetto alle ricadute di questi rapporti è positiva in oltre i 3/4 dei casi, senza particolari variazioni per settore, mentre per quanto riguarda la dimensione, è interessante osservare che le aziende più soddisfatte sono le più piccole e le multinazionali. Le prime godono probabilmente dei vantaggi di una gestione informale e personalistica, mentre nelle seconde la presenza di strutture dedicate assicura una buona gestione dei rapporti con le scuole. Questa complessiva soddisfazione si traduce nell'intenzione di proseguire i rapporti con le scuole anche nei prossimi anni, che risulta particolarmente accentuate nelle aziende terziarie, nelle multinazionali e nelle aziende che hanno rapporti con più scuole. Specularmente, la minoranza di aziende che non sono soddisfatte dei rapporti trascorsi non intendono proseguirli nel futuro. La polarizzazione è quindi associata a una struttura cumulativa dei rapporti tra aziende e scuole: chi più ne ha li espande, chi non ne ha tende a rimanere fermo, chi non è soddisfatto tende a interromperli. Questo dipende in generale dal fatto che, come ci si può immaginare, le aziende sono molto attente ai risultati. D'altro canto, le aziende che non hanno avuto rapporti con le scuole sono in quasi la metà dei casi potenzialmente aperte a futuri rapporti con le scuole: se non ne hanno ancora avviati, è perché le scuole non si sono fatte vive o perché, semplicemente, non ci sono state occasioni.

Lo stage è quindi la modalità più diffusa di rapporto tra scuole e aziende. Anche in questo caso si osserva una polarizzazione tra aziende che vi fanno ricorso sistematicamente (poco meno della metà) e aziende che ne fanno un uso sporadico. Tra le prime, molte utilizzano lo stage anche come strumento per l'inserimento in azienda: complessivamente il 15% delle aziende che ospitano stage (che significa il 7% del totale) hanno diverse volte assunto stagisti, e un altro 38% (19% circa del totale) almeno qualche volta negli ultimi anni. L'utilizzo dello stage scolastico come strumento di inserimento è più frequente nel settore alberghiero, nella grande distribuzione e in complesso nelle aziende di dimensioni maggiori. Lo stage è stato utilizzato anche come modalità di inserimento *tout court*, senza quindi riferimento alle scuole e ai diplomati, da circa il 31% delle aziende del

campione, con maggiore frequenza negli studi professionali, nelle grandi aziende e nelle multinazionali. La differenza tra il 7% delle aziende che hanno usato lo stage per inserire neo-diplomati e il 31% che hanno usato lo stage per inserire risorse umane in generale mostra che (a parte i casi di abuso aziendale di questo strumento, al fine esclusivo di ridurre i costi del lavoro) esiste una domanda di stagisti da parte delle aziende a cui le scuole non rispondono.

Ma qual è il grado di informazione delle aziende rispetto a quello che accade nella scuola? Per indagare questo punto abbiamo sfruttato il fatto che pochi mesi prima della nostra rilevazione era entrata in vigore la riforma della scuola secondaria superiore, che prevede tra le altre cose una completa riorganizzazione degli indirizzi tecnico-professionali. Solo l'8% delle aziende intervistate hanno riferito di essere bene informate in merito; un altro 42% è informata, ma sentirebbe la necessità di maggiori informazioni; la rimanente metà del campione si divide tra coloro che hanno sentito parlare della riforma, ma non sanno della riorganizzazione dell'istruzione tecnica, e coloro (il 29%) che non ne hanno nemmeno sentito parlare. E' interessante aggiungere che il grado di informazione sulla riforma è indipendente dalle dimensioni e dal settore aziendali, e anche dall'intensità dei rapporti con le scuole: esiste quindi un forte deficit di capacità comunicativa delle scuole nei confronti delle aziende.

La gestione aziendale dei neodiplomati

Cosa fanno le aziende con i neo-diplomati? L'inquadramento iniziale è di norma a livelli medio-bassi: in circa i 2/3 si tratta di posizioni da operaio generico o impiegato esecutivo, per il rimanente di posizioni specializzate, operaie o impiegatizie, e solo nel 10% di posizioni da tecnico (quest'ultima percentuale è più elevata nelle aziende di dimensioni maggiori). Questo conferma quanto visto sopra in riferimento alle competenze: le aziende vedono la scuola secondaria superiore come serbatoio di lavoro generico e di qualificazione medio-bassa, e solo in una (comunque non trascurabile) minoranza dei casi come un serbatoio di professionalità specifica. D'altra parte, una volta entrati in azienda i neo-diplomati hanno discrete opportunità di crescita: dopo 5 anni di carriera aziendale, la percentuale di posizioni non qualificate scende al 13% circa, mentre quella di tecnici si avvicina al 17% e compare anche un 8% di capi.

La retribuzione dei neo-diplomati al momento del loro ingresso in azienda corrisponde al loro inquadramento: in media, il loro salario è di poco meno di 18.000 euro, cifra che nel corso di 5 anni di carriera può arrivare a quasi 23.000. Se si confrontano questi salari con quelli dei laureati, rilevati dalle ricerche AlmaLaurea, si osserva che sono solo leggermente inferiori. Come ci si potrebbe attendere, le retribuzioni sono superiori nelle aziende di grandi dimensioni e nei settori industriali

(chimico e metalmeccanico), probabilmente a causa del maggiore impatto dei contratti nazionali e in generale della regolazione del lavoro.

Cosa fanno le aziende per formare i neo-diplomati che hanno assunto, considerando anche il fatto, visto sopra, che esse non si dicono particolarmente soddisfatte del lavoro svolto dalla scuola? Secondo i nostri risultati, quasi il 60% delle aziende svolge iniziative di formazione per i neo-diplomati, percentuale che cresce con il crescere della dimensione aziendale e che si presenta particolarmente elevata nel settore chimico, dove evidentemente ci sono forti esigenze di gestione di lavorazioni e impianti tecnologicamente avanzati (e dove più forte, come si è visto, è l'insoddisfazione per le competenze fornite dalle scuole). In circa metà delle aziende, i corsi di formazione si svolgono all'interno dell'azienda, in un terzo circa all'esterno: come è ovvio, le aziende più grandi formano più spesso internamente, le piccole esternamente. La variabile settoriale è meno rilevante, in questo caso, di quella dimensionale. Ma la cosa interessante, dal nostro punto di vista, è che solo in un caso su cinque questa formazione è finalizzata a colmare lacune nella preparazione ricevuta a scuola: nella grande maggioranza dei casi il fine è lo sviluppo di competenze nuove, presumibilmente specifiche all'azienda. Quest'ultimo obiettivo si riscontra più frequentemente nelle aziende di grandi dimensioni e di conseguenza, per quanto riguarda i settori, nell'alberghiero e nel chimico. Dunque le aziende, soprattutto grandi, non chiedono alla scuola la formazione di competenze tecnico-professionali specifiche: queste ultime vengono formate all'interno. Quello che si chiede alla scuola è la base su cui innestare la formazione aziendale.

8.3. Quali politiche per l'incontro tra aziende e scuola tecnico-professionale?

Cosa emerge, dunque, dalla nostra ricerca? In che modo si può avvicinare il mondo delle aziende al mondo della scuola tecnica e professionale? I nostri risultati mostrano delle criticità, ma anche dei potenziali, e soprattutto mostrano una netta differenziazione all'interno della domanda che le aziende rivolgono alla scuola. Questo paragrafo finale presenta uno scenario di sintesi, semplificato ma realistico, e a partire da questo propone alcune linee di possibile intervento per le politiche pubbliche.

Una domanda composita

Cosa chiedono quindi le aziende alla scuola tecnico-professionale? Secondo quanto emerso dalla ricerca, nella domanda che il sistema produttivo e dei servizi esprime nei confronti del sistema scolastico si possono distinguere due componenti. Parliamo di "componenti" e non di "tipi" per sottolineare che la distinzione è analitica, e che nella stessa azienda si possono anche ritrovare

entrambe. Tuttavia, la distribuzione dei due componenti sui diversi tipi di aziende si può facilmente dedurre, almeno in via approssimativa, dai nostri risultati.

La prima componente, che pesa per non più di un terzo dei casi, è *la domanda di competenze professionali specifiche*. Questa domanda proviene soprattutto dalle piccole aziende e dall'industria, ed è legata alla concezione storica e più propria, se così si può dire, della scuola tecnico-professionale: si tratta di una scuola che forma competenze specializzate, specifiche al settore e all'occupazione, da cui le aziende possano attingere risorse umane di livello intermedio, da subito fungibili nei processi aziendali. Si tratta del modello dei distretti industriali, come si era visto nella precedente ricerca sulle scuole lombarde, che aveva mostrato migliori possibilità di inserimento aziendale per gli studenti in stage provenienti dagli istituti professionali delle zone industriali non metropolitane. In termini comparativi, si tratta di un modello di rapporti locali tra aziende e scuole del territorio che si avvicina in qualche modo al modello giapponese, dove i rapporti tra aziende e scuole sono decentrati ma molto fitti.

La seconda componente, maggioritaria, riguarda invece *l'utilizzo del diploma come segnale di un livello minimo di istruzione*: anche i lavoratori adibiti alle mansioni medio-basse oggi devono essere istruiti, e la scuola tecnico-professionale rappresenta il canale di reclutamento principale di lavoratori di questo genere. Questa componente della domanda proviene più spesso da aziende medie e grandi, del terziario, delle aree metropolitane, più strutturate nella gestione e nei processi aziendali. Quello che interessa a queste aziende non è tanto la competenza professionale e tecnica specifica, perché questa verrà formata, quando necessario, all'interno dell'azienda stessa. Quello che interessa sono le competenze trasversali: in primo luogo le competenze organizzative, ovvero la capacità di inserirsi (in posizione subordinata) all'interno di un'organizzazione, e poi una base cognitiva e culturale adeguata su cui si possano innestare i processi di apprendimento specifici all'azienda.

Le due componenti della domanda hanno un rapporto molto diverso con il sistema scolastico. Nel primo caso, prevalgono i rapporti diretti e duraturi nel tempo con un numero limitato di scuole con elevata specificità professionale. Tanto lo stage quanto le altre forme di collaborazione tra scuole e aziende sono modalità di socializzazione a un'occupazione specifica, per cui non è infrequente la transizione diretta dallo stage all'assunzione. Quando questo accade, le aziende di fatto esternalizzano alla scuola parte del processo di selezione, che comunque si basa su rapporti personali e network di relazioni diffusi sul territorio. Nel secondo caso, le aziende hanno rapporti con un grande numero di scuole, e le forme di cooperazione sono finalizzate non tanto all'inserimento in un'occupazione specifica quanto alla socializzazione al lavoro tout court: gli stagisti raramente vengono assunti direttamente, perché si trovano in competizione con un pool di

candidati molto più ampio. Le aziende dispongono di una vasta gamma di strumenti di reperimento e selezione dei candidati, di cui la scuola fa parte ma in cui non può avere un ruolo centrale.

Quali politiche?

Questa “scomposizione” della domanda fornisce anche una chiave di lettura dei paradossi del caso italiano, di cui si è detto nella presentazione della ricerca, e delle discussioni in merito alla riforma della scuola secondaria superiore. In particolare, essa sottolinea la natura ibrida della scuola tecnico-professionale italiana, che alla formazione tecnica in senso proprio unisce un’ampia formazione di carattere accademico e generalista. Di fronte alla prima componente della domanda, la scuola secondaria tecnico-professionale compete con la formazione professionale regionale, che negli ultimi anni in Lombardia si è rafforzata finanziariamente, perché coinvolta nelle politiche attive del lavoro promosse dalla Regione (la Dote scuola). Di fronte alla seconda, essa compete con i licei. La progressiva liceizzazione della scuola tecnica dipende dal fatto che questa seconda competizione è più pressante, visto che a) la seconda componente della domanda espressa dal mondo delle aziende è maggioritaria rispetto alla prima, né le aziende riconducibili a quest’ultima hanno i mezzi per intervenire sulle scuole; b) le scelte scolastiche dei giovani e delle loro famiglie si orientano sempre più verso i percorsi accademici, percepiti come più coerenti con l’obiettivo di accedere all’università. Se i giovani scelgono i percorsi tecnici, spesso è perché questi si presentano come strumenti più facili, rispetto a quelli liceali, rispetto al conseguimento di un obiettivo che è il medesimo: conseguire il titolo universitario, percepito tuttora, nonostante la sua diffusione, come quello che garantisce reali opportunità di promozione sociale.

Questa scomposizione della domanda mostra in una luce positiva il progetto di riforma della scuola secondaria superiore contenuto nella legge 53/2003, promosso dal ministro Moratti e solo parzialmente applicato negli anni successivi. Secondo questa legge, il sistema della scuola secondaria superiore avrebbe dovuto essere diviso in due filiere: quella liceale, che comprendeva licei, scuole magistrali e parte degli istituti tecnici, e quella della formazione professionale, che comprendeva gli istituti professionali e parte di quelli tecnici, e che sarebbe stata decentrata in blocco alle regioni, per riunirsi finalmente con la formazione professionale regionale. Se questa riforma è stata accolta molto male dal mondo della scuola e anche da quello delle aziende, contrarie all’abolizione dell’istituto tecnico “tradizionale”, cioè ibrido, è stato perché la suddivisione tra le due filiere è stata percepita come (e forse in una certa misura era realmente) fortemente gerarchica: parte degli istituti tecnici venivano liceizzati e quindi “salvati”, mentre il rimanente veniva abbandonato alla formazione professionale regionale, notoriamente percepita, soprattutto dagli insegnanti, come scuola di serie B. Probabilmente forti investimenti nella filiera professionale

avrebbero potuto attenuare questa percezione, dando un senso politico e culturale completamente diverso al progetto.

Rilanciare la formazione tecnico-professionale

I nostri risultati suggeriscono infatti che un rilancio massiccio e adeguatamente finanziato della scuola tecnico-professionale, o almeno di una sua parte, potrebbe andare incontro alle esigenze di quella parte importante, anche se minoritaria, della domanda di competenze proveniente dal mondo delle aziende che richiede competenze tecnico-professionali specifiche. Qui ci si trova di fronte a un problema di risorse molto grave: non ne hanno né le aziende, indebolite dalla crisi e comunque impegnate in una competizione sempre più intensa, né le scuole, stremate da anni di sottofinanziamento e di disinteresse generale. Le risorse sono necessarie in primo luogo per adeguare la dotazione strumentale delle scuole: se si vuole che i diplomati siano velocemente inseribili in azienda, sono indispensabili computer, macchine e laboratori efficienti e *up-to-date*. Il volontarismo, delle aziende o degli insegnanti, non può essere sufficiente, e rischia di avere effetti perversi nella misura in cui nasconde i problemi strutturali di cui oggi soffre la scuola tecnica e professionale: scarso finanziamento, demotivazione e quindi selezione negativa degli insegnanti, cattiva immagine presso il pubblico e quindi presso le aziende e così via.

In secondo luogo, sono necessarie risorse per costruire reti di relazioni condivise da aziende e scuole: chi svolge, oggi, il ruolo di connessione tra i due mondi che veniva svolto in passato dai professionisti che erano anche insegnanti? Le politiche pubbliche hanno puntato molto sulle reti e sulla costruzione di partnership istituzionali tra aziende, scuole, istituzioni pubbliche e associazioni degli interessi. Ma la nostra ricerca sulle scuole aveva mostrato che queste partnership hanno ritorni occupazionali ridotti rispetto a quelli dei rapporti diretti tra aziende e scuole, e questa ricerca ha mostrato che il ruolo delle agenzie pubbliche nei rapporti tra scuola e mondo del lavoro rimane limitato, nonostante la grande enfasi posta negli ultimi 20 anni sulle politiche attive del lavoro e i notevoli investimenti che vi sono stati allocati. Lavorare sui rapporti diretti tra aziende e scuole potrebbe quindi essere più sensato che sviluppare ulteriori strutture di intermediazione a rischio di auto-referenzialità: si tratta dunque di investire nella creazione, all'interno delle scuole, di figure professionali finalizzate ai rapporti con il mondo del lavoro e alla creazione di reti tra aziende e scuole. Nelle scuole non manca il personale capace di sviluppare queste professionalità, se adeguatamente incentivato, e dalle aziende proviene, come abbiamo visto, una chiara domanda in questo senso. Le aziende, d'altra parte, non hanno tempo da perdere, e non sono disposte a proseguire rapporti percepiti come poco soddisfacenti: è per questo che la professionalità del personale scolastico, e la sua capacità di capire le esigenze aziendali, è molto importante.

In complesso, quindi, occorre potenziare le scuole tecnico-professionali e renderle capaci di fungere da motore dello sviluppo locale. Esse potrebbero non solo rispondere alla domanda di competenze proveniente dal contesto territoriale, ma anche produrre quella ridondanza di competenze che rimane alla base di una performance industriale di qualità, la sola che oggi può reggere alla competizione dei paesi a basso costo del lavoro. D'altra parte, non ha senso imporre questo tipo di strategie a contesti in cui né le aziende né i ragazzi sono interessati a percorsi di questo tipo. E' quindi necessario selezionare le scuole: strategie di incentivazione selettiva, analoghe a quelle che si stanno utilizzando per la creazione degli IFTS o anche associate a queste, potrebbero dare risultati migliori delle grandi riforme dell'istruzione e della formazione professionale regolarmente progettate dai governi italiani, nazionali e regionali. Particolare attenzione dovrebbe andare alle zone più marginali e alle scuole più deboli, ivi compresi i CFP della formazione professionale regionale, con interventi di compensazione che consentano loro di competere per gli incentivi selettivi ed evitino l'emergere di zone di "deprivazione formativa".

Investire nella scuola

Ma quello che oggi la maggioranza delle aziende richiede ai propri neo-assunti di livello medio-basso non sono, come abbiamo visto, competenze tecniche e professionali. Il diploma di maturità segnala la presenza, nel candidato, del livello minimo di istruzione socialmente accettato, per cui le aziende lo usano come mero strumento di cernita, per poi guardare non alla carriera scolastica né al tipo di diploma, ma ai comportamenti dei candidati. I comportamenti sono più importanti delle conoscenze perché le aziende cercano capacità di stare nell'organizzazione senza creare problemi, e disponibilità e capacità di imparare. Esse chiedono una scuola che socializzi non tanto a *un'*occupazione, quanto *all'*occupazione in quanto tale. Stiamo parlando di socializzazione al lavoro: ma si tratta di un compito che non può ricadere interamente sulle spalle delle scuole. E' legittimo che i datori di lavoro lamentino le pretese eccessive e la scarsa disponibilità al sacrificio dei giovani, ma è poco utile darne la responsabilità alla scuola, quando i media, che oggi nella socializzazione dei giovani pesano almeno quanto la scuola, veicolano quotidianamente modelli di comportamento orientati nel senso dell'irresponsabilità e dell'opportunismo, provenienti dal mondo dello spettacolo e dello sport in primo luogo, ma anche della politica e dell'economia.

La scuola non può socializzare al lavoro con la retorica (pedagogica o aziendalista che sia), né enfatizzando il ricorso agli strumenti disciplinari del passato, ormai privi di efficacia reale sui comportamenti dei giovani. La scuola può socializzare al lavoro e al comportamento organizzativo in un modo molto semplice: presentandosi agli studenti come un ambiente organizzato in cui si lavora seriamente. Da questo punto di vista, non serve più azienda in scuola, ma serve che le scuole

funzionino, *mutatis mutandis*, in modo più simile alle aziende. Il personale deve essere gestito: devono esserci incentivi per chi contribuisce agli obiettivi comuni, e deve esserci la possibilità di allontanare chi a questi non intende contribuire. In mancanza di questo, la motivazione degli insegnanti finisce per dipendere solo dal loro volontarismo, e per essere quindi instabile e aleatoria. Solo insegnanti motivati e adeguatamente retribuiti possono svolgere il loro ruolo di indispensabile contraltare ai modelli diffusi dai media. Altrimenti, la professione di insegnante diventerà sempre più un rifugio quei laureati, prevalentemente in discipline umanistiche, che non sono in grado di trovare altre opportunità, proseguendo così il processo di selezione avversa già in atto da tempo nel nostro paese.

Pertanto, se nel caso della domanda di competenze tecnico-professionali il modello di riferimento può essere quello giapponese, che come abbiamo visto è approssimato dalle relazioni tra aziende e scuole che si sviluppano dal basso in contesti distrettuali, che esistono e devono essere appoggiate, nel caso di questa seconda, e più importante, componente di domanda di competenze che proviene dalle aziende, indirizzata a competenze sociali e capacità di apprendimento, il modello di riferimento non può essere che quello tedesco. Non quello, molto esaltato negli scorsi anni, della formazione in alternanza, ma quello della scuola *tout court*. Oggi la produzione di competenze ridondanti non si può più limitare alla formazione professionale: qui sta il limite delle politiche italiane orientate in questo senso, che hanno guardato alla scuola solo in funzione delle aziende, senza guardare alle sue specificità e alla sua funzione sociale complessiva.

Il livello di investimento della società e della politica tedesche nella scuola è di molto superiore a quello italiano, la condizione degli insegnanti è molto migliore, il prestigio di cui essi godono di fronte a studenti e famiglie senza paragone con la situazione italiana. In Germania, i dibattiti sui curricula scolastici sono nelle prime pagine dei giornali, e i governi cadono sulle politiche scolastiche. Politici di primo piano devono dare le dimissioni per aver fornito al pubblico informazioni false sulla propria carriera scolastica. E' probabile che differenza tra la performance economica e sociale della Germania e quella italiana trovi nella scuola una delle sue cause principali: una riflessione in questo senso è d'obbligo, pena un ulteriore approfondimento del gap di sviluppo tra il nostro paese e i nostri vicini europei.

Riferimenti bibliografici

Bahn Müller, R. (1996), “Baden-Württemberg: il sistema duale di fronte alla crisi”, in M. Regini (a cura di), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le “regioni motore” d’Europa*, Bologna, il Mulino, pp. 101-148.

Ballarino, G. (2007), “Sistemi educativi e mercato del lavoro”, in M. Regini (a cura di), *La sociologia economica contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, pp. 231-257.

Ballarino, G. (2008), *La scuola tecnico-professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole*, rapporto di ricerca, Università di Milano – CCIAA Milano.

Ballarino, G. (2009), “L’istruzione superiore e la sua espansione”, in L. Sciolla, (a cura di), *Processi e trasformazioni sociali. La società europea dagli anni Sessanta a oggi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 112-136.

Ballarino, G. (2011), “Modelli di istruzione e formazione professionale. La Toscana nel quadro delle principali esperienze italiane e internazionali”, rapporto di ricerca, Firenze, IRPET.

Ballarino, G. e Bratti, M. (2010), “Reperimento del lavoro e disuguaglianza sociale”, in D. Checchi (a cura di), *Immobilità diffusa. Perché la mobilità sociale è così bassa in Italia*, Bologna, il Mulino, pp. 155-186.

Ballarino, G. e Checchi, D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna, il Mulino.

Ballarino, G. e Scherer, S. (2010), “More investment – but less returns? Changing returns to higher education in Italy across three decades”, paper presentato al convegno “Higher education and beyond”, 4-9/7, Monte Verità, Ascona (CH).

Barbagli, M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino.

Barney, J.B. (1991), Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, *Journal of Management*, vol. 17, n.1, pp. 99-120.

Barney, J.B. (1995), Looking inside for competitive advantage, *Academy of Management Executives*, vol. 9, n. 4, pp. 49-61.

Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., De Paola, M., Leuwen, E. (2005), “Workplace Training in Europe”, IZA DP No. 1640.

Bassanini, A. e Brunello, G. (2008), “Is Training More Frequent When the Wage Premium Is Smaller? Evidence from the European Community Household Panel”, paper scaricabile all’indirizzo: <http://ideas.repec.org/f/pba460.html>.

Becker G.S.(1993, III edizione), *Human Capital*, The University of Chicago Press.

Beer, M., Spector, M., Lawrence, P.R., Mills, D.Q. e Walton, R.E. (1984), *Managing Human Assets*, New York, Free Press.

Berg, I.(1970), *Education and jobs: the great training robbery*, London, Penguin.

- Bertolini, P. e Balduzzi, G. (1992), *Corso di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.
- Boxall, P. (1996), The strategic HRM debate and the resource-based view of the firm, *Human Resource Management Journal*, vol. 6, n. 3, pp. 59-75.
- Braga, M. e Checchi, d. (2010), “Sistemi scolastici regionali e capacità di sviluppo delle competenze. I divari dalle indagini Pirls e Pisa”, *Rivista delle politiche sociali*, n. 3.
- Breen, R., Hannan, D.F. e O’Leary, R. (1995), Returns to education: taking account of employers perceptions and use of educational credentials, *European sociological review*, vol. 11, pp. 59-73.
- Brint, S. (2007), *Scuola e società*, Bologna, il Mulino.
- Castoldi, M. (2010), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci.
- Cedefop (2009), “Employer-provided vocational training in Europe”, *Cedefop Reference series*, Luxembourg, Publication Office of the European Union.
- Checchi, D. (1999), *Istruzione e mercato. Per una analisi economica della formazione scolastica*, Bologna, il Mulino.
- Checchi, D., Iacus S.M. e Porro, G. (2007), “Qualità della formazione scolastica e apprendimento: effetti di breve e di medio periodo”, paper scaricabile a questo indirizzo: <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un47.pdf>.
- Cipollone P., Montanaro P. e Sestito P. (2010), “Misure di valore aggiunto per le scuole superiori italiane: i problemi esistenti e alcune prime evidenze”, Temi di discussione Banca d’Italia n.754.
- Collins R. (1979), *The credential society*, Orlando, Academic Press.
- Collins R. (1988), *Teoretical Sociology*, Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, trad.it. (1992), *Teorie sociologiche*, Bologna, il Mulino.
- Colombo, A. e Regalia, I. (1996), Lombardia: selettività e reattività degli interventi formativi, in M. Regini (a cura di), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le “regioni motore” d’Europa*, Bologna, il Mulino, pp. 51-100.
- Colombo, S. (2006), *I criteri di selezione del personale. L’ingresso nel mercato del lavoro gestito dai professionisti della selezione*, Milano, Franco Angeli.
- Croce, G. (2007), Aspetti strutturali dei mercati del lavoro e formazione dei lavoratori, *Quaderni di Economia del lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- Daffi, G. (2007), *Le competenze trasversali nella formazione professionale. Percorsi su comunicazione, gestione di conflitti e lavoro in team*, Centro Studi Erickson.
- Della Torre, E. (2009), “Il Contesto. Imprese, occupazione e formazione nel sistema economico milanese”, in Fondazione Istud (a cura di), *Fare formazione a Milano*, Milano, Franco Angeli.
- Granovetter, M. (1974), *Getting a job*, Harvard University Press.
- ISTAT (2008), *La formazione professionale nelle imprese*, Statistiche in breve.

ISTAT (2009), *I diplomati e il lavoro*, rapporto scaricabile all'indirizzo <http://www.istat.it/lavoro/formazione/> .

Loewenstein, M. A. e Spletzer (1999), General and Specific Training: Evidence and Implications, *The Journal of Human Resources*, vol. 34, n. 4, pp. 710-733.

Merton, R.K (2000), *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino.

Oecd (2010), *Education at a glance*, Paris, Oecd.

Perotti, L. (2009), *Come cambiano I sistemi universitari in Europa*, Milano, Franco Angeli.

Porter, M.E. (1980), *Competitive Strategy*, New York, Free Press.

Regini, M. (1996, a cura di), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "regioni motore" d'Europa*, Bologna, il Mulino.

Reyneri, E. (2005), *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, il Mulino.

Rosenbaum, J. e Kariya, T. (1989), From High School to Work: Market and Institutional mechanism in Japan, *American Journal of Sociology*, vol. 94, pp.1334-1365.

Rosenbaum, J. (2001), *Beyond College for All. Career Paths for the Forgotten Half*, New York, Russel Sage.

Rullani, E. (2008), "La politica industriale in Italia. Che fare?", paper pubblicato sul sito www.rullani.net.

Schizzerotto, A. e Barone, C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.

Schultz, T.W. (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, vol. 51, pp. 1-17.

Serio, L. e Vinante, M. (2005, a cura di), *Viaggio nell'alternanza scuola-lavoro. Territori di integrazione tra il mondo della scuola e il mondo delle imprese*, Milano, Istud – Il Sole 24ore.

Spence, M. (1973), Job Market Signalling, *The Quarterly Journal of economics*, vol. 87, pp. 355-374.

Streeck, W. (1994), Vincoli benefici: sui limiti economici dell'attore razionale, *Stato e mercato*, vol. 41, n. 2, pp. 185-213.

Thelen, K. e Busemeyer, M.R. (2008), "From collectivism toward segmentalism: Institutional change in German vocational training", Max Planck Institute for the Study of Societies, (Discussion Paper 13/2008).

Treille (2008), *L'istruzione tecnica. Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese*, Genova, Tipografia Araldica.

UnionCamere-Excelsior (2009), "Sistema informativo Excelsior, sintesi dei principali risultati", scaricabile all'indirizzo: <http://excelsior.unioncamere.net/web/index.php>.

APPENDICE METODOLOGICA⁷⁴

A1. Il disegno della ricerca e l'indagine esplorativa

La ricerca si è posta due obiettivi principali: il primo era quello di capire come le imprese lombarde valutassero la preparazione dei diplomati tecnici e professionali; il secondo quello di studiare se e come le aziende partecipassero al processo formativo di questi stessi diplomati. L'indagine prosegue una simile ricerca, sempre resa possibile dalla Camera di Commercio di Milano, condotta nel 2008 (Ballarino 2008). Quella ricerca aveva studiato le attività delle scuole rivolte all'inserimento occupazionale dei diplomati; qui lo sguardo è stato allargato ai loro interlocutori nel mercato, ovvero le imprese. Includere gli attori del mondo economico appare necessario nel momento in cui ci si sposta dai *comportamenti* delle scuole (o meglio, di professori e dirigenti scolastici), ai *risultati* del processo formativo.

La ricerca si è articolata in due fasi: una prima fase di esplorazione qualitativa, e una seconda fase di sistematica rilevazione quantitativa. La prima fase ha riguardato le province lombarde di Milano, Bergamo e Brescia, in quanto rappresentative delle due principali configurazioni produttive del territorio regionale: la metropoli terziaria e le province più industriali. La seconda fase si è invece limitata alla provincia di Milano, ma con un campionamento rappresentativo delle aziende di 5 settori industriali: industria meccanica, industria chimica, studi professionali, servizi di alloggio e ristorazione, grande distribuzione.

L'indagine esplorativa

Visto che eravamo interessati a comprendere da un lato le ragioni che inducono un'impresa a cooperare con un istituto tecnico o professionale, e dall'altro la soddisfazione dei datori di lavoro nei confronti della preparazione degli studenti (le nostre variabili dipendenti), siamo partiti da un piccolo campione di scuole delle tre province (Milano, Bergamo e Brescia) per poi passare ad intervistare le imprese con cui hanno intrattenuto rapporti⁷⁵. L'indagine si è basata su strumenti di tipo qualitativo: sono state realizzate delle interviste semistrutturate ai responsabili scolastici dei rapporti con le imprese, e alle stesse aziende. La traccia delle interviste è riportata qui sotto. Le scuole sono state selezionate in base ai risultati della precedente ricerca (Ballarino 2008): tra le scuole che presentavano un buon livello di rapporti con le aziende ne sono state individuate 15, in base ai criteri riportati qui sotto in dettaglio. In ciascuna scuola, alla persona intervistata è stato

⁷⁴ Questa sezione è stata scritta da Gianluca Argentin, Gabriele Ballarino, Edoardo Della Torre e Loris Perotti.

⁷⁵ Nel caso di Bergamo la rilevazione si è limitata alle scuole della provincia e non ha coinvolto le imprese del territorio. Le caratteristiche delle aziende segnalate, infatti, rispecchiavano in gran parte quelle delle aziende bresciane, circostanza che ci ha portato a potenziare la rilevazione in quest'ultima provincia tralasciando la rilevazione a Bergamo.

chiesto di segnalare 2/3 aziende con cui la scuola avesse dei rapporti interessanti: tra le aziende segnalate ne sono state poi individuate da una a tre, in base ai criteri riportati qui sotto in dettaglio, in cui sono state condotte interviste.

Le variabili di interesse e la selezione del campione

Esistono alcune caratteristiche delle scuole che influiscono sulla costruzione di rapporti con l'esterno. La collocazione geografica (centro urbano/provincia), le dimensioni, il tipo di indirizzi formativi presenti, l'istituzionalizzazione dei rapporti con le imprese, e il radicamento nel contesto locale (scuole di recente istituzione/scuole "storiche") influenzano in modo significativo la probabilità di dar vita a relazioni stabili tra sistema educativo e sistema produttivo. Il campione di scuole da intervistare è stato pertanto costruito includendo istituti che mostrassero una variazione lungo queste variabili, anche se l'esiguità del campione non consente di trarre delle vere inferenze statistiche, ma solo di ricavare alcune indicazioni sulle tendenze in atto. Passiamo ora ad un'analisi più dettagliata delle variabili di nostro interesse.

Il *fattore geografico* è una variabile rilevante sia nello studio del mercato del lavoro dei diplomati, sia nelle strategie messe in atto da scuole e imprese per stabilire relazioni tra loro. La prima e più vistosa dicotomia è infatti quella centro urbano/provincia che incide sia sul numero di istituti presenti (maggiore concentrazione e varietà di indirizzi nelle città) e quindi sulla possibile concorrenza tra questi, sia sul tessuto produttivo che fa da sfondo alle attività delle scuole (maggiore presenza di servizi nelle città di Milano, Bergamo e Brescia rispetto all'industria diffusa della provincia lombarda). La selezione del campione di scuole da intervistare ha pertanto incluso istituti sia "cittadini" che "periferici" nelle tre provincie.

La seconda variabile ha a che fare con l'*età della scuola*. Il successo di un esperimento di collaborazione con le imprese del territorio è associato spesso al "nome" (prestigio) e alla storia della scuola più che a differenze individuali a livello di docenti e studenti. In questo senso esistono istituti verso i quali le aziende concentrano i maggiori sforzi (in termini di offerta di stage, collaborazioni, opportunità di lavoro per i diplomati, testimonianze in aula, ecc.) per il semplice fatto che, oltre a essere buone scuole, sono presenti da lungo tempo sul territorio e sono quindi conosciute dagli attori locali. Pertanto, la selezione di scuole ha dovuto includere sia istituti di antica fondazione sia scuole più recenti.

Un terzo elemento riguarda le modalità con cui gli istituti tecnici e professionali si rapportano con le aziende. Avevamo infatti trovato nella precedente ricerca che all'interno delle scuole il *grado di istituzionalizzazione* delle relazioni con l'esterno non è per nulla omogeneo: talvolta è un singolo docente, su base volontaristica, a fare da referente per le imprese, talaltra è un gruppo di docenti o

perfino una commissione di insegnanti. Ognuna di queste diverse modalità mostra punti di forza e di debolezza: per le imprese di un territorio può infatti essere conveniente stringere rapporti con una singola persona e può anzi essere che ciò favorisca la costruzione di legami fiduciari; d'altra parte l'eventuale venir meno di queste figure ponte (per pensionamento, trasferimento, ecc.) può significare l'interruzione delle prassi cooperative tra istituto scolastico e impresa, cosa che difficilmente sarebbe accaduta se fosse stato un collettivo di persone a occuparsi dei rapporti con l'esterno.

Infine, l'ultima variabile di cui si è tenuto conto è la *varietà disciplinare* (mono-indirizzo o al contrario multidisciplinare) del centro scolastico. Così come nel caso degli atenei, la specializzazione in uno o pochi ambiti disciplinari può infatti concorrere a rendere più riconoscibile l'immagine della scuola all'esterno, favorendo i contatti con le imprese locali.

Una volta intervistati i responsabili scolastici, l'indagine si è spostata sulle imprese con cui è stata stabilita la partnership. Per quanto possibile, la decisione in merito alle aziende da intervistare ha tenuto conto di una serie di variabili. La *localizzazione geografica* rimane un fattore rilevante anche in questo caso: è infatti plausibile che la compresenza di azienda e scuola nel medesimo comune influisca sulle possibilità di stabilire rapporti tra i due tipi di attori. In questo senso un'impresa potrebbe scegliere un istituto tecnico o professionale per semplici motivi di prossimità geografica, senza preoccuparsi (o addirittura senza conoscere) le iniziative messe in campo dalle altre scuole.

Almeno in via di ipotesi è poi ragionevole attendersi che le *dimensioni* dell'impresa possano incidere. Un'azienda di piccole dimensioni non è in genere dotata di una struttura organizzativa molto articolata, e questo comporta la mancanza di un ufficio ad hoc che possa gestire i rapporti con le scuole (tipicamente l'ufficio risorse umane/personale). Le relazioni tra scuola e impresa non possono dunque che stabilirsi o attraverso i rapporti personali dell'imprenditore (le sue conoscenze), o dietro iniziativa della scuola (che contatterà direttamente l'azienda). Una terza variabile è rappresentata dal *settore produttivo*. *Coeteris paribus*, ci attendiamo che i settori in cui conta di più la formazione della forza lavoro siano anche quelli in cui è più probabile trovare forme di *partnership* con le scuole. Anche se in questo caso le imprese più innovative potrebbero rivolgersi alle università e al mercato del lavoro dei laureati piuttosto che a quello dei diplomati tecnici e professionali. I rapporti di complementarità, o di sostituzione tra diplomati e laureati sono pertanto una questione da testare empiricamente.

Tabella A1: Interviste della fase esplorativa e alle scuole

sigla	provincia	intervistato
Int1	MI	Dirigente Ufficio scolastico regionale
Int2	MI	Sindacalista
Int3	MI	Sindacalista
Int4	MI	Dirigente Assolombarda
Int5	MI	Responsabile Formamec
Int6	MI	ITC Schiaparelli-Gramsci
Int7	MI	ITIS "Giacomo Feltrinelli
Int8	MI	Istituto prof. di stato per i servizi alberghieri e della ristorazione "Amerigo Vespucci"
Int9	MI	IS Carlo Dell'Acqua di Legnano
Int10	MI	IPSIA di Monza
Int11	BG	Dirigente Ufficio scolastico provinciale
Int12	BG	Funzionario della Provincia di Bergamo
Int13	BG	ISIS Cesare Pesenti
Int14	BG	ITIS Paleocapa
Int15	BG	ITC "G. Oberdan" di Treviglio
Int16	BS	Funzionario della Provincia di Brescia
Int17	BS	Dirigente dell'Associazione industriali di Brescia
Int18	BS	Imprenditori focus group presso AIB
Int19	BS	ITIS Castelli
Int20	BS	Istituto prof. di stato per i servizi alberghieri e della ristorazione "Andrea Mantegna
Int21	BS	Istituto tecnico "Astolfo Lunardi"
Int22	BS	IPSIA "Gigli" di Rovato
Int23	BS	Istituto tecnico commerciale e per geometri "Einaudi" di Chiari

Nota: la popolazione complessiva delle scuole delle tre province è: Provincia di Milano: 133 scuole, di cui: 61 a Milano, 23 non statali; Provincia di Bergamo: 43 scuole, di cui: 18 a Bergamo; 10 non statali; Provincia di Brescia: 54 scuole, di cui: 20 a Brescia; 17 non statali.

Tabella A2: Imprese intervistate

sigla	impresa	provincia*	segnalata da
Impr1	Banca Credicoop	MI	ITC Schiaparelli-Gramsci
Impr2	Studio commercialisti Arata	MI	ITC Schiaparelli-Gramsci
Impr3	Istituto italiano del rame	MI	ITIS Feltrinelli
Impr4	CTA Linate	MI	ITIS Feltrinelli
Impr5	EPO SRL	MI	ITIS Feltrinelli
Impr6	Ristorante Aimo e Nadia	MI	Istituto Alberghiero Vespucci
Impr7	Hotel Villa Torretta	MI	Istituto Alberghiero Vespucci
Impr8	Koinetica	MI	ITC Dell'Acqua di Legnano
Impr9	Aso Siderurgica	BS	ITIS Castelli
Impr10	Officine Meccaniche Rezzatesi	BS	ITIS Castelli
Impr11	Pasticceria San Carlo	BS	Ist. Prof. Mantegna
Impr12	Hotel A.C	BS	Ist. Prof. Mantegna
Impr13	Ristorante Monaci sotto le stelle	BS	Ist. Prof. Mantegna
Impr14	Azienda Ruffino	BS	ITIS Lunardi
Impr15	Silvio Dalè spedizioni	BS	ITIS Lunardi
Impr16	Studio commercialista Bonomelli	BS	ITIS Lunardi
Impr17	Stefana Acciaierie	BS	IPSIA Gigli
Impr18	Mondini confezionatrici	BS	ITC Einaudi
Impr19	Metelli	BS	ITC Einaudi
Impr20	Studio commercialista Capoferri	BS	ITC Einaudi

* Per le aziende della provincia di Bergamo si rimanda alla nota 74 di questa stessa appendice.

A2. La rilevazione quantitativa

La rilevazione è stata realizzata mediante interviste telefoniche svolte nel periodo tra il 26/1/2011 e il 4/3/2011 dal laboratorio CATI del Dipartimento di Studi sociali e politici dell'Università di Milano. Il questionario, riportato qui sotto (sezione A3 di questa Appendice) è stato predisposto da un gruppo di lavoro composto da Gianluca Argentin, Gabriele Ballarino, Sabrina Colombo, Edoardo Della Torre e Loris Perotti.

Il campionamento delle aziende da contattare ha avuto luogo in due fasi. Nella prima fase, si è proceduto a identificare nel database fornito dalla Camera di Commercio di Milano le imprese che facevano parte della popolazione di riferimento. Il database di partenza era costituito dal match dell'universo degli Avviamenti di giovani di 18-21 anni avvenuti tra il 1 gennaio 2009 e il 31 agosto 2010 e registrati dall'Osservatorio Mercato del Lavoro della Provincia di Milano⁷⁶ con le caratteristiche delle imprese di destinazione ricavate dagli Archivi della Camera di Commercio. È importante osservare che *abbiamo studiato aziende che hanno effettivamente assunto e che effettivamente impiegano diplomati tecnico-professionale*: la nostra ricerca si basa sulle reali esperienze di chi dirige e gestisce queste aziende rispetto a quanto produce la scuola secondaria superiore. Non si tratta di un pregio da poco, in un contesto di discussione continuamente segnato da ideologismi e approcci prescrittivi.

A partire da tale database sono stati svolti i seguenti passi:

- costruzione di un db delle aziende (anziché di lavoratori) con almeno un avviamento di giovani con età tra 18 e 21 nel periodo compreso gennaio 2009 e agosto 2010;
- esclusione delle cooperative e delle ditte individuali;
- selezione delle aziende facenti parte dei settori occupazionali oggetto di indagine (industria meccanica, industria chimica, studi professionali, servizi di alloggio, ristorazione e grande distribuzione);
- esclusione delle aziende con meno di tre avviamenti nella ristorazione e di quelle individuali nella distribuzione, al fine di evitare di incorrere in imprese ad elevata intensità di lavoro molto poco qualificato (ad es. fast-food, pizzerie e altre realtà della ristorazione take-away, piccoli negozi, etc.).

Sono state così individuate 1.876 aziende che costituiscono la popolazione di riferimento (si veda la tabella nella pagina seguente).

⁷⁶ Secondo la definizione dell'OML per avviamento si intende il "mutamento di un lavoratore dallo stato di disoccupato a quello di occupato (un lavoratore che cambia datore di lavoro lasciando un'azienda e passando ad un'altra azienda invece fa un passaggio diretto) (<http://www.provincia.milano.it/lavoro/Osservatorio/avviamenti.html>).

Nella seconda fase, invece, si è estratto casualmente un campione di aziende, stratificandole per quote e identificando quelle da contattare in via prioritaria.

Il database conteneva molti dati mancanti sulla dimensione aziendale, senza però poter distinguere tra dato mancante e azienda con realmente 0 addetti. Si è ipotizzato che le aziende che risultavano avere 0 dipendenti non fossero tutte realmente ditte individuali e sono state quindi classificate come “presunte individuali”; tali aziende sono state escluse in prima battuta dall’estrazione del campione. L’estrazione del campione (curata da Gianluca Argentin ed Edoardo Della Torre) ha seguito la seguente procedura: sono state definite le quote campionarie per i settori osservati, in modo che fossero proporzionali a quelle della popolazione, ottenendo la distribuzione illustrata nella terza colonna della Tabella A3; successivamente sono state selezionate circa 650 aziende a partire da quelle per cui era nota la dimensione del numero di addetti, così da concentrare il lavoro di reperimento del centro CATI in modo prioritario sulle aziende sicuramente non individuali.

Nel corso della rilevazione, si è fatto ricorso all’intero database, sino a saturazione delle quote campionarie da noi previste. Nonostante l’intenso lavoro di *recall* non è stato possibile portare a piena saturazione tutte le quote campionarie previste e si è quindi deciso di concentrare interviste irrealizzabili in alcuni settori destinandole ad altri.

Tabella A3. Distribuzione settoriale della popolazione e del campione

	<i>Popolazione</i>		<i>Campione</i>			
	Totale aziende	Aziende certamente non individuali	Teorico	Effettivo	Scarto	Peso
Ind. Chimica	150	73	50	63	13	0,798
Ind. Metalmeccanica	525	162	176	208	32	0,846
Alloggi	140	60	47	60	13	0,782
Ristorazione	454	136	152	136	-16	1,119
Studi professionali	357	35	120	120	0	0,997
Grande distribuzione	250	250	84	42	-42	1,996
Totale	1876	716	629	629		

Il campione effettivo finale mostra una buona rappresentatività a livello complessivo. I risultati del Test di Marbach⁷⁷ (Tabella A4) mostrano infatti che la probabilità campionaria del campione è intorno al 96% (margine di errore del 4%)⁷⁸. Tuttavia a livello settoriale emergono alcune debolezze campionarie relative al settore dell’industria chimica e, soprattutto, della grande distribuzione e degli alloggi.

⁷⁷ Si tratta di un test usato frequentemente nelle survey di livello locale; il parametro θ identifica il margine di errore che si sta tollerando quando si utilizza il campione di n unità come rappresentativo dell’universo.

⁷⁸ Nella letteratura teorica sono generalmente ritenuti buoni valori del parametro θ inferiori o uguali a 0.05. Nella letteratura applicata, tuttavia, risultano tollerabili anche valori inferiori a 0.10 (cfr. Leoni et al. 2004).

Tabella A4. Risultati del test di rappresentatività del campione

	Margine di errore θ	Popolazione	Campione
Ind. Chimica	0,1197	150	63
Ind. Metalmeccanica	0,0675	525	208
Alloggi	0,1224	140	60
Ristorazione	0,0836	454	136
Studi professionali	0,0886	357	120
Grande distribuzione	0,1506	250	42
Totale	0,0393	1876	629

Tali debolezze sono state corrette con un sistema di ponderazione i cui criteri sono riportati nella Tabella A5; ciò non esclude la necessità di interpretare con le dovute cautele i risultati dei settori della ristorazione e della grande distribuzione.

Tabella A5. Caratteristiche e ponderazione del campione

	Campione teorico	Campione effettivo	Scarto	Peso
Ind. Chimica	50	63	13	0,798
Ind. Metalmeccanica	176	208	32	0,846
Alloggi	47	60	13	0,782
Ristorazione	152	136	-16	1,119
Studi professionali	120	120	0	0,997
Grande distribuzione	84	42	-42	1,996
Totale	629	629		

Oltre al settore produttivo, si sono considerate variabili importanti per le analisi anche le seguenti caratteristiche delle aziende:

- numero di dipendenti (classificato in quattro fasce);
- multi nazionalità dell'impresa;
- risposta all'intervista fornita dal settore risorse umane dell'azienda.

La tabella A6 riporta la distribuzione campionaria non pesata e pesata di queste variabili, consentendo al lettore di avere informazioni in merito alla consistenza dei sottocampioni considerati nel corso delle analisi presentate nel rapporto. Osserviamo così che prevalgono nettamente le imprese di medie dimensioni (tra i 5 e i 49 dipendenti) e che, conseguentemente, sono minoritarie nel campione sia le multinazionali sia le aziende in cui hanno risposto all'intervista direttamente referenti degli uffici delle risorse umane. Confrontando le percentuali pesate con quelle non pesate, osserviamo che la ponderazione del campione accresce leggermente la quota di aziende di grandi dimensioni, quindi anche di multinazionali e di uffici delle risorse umane.

Tabella A6. Distribuzione del campione osservato per le principali variabili di analisi

	Valori assoluti	Valori % non pesati	Valori % pesati
<i>Numero dipendenti</i>			
< 5	114	18,1	17,4
da 5 a 49	374	59,5	59,0
da 50 a 249	100	15,9	16,4
250 o più	41	6,5	7,2
<i>Multinazionale</i>			
Si	107	17,0	20,1
No	522	83,0	79,9
<i>Settore risorse umane</i>			
Si	229	36,4	37,5
No	400	63,6	62,5
Totale	629	100	100

La relazione tra dimensioni aziendali e presenza di queste due caratteristiche è evidente guardando alla tabella A7, dove riportiamo le associazioni tra le variabili per mezzo di percentuali pesate. Le grandi aziende sono molto più spesso multinazionali e molto più spesso presentano un settore risorse umane.

Tabella A7. Distribuzione della multi nazionalità delle imprese e delle risposte fornite da uffici delle risorse umane per dimensioni aziendali (% di riga pesate)

	Multinazionale		Risorse umane		Totale	
	Si	No	Si	No	%	n
< 5	3.6	96.4	9.5	90.5	100	114
da 5 a 49	14.2	85.8	28.9	71.1	100	374
da 50 a 249	37.7	62.3	80.7	19.3	100	100
250 o più	68.8	31.2	77.6	22.4	100	41
Totale	20.1	79.9	62.5	37.5	100	629

La tabella A8, infine, mostra anche l'esistenza di una relazione tra settore di appartenenza delle aziende e loro dimensioni. In particolare, le aziende di ampie dimensioni sono più presenti nella grande distribuzione e nella chimica; al contrario, gli studi professionali presentano la quota più ampia di aziende sotto i cinque dipendenti.

Tabella A8. Distribuzione delle dimensioni aziendali per settore (% di riga pesate)

	< 5	Da 5 a 49	Da 50 a 249	250 o più	Totale	n
Ind. Chimica	11.1	47.6	22.2	19.1	100	63
Ind. Metalmeccanica	13.0	63.0	19.7	4.3	100	208
Alloggi	10.0	66.7	16.7	6.7	100	60
Ristorazione	10.3	75.0	9.6	5.2	100	136
Studi professionali	49.2	42.5	7.5	0.8	100	120
Grande distribuzione	2.4	47.6	31.0	19.1	100	42
Totale	17.4	59.0	16.4	7.2	100	629

A3. Gli strumenti utilizzati nel lavoro sul campo

Traccia di intervista per le aziende

[Breve presentazione della ricerca]

- 1) Se lei è d'accordo, potremmo iniziare la nostra conversazione parlando del suo ruolo qui in azienda e della sua storia professionale
- 2) Quando decidete di assumere un diplomato di un istituto tecnico o professionale quale canale utilizzate per il suo reclutamento? C'è un ruolo della scuola di provenienza del ragazzo (segnalazione di studenti in gamba, banche dati sui diplomati gestite dall'istituto, ecc.)?
- 3) Quali competenze cercate in questo tipo di diplomati? Che peso hanno le competenze di tipo tecnico rispetto alle competenze di tipo trasversale (lavorare in autonomia, lavorare in gruppo, assumere decisioni, ecc.)?
- 4) Qual è il gap tra ciò che cercate in un diplomato tecnico-professionale prima di assumerlo e le sue reali competenze una volta entrato in azienda?
- 5) In base alla sua esperienza, mi può indicare i tre principali punti di forza e di debolezza nella preparazione di questo tipo di diplomati?
- 6) Esistono corsi (esterni o interni all'azienda) appositamente pensati per i diplomati neoassunti o è sufficiente una formazione attraverso l'affiancamento?
- 7) Ritiene che le attività per favorire l'ingresso nel mercato del lavoro dei diplomati condotte dagli istituti tecnico-professionali della sua zona siano efficaci? Ne ha in mente qualcuna in particolare?
- 8) La sua azienda è stata direttamente coinvolta in qualcuna di queste attività pensate per favorire l'ingresso nel mercato del lavoro? E in qualche altra attività promossa dalle scuole? *[Approfondire in particolare le attività fatte con la scuola che ha segnalato la sua azienda]*
- 9) *[Se ha risposto sì alla domanda precedente]* Che giudizio può darvi di queste iniziative promosse dalle scuole?
- 10) In genere come viene inquadrato (dal punto di vista contrattuale) un diplomato neo-assunto? (operai generico, operaio specializzato, tecnico, ecc.)
- 11) Qual è mediamente il profilo di carriera che può attendersi un diplomato dopo 5 anni di lavoro in azienda?
- 12) Se lei fosse il ministro dell'istruzione, quali sono gli interventi sulle scuole tecniche e professionali che farebbe con più urgenza?

Traccia di intervista per le scuole

Breve presentazione della ricerca

Il nostro interlocutore dovrebbe essere il dirigente scolastico, oppure (meglio) la persona, o una delle persone, che si occupano dei rapporti con il mercato del lavoro e con il territorio

1) Se lei è d'accordo, potremmo iniziare la nostra conversazione parlando del suo ruolo in questo istituto e della sua storia professionale

[Ci interessa capire cosa fa di preciso nella scuola, oltre ovviamente all'attività docente, da quanto tempo lo fa, e se ha un background professionale che giustifichi quel ruolo oppure no]

2) Esistono imprese con cui questo istituto collabora?

- *(se la risposta è affermativa)* Quali sono? Da quanto tempo ci sono questo tipo di rapporti?

- *(se la risposta è negativa)* Quali sono le ragioni? In passato invece ci sono stati casi di collaborazione con imprese del territorio? [andare alla domanda 7]

3) Da chi è partita l'iniziativa nello stabilire questi rapporti?

4) Queste forme di collaborazione hanno avuto ricadute sulle attività della scuola (sulla didattica, risorse, occupabilità dei diplomati, ecc.)?

5) Capita che le aziende con cui avete rapporti vi segnalino particolari esigenze in termini di preparazione degli studenti (disciplinari, competenze trasversali, ecc.)

6) In base alla sua esperienza qual è il ruolo nella formazione degli studenti delle imprese con cui collaborate? Partecipano, e in caso affermativo come, alla loro formazione (stage, visite in azienda, ecc.)

7) Secondo la sua esperienza, quali sono attualmente le principali caratteristiche della domanda di diplomati tecnici/professionali in Lombardia e/o nella sua provincia (concentrazione per settore, profili maggiormente richiesti, ecc.)? Ha subito mutamenti negli ultimi 10 anni?

8) Quando assumono un diplomato (tecnico/professionale) cosa si aspettano le imprese? E cosa si aspettano invece i ragazzi?

Esistono differenze tra diplomati tecnici e professionali in questo? E tra imprese di diversa dimensione e settore?

9) Come giudica dal punto di vista formativo l'esperienza dello stage per questi diplomati? E dal punto di vista dell'inserimento occupazionale?

10) Quali sono, stando alle imprese, i principali punti di forza e di debolezza riguardo alla preparazione dei diplomati tecnico/professionali?

11) Può segnalarci almeno 2 o 3 casi di aziende con cui collaborate o avete collaborato con successo? E qualche caso in cui la collaborazione non ha avuto buon esito invece? E' possibile avere un elenco delle imprese con cui avete collaborato nel corso degli ultimi 5 anni?

Questionario CATI
per le imprese sui diplomati tecnico-professionali
(versione aggiornata al 27/01/2011* integrazione)

A) Informazioni sull'interlocutore e processi di selezione dei diplomati

[DOPO LA PRESENTAZIONE DELLA RICERCA: Importante è fare presente che si tratta di una ricerca finanziata dalla Camera di commercio di Milano, e realizzata dall'Università degli Studi di Milano: Ad es. "Buongiorno, l'Università statale di Milano sta svolgendo una ricerca per conto della Camera di commercio sui fabbisogni professionali delle aziende della provincia"...]

1.1) *Potrei parlare con il responsabile dell'ufficio del personale, o con la persona che si occupa della selezione e del reclutamento nella vostra azienda?*

- Sì [vai alla 1.3]
- Sì, ma non ora [vai alla 1.2]
- No [vai alla 1.2]

1.2) *Potrebbe passarmi l'ufficio di questa persona in modo da fissare un appuntamento? (Se non è possibile chiedere quando è possibile trovarla)*

- Sì [fissare appuntamento con l'ufficio]
- Sì, ma non ora [richiamare]
- No [vai alla 1.2bis]

1.2bis) *Capisco che siete occupati e il tempo è poco, ma se le inviassimo via mail il questionario sarebbe disposto a compilarlo e a rispedircelo?*

- Sì [chiedere email e annotarla con cura. Spedire il questionario]
- No [fine intervista]

[DOPO ESSERSI FATTI PASSARE L'INTERLOCUTORE DI NOSTRO INTERESSE (responsabile ufficio del personale, oppure l'imprenditore) e aver fatto presente che si tratta di un'indagine Cciao-Unimi sulla preparazione dei diplomati tecnico-professionali)]

1.3) *Prima di iniziare l'intervista vera e propria le chiedo di rispondere a qualche breve domanda sulle caratteristiche della sua azienda: quanti sono, nel complesso, i dipendenti?*

- < 5
- da 5 a 49
- da 50 a 249
- 250 o più
- Non sa
- Non risponde

1.4) *Qual è il principale settore di attività della vostra impresa? (ATECO 2007)*

- agricoltura, silvicoltura e pesca

- estrazione di minerali da cave e miniere
- attività manifatturiere
- fornitura di energia elettrica, gas, vapore e aria condizionata
- fornitura di acqua; reti fognarie, attività di gestione dei rifiuti e risanamento
- costruzioni
- commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione di autoveicoli e motocicli
- trasporto e magazzinaggio
- attività dei servizi di alloggio e di ristorazione
- servizi di informazione e comunicazione
- attività finanziarie e assicurative
- attività immobiliari
- attività professionali, scientifiche e tecniche
- noleggio, agenzie di viaggio, servizi di supporto alle imprese
- amministrazione pubblica e difesa; assicurazione sociale obbligatoria
- istruzione
- sanità e assistenza sociale
- attività artistiche, sportive, di intrattenimento e divertimento
- altre attività di servizi
- attività di famiglie e convivenze come datori di lavoro per personale domestico; produzione di beni e servizi indifferenziati per uso proprio da parte di famiglie e convivenze
- organizzazioni ed organismi extraterritoriali
- Non sa
- Non risponde

1.5) *Fate parte di un gruppo internazionale o di una multinazionale?*

- Sì
- No
- Non sa
- Non risponde

1.6) *Qual è di preciso il suo ruolo in azienda?*

- Proprietario/imprenditore/socio
- Responsabile ufficio del personale
- Dirigente di altro ufficio (NON dell'ufficio risorse umane)
- Altro: _____ (specificare)
- Non risponde

1.7) *Sicuramente tra i vostri dipendenti ci sono dei diplomati. Ora le farò una serie di domande specifiche su questi lavoratori. Mi può indicare, secondo lei, qual è la ragione per la quale un'azienda decide di assumere dei diplomati tecnico- professionali anziché dei laureati?*

- Hanno maggiori competenze tecniche rispetto ai laureati

- Hanno maggiori competenze trasversali (lavorare in gruppo, ecc.)
- Sono più affidabili quanto a comportamento
- Costano meno di un laureato
- Altro _____ (specificare)
- No, non abbiamo nessun diplomato in azienda **[finisce l'intervista?]**
- Non sa
- Non risponde

1.8) *Per quello che lei ne sa, rispetto a dieci anni fa, ritiene che i tempi necessari al reclutamento di questi diplomati siano:*

- Aumentati
- Rimasti gli stessi
- Diminuiti
- Non sa
- Non risponde

1.9) *Quanto è facile, in genere, trovare questo tipo di diplomati?*

- Molto facile
- Abbastanza facile
- Né facile, né difficile
- Abbastanza difficile
- Molto difficile
- Non sa
- Non risponde

1.10) *Qual è il modo in cui di solito vengono individuati i diplomati che l'azienda intende assumere?*

[risposta multipla, indicare i 3 (max) più utilizzati]

- Le segnalazioni dei diplomati fatte spontaneamente dalle scuole
- La richiesta degli elenchi dei diplomati alle scuole
- L'iniziativa delle scuole attraverso lo stage
- Le segnalazioni fatte da conoscenti (dipendenti, fornitori, ecc.)
- L'invio spontaneo di curricula da parte dei candidati
- L'autocandidatura fatta presentandosi direttamente in azienda
- Le agenzie per il lavoro private
- Le agenzie per il lavoro pubbliche
- Inserzioni su quotidiani
- Annunci su internet
- Altro _____ (specificare)
- Non sa
- Non risponde

B) Opinione in merito alla preparazione dei diplomati

2.1) *La vostra impresa ha assunto dei periti meccanici/diplomati di istituto alberghiero (distinguere)/periti commerciali-ragionieri nel corso degli ultimi 2 anni?*

- Sì [vai alla 2.2]
- Non negli ultimi 2 anni, ma ne abbiamo assunti in precedenza (max 5 anni fa) [vai alla 2.2]
- No [vai alla 2.1bis]

[teoricamente noi dovremmo già sapere il settore dell'impresa e quindi aver già filtrato la domanda tarandola sul profilo di diplomato di nostro interesse (ad es. azienda chimica: perito chimico). Nel caso in cui l'azienda dica di non aver assunto quel tipo di diplomati, allora fare 2.1bis]

2.1bis) *Avete invece assunto dei periti aziendali/commerciali?*

- Sì [vai alla 2.2]
- Non negli ultimi 2 anni, ma ne abbiamo assunti in precedenza (max 5 anni fa) [vai alla 2.2]
- No [vai alla 4.1]

2.2) *Quando avete assunto [specificare il profilo del diplomato] cercavate proprio questo tipo di diplomati?*

- Sì perché questo particolare titolo di studio era richiesto dalla legge per le mansioni a cui andavano assegnati
- Sì, anche se non è stato a causa di un obbligo di legge
- No
- Non sa
- Non risponde

2.3) *Generalmente chi fa il primo colloquio di selezione per questo tipo di diplomati?*

- L'ufficio del personale
- Il titolare dell'azienda
- Un manager di linea
- Una società di selezione esterna
- Altro _____ (specificare)
- Non sa/Non risponde

2.4) *Durante la selezione dei diplomati testate anche le effettive competenze pratico-professionali di tipo tecnico (ad es., a seconda dei profili: utilizzo di macchinari o strumenti, esercizi di contabilità, utilizzo di software, prove in cucina e/o in sala, ecc.)?*

- Sempre
- Spesso
- Talvolta
- Raramente
- Mai
- Non sa

Non risponde

2.5) *Oltre all'esperienza, quali sono gli elementi che ritenete più importanti per la selezione?*

(indicare max 2)

(aperta)

- Il voto di diploma
- Il particolare istituto scolastico di provenienza (il prestigio della singola scuola)
- Il fatto di aver svolto stage durante gli studi
- Il comportamento del candidato durante il colloquio
- Il tipo di interessi e di attività extrascolastiche del candidato (sport, volontariato, ecc.)
- Il fatto che sia stato segnalato da qualche persona di fiducia
- Non sa
- Non risponde

2.6) *In base alla sua esperienza, il voto di diploma è un buon indicatore delle competenze effettivamente acquisite?*

- Sempre
- Spesso
- Talvolta
- Raramente
- Mai
- Non sa
- Non risponde

Ora le porrò alcune domande sulla parte centrale di questa intervista. Le chiedo di avere pazienza, dal momento che si tratta di molte domande che richiedono attenzione da parte sua.

Nelle prossime domande cercheremo di approfondire il suo giudizio su alcune competenze dei diplomati tecnico-professionali e sull'importanza di queste competenze per la vostra azienda. Per ciascuna delle competenze che le indicherò le chiedo di dirci sia qual è il livello di preparazione dei diplomati, sia l'importanza strategica di quella specifica competenza per la vostra impresa.

(COMPETENZE DI BASE)

2.7A) *Conoscenza dell'inglese dei diplomati*

(indicare un numero da 1 a 10, dove 1 corrisponde a "Preparazione pessima" e 10 corrisponde a "Preparazione ottima")

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.7B) *Rilevanza della conoscenza dell'inglese per la sua azienda:*

(indicare un numero da 1 a 10 dove 1 corrisponde a “Per nulla rilevante” e 10 a “Estremamente rilevante”)

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.8A) *Conoscenza dei software informatici più comuni (word, excel, ecc.):*

- Non sa
- Non risponde

2.8B) *Rilevanza della conoscenza dei software informatici più comuni (word, excel, ecc.):*

- Non sa
- Non risponde

(COMPETENZE TRASVERSALI)

2.9A) *Capacità di comprendere il contesto aziendale:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.9B) *Rilevanza della capacità di comprendere il contesto aziendale:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.10A) *Capacità di lavorare in gruppo:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.10B) *Rilevanza della capacità di lavorare in gruppo:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.11A) *Capacità di prendere decisioni in autonomia:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa/Non risponde

2.11B) *Rilevanza della capacità di prendere decisioni in autonomia:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.12A) *Capacità di risolvere problemi:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.12B) *Rilevanza della capacità di risolvere problemi:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.13A) *Capacità di organizzare il proprio lavoro:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.13B) *Rilevanza della capacità di organizzare il proprio lavoro:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.14A) *Capacità di rispettare tempi e scadenze:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.14B) *Rilevanza della capacità di rispettare tempi e scadenze:*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.15A) *Capacità di apprendimento*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

2.15B) *Rilevanza della capacità di apprendimento*

_____ (da 1 a 10)

- Non sa
- Non risponde

(COMPETENZE TECNIC-PROFESSIONALI)

A) PROFILO PERITO MECCANICO

M1) *Capacità di riconoscere e affrontare i diversi tipi di guasto*

- Non viene utilizzata/Non è rilevante
- Non sa
- Non risponde

M2) *Capacità di pianificare le attività di manutenzione*

- Non viene utilizzata/Non è rilevante
- Non sa
- Non risponde

M3) *Capacità di leggere i disegni tecnici e i cicli di montaggio*

- Non viene utilizzata/Non è rilevante
- Non sa
- Non risponde

M4) *Conoscenza delle normative tecniche (UNI, CEE, ecc.)*

- Non viene utilizzata/Non è rilevante
- Non sa
- Non risponde

M5) *Capacità di eseguire procedure di programmazione dei sistemi di comando e regolazione*

- Non viene utilizzata/Non è rilevante
- Non sa
- Non risponde

B) PROFILO PERITO COMMERCIALE O RAGIONIERE

R1) *Capacità di gestire la procedura contabile anche con sistemi informatizzati*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

R2) *Capacità di redigere scritture in partita doppia*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

R3) *Capacità di comporre le scritture delle principali operazioni bancarie*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

R4) *Capacità di scrivere e impaginare una lettera commerciale*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

R5) *Conoscenza (almeno per sommi capi) del quadro giuridico civilistico e fiscale di riferimento*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

C) PROFILO TURISTICO-ALBERGHIERO

Addetti alla cucina

T1) *Capacità di preparare le basi di cucina: in particolare brodi, fondi e salse*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

T2) *Conoscenza delle materie prime e capacità di selezionarle*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa

Non risponde

T3) Capacità di coordinare il proprio lavoro con quello degli altri addetti alla cucina

Non viene utilizzata/Non è rilevante

Non sa

Non risponde

T4) Capacità di comporre e presentare i piatti

Non viene utilizzata/Non è rilevante

Non sa

Non risponde

T5) Conoscenze dei principali vitigni italiani e dei possibili abbinamenti gastronomici

Non viene utilizzata/Non è rilevante

Non sa

Non risponde

Addetti alla sala

T1) Velocità e precisione nell'apparecchiare e sparecchiare

Non viene utilizzata/Non è rilevante

Non sa

Non risponde

T2) Trattamento cliente: discrezione, cura, ordine, attenzione massima ai ritmi di consumo dei singoli tavoli (es. quando riempire i bicchieri, quando portare il pane ecc.)

Non viene utilizzata/Non è rilevante

Non sa

Non risponde

T3) Conoscenza di base dei diversi tipi di servizio: inglese, francese, italiano (richiedere anche la conoscenza del servizio al guéridon)

Non viene utilizzata/Non è rilevante

Non sa

Non risponde

T4) Conoscenza di base del servizio banqueting

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

T5) Conoscenze dei principali vitigni italiani e dei possibili abbinamenti gastronomici

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

A) **PROFILO ALBERGHIERO (PER COMMERCIO AL DETTAGLIO)**

TC1) *Capacità di gestire l'approvvigionamento e l'esposizione dei prodotti sugli scaffali o in reparto*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

TC2) *Conoscenza delle materie prime (carne, formaggi, verdura, ecc.) e capacità di selezionarle*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

TC3) *Capacità di coordinare il proprio lavoro con quello degli altri addetti al punto vendita*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

TC4) *Capacità di rapportarsi con i clienti (cortesia nel servizio, risponde esaurientemente alle domande poste dai clienti, ecc.)*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

D) **PROFILO PERITO CHIMICO**

C1) *Capacità di pianificare le attività legate al controllo della strumentazione*

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

C2) Capacità di gestire la sicurezza in laboratorio e l'eventuale comunicazione del rischio

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

C3) Conoscenza della normativa sullo smaltimento dei rifiuti di laboratorio

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

C4) Capacità di reperire via web le informazioni specifiche su nuovi preparati, strumenti e processi

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

C5) Conoscenza dei principali software dedicati alle analisi chimiche di laboratorio e all'interpretazione dei risultati

-
- Non viene utilizzata/Non è rilevante
 - Non sa
 - Non risponde

C) Ragioni di eventuali deficit nella preparazione ed eventuali strumenti per rispondervi

3.1) [da porre SOLO SE in una delle domande da 2.7 in avanti ha dato un punteggio minore di 6 alla preparazione degli studenti] Spesso le aziende non trovano nei lavoratori la preparazione di cui hanno bisogno, e in molti casi la responsabilità di queste mancanze viene data alla scuola. Secondo lei è vero?

- Sì
- No
- Non sa
- Non risponde

3.2) **[da porre SOLO SE in una delle domande da 2.8 in avanti ha dato un punteggio minore di 6 alla preparazione degli studenti]** *A suo avviso quali sono le due principali ragioni che possono spiegare le carenze nella preparazione dei diplomati (NON leggere prima le risposte):*

- Qualità e preparazione degli insegnanti
- Scarsa disponibilità di laboratori e attrezzature aggiornate nelle scuole
- Contenuti dei programmi scolastici
- Ridotto numero di ore da dedicare a esperienze di stage
- Mancata definizione di contenuti didattici in collaborazione con le imprese
- Altro: _____ (specificare)
- Non sa
- Non risponde

3.3.) *Nel corso del 2010 avete coinvolto qualcuno dei diplomati che avete assunto negli ultimi anni in qualche attività di formazione, escludendo l'affiancamento nel luogo di lavoro?*

- Sì **[vai alla domanda 3.4]**
- No **[vai alla sezione D]**
- Non sa **[vai alla sezione D]**
- Non risponde **[vai alla sezione D]**

3.4) *Di quali attività formative si è trattato in particolare?*

- Corsi interni all'azienda
- Corsi esterni all'azienda
- Altro _____ (specificare)
- Non sa
- Non risponde

3.5) **[se ha risposto "Sì" alla 3.3]** *La formazione è stata fatta prevalentemente per colmare delle lacune nella preparazione dei diplomati o per sviluppare nuove competenze?*

- Per colmare delle lacune nella preparazione
- Per sviluppare nuove competenze
- Non sa
- Non risponde

3.6) *Come sono stati finanziati questi corsi?*

- Con fondi dell'impresa
- Con finanziamenti esterni (fondi europei, ecc.)
- In parte con fondi dell'impresa e in parte con fondi esterni
- Non sa
- Non risponde

D) Rapporti con le scuole

4.1) *Ci sono vari modi in cui un'azienda può avere rapporti con le scuole tecnico-professionali. Ora le elencherò alcuni di questi modi, lei mi dovrebbe dire se la vostra azienda negli ultimi 2-3 anni ha fatto questo tipo di cose*

(risposta multipla, l'intervistatore legge):

- avete ospitato studenti in stage (comprese forme di alternanza scuola-lavoro) sì no
- gli studenti hanno visitato l'azienda sì no
- persone dell'azienda hanno tenuto incontri a scuola sì no
- l'azienda ha partecipato alla progettazione di corsi sì no
- l'azienda ha finanziato progetti della scuola (laboratori, ecc.) sì no
- l'azienda ha assunto diplomati segnalati dalla scuola o da professori della scuola sì no
- altro _____ (specificare)
- Non sa
- Non risponde

4.2) **(da formulare solo se nella 4.1 ha segnalato almeno un'iniziativa)**

Avete avuto rapporti con una sola scuola o con più di una?

- Una
- Più di una
- Non sa

4.3) **(se hanno risposto più di una, aggiungere: "Considerando il rapporto con la scuola secondo lei più importante")** *Da chi è partita l'iniziativa? Ovvero, chi ha avviato il rapporto tra azienda e scuola?*

- la scuola
- un professore della scuola
- l'azienda
- un'associazione imprenditoriale locale
- un'amministrazione pubblica (regione, provincia, comune, uffici del lavoro)
- sono rapporti che esistono da molto tempo, non saprei chi li ha iniziati
- Altro _____ (specificare)
- Non sa
- Non risponde

4.4) *Come valuta, in complesso, le ricadute di questo rapporto?*

- Prevalentemente positive
- Né positive, né negative
- Prevalentemente negative
- Non sa
- Non risponde

4.5) *Pensate di proseguire questo rapporto anche nei prossimi anni?*

- Sicuramente sì
- Probabilmente sì
- Probabilmente no
- Sicuramente no
- Non sa
- Non risponde

(solo per chi ha risposto positivamente all'item 1 sugli stage della 4.1)

4.6) *Nel corso degli ultimi 5 anni quanti studenti hanno fatto uno stage in azienda durante il loro percorso di studi, escludendo quindi gli stage di coloro che erano già diplomati?*

- Uno
- Da due a cinque
- Più di cinque
- Più di dieci
- Non sa
- Non risponde

4.7) *E' successo che gli stagisti, dopo essersi diplomati, siano stati assunti dall'azienda?*

- Sì, diverse volte
- qualche volta
- mai
- Non sa
- Non risponde

4.8) *A parte gli stage scolastici degli studenti, capita che l'azienda usi lo stage anche come prima modalità di inserimento in azienda dei diplomati?*

- Sì, spesso
- occasionalmente
- no, mai
- Non sa
- Non risponde

(domanda seguente da porre solo a chi ha risposto negativamente a tutti gli item della 4.1)

4.9) *Come mai non avete collaborato con nessuna scuola?*

[risposte da non leggere all'interlocutore. Leggerle solo se non si è in grado di dare una risposta univoca]

- Perché non siamo stati contattati da nessuna scuola
- Perché le scuole non si sono dette disponibili pur avendo chiesto loro di collaborare
- Perché la collaborazione non avrebbe portato alcun beneficio all'azienda
- Perché manca il tempo per queste collaborazioni
- Perché mancano le risorse economiche
- Perché abbiamo collaborato in passato e siamo rimasti delusi

- Perché non se ne è mai presentata l'occasione
- Altro _____ (specificare)
- Non sa
- Non risponde

E) Differenze nei percorsi di carriera attesi di diplomati e laureati

5.1) *Nella vostra azienda, al momento dell'assunzione generalmente come viene inquadrato un diplomato tecnico-professionale dal punto di vista delle mansioni?*

- Operaio generico/impiegato esecutivo/garzone di cucina
- Operaio specializzato/impiegato di concetto/aiutocuoco (o *sous-chef*)
- Impiegato tecnico
- Caporeparto/capoufficio/chef
- Quadro
- Altro _____ (specificare)
- Non sa/Non risponde

5.2) *Qual è, all'incirca, la retribuzione annua lorda di questo tipo di diplomati al momento dell'assunzione?*

_____ euro

- Non sa
- Non risponde

5.3) *E qual è invece l'inquadramento dopo 5 anni dall'assunzione?*

- Operaio generico/impiegato esecutivo/garzone di cucina
- Operaio specializzato/impiegato di concetto/aiutocuoco (o *sous-chef*)
- Impiegato tecnico
- Caporeparto/capoufficio/chef
- Quadro
- Altro _____ (specificare)
- Non sa
- Non risponde

5.4) *E la retribuzione annua lorda dopo 5 anni dall'assunzione?*

_____ euro

- Non sa
- Non risponde

F) Conoscenza della riforma Gelmini

6.1) *Passiamo ora all'ultimo tema della nostra intervista, ancora pochissime domande. Da quest'anno scolastico (2010-2011) è entrata in vigore la riforma della scuola secondaria superiore. Ne ha sentito parlare?*

- Sì [vai alla 6.2]

No [vai alla 6.4]

6.2) *E' a conoscenza del fatto che la riforma riduce l'attuale numero di indirizzi degli istituti tecnici e professionali?*

Sì

No

6.3) *A suo avviso i contenuti della riforma sono stati sufficientemente pubblicizzati e chiariti dai mezzi di informazione?*

Sì

No

Non sa

Non risponde

6.4) *Ora invece le chiederò qualche ultima breve informazione che la riguarda: quale è il suo titolo di studio?*

Diploma di laurea/laurea/dottorato

Diploma di scuola secondaria superiore

Qualifica di scuola professionale (3 anni)

Licenza di scuola secondaria inferiore

Licenza elementare/Senza titolo

Non risponde

6.5) *E la sua età?*

_____ anni

Non risponde

6.6) **[da non leggere all'interlocutore]** *Genere del rispondente (responsabile ufficio del personale o imprenditore):*

Uomo

Donna

6.7) *La ringrazio molto per il tempo che ci ha dedicato, prima di finire l'intervista le chiedo se è disposto a dirci il suo nome e il suo indirizzo mail in modo da poterle inviare i risultati della nostra indagine o contattarla in caso di eventuali brevi chiarimenti*

_____ (annotare nome/mail dell'intervistato)

FINE INTERVISTA