

*Università degli Studi di Milano*  
*Dipartimento di Studi del Lavoro e del Welfare*  
*Centro di ricerca WTW ó Work Training and Welfare*

# **La scuola tecnico-professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole**

**Rapporto di ricerca  
per il Servizio studi della Camera di commercio di Milano**

**Ottobre 2008**

di  
**Gabriele Ballarino**

Questo lavoro non sarebbe stato possibile senza il contributo di numerose persone e istituzioni, cui vanno i sentiti ringraziamenti dell'autore. In primo luogo Sandro Lecca, già direttore dell'Ufficio studi della Camera di commercio, e Marino Regini, prorettore dell'Università di Milano, che hanno reso possibile la ricerca. La collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale, in particolare della dr.ssa Marisa Valagussa, è stata altrettanto essenziale per la riuscita della ricerca, che è stata diretta in tutte le sue fasi dall'autore del presente rapporto.

Alla fase esplorativa hanno contribuito Roberto Di Bitonto e Sara Belloni (laureati triennali all'Università di Milano nell'a. a. 2003/04), e soprattutto il prof. Salvatore Forte, allora preside dell'ATC Dall'Acqua di Legnano, e le proff. Franca Cervato, Nadia Bussolati e Marialisa Giurato dello stesso istituto. Hans Schadee (Università di Milano-Bicocca) ha fornito utili consigli per la predisposizione del questionario.

Le interviste sono state effettuate da Stefano Aguzzi, Chiara Bellosi, Andrea Canova, Michele Cotti Cottini, Rossella Degno, Roberto Di Bitonto, Manuela Galetto, Filippo Ghialamberti, Marta Inversini, Sara Maggiori, Chiara Mazza, Matteo Rizzi, Gloria Riva, Francesca Ronchi, Francesca Villa e Tiziana Zippi.

Federica Franciosi, dell'Università di Milano, ha collaborato al *pre-testing* del questionario, coordinato la rilevazione, svolto alcune interviste, collaborato alla costruzione del data set, all'elaborazione dei dati e alla redazione del rapporto finale (per il capitolo 2 e i paragrafi 1.3 e 3.4); Sonia Marzadro (Università di Trento) si è occupata del *data entry* e della costruzione del data set; Nazareno Panichella, dell'Università di Milano, ha collaborato alla redazione del paragrafo 1.3 del rapporto finale; Giulio Piccinini, laureato magistrale dell'Università di Milano nell'a. a. 2007/08, ha concesso che si utilizzassero alcune informazioni provenienti dalla sua tesi di laurea per il paragrafo 4.2 del rapporto finale. Giamprima Stabilini e Maurizio Marino (Dipartimento di Studi del lavoro e del welfare, Università di Milano) hanno gestito gli aspetti amministrativi del progetto. Aurora Caiazzo, dell'Ufficio Studi della Camera di commercio di Milano, ha seguito con paziente attenzione la lunga gestazione del rapporto.

*Last but not least*, il sentito ringraziamento dell'autore va anche e soprattutto ai dirigenti e alle dirigenti scolastici intervistati, che hanno voluto collaborare a questo progetto: una collaborazione essenziale, gratuita, non scontata, la cui estensione dà motivi di ottimismo sul futuro della scuola lombarda. I difetti del progetto, e il ritardo del rapporto rispetto alla rilevazione sul campo, sono di esclusiva responsabilità dell'autore.

## INDICE

<b>1. Presentazione e motivazioni</b>	pag. 4
1.1. Oggetto della ricerca	» 5
1.2. La scuola tecnico-professionale secondo la teoria socioeconomica	» 6
1.3. La scuola tecnico-professionale in Italia	» 10
1.4. Obiettivi della ricerca e struttura del rapporto	» 19
<b>2. Metodologia della ricerca</b>	» 21
<b>3. Le scuole tecnico-professionali lombarde</b>	» 25
3.1. Tipi di scuole	» 25
3.2. L'offerta formativa	» 26
3.3. La distribuzione territoriale	» 28
3.4. Le caratteristiche delle scuole	» 33
<b>4. Le attività orientate all'inserimento occupazionale</b>	» 44
4.1. Le attività di orientamento	» 44
4.2. Gli stage	» 50
4.3. Il monitoraggio delle carriere	» 69
<b>5. I partner: le aziende con cui le scuole collaborano</b>	» 71
5.1. Quali rapporti e quali aziende	» 72
5.2. Il management dei rapporti tra scuole e aziende	» 80
5.3. La valutazione dei rapporti tra scuole e aziende	» 86
5.4. Un rapporto su cui investire	» 89
<b>6. La gestione</b>	» 91
6.1. La gestione delle attività	» 91
6.2. La direzione	» 97
6.3. L'importanza della gestione	» 104
<b>7. I fattori di vantaggio</b>	» 107
7.1. Le attività	» 108
7.2. I rapporti tra scuole e attori istituzionali ed economici	» 119
<b>8. Conclusioni ed <i>executive summary</i></b>	» 130
8.1. Le domande di ricerca	» 130
8.2. Cosa fanno le scuole? Le attività rivolte al mercato del lavoro	» 131
8.3. I rapporti tra scuole, aziende e istituzioni	» 134
8.4. I fattori che favoriscono l'impegno delle scuole	» 136
8.5. Volontarismo e istituzionalizzazione: spunti per le politiche pubbliche	» 140
<b>Riferimenti bibliografici</b>	» 142
<b>Appendice I: tabelle supplementari</b>	» 145
<b>Appendice II. Lettera di presentazione e questionario</b>	» 152

## Capitolo 1. Presentazione e motivazioni

Non è da oggi che la questione della transizione tra scuola e lavoro è al centro dell'attenzione di studiosi e *policy-makers*. Il motivo è evidente: si tratta 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 (Schizzerotto 2002; Checchi 1999; Schizzerotto e Barone 2006). Dal punto di vista storico-sociale, la stessa esistenza di un ambito istituzionale quale la transizione scuola-lavoro merita di essere commentata. Si tratta, infatti, di un passaggio così importante e decisivo nelle società contemporanee, che viene preso per qualcosa di naturale, e quindi dato per scontato. Non è così: nelle società pre-moderne<sup>1</sup> non esiste la scuola, né esiste il mercato del lavoro. L'organizzazione istituzionale del corso della vita degli individui non prevede, all'inizio, un periodo dedicato quasi interamente all'apprendimento, né, al termine di questo periodo di apprendimento, contempla la possibilità di scegliere e cambiare liberamente, almeno in linea di principio, la propria occupazione.

Salvo qualche eccezione, che riguarda di norma l'élite, nel mondo pre-moderno i processi formativi non si differenziano istituzionalmente dall'ambito familiare (o comunitario) in cui si svolge la socializzazione primaria, né la regolazione dell'economia prevede l'esistenza di un'istituzione come il moderno mercato del lavoro, in cui imprenditori che richiedono forza-lavoro assumono individui che la offrono, selezionandoli in base alle loro capacità e alle loro richieste salariali. Invece, nelle società moderne (capitalistiche) la maggior parte degli individui trascorre un periodo, che dura generalmente tra i 10 e i 20 anni, dedicandosi ad attività istituzionalmente definite di formazione. Al termine di questo periodo, gli individui avviano la ricerca di un posto di lavoro sulla base dell'offerta disponibile, delle proprie competenze, buona parte delle quali derivano dalla loro formazione scolastica, e delle proprie esigenze, anch'esse ampiamente influenzate dal percorso scolastico svolto (Ballarino 2007).

Lo studio della transizione scuola-lavoro riguarda sia problemi di uguaglianza che problemi di sviluppo: dal punto di vista dell'uguaglianza, interessa sapere in che misura la scuola effettivamente fornisce a tutti i diplomati pari opportunità di competere sul mercato del lavoro; dal punto di vista dello sviluppo, interessa sapere in che misura la scuola fornisce agli individui competenze che siano valorizzabili sul mercato del lavoro, e che quindi innalzino il livello qualitativo dei prodotti e dei servizi delle aziende in cui essi si inseriscono, consentendo loro di inserirsi nella *via alta* dello

sviluppo caratterizzata dal circolo virtuoso che porta dall'alta qualificazione del lavoro alla competizione sulla qualità e quindi ad alti salari (Regini 2000). Pertanto, la ricerca sulla transizione dalla scuola al lavoro si pone, dal punto di vista disciplinare, ai confini tra economia e sociologia (Ballarino e Checchi 2006). Non si tratta, comunque, di un dibattito strettamente accademico. A partire dagli anni 80 tanto la crescita dei tassi di disoccupazione quanto l'interesse per la qualità del lavoro (sia dal punto di vista economico che da quello sociale) hanno dato ulteriore risalto al problema, in particolare nel nostro paese, dove la tradizione di studio scientifico dei sistemi scolastici è relativamente recente, per via del persistente peso della pedagogia umanistica e prescrittiva. Molti studiosi sostengono da tempo che le difficoltà economiche del paese siano in una certa misura da attribuirsi ai limiti del suo sistema formativo, e più ancora ai rapporti tra questo e il sistema economico (Rossi 1997; cfr. Checchi 2003; Reyneri 2005). La bassa performance complessiva degli studenti italiani nelle recenti rilevazioni internazionali comparative delle competenze dei quindicenni, nonché la fortissima variazione territoriale che si riscontra nel nostro paese a questo proposito hanno reso ulteriormente attuale la questione (Bratti, Checchi e Filippin 2007). In questa sede manca lo spazio per entrare nel dettaglio della discussione in corso (si veda anche Ministero della P. I. e Ministero dell'Economia 2007), ma essa deve essere tenuta presente come sfondo problematico da cui prende le mosse questa ricerca.

## 1.1 Oggetto della ricerca

Come è noto, in Italia la scuola secondaria superiore è relativamente *stratificata*, cioè istituzionalmente suddivisa in diversi percorsi: in primo luogo tra i percorsi di tipo liceale, che danno ampiamente per scontata la prosecuzione degli studi, e percorsi di tipo tecnico (istituti tecnici) o professionale (istituti professionali) che, pur dando comunque accesso all'università, rilasciano diplomi spendibili sul mercato del lavoro. A questi percorsi si aggiungono poi i percorsi post-diploma della formazione professionale gestita dalle regioni, impartiti nei CFP (centri di formazione professionale) o in istituti privati finanziati dalle regioni. Mentre, quindi, nella scuola secondaria superiore italiana esistono diversi *tipi di scuola*, in altri paesi esistono invece istituti di tipo *comprensivo*, all'interno dei quali vengono tenuti sia corsi di tipo accademico-generalista, finalizzati all'accesso e alla frequenza universitaria, sia corsi di tipo tecnico-professionalizzante: in questo caso la stratificazione è quindi interna agli istituti. Ci sono anche paesi, come la Germania, in cui i percorsi si differenziano ancora prima che in Italia, e precisamente alla fine dell'equivalente della scuola elementare. Anche in Italia era così, prima dell'istituzione della scuola media inferiore

---

<sup>1</sup> Si tenga presente che ancora alla fine dell'800 molte aree marginali del nostro paese presentavano numerose

unificata del 1962: pertanto, in prospettiva comparata si può dire che il sistema scolastico italiano è mediamente stratificato (Schizzerotto e Barone 2006).

Questa ricerca si concentra sull'istruzione tecnico-professionale: sono quindi escluse le scuole di carattere liceale di tutti i tipi (classico, scientifico, linguistico, artistico), poiché il fatto che la maggior parte dei liceali successivamente si iscrivono all'università rende il problema dell'inserimento lavorativo poco rilevante per queste scuole, almeno nell'immediato<sup>2</sup>. Inoltre, non viene considerata la formazione professionale regionale perché si tratta di un ambito molto diverso, dal punto di vista istituzionale e organizzativo, dalla formazione scolastica, e unire i due ambiti in un unico progetto di ricerca avrebbe richiesto semplificazioni operative e analitiche molto forti.

## **1.2. Istruzione tecnico-professionale secondo la letteratura socio-economica**

### ***La scuola tecnico-professionale e il sistema economico***

Il segmento tecnico-professionale della scuola secondaria superiore rappresenta una componente essenziale del sistema scolastico, e quindi del meccanismo socio-economico che congiunge istruzione e mercato del lavoro. Esso, infatti, forma gli operatori di medio-alta qualificazione che costituiscono il cuore della forza lavoro sia nell'industria che nei servizi. La letteratura socio-economica degli anni 80 e 90 si è concentrata su questo punto, e ha mostrato l'importanza della scuola secondaria superiore, e del suo rapporto con il sistema produttivo, da numerosi punti di vista e per quanto riguarda vari casi nazionali.

L'esempio più noto è probabilmente quello della Germania e della peculiare forma di apprendistato che la caratterizza, di solito definito "sistema duale" di formazione professionale. Il sistema è così definito perché unisce formazione scolastica a formazione *on the job*: i giovani apprendisti, regolarmente assunti dalle aziende con una retribuzione sostanzialmente inferiore a quella dei lavoratori formati, alternano l'esperienza operativa in azienda con la frequenza scolastica, in corsi il cui programma è co-gestito dalle associazioni di rappresentanza di lavoratori e datori di lavoro, insieme con le camere di commercio e le scuole stesse. Il sistema duale fornisce ai futuri lavoratori da un lato le competenze tecnico-professionali di alto livello necessarie che consentono alle aziende tedesche di mantenere la leadership nei segmenti alti del mercato delle automobili o dell'elettronica di consumo, e di competere sulla qualità anziché sul prezzo, rendendo così possibile un circolo

---

caratteristiche socio-economiche di tipo premoderno, nel senso utilizzato qui.

<sup>2</sup> In realtà il problema viene nascosto dal passaggio attraverso l'università, ma esiste comunque. Per esempio, una recente ricerca sul divario retributivo di genere tra i laureati italiani (Ballarino e Vezzoni 2007) mostra che quasi un terzo del gap dipende dal fatto che le donne hanno più frequentemente lauree umanistiche, che danno accesso a redditi più bassi, e che alle origini di questa scelta, occupazionalmente debole, c'è in buona misura la cultura della scuola italiana, con una persistente distorsione a vantaggio delle discipline umanistiche

virtuoso di alto investimento sulla forza lavoro, alti livelli tecnologici, alti salari e così via (Streeck 1994). Dato che la qualificazione professionale condiziona anche le scelte di promozione delle aziende, il sistema duale contribuisce anche alla formazione di una forza lavoro cooperativa e motivata, nella misura in cui crea una gerarchia di status condivisa dai lavoratori, interna all'azienda ma non determinata unilateralmente da questa: di qui, secondo molti studiosi, i bassi livelli di conflitto industriale che caratterizzano la Germania (Maurice, Sellier e Silvestre 1984).

Il caso tedesco non è l'unico in cui si sia studiata l'importanza della formazione secondaria, e del rapporto tra scuole e aziende, per il buon funzionamento del sistema produttivo. Anche in Giappone esistono legami istituzionali analoghi a quelli tedeschi, anche se l'orientamento della scuola è prevalentemente accademico e tradizionalista. Nella scuola secondaria c'è forte selezione, e i risultati scolastici sono decisivi sia per la prosecuzione degli studi, per chi andrà all'università, sia per l'accesso al lavoro (Rosenbaum e Kariya 1989). Le aziende giapponesi medie e grandi hanno rapporti stabili con le scuole secondarie della loro zona, e ogni anno rendono disponibili ai futuri diplomati un certo numero di posti. Manca l'elaborata infrastruttura istituzionale del sistema duale tedesco: il sistema funziona per consuetudine, senza obblighi legali né contrattuali, spesso anche in mancanza di una necessità immediata di personale. Sulla base dei voti finali, un comitato di insegnanti seleziona gli studenti, assegnandoli ai posti disponibili in ciascuna azienda: nessun diplomato si presenterebbe a un'azienda per posti non attribuiti alla sua scuola, o non attribuitigli dalla scuola. La selezione da parte dell'azienda nell'80% dei casi conferma il *matching* proposto dagli insegnanti. Chi non è scelto riceve un'altra opportunità, e solo meno del 5% dei diplomati non trova lavoro in questo modo. Le aziende sono interessate ad assumere i candidati selezionati dalle scuole, perché si assicurano un costante rifornimento di lavoratori motivati e selezionati, dato che le scuole hanno sui giovani informazioni più abbondanti e attendibili di quelle che le aziende possono raccogliere a costi accettabili. Le scuole, a loro volta, hanno interesse a mantenere il rapporto con le aziende per accrescere il proprio prestigio, mentre la selezione tramite il voto incentiva gli studenti all'impegno scolastico, che in Giappone è comparativamente molto elevato (Brint 2007). Le conseguenze sul mercato del lavoro sono simili a quelle del caso tedesco per quanto riguarda la bassa disoccupazione giovanile e la scarsa conflittualità del lavoro, mentre ci sono differenze nelle carriere dei lavoratori, perché il sistema è decentrato e non prevede una struttura di qualifiche simile a quella tedesca. Tuttavia il passaggio diretto, e basato sul risultato degli studi, dalla scuola all'azienda è parte integrante della consuetudine dell'impiego a vita delle medie e grandi aziende giapponesi, consuetudine su cui si basano motivazione e impegno dei lavoratori giapponesi.

Nel caso americano, invece, mancano i legami istituzionali tra scuola e mercato del lavoro caratteristici dei sistemi tedesco e giapponese, ma anche qui gli studiosi hanno rilevato l'importanza

della scuola secondaria e della sua organizzazione per la formazione dei futuri lavoratori. Le *high schools* americane, difatti, presentano dei *curricula* particolarmente complessi, in cui il percorso generale, che è unitario (non esistono tipi di scuola diversi come i licei da un lato e gli istituti tecnici dall'altro), prevede poi ampie possibilità di scelta tra diverse opzioni di percorsi e materie (*tracking*). Ne conseguono svariati obblighi per gli studenti, che devono quindi imparare a gestire autonomamente iscrizioni, esami e pratiche amministrative: in questo modo essi si abitano ad essere autonomi e a gestire in prima persona la propria carriera, cosa che sarà di grande aiuto in un mercato del lavoro estremamente flessibile come quello americano. In altri termini, le *high schools* producono non tanto competenze tecnico-professionali, quanto competenze sociali-relazionali, decisive in un'economia postfordista, basata sul rapido adeguamento di prodotti e servizi alle variazioni della domanda (Soskice 1993).

### ***La scuola tecnico-professionale e la disuguaglianza sociale***

Negli ultimi anni, la discussione sulla scuola secondaria si è frequentemente intrecciata con lo studio della stratificazione e della disuguaglianza sociale. In particolare, ci si chiede quali siano gli effetti sulle opportunità lavorative e di vita degli individui della scelta di un percorso tecnico-professionale anziché di uno generalista-accademico. Le risposte alla domanda sono diverse (Shavit e Müller 2000). Da un lato, gli studiosi vicini alla prospettiva del capitale umano sostengono che la scelta di un percorso tecnico-professionale fornisce buone opportunità agli individui: la scuola secondaria di questo tipo produce competenze richieste dalle aziende, e quindi le opportunità occupazionali di chi l'ha frequentata dovrebbero aumentare. Dall'altro lato, gli studiosi più legati alla prospettiva della riproduzione sociale sostengono che la divisione della scuola secondaria in percorsi differenziati (*tracking* nella terminologia anglosassone) funziona come meccanismo di riproduzione intergenerazionale della disuguaglianza sociale: anche a parità di prestazioni scolastiche, i figli delle classi inferiori si orientano più frequentemente dei figli delle classi superiori verso percorsi tecnico-professionali e non verso i percorsi generalisti-accademici che darebbero poi accesso all'università (per il caso italiano, cfr. Checchi 2004). Per questo motivo il loro potenziale cognitivo e la loro motivazione al lavoro non vengono pienamente sviluppati, e le loro opportunità occupazionali finiscono per essere ristrette alla parte bassa del mercato del lavoro. In sostanza, la scuola secondaria tecnico-professionale secondo questa prospettiva funge da meccanismo di *deviazione sociale*, nella misura in cui sposta le carriere di chi proviene dalle classi inferiori verso le posizioni medio-basse della stratificazione sociale.

La prospettiva della deviazione sociale è corretta se si guarda alla possibilità di proseguire gli studi con la frequenza universitaria, ma essa non tiene conto dell'efficacia della formazione tecnico-

professionale dal punto di vista delle aziende. Se effettivamente la scuola tecnico-professionale fornisce competenze richieste dalle aziende, allora le opportunità occupazionali degli studenti risultano migliori rispetto a quelle di chi si è fermato alla scuola dell'obbligo: l'effetto di deviazione viene visto in questa prospettiva come la creazione di una *rete di sicurezza* per una parte dei giovani di origine operaia (Shavit e Müller 2000). E' vero che questi non potranno andare all'università, ma la qualificazione professionale, rendendo accessibili posti di lavoro stabili e relativamente ben pagati nelle occupazioni operaie o impiegatizie di livello medio-basso, garantisce comunque contro la disoccupazione o la caduta nella sotto-occupazione e nella trappola dei *macjobs*. Anche il diverso ambiente di insegnamento in cui si vengono a trovare studentesse e studenti della scuola tecnico-professionale non è necessariamente fonte di svantaggi, come sostiene la prospettiva della deviazione, perché la relativa omogeneità degli studenti consente di adeguare al meglio il programma alle esigenze e alle motivazioni degli studenti, con un effetto di *specializzazione* della formazione che ne dovrebbe aumentare l'efficacia anche ai fini dell'inserimento occupazionale (Cecchi 2007).

Come spesso accade nelle scienze sociali, ciascuna delle due posizioni del dibattito coglie un aspetto del fenomeno e lo accentua in modo unilaterale, trascurando anche gli aspetti dell'altra posizione che potrebbero essere complementari alla propria. In questo caso è evidente che la scuola secondaria superiore presenta tanto la funzione di deviazione, rispetto a coloro che accedono al liceo e da qui all'università, quanto quella di specializzazione e rete di sicurezza, rispetto a coloro che invece si fermano alla scuola dell'obbligo. Il problema è, evidentemente, quello del peso delle due funzioni: le ricerche mostrano che perché la funzione di specializzazione e di rete di sicurezza venga svolta in modo efficace è importante la specificità della formazione ricevuta, e la sua rilevanza per gli imprenditori, caratteristiche che a livello macro dipendono, evidentemente, dalla struttura istituzionale del sistema educativo e dei suoi rapporti con il mercato del lavoro (Shavit e Müller 2000). A livello micro, il fattore decisivo rimane quindi il tipo di rapporto esistente tra istituzioni formative e mercato del lavoro: quanto più il rapporto è stabile e c'è cooperazione tra le due istituzioni, tanto maggiore saranno specificità della formazione e sua rilevanza per i datori di lavoro. Rispetto a questo, sembra persino relativamente poco importante il contenuto della formazione impartita: nel caso giapponese, in effetti, la formazione propriamente tecnica è poca cosa, in un sistema scolastico molto orientato al tradizionalismo, ma questo non impedisce una transizione fluida ed efficiente dalla scuola al mercato del lavoro.

Qualcosa di simile emerge anche da un recente studio sui rapporti tra le istituzioni universitarie milanesi e gli attori economici: in una serie di corsi di nuova istituzione con forte orientamento professionale, risulta che gli esiti occupazionali migliori sono quelli degli studenti dei corsi in cui

era più forte il coinvolgimento degli attori economici esterni all'università, in modo sostanzialmente indipendente dall'orientamento professionalizzante o accademico-generalistico dei corsi stessi (Ballarino e Regini 2005). Dunque, il rapporto tra istituti scolastici e aziende sembra essere uno dei problemi principali della formazione secondaria tecnico-professionale, non solo dal punto di vista dell'efficienza del sistema economico, ma anche da quello dell'uguaglianza sociale.

### **1.3. La scuola tecnico-professionale in Italia**

Dopo la riforma Moratti del 2003 (legge 53/2003), la definizione di *scuola secondaria di secondo grado* ha sostituito quella di *scuola media superiore* in uso fino a quel momento. Le scuole secondarie superiori hanno una durata generalmente quinquennale e sono articolate in vari indirizzi sulla base dei diversi insegnamenti impartiti. Il passaggio da un anno di corso a quello successivo avviene tramite un giudizio complessivo sui voti ottenuti durante l'anno, e gli studenti che presentano insufficienze, ma che nel complesso meritano la promozione, sono ammessi alla classe successiva con dei debiti formativi che possono essere colmati frequentando appositi corsi di recupero. Al termine dell'ultimo anno di corso gli studenti sostengono un esame conclusivo di Stato per il conseguimento del diploma che consente la iscrizione a qualsiasi facoltà universitaria (legge 910/1969).

Le scuole superiori, prima della riforma, erano suddivise in licei, istituti tecnici e istituti professionali. I primi comprendevano lo scientifico, il classico, l'artistico e il linguistico<sup>3</sup>, mentre gli istituti tecnici, anch'essi della durata di cinque anni, si dividevano in commerciale (ITC), industriale (ITI), per geometri (ITG), agrario (ITA), nautico, aeronautico e per il turismo. I professionali, invece, avevano una durata di tre anni, ma garantivano comunque la possibilità di proseguire gli studi in un biennio successivo, al termine del quale lo studente conseguiva un diploma e con esso la possibilità di accedere a qualsiasi facoltà universitaria.

A questi ordini di scuole si aggiungevano gli istituti magistrali. Il titolo di studio rilasciato da questi aveva valore abilitante per l'insegnamento nelle scuole elementari e consentiva, previa frequenza di un quinto anno integrativo, la iscrizione a qualsiasi facoltà universitaria. Con l'introduzione dell'obbligo di laurea per il personale docente della scuola primaria (ex materna ed elementare) gli istituti magistrali si sono riconvertiti in varie forme: licei socio-psico-pedagogici, licei della comunicazione, ecc.

In base alla riforma Moratti, invece, l'istruzione secondaria di secondo grado è stata riorganizzata in due rami principali: il primo è formato da otto indirizzi liceali, mentre il secondo comprende la

formazione professionale gestita a livello regionale. Gli studenti, in pratica, hanno la possibilità di scegliere tra istruzione liceale, frazionata in due bienni e un quinto anno, e istruzione professionale della durata di quattro anni. Tuttavia, con la riforma Fioroni del 2006, sono stati aboliti i nuovi licei tecnologico ed economico e si è quindi lasciato sostanzialmente immutato il sistema scolastico superiore precedente alla legge 53/2003.

Con il decreto legislativo del 13 marzo 1998 n. 112, inoltre, la competenza in materia di istruzione e organizzazione delle scuole di ogni ordine e grado è stata trasferita dallo Stato agli enti locali: i comuni e le province non hanno più solo il compito di gestire gli edifici scolastici, ma si sono trovati ad avere compiti di organizzazione e riorganizzazione delle istituzioni scolastiche. Infine, le sedi statali di erogazione de servizio (plessi, scuole, istituti principali, sedi e sezioni associate) sono state aggregate in istituzioni scolastiche ó dimensionate dal 1° settembre 2000 per effetto del DPR 233/1998 ó secondo l'entità della popolazione scolastica accolta (normalmente tra i 500 e i 900 alunni). A tali istituzioni è stata conferita personalità giuridica e autonomia scolastica con responsabilità amministrativa e organizzativa nei confronti delle scuole amministrate.

Infine, per perseguire gli obiettivi delineati a Lisbona nel 2000, sono state introdotte importanti innovazioni legislative per quel che riguarda l'obbligo scolastico<sup>4</sup>. Già la riforma Moratti, prevedendo la possibilità di scegliere tra istruzione e formazione professionale a partire dai 14 anni d'età, aveva introdotto un innalzamento dell'obbligo scolastico. Ma è stata la riforma del 2006 (Fioroni) ad aver effettivamente elevato l'età minima a 16 anni, anche se, quanto meno in via transitoria, gli studenti possono adempiere l'obbligo frequentando corsi triennali di istruzione e formazione organizzati dalle regioni.

Queste riforme hanno inciso profondamente anche sugli obblighi delle singole scuole, le quali possono sì mantenere i propri curricula di studio, ma devono anche garantire a tutti gli studenti le conoscenze omogenee di base indipendentemente dai tipi di indirizzi scelti. Tali competenze sono state definite, a partire dai contenuti della Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio dei ministri del 18.09.2006, dalla Conferenza unificata Stato-Regioni. Esse riguardano quattro assi culturali ó dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale ó ai quali corrispondono una serie di competenze specifiche e obiettivi pratici che gli studenti devono raggiungere a conclusione dell'obbligo formativo.

---

<sup>3</sup> Il liceo artistico aveva, in origine, una durata di soli quattro anni e dava accesso solamente all'Accademia delle belle Arti. Con l'introduzione di un quinto anno integrativo venne poi permesso l'accesso a tutte le facoltà universitarie.

<sup>4</sup> Le direttive del consiglio europeo di Lisbona avevano indicato agli Stati membri come obiettivo nel campo dell'istruzione un contenimento della dispersione degli abbandoni: per la precisione, l'obiettivo è un dimezzamento entro il 2010 del numero di giovani tra i 18 e i 24 anni che assolvono solo il livello più basso di studi elementari. Lo

## ***La scuola secondaria superiore in Italia e in Lombardia: alcuni dati strutturali***

### *La frequenza scolastica e il rapporto alunni/insegnanti*

La popolazione scolastica che frequenta le scuole statali italiane di ogni ordine e grado è in costante aumento da circa dieci anni e nell'anno scolastico 2007/2008 si è attestata intorno ai 7,7 milioni di studenti (che corrisponde al 13% della popolazione nazionale)<sup>5</sup>. Nello stesso anno, l'offerta d'istruzione superiore in Italia era pari a 6.664 unità scolastiche: di queste il 37,4% sono istituti tecnici, il 30,6% sono licei e il 7,3% scuole magistrali.

Tabella 1.1. Unità scolastiche per tipi di scuole secondarie

	<b>Licei</b>	<b>Istituti tecnici</b>	<b>Istituti professionali</b>	<b>Istruzione magistrale (a)</b>	<b>Altre scuole</b>	<b>N</b>
Lombardia	30,6	37,4	20,4	7,3	4,2	888
ITALIA	33,4	34,3	20,6	8,0	3,8	6.664
Nord	31,1	36,0	21,5	7,4	4,0	2.549
Centro	38,0	32,0	19,5	6,4	4,1	1.263
Mezzogiorno	33,4	33,9	20,3	9,1	3,4	2.852

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

(a) L'istruzione magistrale comprende tutti i corsi quinquennali istituiti con il decreto interministeriale del 10/03/1997 (Liceo socio-psico-pedagogico, Liceo sociale, ecc.)

Per quel che riguarda le scuole secondarie superiori, il 35% dei maturi ha frequentato un istituto tecnico, il 17,4 un professionale e il 35,7% un liceo (classico o scientifico). Vi sono tuttavia alcune differenze a livello di macro area: da un lato, infatti, nelle regioni del Centro-nord la percentuale di diplomati in un istituto tecnico (36,9%) è superiore rispetto a quella dei diplomati in un liceo (33,8%); dall'altro, invece, nel Mezzogiorno i tassi di frequenza alle due scuole sono pressoché simili (le percentuali sono rispettivamente 35,5% e 34,1%).

Questo dato non deve affatto sorprenderci poiché, per quanto negli ultimi cinquanta anni il numero di iscritti agli istituti tecnici è stato costantemente superiore rispetto a quello delle altre scuole, a partire dai primi anni Novanta esso è in costante declino (grafico 1). Il numero di liceali, al contrario, è in lenta ma continua crescita da almeno venti anni. Sembrano invece essere costanti i tassi di frequenza agli istituti tecnici professionali, probabilmente anche a causa dell'aumento del numero di studenti stranieri.

---

scopo dell'innalzamento dell'obbligo d'istruzione è quello di garantire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro i 18 anni di età.

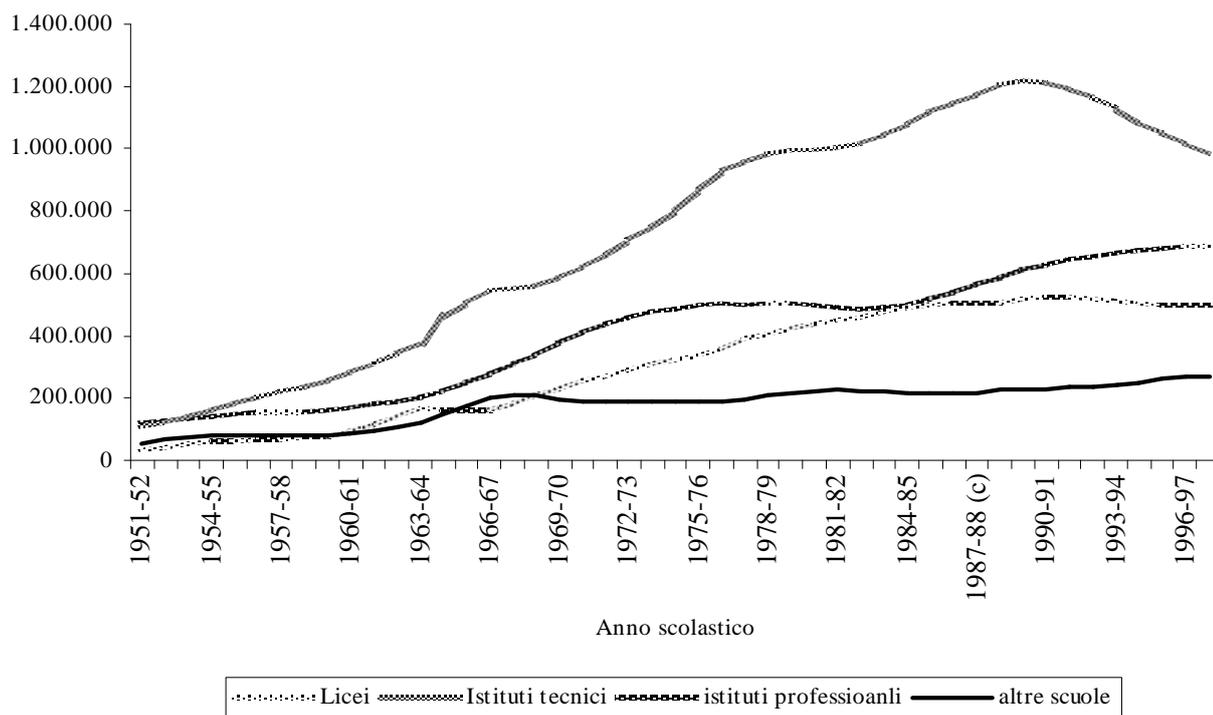
<sup>5</sup> A questi va aggiunto il milione di alunni che ha frequentato istituzioni scolastiche non statali.

Tabella 1.2. Frequenza scolastica per tipi di scuole secondarie

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Istruzione magistrale	Istruzione artistica	Totale
Lombardia	25,2	43,0	20,0	8,3	3,5	100
Bergamo	23,6	38,2	19,5	12,1	6,6	100
Brescia	28,4	38,8	23,6	6,5	2,7	100
Como	28,2	41,4	15,5	9,4	5,5	100
Cremona	27,4	38,5	21,6	5,6	6,9	100
Lecco	28,1	41,4	11,3	11,7	7,5	100
Lodi	19,7	48,8	13,4	14,0	4,1	100
Milano	30,2	42,1	16,5	6,2	5,1	100
Mantova	29,5	39,8	15,6	8,5	6,7	100
Pavia	29,7	38,5	19,8	10,0	1,9	100
Sondrio	29,2	38,2	23,5	5,8	3,3	100
Varese	34,3	38,7	16,9	3,0	7,1	100
Centro-Nord	33,8	36,9	18,0	4,4	7,0	100
Mezzogiorno	35,5	34,1	17,3	3,5	9,7	100
Italia	35,7	35,0	17,4	3,9	8,0	100

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

Grafico 1.1. Numero di iscritti nei diversi tipi di scuole superiori



Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

Per quel che riguarda la Lombardia, invece, le differenze tra le percentuali sono amplificate in senso opposto: infatti, i maturi che hanno frequentato un istituto tecnico sono di gran lunga la maggioranza (43%)<sup>6</sup>, mentre la percentuale di coloro che hanno frequentato il liceo classico o

<sup>6</sup> Gli istituti tecnici più frequentati sono i commerciali (40,8%), seguiti dagli industriali (29,8%) e da quelli per geometri (14,1%).

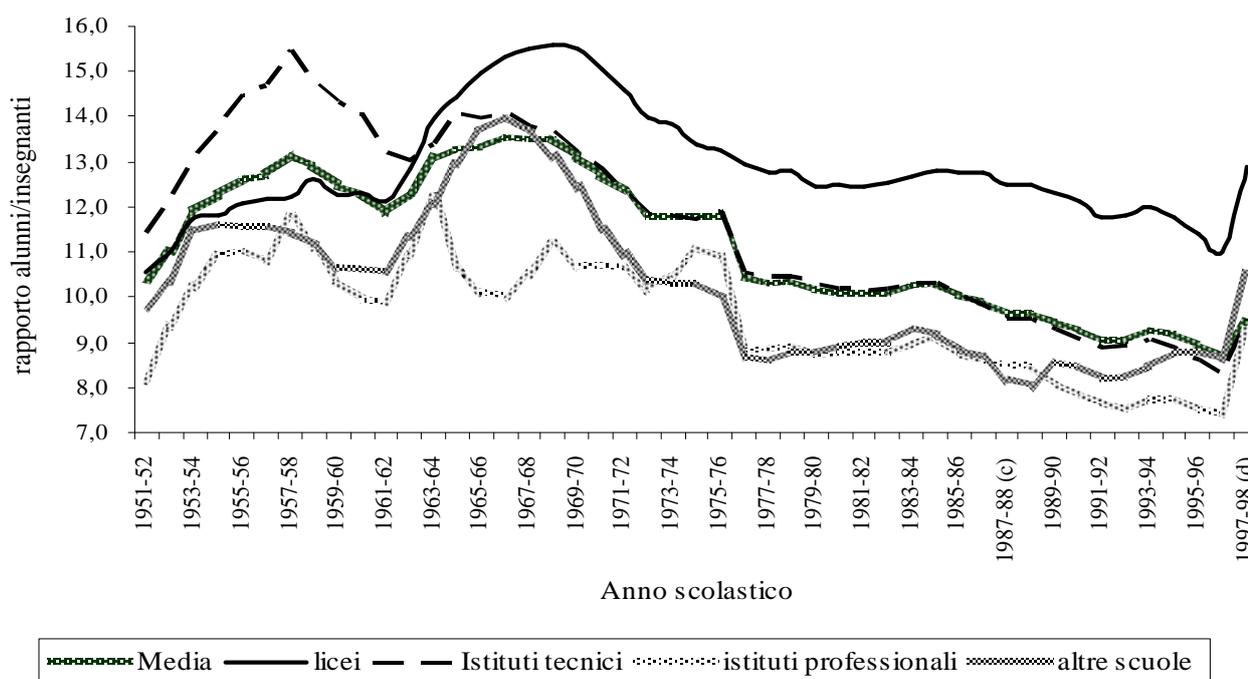
scientifico è simile a quella degli studenti iscritti ad un istituto professionale (le percentuali sono rispettivamente di 25,2% e del 20%).

Tabella 1.3. Frequenza scolastica negli istituti tecnici in Lombardia

	Agrari	Industriali	Commerciali	Geometri	Turismo	Periti az.	Altro	Totale	N
Varese	0,4	30,0	39,5	12,6	0,5	15,9	1,0	100	1.4242
Como	0,0	30,5	52,1	13,8	0,8	0,9	1,8	100	6.938
Lecco	0,0	18,4	62,8	18,9	0,0	0,0	0,0	100	5.290
Sondrio	0,0	14,4	55,5	30,0	0,0	0,0	0,0	100	3.126
Milano	2,0	31,6	40,0	10,3	4,0	9,5	2,7	100	60.538
Bergamo	5,7	33,6	39,5	15,1	0,9	4,2	1,0	100	16.555
Brescia	5,0	23,2	41,9	17,0	0,3	12,3	0,2	100	17.325
Pavia	6,9	33,5	35,3	22,9	0,0	1,6	0,0	100	7.098
Lodi	8,8	40,1	28,0	19,4	0,0	3,7	0,0	100	4.081

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

Grafico 1.2. Andamento del rapporto alunni/insegnanti dal 1951 per tipo di scuola



Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

A livello provinciale, inoltre, il tasso di frequenza degli istituti tecnici commerciali sembra essere complementare a quella degli istituti tecnici industriali: da un lato, infatti, i primi hanno percentuali più alte nelle province del nord della regione ó Como (52,1%), Lecco (62,8%) e Sondrio (55,5%) ó mentre sono relativamente più basse in quelle del sud ó Lodi (28,0%) e Pavia (35,3%); dall'altro, gli istituti industriali sono meno frequentati nelle province di Lecco (18,4%) e Sondrio (14,4%), mentre hanno i più alti tassi di frequenza proprio in quelle di Lodi (40,1%) e Pavia (33,5%).

Per quel che riguarda le dimensioni delle classi, a livello nazionale quelle liceali sono mediamente più affollate (22,4 alunni per classe). Anche il rapporto alunni/insegnanti va nella stessa direzione: dal grafico 2 si può infatti notare come, negli ultimi 40 anni, quello relativo ai licei sia stato costantemente superiore rispetto a delle altre scuole, mentre sia quello degli istituti tecnici sia quello degli professionali non ha mai superato il valore di 10 negli ultimi 30 anni (grafico 2).

### *Scuole private e scuole pubbliche*

Un'altra importante distinzione nella distribuzione degli studenti è quella relativa alla gestione della scuola: pubblica o privata. A livello nazionale, l'offerta di istruzione secondaria superiore è di 5.355 scuole pubbliche e di 1.689 scuole private. Anche in questo caso possono essere notate differenze rilevanti tra i diversi tipi di scuole: i licei rappresentano il 39% delle scuole private, seguiti dagli istituti tecnici (33,9%) e soprattutto commerciali e dagli istituti magistrali (14%). In Lombardia le scuole private sono in genere più diffuse rispetto al resto del paese (33,7% delle scuole è privata), ma raccolgono solo l'8,1% del totale degli studenti (tabella 4).

Tabella 1.4. Scuole private in Lombardia: unità scolastiche ed alunni iscritti

	<i>Unità scolastiche</i>			<i>Alunni iscritti</i>		
	<b>Private</b>	<b>Pubbliche</b>	<b>Totale</b>	<b>private</b>	<b>pubbliche</b>	<b>Totale</b>
Lombardia	33,7	66,3	100	8,6	91,4	100
Varese	43,5	56,5	100	12,8	87,2	100
Como	52,9	47,1	100	16,0	84,0	100
Lecco	34,4	65,6	100	8,7	91,3	100
Sondrio	7,4	92,6	100	1,2	98,8	100
Milano	35,1	64,9	100	13,2	86,8	100
Bergamo	36,4	63,6	100	11,5	88,5	100
Brescia	26,6	73,4	100	9,1	90,9	100
Pavia	35,2	64,8	100	8,2	91,8	100
Lodi	16,7	83,3	100	3,3	96,7	100
Cremona	20,5	79,5	100	4,4	95,6	100
Mantova	18,0	82,0	100	5,2	94,8	100
Centro Nord	24,0	76,0	100	6,0	94,0	100
Mezzogiorno	21,1	78,9	100	4,3	95,7	100
Italia	22,6	77,5	100	94,9	5,2	100,0

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

Le scuole private sono infatti mediamente più piccole rispetto alle pubbliche: a livello nazionale il numero medio di studenti per unità scolastica pubblica è di quasi 450 studenti, contro gli 83 della scuola privata. Anche le classi sono meno affollate: il numero medio di studenti per classe è di 15,6 nelle private e 21,8 nelle pubbliche. Allo stesso modo, il rapporto studenti per insegnante, che nelle private è di 4,3, passa a 9 nelle scuole pubbliche.

Si possono notare altre differenze analizzando separatamente le diverse province lombarde: in quelle di Como (52,9%) e Varese (43,5%) le scuole private sono più diffuse rispetto a quelle di Sondrio (7,4%), Lodi (16,7%) e Mantova (18,0). Le province di Milano (35,1%), Lecco (34,4%), Bergamo (36,4%) e Pavia (35,2%) si trovano invece in una posizione intermedia.

### *Gli studenti stranieri*

Nell'anno scolastico 2006/2007 sono stati 102.829 gli stranieri iscritti nelle scuole superiori italiane con un incremento, rispetto l'anno scolastico precedente, del 24,2%. La loro quota sul totale degli studenti rimane comunque piuttosto bassa: a livello nazionale rappresentano soltanto il 4,1 per mille dell'intera popolazione delle scuole superiori.

Tabella 1.5. Alunni con cittadinanza non italiana in Lombardia. Distribuzione secondo le principali nazionalità di provenienza.

	<b>Albania</b>	<b>Marocco</b>	<b>Ex Jugoslavia(2)</b>	<b>Cina</b>	<b>Romania</b>	<b>Ex Russia(3)</b>	<b>Altre</b>	<b>Totale</b>
Varese	21,3	20,5	4,9	2,9	2,0	2,1	46,3	100
Como	11,0	14,9	5,7	2,3	2,3	1,6	62,3	100
Sondrio	7,3	38,9	7,3	5,0	1,2	4,6	35,8	100
Milano	9,0	7,9	2,5	8,8	2,9	2,0	67,0	100
Bergamo	15,7	28,5	10,1	2,3	3,0	1,4	39,0	100
Brescia	15,1	17,5	11,9	4,7	2,5	1,5	46,9	100
Pavia	27,3	14,9	3,3	2,8	9,2	2,3	40,2	100
Cremona	13,4	14,1	8,7	3,6	5,2	1,1	54,0	100
Mantova	10,1	21,5	9,0	5,7	3,9	1,0	48,9	100
Lecco	17,4	18,6	14,1	0,8	2,7	1,3	45,1	100
Lodi	21,3	11,8	8,4	1,9	7,7	1,9	47,1	100
Italia (1)	17,8	15,4	10,2	5,4	4,8	2,7	43,7	100

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

(1) Escluse Valle d'Aosta e Provincia Autonoma di Bolzano.

(2) Comprende Bosnia-Erzegovina, Croazia, Jugoslavia, Macedonia, Slovenia, Serbia.

(3) Comprende Armenia, Azerbaigian, Bielorussia, Kazakistan, Kirghizistan, Georgia, Lettonia, Lituania, Moldavia, Russia, Tagikistan, Turkmenistan, Ucraina, Uzbekistan.

La maggioranza degli stranieri frequenta scuole superiori del centro-nord (90,5%), soprattutto della Lombardia (22,47% degli studenti stranieri in Italia) e dell'Emilia-Romagna. Sempre a livello nazionale, il 31,4% di loro proviene dall'Europa centro-orientale, il 22,3% dall'Africa, il 15,7% dall'America centro-meridionale e, infine, il 12,8% dall'Asia<sup>7</sup>. Dalla tabella 5 si può notare come anche tra le province lombarde gli studenti stranieri albanesi e marocchini siano in percentuale mediamente superiore rispetto ai cinesi e ai rumeni.

<sup>7</sup> In particolare, gli studenti provenienti dall'Albania sono i più numerosi e costituiscono il 12,7% degli studenti stranieri. La componente marocchina ha assunto, nell'anno 1998-99 un peso rilevante e rappresenta ben l'11,1% del totale.

Tra gli studenti non italiani, la componente femminile ha lo stesso peso di quella maschile (rispettivamente 49,8 e 50,2), anche se possono essere rilevate alcune differenze per coloro che provengono dai paesi africani (la quota di studentesse scende al 45,8%) e per i sudamericani dove c'è, invece, una prevalenza di donne (54,2%). In generale gli studenti stranieri sono meno presenti nei licei, mentre hanno maggiori tassi di frequenza negli istituti tecnici e professionali.

Tabella 1.6. Alunni con cittadinanza non italiana per sesso e tipi di scuola

	<b>Licei</b>	<b>Istituti tecnici</b>	<b>Istituti professionali</b>	<b>Istruzione magistrale (a)</b>	<b>Altre scuole</b>	<b>Totale</b>
Maschi	10,0	42,2	44,1	1,7	2,0	100
Femmine	17,5	32,8	37,5	8,5	3,7	100
Totale	13,8	37,5	40,8	5,1	2,9	100

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

(a) L'istruzione magistrale comprende tutti i corsi quinquennali istituiti con il decreto interministeriale del 10/03/1997 (Liceo socio-psico-pedagogico, Liceo sociale, ecc.)

Tabella 1.7. Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola statale e non statale per tipo di scuola

	<b>Dell'infanzia</b>	<b>Elementare</b>	<b>Media inferiore</b>	<b>Secondaria superiore</b>	<b>Totale</b>
Varese	2,7	3,6	3,2	1,2	2,7
Como	3,1	3,2	2,8	0,8	2,5
Sondrio	1,1	1,5	1,0	0,5	1,0
Milano	5,1	5,1	4,7	1,9	4,2
Bergamo	3,2	4,3	4,2	1,2	3,2
Brescia	5,5	6,7	6,5	1,7	5,1
Pavia	3,3	3,6	3,1	1,2	2,8
Cremona	6,7	5,8	5,2	2,6	5,1
Mantova	8,0	7,6	6,3	1,8	5,9
Lecco	3,5	4,5	3,6	1,0	3,2
Lodi	4,6	4,3	3,8	1,2	3,5
Lombardia	4,2	4,6	4,0	1,4	4,2
Italia	2,62	2,99	2,70	1,06	2,31

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

In tutte le fasi del ciclo scolastico la percentuale di alunni con nazionalità non italiana è sistematicamente più alta in Lombardia rispetto al resto del paese. In tutte le province della regione, inoltre, le percentuali più alte sono quelle relative a quelle relative alla scuola dell'infanzia (4,2%) e alla scuola elementare (4,6%), mentre sono ancora pochi gli studenti stranieri che si iscrivono ad una scuola superiore (1,4%).

Anche in questo caso però il territorio lombardo si mostra estremamente variegato al suo interno. Da un lato, infatti, Milano e le province del sud della regione di Cremona e Mantova hanno le più alte percentuali studenti stranieri (rispettivamente il 4,2%, il 5,1% e il 5,9%). Dall'altro, invece, nelle province del nord la percentuale di stranieri è sostanzialmente in linea con la media nazionale:

in quella di Sondrio, ad esempio, solo l'1% degli studenti è straniero, mentre in quelle di Como e Varese sono il 2,7% il 2,5%.

### *La selezione scolastica*

Gli studenti che hanno ripetuto l'anno scolastico sono, nel 2006/2007, 159.621, pari al 8,1% degli iscritti. Naturalmente la selezione è più forte alla fine del primo anno scolastico e diventa man mano meno intensa: ben il 28,2 degli studenti degli istituti d'arte, il 26,4 degli istituti professionali e il 24,3% degli istituti tecnici non è stato ammesso al secondo anno scolastico. Le ragazze presentano un percorso di studio più regolare rispetto ai loro colleghi: le femmine sono poco più di un terzo dei ripetenti nelle scuole superiori (33,9%) e la quota di ripetenti femmine sulle iscritte è pari al 5,5%, mentre i ripetenti maschi sono il 10,7% degli iscritti.

Il tasso di regolarità cambia radicalmente anche in base al tipo di scuola superiore considerata: tra gli istituti professionali (54,6%) e i licei (91,4%) ci sono ben 36,8 punti percentuali di differenza.

Tabella 1.8. Tasso di regolarità per tipo di scuola secondaria (a)

	Licei	Istituti tecnici	Istituti professionali	Istruzione magistrale (b)	Altre scuole	Totale
Lombardia	90,2	70,0	51,2	81,7	74,0	73,4
ITALIA	91,4	69,0	54,6	81,4	67,1	74,5
Nord	90,8	70,7	51,5	80,4	69,5	73,6
Centro	90,3	68,6	51,7	80,1	64,2	74,1
Mezzogiorno	92,4	67,5	58,6	82,5	66,2	75,3

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

(a) Il tasso di regolarità è calcolato come rapporto tra gli iscritti con età pari od inferiore a quella teorica di frequenza ed il totale degli iscritti.

(b) L'istruzione magistrale comprende tutti i corsi quinquennali istituiti con il decreto interministeriale del 10/03/1997 (Liceo socio-psico-pedagogico, Liceo sociale, eccetera).

Nelle scuole pubbliche la quota di ripetenti sul totale degli studenti è, in generale, più alta rispetto a quella registrata per le scuole private: i tassi di bocciatura sono rispettivamente di 8,2% e 6,1%. In particolare, gli studenti delle scuole private superano più facilmente la barriera del primo anno, dove solitamente la selezione è più dura: i respinti sono soltanto il 7,1% degli scrutinati, contro il 21,5% nella scuola pubblica.

Anche i licei lombardi hanno percentuali di promossi maggiori, sebbene le differenze con quelle degli istituti tecnici appaiano più esigue rispetto a quelle registrate per le altre regioni italiane: la differenza media in termini di punti percentuali è di 6,3, che nelle province di Lecco e Sondrio si riduce a 3,6 e 2,6.

Si possono infine notare alcune differenze all'interno delle diverse province: ad esempio, i licei di quella di Cremona, di Mantova e Pavia hanno alti tassi di promozione (rispettivamente 94,6%, 94,2% e 94,2%), mentre quelli delle province di Lecco (88,8%), Milano (87,4%) e Bergamo

(85,1%) si mostrano maggiormente selettivi. Anche gli istituti tecnici e quelli professionali di queste ultime due province hanno tassi di promozione inferiore: 80% e 73,8% per Milano e 81,4% e 70,2% per Bergamo.

Tabella 1.9. Percentuali di studenti promossi e bocciati per tipo di scuola

	<i>Licei</i>		<i>Istituti tecnici</i>		<i>Istituti professionali</i>		<i>Altre scuole</i>	
	<b>promossi</b>	<b>bocciati</b>	<b>promossi</b>	<b>bocciati</b>	<b>promossi</b>	<b>bocciati</b>	<b>promossi</b>	<b>bocciati</b>
Varese	89,6	10,4	82,7	17,3	76,3	23,7	89,0	11,0
Como	92,8	7,2	84,9	15,1	80,6	19,4	87,1	12,9
Lecco	88,8	11,2	85,2	14,8	79,6	20,4	86,1	13,9
Sondrio	89,5	10,5	86,9	13,1	78,1	21,9	88,3	11,7
Milano	87,4	12,6	80,0	20,0	73,8	26,2	88,1	11,9
Bergamo	85,1	14,9	81,4	18,6	70,2	29,8	79,0	21,0
Brescia	88,9	11,1	84,1	15,9	80,0	20,0	93,3	6,7
Pavia	94,2	5,8	84,6	15,4	83,6	16,4	86,8	13,2
Lodi	91,1	8,9	83,7	16,3	80,8	19,2	82,9	17,1
Cremona	94,6	5,4	88,8	11,2	82,2	17,8	93,2	6,8
Mantova	94,2	5,8	84,5	15,5	77,8	22,2	87,7	12,3
Lombardia	90,6	9,4	84,3	15,7	78,5	21,5	87,4	12,6

Fonte: elaborazioni dati del Ministero della pubblica istruzione

#### 1.4. Obiettivi della ricerca e struttura del rapporto

Dalla letteratura sulla formazione professionale italiana emerge in generale una curiosa schizofrenia (eg. Colombo e Regalia 1996; Ambrosini 2000). Da un lato, un diffuso luogo comune giudica gli istituti tecnici e gli istituti professionali come una "scuola di serie B" rispetto ai licei. Nel confronto tra Italia e paesi in cui esiste uno stretto rapporto tra formazione professionale e mondo del lavoro (ad esempio Germania o Giappone), il nostro paese esce sempre perdente, poiché si nota la mancanza di solidi legami istituzionali tra istituti di formazione tecnico-professionale e aziende. Dall'altro lato, gli studi di caso e le inchieste su particolari aree o distretti industriali mostrano spesso l'importanza del locale istituto tecnico o professionale per la formazione delle risorse umane impiegate nelle aziende locali, e l'importanza della scuola secondaria superiore sotto questo profilo è spesso riconosciuta da imprenditori e dirigenti d'azienda. Quale di queste due visioni è corretta? La domanda assume un'importanza particolare in questo momento, con una successione di progetti di riforma della scuola secondaria superiore, e in particolare del suo segmento tecnico-professionale della scuola secondaria superiore, accompagnati da un acceso dibattito, sia a livello di *policymakers* che di opinione pubblica. Senza dubbio, una migliore conoscenza della situazione può dare un contributo conoscitivo a questa discussione.

Questa ricerca si propone di studiare sistematicamente l'intera popolazione degli istituti tecnici e professionali della regione, focalizzandosi sul rapporto tra questi istituti e il mondo del lavoro. Al centro della ricerca sono le attività che le scuole svolgono per agevolare l'inserimento occupazionale dei loro studenti: orientamento, stage e monitoraggio degli esiti occupazionali. Rispetto a queste attività, la ricerca si pone tre domande. La prima è, ovviamente, quale sia la diffusione di queste attività e quali ne siano gli esiti. Gli esiti non possono essere osservati direttamente, in assenza di dati longitudinali, ma possono essere valutati indirettamente in base alle informazioni raccolte dai diretti interessati. La seconda domanda segue direttamente alla prima, e si interroga sui rapporti con gli attori esterni che vengono coinvolti in queste attività. Essere in rapporto con il mercato del lavoro significa avere rapporti con aziende, chiaramente, ma non solo: negli ultimi anni, le istituzioni pubbliche, sia politiche (amministrazioni locali) che economiche (camere di commercio) sono state spesso promotrici, nel quadro delle politiche attive del lavoro, di progetti volti alla facilitazione dell'inserimento occupazionale dei giovani, di cui le scuole sono parte fondamentale. La terza domanda riguarda i fattori causali alla base della variazione di queste attività e di questi rapporti: come mai alcune scuole sono più attive, e altre meno attive? Per rispondere a questa domanda vengono considerati tre ordini di fattori: le caratteristiche delle scuole (il tipo, la dimensione, se sono pubbliche, private, religiose o laiche); le caratteristiche del territorio in cui esse si trovano; le caratteristiche soggettive del modo in cui le scuole in generale e le attività rivolte al mercato del lavoro in particolare sono gestite.

Dopo questo capitolo introduttivo il rapporto ne comprende altri sette. Il secondo capitolo presenta la metodologia e gli strumenti operativi utilizzati per la ricerca. I quattro capitoli successivi presentano i principali risultati empirici in forma di analisi bivariate, tenendo conto delle diverse caratteristiche delle scuole e del contesto territoriale in cui si trovano: il terzo capitolo descrive il campione di scuole studiate, il quarto le loro attività rivolte al mercato del lavoro, il quinto presenta i rapporti con le aziende, il sesto le informazioni raccolte sulla gestione di queste attività e sulla direzione della scuola. Il settimo capitolo considera in prospettiva multivariata i fattori associati alla presenza e all'efficacia delle diverse attività, e ai rapporti tra scuole, istituzioni e aziende. Il capitolo ottavo, che funge anche da *executive summary*, risponde alle domande di ricerca sintetizzando i risultati e proponendo alcune considerazioni conclusive.

## Capitolo 2. Metodologia della ricerca

La metodologia utilizzata nella ricerca è di tipo quantitativo: la modalità di rilevazione è infatti la somministrazione di interviste *face to face*, condotte tramite un classico questionario a risposte chiuse (allegato in appendice). Sono stati intervistati, nell'estate del 2005, tutti i dirigenti scolastici (che molti ancora chiamano "presidi", come si usava anche formalmente fino qualche tempo fa) degli istituti tecnici e professionali della Lombardia che si sono resi disponibili. In alcuni casi particolari, gli intervistatori sono stati autorizzati a sostituire al dirigente scolastico il professore responsabile dell'orientamento alla prosecuzione degli studi e all'ingresso nel mercato del lavoro.

### *Costruzione della popolazione*

La prima fase di ricerca è consistita nella definizione dell'universo da analizzare, cioè nell'individuazione di tutti gli istituti tecnici e professionali lombardi. Il compito, apparentemente semplice, si è rivelato tutt'altro che tale. Un simile elenco non era infatti presente in alcuna banca dati: gli elenchi ufficiali (disponibili su Internet) che abbiamo consultato fornivano informazioni generali su tutte le scuole lombarde, di qualsiasi ordine e grado, ma senza distinzione chiara tra i diversi livelli scolastici. Inoltre, i dati contenuti nelle catalogazioni provenienti dalle istituzioni si sono rivelati spesso incompleti, inesatti e non aggiornati riguardo, ad esempio, i dettagli anagrafici della scuola, oltre che riguardo i codici meccanografici relativi agli Istituti.

Per ovviare a questi inconvenienti e ridurre al minimo il rischio di escludere dall'universo qualche istituto superiore, partendo dall'elenco delle scuole lombarde fornito dalla Direzione Scolastica Regionale ogni nominativo è stato sottoposto a un controllo, attuato attraverso il contatto telefonico con la scuola o attraverso la consultazione del sito Internet della scuola stessa. Ciò ha permesso di verificare la natura del tipo (o dei tipi) di scuola presente in ciascuna struttura. Si è inoltre proceduto a operare verifiche incrociate con gli elenchi presenti in Internet delle scuole esistenti nelle diverse province, nei comuni e nella regione, al fine di collegare gli istituti principali con eventuali sedi secondarie, succursali o distaccate presenti sul territorio o altri casi particolari, come ad esempio quelli in cui un solo dirigente regge due scuole. In questo modo, non solo l'elenco originale è stato "depurato" dei tipi di scuola non interessanti ai fini della nostra analisi, ma è stato anche integrato con l'aggiunta di nuove scuole istituite recentemente e non presenti negli elenchi ufficiali.

Vale la pena di notare che non è con questa ricerca che si scopre il cattivo stato degli archivi della scuola italiana: esso è ampiamente documentato, per esempio, da una recente ricerca sulle competenze scolastiche dei giovani italiani, che rileva ampie discordanze tra le informazioni sulle risorse dei singoli istituti scolastici disponibili nei database ministeriali e le stesse informazioni

raccolte direttamente dalle scuole stesse (Bratti, Checchi e Filippin 2007). Una recente ricerca sulle università milanesi, condotta da uno degli autori di questo rapporto, si è imbattuta in analoghi problemi: la raccolta delle informazioni è stata lunga e faticosa, e ha spesso richiesto la consultazione di archivi cartacei (Ballarino e Regini 2005). Il primo risultato della ricerca, insomma, è stato ottenuto prima di iniziarla realmente: la capacità del sistema scolastico italiano di raccogliere e distribuire informazioni attendibili sul proprio funzionamento, sugli attori e sulle istituzioni che lo compongono è molto bassa. Come notano gli autori della prima ricerca citata, la scarsa disponibilità di informazioni attendibili rende molto difficile la valutazione del funzionamento del sistema, e quindi il suo miglioramento (Bratti, Checchi e Filippin 2007).

### ***Predisposizione del questionario***

Per avere un quadro più preciso della situazione, e per poter predisporre un questionario adatto a cogliere la realtà degli istituti superiori tecnici e professionali lombardi, è stata svolta una fase esplorativa precedente alla stesura del questionario, costituita da tre attività, che hanno avuto luogo nella primavera 2005:

- a) consultazione dei siti web disponibili relativi agli Istituti superiori tecnici e professionali, attraverso cui è stato possibile reperire in via preliminare informazioni interessanti sull'organizzazione della scuola e sui progetti in corso;
- b) effettuazione di una serie di interviste preliminari ad alcuni dirigenti e responsabili scolastici, per comprendere a quali tematiche fosse necessario dare maggiore spazio e per riuscire a cogliere gli input che determinano le modalità attraverso cui le attività scolastiche vengono organizzate;
- c) effettuazione di studi di caso esplorativi, svolti nel corso della stesura del questionario, per comprendere se le domande poste ai dirigenti scolastici fossero in grado di mettere in luce chiaramente gli obiettivi perseguiti dalla scuola.

In seguito alla fase esplorativa, si è dato avvio alla stesura del questionario, costituito di 113 domande suddivise in 10 sezioni (caratteristiche della scuola, orientamento, stage, rapporti diretti di collaborazione con aziende, le aziende partner, i progetti, la gestione, monitoraggio delle carriere degli studenti, le caratteristiche del dirigente). Una volta ultimato, il questionario è stato nuovamente sottoposto a verifica, mediante una somministrazione-test a una serie di soggetti di formazione universitaria, tra cui diversi dirigenti scolastici, in modo da testarne ulteriormente la chiarezza e la scorrevolezza. È riportato in Appendice a questo rapporto.

## Rilevazione

Per la somministrazione del questionario ai dirigenti scolastici sono stati reclutati e formati 20 intervistatori, laureati o laureandi in materie socio o politiche: le scuole da contattare sono state distribuite tra gli intervistatori in base a criteri di prossimità geografica. Il contatto con i dirigenti scolastici è avvenuto, in prima battuta, attraverso l'invio di una lettera di presentazione della ricerca, firmata dalla Direzione Scolastica Regionale e dal Dipartimento di Studi del Lavoro dell'Università di Milano, spedita ai dirigenti scolastici di tutti gli istituti tecnici e professionali lombardi (e allegata in appendice al presente rapporto). In seconda battuta, gli intervistatori hanno contattato telefonicamente i dirigenti scolastici, fissando quando possibile un appuntamento per la somministrazione del questionario.

In questo modo, sono stati raccolti 347 questionari su un totale di 429 Istituti presenti in elenco. La tabella 2.1 riporta le informazioni di base su popolazione e campione, suddivise per tipo di scuola e natura della gestione, nonché per provincia. Degli istituti in cui è stato possibile intervistare il dirigente scolastico, 270 sono statali (su un totale di 305 istituti presenti in elenco), mentre quelli paritari (l'attuale denominazione delle scuole di proprietà e gestione privata) sono 77 (su un totale di 124 istituti presenti in elenco): il tasso di risposta è quindi pari all'88,5% per le scuole statali e al 62,1% per le scuole private.

Tabella 2.1. Popolazione e campione intervistato, per provincia e tipo di gestione

provincia	popolazione				campione intervistato			% campione su totale popolazione		
	statali	private	totale	% priv.	statali	private	totale	statali	private	totale
Bergamo	34	13	47	27,7	32	11	43	94,1	84,6	91,5
Brescia	39	18	57	31,6	37	17	54	94,9	94,4	94,7
Como	13	17	30	56,7	11	4	15	84,6	23,5	50,0
Cremona	14	3	17	17,6	11	-	11	78,6	-	64,7
Lecco	10	5	15	33,3	8	3	11	80,0	60,0	73,3
Lodi	8	1	9	11,1	5	-	5	62,5	-	55,6
Mantova	15	2	17	11,8	14	2	16	93,3	100,0	94,1
Milano	114	39	153	25,5	109	24	133	95,6	61,5	86,9
Pavia	16	7	23	30,4	10	6	16	62,5	85,7	69,6
Sondrio	13	0	13	0,0	11	0	11	84,6	-	84,6
Varese	29	21	50	42,0	22	10	32	75,9	47,6	64,0
<i>tot.</i>	<i>305</i>	<i>126</i>	<i>431</i>	<i>29,2</i>	<i>270</i>	<i>77</i>	<i>347</i>	<i>88,5</i>	<i>61,1</i>	<i>80,5</i>

Questa differenza dipende probabilmente dal diverso peso che l'appoggio ufficiale alla ricerca da parte dell'Ufficio scolastico regionale ha avuto nei due tipi di scuola, ma potrebbe anche avere a che fare con maggiori carichi di lavoro e quindi minore disponibilità a spendere del tempo per

ricevere gli intervistatori da parte del personale delle scuole private<sup>8</sup>. Come si può vedere, le province di Brescia, Mantova, Bergamo e Milano sono quelle in cui il tasso di risposta è più elevato, mentre le province di Lodi e Como sono quelle in cui è stato più basso.

---

<sup>8</sup> Una ricerca sugli stage delle scuole superiori lombarde, svolta nell'autunno del 2002 dal Dipartimento di Statistica dell'Università di Milano-Bicocca (Mecatti *et al.* 2003, cfr. par. 4.2) via somministrazione di questionario via Internet ha ottenuto tassi di risposta inferiori, precisamente pari all'83,5% per le scuole statali e 37,6% per le scuole private.

### Capitolo 3. Le scuole del campione

Gli istituti che costituiscono la popolazione interessata all'indagine sono dunque 431, di cui 305 di proprietà e gestione pubblica e 126 di proprietà e gestione privata, in larghissima parte scuole paritarie, ovvero formalmente parificate a quelle pubbliche all'interno del sistema educativo nazionale. A questi 431 istituti è stata inviata la lettera di presentazione della ricerca (riportata in Appendice), con la quale l'Università degli Studi di Milano e la Direzione Scolastica Regionale chiedevano la disponibilità dei dirigenti scolastici a farsi somministrare il questionario predisposto, e successivamente tutti gli istituti sono stati contattati telefonicamente dagli intervistatori. A conclusione della rilevazione, sono stati raccolti questionari provenienti da 347 scuole, di cui 270 pubbliche. In complesso, quindi, disponiamo di informazioni approfondite relative a oltre l'80% degli istituti superiori tecnici e professionali lombardi. Questo capitolo descrive le caratteristiche di queste scuole: il tipo di scuola e la gestione (3.1); la loro offerta formativa (3.2), la loro distribuzione territoriale (3.3), la loro popolazione e le loro risorse e attività più importanti (3.4).

#### 3.1. Tipi di scuole

La tabella 3.1 presenta la popolazione di scuole studiate, suddividendole in base a tre caratteristiche essenziali: la prima è il macro-tipo di scuola, secondo cui gli istituti studiati sono suddivisi in quattro categorie (scuola d'arte, scuola magistrale, istituti professionali e istituti tecnici); la seconda è il tipo di gestione e proprietà, che distingue scuole pubbliche e scuole private; la terza è l'articolazione interna, che distingue le scuole in cui è presente un solo tipo di corso da quelle che presentano più tipi di corso.

Tabella 3.1. Scuole del campione, per tipo di scuola, tipo di gestione e articolazione interna

tipo di scuola	totale		tipo di gestione				articolazione interna			
			pubblica		privata		monotipo		pluritipo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola d'arte	22	6,3	16	72,2	6	27,3	16	72,7	6	27,3
Magistrale	26	7,5	19	73,1	7	26,9	15	57,7	11	42,3
Professionale	114	32,9	100	87,7	14	12,3	57	50,0	57	50,0
Tecnica	185	53,3	137	74,1	48	25,9	133	71,9	52	28,1
<i>totale</i>	<i>347</i>	<i>100,0</i>	<i>272</i>	<i>78,4</i>	<i>75</i>	<i>21,6</i>	<i>221</i>	<i>63,7</i>	<i>126</i>	<i>36,3</i>

Il macro-tipo di scuola più frequente, sia tra gli istituti pubblici che tra quelli privati, è l'istituto tecnico, seguito dal professionale, mentre scuole magistrali e scuole d'arte costituiscono una porzione limitata del campione. Le scuole private sono in complesso circa una su cinque (cfr. il par. 2.3 sui diversi tipi di scuole private presenti nel campione). L'incidenza delle scuole private è decisamente meno rilevante tra gli istituti professionali che negli altri macro-tipi, probabilmente perché l'utenza media dei professionali proviene da ceti sociali meno abbienti, mentre le scuole private si rivolgono a un'utenza mediamente più benestante della media (cfr. Checchi 2004): mentre negli altri tre macro-tipi di scuola le private sono circa un quarto del totale, nelle professionali sono solo un ottavo. Per quanto riguarda l'articolazione interna, poco meno dei due terzi del campione è costituito da istituti in cui è presente un solo tipo di corso. Disaggregando per macro-tipo di scuola quest'ultima variabile, si vede che anche in questo caso gli istituti professionali si distinguono: solo metà degli istituti professionali presenti nel campione hanno un unico tipo di corso, mentre per gli altri tre macro-tipi la percentuale di scuole con un solo tipo di corso è sempre superiore alla metà.

### **3.2. L'offerta formativa**

Data la scarsa disponibilità di dati sull'articolazione dell'offerta formativa della scuola secondaria superiore italiana e lombarda, vale la pena di soffermarsi in dettaglio su quella del campione studiato in questa ricerca, anche se in una prospettiva semplicemente descrittiva. Una delle prime domande del questionario chiedeva ai dirigenti scolastici intervistati di specificare quali corsi fossero presenti nell'istituto, in base a una tipologia che comprendeva 19 tipi di scuola, più una categoria residuale da specificarsi a cura del dirigente stesso (domanda 7, cfr. il questionario in Appendice). In complesso, i 347 istituti del campione offrono 536 corsi, che possono essere aggregati in 43 tipi di corso, riportati qui sotto nella tabella 3. A loro volta questi tipi sono stati riaggregati in 4 macro-tipi di corso, riportati sopra nella tabella 2. Questa tipologia sarà utilizzata nei prossimi capitoli per studiare l'associazione tra tipo di scuola e attività rivolte al mercato del lavoro.

Nella tabella 3.2 sono invece riportati in dettaglio i tipi di corso che i dirigenti scolastici hanno detto essere presenti nel loro istituto, con le relative frequenze e i valori percentuali sul totale dei corsi: la tabella mostra quindi qual è l'offerta formativa disponibile ai giovani lombardi. I tipi di corso più frequenti sono quelli tradizionali: il più frequente è l'ITC (la vecchia "ragioneria"), che rappresenta il 15% dei corsi complessivi, seguito a breve distanza dall'ITIS, con il 14% del totale. Seguono l'IPSIA, il classico istituto professionale, con oltre il 11% del totale, l'ITC con anche l'indirizzo dei geometri, con circa il 7%, e l'Istituto magistrale, con oltre il 4%.

Tabella 3.2. Tipi di corso presenti nelle scuole del campione

Corso	N	%
Istituto tecnico commerciale	79	14,7
Istituto tecnico industriale	77	14,4
Istituto professionale statale industria e artigianato	61	11,4
Istituto tecnico commerciale e geometri	38	7,1
Istituto magistrale	22	4,1
Liceo artistico	21	3,9
Istituto professionale alberghiero e ristorazione	19	3,5
Istituto professionale servizi commerciali e turistici	18	3,4
Istituto tecnico turistico	17	3,2
Liceo sociopsicopedagogico	16	3,0
Istituto professionale commerciale e turistico	15	2,8
Liceo linguistico e delle scienze sociali	15	2,8
Istituto professionale commerciale	14	2,6
Istituto tecnico comm.le, geometri, periti aziendali e corrispondenti in lingue estere	14	2,6
Istituto tecnico agrario statale	12	2,2
Istituto professionale per i servizi sociali	12	2,2
Istituto superiore	11	2,1
Istituto d'arte	9	1,7
Istituto tecnico aeronautico	9	1,7
Istituto professionale agrario	7	1,3
Istituto tecnico per geometri	7	1,3
Istituto tecnico commerciale, geometri, periti aziendali	6	1,1
Istituto professionale servizi commerciali, turistici, alberghieri e ristorazione	5	0,9
Liceo della comunicazione	5	0,9
Istituto tecnico statale a ordinamento speciale	2	0,4
Liceo tecnico industriale commerciale	2	0,4
Scuola magistrale e servizi sociali	2	0,4
Istituto professionale per ottici e odontotecnici	2	0,4
Istituto professionale per l'arte bianca	2	0,4
Istituto tecnico per attività sociali	2	0,4
Istituto tecnico periti aziendali	2	0,4
Istituto professionale sociale	2	0,4
Istituto professionale di stato per i servizi della pubblicità	1	0,2
Istituto professionale meccanici per il settore odontotecnico	1	0,2
Istituto professionale per i servizi alberghieri e della ristorazione	1	0,2
Istituto tecnico commerciale per programmatori aziendali	1	0,2
Istituto professionale per la moda e l'abbigliamento	1	0,2
Liceo d'arte	1	0,2
Scuola in ospedale	1	0,2
Istituto professionale statale per servizi del commercio e del turismo	1	0,2
Istituto professionale grafico pubblicitario	1	0,2
Istituto professionale chimico ó biologico	1	0,2
Liceo delle scienze della formazione	1	0,2
<i>totale</i>	<i>536</i>	<i>100,0</i>

Accanto a questo elemento di persistenza si notano, però, dei segnali di innovazione dell'offerta formativa: 60 dei 536 corsi complessivi sono di tipo liceale, per circa l'11% del totale. La presenza di indirizzi di questo tipo rimanda al processo di "accademizzazione" della scuola secondaria

italiana, di cui si è parlato nel capitolo precedente, ma la loro incidenza tutto sommato ridotta suggerisce che il processo sia in realtà limitato. Ad ogni modo, tra i corsi offerti dalle scuole del campione ve ne sono 21 di liceo artistico (all'interno degli istituti d'arte), 16 di liceo sociopsicopedagogico (all'interno degli istituti magistrali), 15 di liceo linguistico e delle scienze sociali (sviluppati a partire dai tradizionali indirizzi di corrispondenti in lingua straniera). Ci sono anche casi meno frequenti, come il liceo della comunicazione (5 corsi), il liceo tecnico industriale commerciale (2 corsi) e, con un solo corso, il liceo d'arte.

Dopo la domanda sul tipo di scuola, il questionario scende più nel dettaglio, chiedendo ai presidi di elencare quali indirizzi, comprese le sperimentazioni, sono presenti nell'anno scolastico in corso nell'istituto<sup>9</sup>. In questo caso si fa riferimento alla specializzazione dell'offerta formativa degli istituti: questi sono i veri e propri corsi di studio frequentati da studentesse e studenti. Questo dato è presentato nella tabella A1 (in Appendice per non appesantire il testo), che riporta, per ciascuno dei tipi di scuola considerati, l'elenco degli indirizzi presenti, insieme all'incidenza percentuale di ciascun indirizzo sia sul totale complessivo degli indirizzi che sul totale degli indirizzi del tipo di corso specifico. È chiaro che in molti casi ci sono sovrapposizioni tra i tipi di scuola, come tra ITC e ITC e geometri: in questi casi si può osservare la presenza degli stessi indirizzi in tipi di scuola diversi. La lettura della tabella mostra diverse cose interessanti. In molti casi l'offerta formativa segue gli indirizzi tradizionali, come nel caso degli IPSIA, dove gli indirizzi di gran lunga prevalenti sono il meccanico e l'elettrico-elettronico. Si tratta, evidentemente, di indirizzi che formano figure professionali tuttora richieste dal mercato del lavoro. D'altra parte non mancano indirizzi almeno nominalmente innovativi, come il liceo tecnologico, che costituisce oltre il 16% dei corsi offerti dagli ITIS, o gli indirizzi di liceo musicale presenti nei licei linguistici e delle scienze sociali, o l'unico liceo biologico, indirizzo presente in un ITIS. Si nota poi la presenza di alcuni indirizzi derivanti da sperimentazioni degli anni 80 successivamente istituzionalizzate: è questo il caso dell'IGEIA (indirizzo gestione economica e aziendale), un indirizzo iniziato come sperimentazione negli anni 80 e che ha poi sostanzialmente sostituito il tradizionale corso di ragioneria.

### **3.3. La distribuzione territoriale**

#### *Le province*

La tabella 3.3 mostra la distribuzione del campione a seconda della provincia di ubicazione delle scuole e del tipo di gestione che le caratterizza. Com'era ragionevole aspettarsi, la maggiore offerta

formativa in Lombardia si registra nel capoluogo: circa due quinti del campione è costituito da istituti della provincia di Milano. Seguono le provincie di Brescia, Bergamo e Varese nell'ordine, mentre chiude questa graduatoria la provincia di Lodi, con solo 7 scuole nel campione.

Come si è visto sopra, le scuole del campione sono prevalentemente statali (272 contro 75, pari al 78% circa). Le scuole private sono nella quasi totalità paritarie, ovvero formalmente equiparate alle scuole statali in un unico sistema di formazione pubblica. Sono state rilevate solo due scuole legalmente riconosciute, dunque esterne al sistema di formazione pubblico ma comunque riconosciute dallo stato: una di queste si trova in provincia di Milano, una in provincia di Mantova. Ai coordinatori didattici delle scuole private<sup>10</sup> è stato anche chiesto se l'ispirazione della scuola fosse religiosa o laica: contro la *communis opinio* secondo cui la scuola privata italiana è prevalentemente di ispirazione religiosa, qui risulta che le scuole laiche sono in leggera maggioranza, 38 contro 36 (l'informazione non è disponibile per una scuola).

Tabella 3.3. Scuole del campione, per provincia e tipo di gestione

provincia	tot scuole	statali		non statali					
				paritarie		legalmente riconosciute		di ispirazione religiosa	
		n	%	n	%	n	%	n	%*
Bergamo	43	33	74,7	10	23,3	-	-	5	50,0
Brescia	54	37	68,5	17	31,5	-	-	9	52,9
Como	15	11	73,3	4	26,7	-	-	1	25,0
Cremona	9	9	100,0	-	-	-	-	-	-
Lecco	11	8	72,7	3	27,3	-	-	1	33,3
Lodi	7	7	100,0	-	-	-	-	-	-
Mantova	16	14	87,5	1	6,3	1	6,3	1	50,0
Milano	133	110	82,7	22	16,5	1	0,8	14	60,9
Pavia	16	10	62,5	6	37,5	-	-	1	20,0
Sondrio	11	11	100,0	-	-	-	-	-	-
Varese	32	22	68,8	10	31,3	-	-	4	40,0
<b>totale</b>	<b>347</b>	<b>272</b>	<b>78,4</b>	<b>73</b>	<b>21,0</b>	<b>2</b>	<b>0,6</b>	<b>36</b>	<b>48,6</b>

\* percentuale sul totale delle scuole non statali

La provincia di Pavia è quella in cui è più alta la percentuale di scuole private nel campione (oltre un terzo), seguita da Brescia e da Varese (quasi un terzo), mentre nelle province di Cremona, Lodi e Sondrio il campione è composto interamente da scuole statali. Le province in cui è più forte il peso delle scuole di ispirazione religiosa sono invece quelle di Milano (quasi il 61% sul totale delle scuole private), Brescia (oltre il 50%), Lodi e Bergamo (50%).

<sup>9</sup> Si tenga presente che hanno risposto a questa domanda solo 273 dirigenti scolastici, pari al 78,6% degli intervistati: il dato è quindi un po' distorto.

<sup>10</sup> Quelli che un tempo si chiamavano presidi oggi si chiamano dirigenti scolastici solo nelle scuole statali, mentre per le private si usa il termine coordinatore didattico.

Se, però, guardiamo alla popolazione, per come è stata ricostruita per questa ricerca (tab. 1.10), si vede che il peso complessivo delle scuole private è pari a poco meno del 30%<sup>11</sup>, e che la provincia in cui la loro incidenza percentuale è maggiore è quella di Como, dove sono più numerose delle statali, seguita da Varese, Brescia e Pavia. Nelle provincie sud-orientali di Mantova, Lodi e Cremona l'incidenza delle scuole private è più ridotta, a Sondrio non ne risulta alcuna, mentre il capoluogo si colloca in posizione intermedia con circa una scuola privata su quattro.

Tabella 3.4. Scuole del campione, per provincia, tipo di scuola e articolazione interna

provincia	scuola d'arte		tipo di scuola						articolazione interna			
	n	%	magistrale		professionale		tecnica		monoindirizzo		pluriindirizzo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bergamo	1	2,3	3	0,3	16	37,2	23	53,5	25	58,1	18	41,9
Brescia	3	5,6	3	5,6	20	37	28	51,9	39	72,2	15	27,8
Como	1	0,3	1	0,3	4	26,7	9	60,0	9	60,0	6	40,0
Cremona	-	-	-	-	4	44,4	5	55,6	5	55,6	4	44,4
Lecco	1	9,1	1	9,1	5	45,5	4	36,4	5	45,5	6	54,5
Lodi	-	-	1	14,3	2	28,6	4	57,1	5	71,4	2	28,6
Mantova	1	6,2	2	12,5	4	25,0	9	56,3	7	43,7	9	56,3
Milano	10	7,5	10	7,5	39	29,3	74	55,6	93	69,9	40	30,1
Pavia	2	12,5	2	12,5	5	31,3	7	43,8	10	62,5	6	37,5
Sondrio	1	9,1	1	9,1	4	36,4	5	45,4	6	54,5	5	45,5
Varese	2	6,3	2	6,3	11	34,4	17	53,1	17	53,1	15	46,9
<i>totale</i>	22	6,3	26	7,5	114	32,8	185	53,3	221	63,7	126	36,3

La tabella 3.4. presenta di nuovo il campione suddiviso per provincia, aggiungendo l'informazione sul tipo di scuola e sull'articolazione interna degli istituti. Come si vede, la distribuzione per province del tipo di scuola presenta variazioni, ma non fortissime: in alcune province il campione non comprende scuole d'arte (Cremona e Lodi) e magistrali (di nuovo Cremona), e la proporzione di istituti professionali e tecnici varia: nelle province di Lecco e Cremona è relativamente alta quella dei professionali, in quelle di Lodi, Milano e (nuovamente) Cremona quella dei tecnici. Per quanto riguarda l'articolazione interna, le province di Mantova e Lecco hanno una maggioranza di istituti a più indirizzi, mentre nelle altre sono più numerosi gli istituti a un solo indirizzo. In particolare, nelle province di Brescia, Lodi e Milano la proporzione degli istituti internamente differenziati in più indirizzi è maggiore.

### ***Il contesto territoriale***

Il territorio lombardo è molto articolato e ricco, sia dal punto di vista geografico che da quello storico e socio-economico. Esso quindi presenta forti variazioni anche in spazi relativamente

<sup>11</sup> La diversa proporzione di scuole private nel campione rispetto alla popolazione è dovuta al più basso tasso di risposta delle scuole private (cfr. cap. 2).

ristretti: si pensi, per fare un esempio, alle differenze tra la porzione metropolitana e quella rurale della provincia di Milano, o a quelle tra le valli e la bassa bergamasca. Per questo motivo la variabile provinciale potrebbe solo parzialmente "catturare" le caratteristiche del contesto territoriale in cui sono inserite le scuole oggetto di questa ricerca, mentre sarebbe molto importante poter valutare adeguatamente il peso dell'ambito territoriale più ristretto in cui esse sono collocate. Questo costituisce il contesto micro in cui si radicano le attività delle scuole: le caratteristiche del territorio che costituisce il bacino immediato di reclutamento degli studenti di una data scuola sono quelle più rilevanti per le attività svolte della scuola stessa.

Per esplorare la relazione tra caratteristiche del territorio e attività delle scuole sono state costruite tre variabili: "tipo di comune"; "contesto urbano" e "industrializzazione". Le prime due si riferiscono al grado di urbanizzazione del territorio. "Tipo di comune" suddivide le scuole a seconda della popolazione del comune in cui sono situate<sup>12</sup>, distinguendo quattro categorie: paesi (meno di 10.000 abitanti); piccole città (popolazione tra 10.000 e 50.000 abitanti); città (tra 50.000 e 1.000.000 di abitanti) e, infine, metropoli (con una popolazione superiore a un milione di persone). "Urbanizzazione" misura l'urbanizzazione su scala più larga, contando il numero di comuni con più di 20.000 abitanti presenti nel Sistema locale del lavoro (SLL) nel quale la scuola si trova (dati 2002)<sup>13</sup>. La variabile è stata riaggregata in tre categorie: contesti a bassa urbanizzazione, quando nel SLL non ci sono comuni con più di 20.000 abitanti; contesti a urbanizzazione intermedia, nel caso in cui siano presenti nel SLL fino a 10 comuni con più di 20.000 abitanti e, infine, contesti ad alta urbanizzazione, nel caso in cui ci siano più di 10 comuni con più di 20.000 abitanti. Come si può immaginare, le due variabili sono tra loro correlate anche se in misura non fortissima ( $\rho$  di spearman = 0,57).

La terza variabile, "industrializzazione" misura invece la composizione dell'occupazione nel SLL in cui si trova la scuola, con il rapporto tra occupati nell'industria e occupati totali<sup>14</sup>. La variabile è stata riaggregata dicotomicamente, distinguendo contesti ad alta industrializzazione, in cui il rapporto è superiore al 50%, e contesti a bassa industrializzazione, in cui il rapporto è inferiore al 50%. Si tratta di una misura sicuramente molto rozza, che per esempio non distingue tra contesti pre-industriali (in cui c'è molta occupazione agricola) e post-industriali (in cui c'è molta occupazione terziaria), ma i dati disponibili purtroppo non consentono di fare meglio. La

---

<sup>12</sup> La fonte è il database Demo dell'Istat (<http://demo.istat.it/>), consultato per l'anno 2004.

<sup>13</sup> I SLL sono aggregazioni di comuni geograficamente contigui, costruite dall'Istat in base all'addensamento dei movimenti effettuati per motivi di lavoro dalla popolazione di riferimento. In base ai dati del censimento del 2001 l'Istat ha individuato 686 SLL. Cfr. [http://www.re-set.it/documenti/1000/1800/1890/1899/22feb\\_sistemi-locali\\_lavoro.htm](http://www.re-set.it/documenti/1000/1800/1890/1899/22feb_sistemi-locali_lavoro.htm). Per questa ricerca, l'attribuzione di un SLL a ciascuna scuola è avvenuta in base alle informazioni contenute sull'Atlante della competitività delle province e delle regioni italiane di Unioncamere e Istituto Tagliacarne (<http://www.unioncamere.it/Atlante/>).

<sup>14</sup> La fonte di questa informazione è, di nuovo, l'Atlante della competitività di Unioncamere/Istituto Tagliacarne.

correlazione tra questa variabile e le due riferite al contesto urbano è negativa: nelle città e nei territori più densamente popolati c'è maggior occupazione nel terziario.

Queste variabili saranno usate soprattutto descrittivamente, per esplorare la relazione tra territorio e attività delle scuole: non siamo in grado, infatti, di formulare ipotesi in merito. Un contesto ad alta urbanizzazione, per esempio, potrebbe favorire in generale i rapporti tra scuole e attori esterni, economici in particolare, se non altro in ragione della forte presenza degli attori esterni stessi, ma si potrebbe anche pensare, al contrario, che in un contesto a bassa urbanizzazione il ruolo della scuola sia particolarmente visibile e importante, e che questo incentivi i rapporti tra scuole e attori esterni. La tabella 3.5 mostra la distribuzione delle scuole del nostro campione su queste tre variabili, sia in complesso che per provincia. Come si vede, le scuole si trovano prevalentemente in comuni di dimensioni intermedie, con meno del 50% di occupati nell'industria e con urbanizzazione medio-alta. La distribuzione per provincia delle tre variabili è statisticamente significativa<sup>15</sup>, e sostanzialmente interessante, perché descrive le caratteristiche del territorio lombardo, ma osservarla in dettaglio porterebbe lontano dall'oggetto di questo lavoro.

Tabella 3.5. Scuole del campione per provincia e contesto territoriale

provincia	tipo di comune				industrializzazione		urbanizzazione		
	paese	cittadina	città	metropoli	bassa	alta	bassa	media	alta
<i>totale</i>	10,7	42,6	29,1	17,6	83,6	16,4	18,2	43,5	38,3
Bergamo	30,2	27,9	41,8	0,0	69,8	30,2	30,2	69,8	0,0
Brescia	22,2	40,7	37,0	0,0	64,8	35,2	48,1	51,8	0,0
Como	0,0	40,0	60,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Cremona	0,0	22,2	77,8	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Lecco	9,1	90,9	0,0	0,0	9,1	90,9	9,1	90,9	0,0
Lodi	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Mantova	18,7	81,2	0,0	0,0	62,5	37,5	56,2	43,7	0,0
Milano	2,3	32,3	19,5	45,9	96,2	3,7	2,3	6,8	91,0
Pavia	0,0	43,7	56,2	0,0	87,5	12,5	18,7	81,2	0,0
Sondrio	27,3	72,7	0,0	0,0	100,0	0,0	54,5	45,4	0,0
Varese	6,2	56,2	0,0	0,0	93,7	6,2	6,2	78,1	15,6

È più rilevante dal nostro punto di vista, invece, la tabella 3.6, che mostra come si distribuiscono sulle tre variabili di contesto territoriale le principali caratteristiche delle scuole presenti nel campione. Le associazioni non sono molto forti, se non nel caso dell'articolazione interna degli

<sup>15</sup> In questo lavoro il termine "statisticamente significativo" viene utilizzato in senso tecnico, facendo riferimento al test di indipendenza standard per tabelle bivariate di variabili categoriali, il chi quadro di Pearson, utilizzando come soglia di significatività  $p < 0,10$  (<10%). Per i confronti tra medie, in caso di variabili continue, si usa il test F dell'analisi della varianza, con la stessa soglia. I valori dei test non sono riportati per non appesantire il testo, ma sono disponibili presso l'autore.

istituti: le scuole con più di un indirizzo sono significativamente più frequenti nei piccoli comuni e nei contesti poco urbanizzati (che sono anche quelli con maggiore proporzione di occupazione industriale), come ci si potrebbe del resto attendere. I diversi tipi di scuola si distribuiscono in modo complessivamente omogeneo sui diversi tipi di contesto territoriale, e le variazioni che si osservano (per esempio, nei contesti metropolitani in proporzione ci sono più scuole d'arte, nelle piccole città più istituti professionali) non sono statisticamente significative. Lo stesso vale per il tipo di gestione, ma si nota che le scuole a gestione privata sono in proporzione più frequenti nei contesti metropolitani ( $p = 0,106$ , quindi l'associazione è vicina alla soglia di significatività adottata). In complesso, in Lombardia sembra esserci una diffusione piuttosto omogenea dell'offerta formativa, il cui legame con il territorio non sembra essere molto forte.

Tabella 3.6. Caratteristiche generali delle scuole del campione, per contesto territoriale

	tipo di scuola				% scuole pluriindirizzo	% gestione statale
	scuola arte	magistrale	profess.le	tecnica		
<i>Tipo di comune:</i>						
Paesi	2,7	2,7	54,0	40,5	62,2	86,5
Città piccole	4,7	6,7	29,7	58,8	37,8	82,4
Città	7,9	9,9	28,7	53,5	27,7	74,3
Metropoli	9,8	8,2	34,4	47,5	31,1	70,5
<i>Urbanizzazione:</i>						
Bassa	4,7	4,7	44,4	46,0	47,6	82,5
Media	6,6	7,3	29,8	56,3	38,4	74,2
Alta	6,8	9,0	30,8	53,4	28,6	81,2
<i>Industrializzazione:</i>						
Bassa	7,2	7,6	31,0	54,1	34,1	79,6
Alta	1,7	7,0	42,1	49,1	47,4	71,9
<i>totale</i>	<i>6,3</i>	<i>7,5</i>	<i>32,8</i>	<i>53,3</i>	<i>36,3</i>	<i>78,4</i>

### 3.4. Le caratteristiche delle scuole

Dopo aver identificato la scuola e la sua offerta formativa, la sezione iniziale del questionario (A) prosegue raccogliendo una serie di informazioni generali sulla scuola, che nella logica della ricerca sono utili per capire quali caratteristiche delle scuole stesse sono associate con le loro attività rivolte al mercato del lavoro: di qui saranno infatti tratte alcune delle variabili indipendenti utilizzate nei prossimi capitoli. Tuttavia, data la complessiva scarsa disponibilità e attendibilità di informazioni sulle scuole nel nostro paese (v. cap. 2), sembra che queste informazioni possano anche essere d'interesse anche di per sé, per cui vale la pena di presentarle, incominciando dalla popolazione delle scuole per poi passare alle risorse a loro disposizione.

### **La popolazione: studenti e professori**

La tabella 3.7 riporta la popolazione studentesca delle scuole del campione, per come questa risulta dai numeri dichiarati dai dirigenti intervistati<sup>16</sup>. In complesso, le attività di cui si parlerà nei prossimi capitoli riguardano potenzialmente oltre 224.000 studenti, suddivisi in oltre 10.500 classi. Il numero medio di alunni per classe è quindi di poco superiore alle 20 unità. In media, ogni istituto ha 621 alunni e una trentina di classi. In ogni scuola il numero degli iscritti alla prima classe è maggiore che nelle altre classi e diminuisce con il passare degli anni: in media, ogni scuola ha 158 alunni in prima e 104 in quinta, il che significa che un terzo degli alunni abbandona o ritarda la conclusione del percorso formativo. Corrispondentemente diminuisce il numero delle classi: in totale le prime sono oltre 2.300, le quinte non arrivano a 1.900. Anche la media di alunni per classe diminuisce: le prime hanno in media oltre 21 alunni, le quinte poco più di 18.

Tabella 3.7. Alunni e classi delle scuole del campione, per classe

	<b>totale alunni</b>	<b>media alunni per istituto</b>	<b>totale classi</b>	<b>media classi per istituto</b>	<b>media alunni per classe</b>
Prima	53.299	158	2.361	6,8	21,5
Seconda	46.177	138	2.211	6,5	20,0
Terza	43.440	130	2.108	6,2	19,6
Quarta	37.669	113	1.933	5,6	19,0
Quinta	34.977	104	1.889	5,5	18,4
<b>Totale</b>	<b>224.562</b>	<b>649</b>	<b>10.502</b>	<b>30,8</b>	<b>20,2</b>

È interessante vedere come la struttura della popolazione studentesca vari a seconda della gestione della scuola. La tabella 3.8 riporta quindi il totale alunni, la media classi per istituto e la media alunni per classe distinguendo tra scuole statali e scuole private.

Tabella 3.8. Alunni e classi delle scuole del campione, per classe e per gestione della scuola

	<b>totale alunni</b>	<b>statali</b> <b>media classi per istituto</b>	<b>media alunni per classe</b>	<b>totale alunni</b>	<b>private</b> <b>media classi per istituto</b>	<b>media alunni per classe</b>
Prima	51.083	8,3	23,4	2.216	1,8	16,5
Seconda	44.084	7,8	21,7	2.093	1,7	15,6
Terza	41.276	7,4	21,4	2.164	1,9	15,3
Quarta	35.514	6,7	20,4	2.155	1,8	16,1
Quinta	32.312	6,5	19,0	2.665	2,0	18,2

<sup>16</sup> A causa dei dati mancanti, i valori e le statistiche riguardo al numero di studenti si riferiscono a 332 casi.

Nelle scuole non statali la numerosità media degli alunni per classe è inferiore a quella rilevata nelle scuole statali, indice di una domanda debole. Ma questa differenza diminuisce notevolmente passando dalla prima classe alle classi più vicine alla maturità: in prima la differenza tra la numerosità media di una classe statale e privata è di circa 7 alunni, in quinta la differenza è di meno di un alunno. Ciò è dovuto al fatto che nelle scuole statali, man mano che passano gli anni, diminuisce molto notevolmente la numerosità delle classi, mentre nelle scuole private essa resta sostanzialmente invariata, e anzi cresce leggermente in quarta e soprattutto in quinta. Sicuramente, quindi, la selezione è maggiore nelle scuole statali. Inoltre, è chiaro che c'è un effetto-maturità per le scuole private: mentre le scuole statali perdono quasi 20.000 studenti passando dalla prima alla quinta, le scuole private ne guadagnano qualche centinaio.

La tabella 3.9 aggiunge al quadro gli insegnanti. Nelle scuole del campione insegnano in complesso 27.749 persone, tra professori e ITP (insegnanti tecnico-pratici, gli ex tecnici e addetti di laboratorio e simili, oggi uniti in questa categoria)<sup>17</sup>. In media, ogni istituto dispone di circa 81 insegnanti, con di nuovo una netta distinzione tra scuole private e scuole statali: mentre le prime hanno in media 26 insegnanti, le seconde ne hanno oltre 96. Le differenze nelle medie per tipo di scuola sono meno forti ma significative: le scuole d'arte sono le più piccole, con in media 71 insegnanti circa, gli istituti professionali i più grandi, con in media quasi 92 insegnanti.

Tabella 3.9. Insegnanti e alunni delle scuole del campione, per tipo e gestione della scuola

	<b>totale insegnanti</b>	<b>media insegnanti per istituto</b>	<b>media alunni per istituto</b>	<b>alunni per classe</b>	<b>insegnanti per alunno</b>
<i>totale</i>	27.749	80,9	648,6	20,2	7,5
Scuola d'arte	1.560	70,9	533,1	18,9	6,9
Magistrali	2.150	82,7	781,1	22,2	8,9
Professionali	10.300	91,9	705,2	20,6	7,4
Tecnici	13.739	75,1	609,8	19,7	7,5
Statale	25.801	96,3	782,2	21,2	8,0
Privata	1.948	26,0	157,3	16,4	5,7

La media alunni per istituto varia significativamente per tipo di istituto: le scuole magistrali hanno in media più studenti, seguite dai professionali e dai tecnici, e infine dalle scuole d'arte. La stessa graduatoria si ritrova per quanto riguarda il numero medio di alunni per classe, e per il numero di insegnanti per alunno.

<sup>17</sup> Si noti che il questionario chiede ai dirigenti di indicare il numero dei posti insegnanti, dato che ci sono insegnanti che si dividono tra due o più scuole, quindi questo dato potrebbe essere leggermente sovrastimato.

La variabile dimensionale è una variabile esplicativa potenzialmente importante per quanto riguarda sia le attività delle scuole in generale che, in specifico, quelle rivolte al mercato del lavoro. In particolare, ci si potrebbe aspettare che le scuole più grandi siano più attive, perché dotate di maggiori quantità di risorse e in grado di creare economie di scala che possono ridurre i costi connessi a queste attività. È quindi interessante sapere in che modo la dimensione è associata alle attività delle scuole.

Tabella 3.10. Dimensione delle scuole del campione (%), per tipo e gestione della scuola, urbanizzazione e provincia

	<b>piccole</b>	<b>medie</b>	<b>grandi</b>
<i>totale</i>	33,1	33,4	33,4
Scuola d'arte	40,9	36,4	22,7
Magistrali	30,8	19,2	50,0
Professionali	22,8	37,7	39,5
Tecnici	38,9	32,4	28,6
Statale	15,8	41,9	42,3
Privata	96,0	2,7	1,3
Urbanizzazione bassa	38,1	42,9	19,0
Urbanizzazione media	32,4	28,5	39,1
Urbanizzazione alta	31,6	34,6	33,8
Paesi	29,7	43,2	27,0
Città piccole	31,8	37,8	30,4
Città	31,7	25,7	42,6
Metropoli	41,0	29,5	29,5
Bergamo	25,6	30,2	44,2
Brescia	48,1	25,9	25,9
Como	33,3	20,0	46,7
Cremona	11,1	22,2	66,7
Lecco	27,3	36,4	36,4
Lodi	14,3	28,6	57,1
Mantova	18,7	68,7	12,5
Milano	30,8	36,1	33,1
Pavia	50,0	25,0	25,0
Sondrio	36,4	63,6	0,0
Varese	37,5	25,0	37,5

Per avere una variabile categoriale sintetica, il numero complessivo di alunni e il numero di insegnanti di ciascuna scuola<sup>18</sup> sono state standardizzati separatamente e sommati, e ciascuna scuola è stata classificata, in base alla sua posizione nell'ordinamento creato dalla nuova variabile, in una di tre categorie ugualmente numerose: piccole, medie e grandi. Ci sono quindi 115 scuole definite

<sup>18</sup> La correlazione tra le due variabili è relativamente elevata, pari a 0,84: in linea di principio se ne poteva anche utilizzare solo una.

piccole, 116 definite medie e 116 definite grandi. La tabella 3.10 mostra la distribuzione di questa variabile per tipo e gestione della scuola, per grado di urbanizzazione del SLL e per provincia.

Per quanto riguarda tipo di scuola e gestione la tabella ovviamente conferma quanto visto sopra guardando al numero medio di alunni e insegnanti. Per quanto riguarda l'urbanizzazione, come ci si poteva attendere nei contesti poco urbanizzati le scuole sono in media più piccole, ma la differenza (pur significativa statisticamente) non è grande cosa. Se si guarda al tipo di comune, si nota (anche se l'associazione è significativa solo al 17%) che nella metropoli, cioè a Milano, la frequenza di scuole piccole è decisamente maggiore che altrove. Questo è importante: in molti casi, osservando l'associazione bivariata tra tipo di comune e attività delle scuole si troveranno effetti del contesto metropolitano non del tutto chiari e difficili da spiegare, che sono in realtà spuri, e determinati in realtà dalla maggiore frequenza, in proporzione, delle scuole piccole a Milano. Anche gli andamenti della dimensione delle scuole per provincia sono diversi da quelli che ci si aspetterebbe in astratto: province poco urbanizzate come Cremona e Lodi hanno una percentuale relativamente elevata di scuole di grandi dimensioni, mentre le scuole della provincia di Milano sono quasi equiripartite tra le tre classi<sup>19</sup>. Di nuovo, si riscontra che le relazioni tra struttura del territorio e caratteristiche delle scuole lombarde sono articolate in un modo che misure come queste non riescono a cogliere in modo soddisfacente in un contesto di analisi bivariata.

Quali sono le tendenze delle iscrizioni alle scuole del campione? Nel primo capitolo si sono viste le tendenze della scuola secondaria superiore italiana nel suo complesso: c'è aumento della partecipazione e una tendenza, geograficamente differenziata, all'accademizzazione degli studi, cioè l'aumento della proporzione di studenti che si indirizzano verso corsi di tipo generalista (i licei) rispetto a quella degli studenti che si indirizzano verso corsi di tipo tecnico e professionalizzante. Per verificare in che modo le diverse scuole del campione si comportino rispetto a questa tendenza, ai dirigenti intervistati è stato chiesto quale fosse stata la tendenza delle iscrizioni all'anno scolastico in corso rispetto al passato, e quale fosse la loro previsione sulle iscrizioni per l'anno successivo. Le risposte, formulate su una scala 0 - 4 (da 0, sono diminuite/diminuiranno di molto, a 4, sono aumentate/aumenteranno di molto), sono riportate nella tabella 3.11 in forma di medie. La tabella mostra che la situazione è sostanzialmente stabile, sia rispetto al passato che per il futuro: per entrambe le misure la media è di poco superiore a 2 (sostanzialmente stabile secondo il testo del questionario).

---

<sup>19</sup> Si noti che il dato per la provincia di Milano non coincide con quello per il tipo di comune "metropoli" perché quest'ultimo comprende solo le scuole del comune di Milano e non quelle della provincia, che è piuttosto estesa e presenta contesti molto diversi da quello della metropoli.

Tabella 3.11. Tendenze e previsioni sulle iscrizioni (media scala 0-4), per tipo, gestione e dimensioni della scuola

	andamento delle iscrizioni per l'a. s. 2004/05	previsione iscrizioni per il prossimo anno scolastico
<i>totale</i>	2,1	2,0
Scuola d'arte	2,7	2,2
Magistrali	2,7	2,2
Professionali	2,1	2,1
Tecnici	2,0	2,0
Statale	2,1	2,1
Privata	2,1	1,9
Piccole	2,1	2,0
Medie	2,1	2,1
Grandi	2,2	2,2

C'è variazione significativa dell'andamento rispetto al passato per quanto riguarda il tipo di istituto: la scuola d'arte e le magistrali riportano in media una situazione vicina alla lieve crescita (media 2,7), mentre gli istituti tecnici e professionali riportano una situazione di stabilità (media rispettivamente pari a 2 e 2,1). Questo andamento corrisponde quasi perfettamente a quello nazionale complessivo, descritto dalle statistiche presentate nel primo capitolo. Non c'è differenza per tipo di scuola, invece, per quanto riguarda le previsioni per il futuro. Da questo punto di vista, invece, scuole statali e scuole private sono diverse: i dirigenti delle scuole statali sono leggermente (ma significativamente) più ottimisti dei loro colleghi delle scuole private. La variabile dimensionale non ha, invece, effetti significativi né sulla tendenza recente delle iscrizioni né sulle previsioni in merito per il futuro.

### ***Risorse e attività delle scuole***

La descrizione delle scuole del campione prosegue con alcuni indicatori interessanti delle risorse e delle attività delle varie scuole, riportati nella tabella 3.12. Le prime colonne da sinistra riguardano le risorse informatiche: il numero di computer (la domanda faceva riferimento a tutti i computer presenti nell'istituto, per scopi didattici, amministrativi o di altro genere) e l'esistenza di un sito web della scuola. Si tratta di informazioni rilevanti di per sé, ma anche per le opportunità di inserimento occupazionale che le scuole mettono a disposizione dei loro studenti: maggiori le risorse a disposizione della scuola, maggiori (almeno in teoria) le possibilità di investire nella formazione di competenze richieste dalle aziende, anche se questo non avviene in modo consapevole. In altri termini: se una scuola ha più computer di un'altra, è molto probabile che i suoi

studenti saranno in media più competenti in informatica di quelli dell'altra, e questo probabilmente darà loro migliori chances di inserimento nel lavoro.

In media, le scuole del campione hanno poco meno di 21 computer per ogni studente. Si tenga presente che il dato comprende anche i PC usati da segreteria, direzione, insegnanti (cfr. la formulazione della domanda): in ogni caso, si può dire che per ogni cinque studenti c'è un computer. Questo dato varia significativamente a seconda del tipo di scuola: la media degli istituti tecnici (che comprendono indirizzi informatici) è di oltre 23, nei professionali attorno a 19, nelle scuole magistrali circa 16, nelle scuole d'arte circa 13. Che le scuole a indirizzo umanistico siano in generale meno dotate di risorse informatiche non stupisce. Le scuole private sono molto meglio dotate di computer di quanto non siano le pubbliche, ma probabilmente è un effetto del basso numero di studenti. Lo stesso dovrebbe valere per la dimensione della scuola, dove troviamo un'associazione negativa tra dimensioni e dotazione di PC. La variabile territoriale non ha importanza da questo punto di vista.

Tabella 3.12. Indicatori delle risorse a disposizione delle scuole, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<b>di quanti PC dispone la scuola? (x 100 alunni)</b>	<b>% scuole dotate di sito Internet</b>	<b>% scuole certificate per la qualità</b>	<b>% scuole accreditate presso la Regione</b>	<b>% insegnanti partecipanti a iniziative di formazione</b>
<i>totale</i>	20,7	92,2	81,8	59,9	34,8
Scuola d'arte	12,8	95,5	59,1	59,1	38,2
Magistrali	16,2	88,5	88,5	50,0	44,2
Professionali	18,9	95,6	89,5	63,2	35,2
Tecnici	23,5	90,3	78,9	59,5	32,8
Statale	17,2	94,1	87,1	65,8	32,0
Privata	36,9	85,3	62,7	38,7	44,8
Piccole	31,7	87,0	67,0	47,0	39,4
Medie	16,7	93,1	82,8	59,5	28,6
Grandi	14,4	96,5	95,7	73,3	36,4
Paese	23,9	83,8	78,4	43,4	41,2
Città piccola	18,9	93,9	81,1	62,2	32,5
Città	22,0	93,1	85,2	66,3	36,4
Metropoli	21,0	91,8	80,3	54,1	33,6

Quasi tutte le scuole del campione, precisamente oltre il 92%, hanno un sito web. Ovviamente questo non ci dice nulla dell'uso che ne viene fatto o della quantità di contatti che esso raccoglie, ma si tratta di un dato decisamente incoraggiante. Non ci sono variazioni significative per tipo di

istituto né per contesto territoriale, mentre c'è un effetto positivo delle scuole statali e della dimensione: probabilmente quest'ultimo spiega anche l'altro effetto, dato che le scuole private sono più piccole delle statali.

La tabella riporta quindi altri tre indicatori: se la scuola si è sottoposta a certificazione di qualità; se ha ottenuto l'accredimento della regione, necessario per poter accedere ai finanziamenti regionali-FSE per la formazione professionale, e la percentuale di insegnanti che hanno partecipato ad iniziative di formazione e aggiornamento organizzate dalla scuola nell'anno scolastico osservato.

La certificazione di qualità non è di per sé una risorsa, ma è, almeno in linea di principio, indicatore di un buon livello di investimento nella messa a punto di adeguate strategie organizzative e gestionali<sup>20</sup>. Dal punto di vista di questo lavoro, la certificazione per le scuole è un'azione particolarmente interessante, perché si tratta di uno strumento organizzativo tipicamente aziendale: la diffusione di questa procedura testimonia dell'esposizione delle scuole alla cultura e alle tecniche di provenienza aziendale. Questa esposizione sembra rilevante, perché la certificazione è piuttosto diffusa: essa è presente in più di 3 scuole su 4. È significativamente più diffusa negli istituti magistrali e nei professionali, meno nelle scuole d'arte, con gli istituti tecnici in posizione intermedia. È significativamente più diffusa nelle scuole statali e nelle scuole grandi, mentre l'effetto del tipo di comune, che è significativo (al 7%), non è facilmente interpretabile: la certificazione è più frequente nei comuni di dimensioni intermedie che in quelli piccoli o nella metropoli. Potrebbe trattarsi di un effetto della dimensione della scuola, dato che nella metropoli le scuole piccole sono in proporzione più frequenti che nelle città e nelle piccole città.

Una seconda forma di certificazione presente nelle scuole lombarde è l'accredimento dei soggetti che erogano attività di formazione e orientamento presso la Regione, che consente alle scuole di accedere ai finanziamenti regionali e del Fondo sociale europeo, per organizzare corsi extracurricolari rivolti sia agli studenti della scuola che ai diplomati o a non studenti<sup>21</sup>. Anche in questo caso non si tratta di per sé di una risorsa, ma della possibilità di accedere a risorse, e comunque di un indicatore di impegno e attivismo sul fronte della formazione professionale. È accreditato circa il 60% delle scuole del campione, senza variazioni significative per tipo di scuola e per tipo di comune. C'è invece un effetto significativo della gestione della scuola (circa i 2/3 delle statali sono accreditate, contro meno del 40% delle private) e della dimensione (al crescere della dimensione cresce la frequenza dell'accredimento).

---

<sup>20</sup> Potrebbe anche trattarsi di una scelta poco consapevole, di tipo mimetico: dato che si usa fare la certificazione, lo si fa senza particolare consapevolezza strategica. Ma in ogni caso le procedure di certificazione, con tutti i loro limiti, stimolano la riflessione sui comportamenti dell'organizzazione e dei suoi componenti.

<sup>21</sup> Al momento della redazione di questo rapporto, ottobre 2008, la procedura è denominata "accredimento per i servizi di istruzione e formazione professionale". Cfr. <http://formalavoro.regione.lombardia.it/rl/accredimento.nsf/>.

L'ultima colonna a destra riporta la percentuale di insegnanti che, secondo quanto dichiarato dal loro dirigente, hanno partecipato a corsi di aggiornamento e/o formazione professionale nell'anno scolastico osservato. Si tratta di un dato probabilmente non del tutto preciso<sup>22</sup>, e che esclude tutte le iniziative e i percorsi di formazione che gli insegnanti possono intraprendere individualmente, senza l'intervento della scuola, ma vale comunque la pena di prenderlo in considerazione. In complesso, oltre un terzo degli insegnanti delle scuole studiate hanno partecipato a corsi o iniziative di formazione e/o di aggiornamento. La percentuale sale al 44% per le scuole magistrali, ma non si tratta di una differenza significativa. È invece significativa la differenza tra scuole statali e scuole private, che per una volta è favorevole alle private (ma potrebbe dipendere semplicemente dal fatto che le scuole private hanno meno insegnanti e meno ATP). La dimensione della scuola ha un effetto non lineare: la percentuale di insegnanti che si sono aggiornati è quasi del 40% nelle scuole piccole scende sotto il 30% in quelle medie, e risale oltre il 36% in quelle grandi. La variabile territoriale non ha effetti significativi.

La tabella 3.13 conclude questo percorso con informazioni sulle attività extracurricolari ospitate dalle scuole del campione. In generale, l'aumento dell'autonomia di cui hanno goduto negli ultimi decenni gli istituti superiori ha favorito lo sviluppo di iniziative didattiche extracurricolari, rivolte sia agli studenti che ai diplomati che a persone esterne alla scuola. Nel contesto di questo lavoro, si tratta di attività di interesse sia generale, come indicatori dell'autonomia e della capacità di iniziativa delle scuole, sia specifico, perché esse producono competenze utili per l'inserimento occupazionale di coloro che le frequentano. Il dato in tabella si riferisce alla percentuale di scuole in cui sono stati organizzati corsi di diverso genere: sono esplicitamente esclusi, però, tutti quei casi in cui la scuola presta i propri spazi, a pagamento o meno, per attività organizzate da altri soggetti.

Le attività più frequenti sono quelle rivolte agli alunni della scuola, che costituiscono un supplemento al curriculum su base volontaria (e, presumibilmente, a pagamento): in quasi il 63% delle scuole si tengono per gli alunni corsi di lingue straniere, in quasi il 60% corsi di informatica. Una percentuale di scuole di poco inferiore ospita altre due attività strettamente connesse a queste, cioè la certificazione delle lingue straniere (presente nel 56% delle scuole) e delle competenze informatiche (ECDL, presente nel 52% circa delle scuole). Anche se in linea di principio aperte a tutti, anche queste attività si rivolgono prevalentemente agli studenti della scuola. Sono meno diffuse, ma comunque rilevanti, le attività rivolte a utenti esterni. In quasi il 46% delle scuole del campione si tengono corsi di italiano per gli stranieri, in circa il 20% corsi non scolastici per adulti,

---

<sup>22</sup> In primo luogo, la domanda chiedeva «quanti insegnanti hanno frequentato corsi?», e la percentuale è stata calcolata in base alle risposte alla domanda sul numero di posti insegnanti (compresi ATP), per cui potrebbe darsi che le due informazioni non siano omogenee. Inoltre si è riscontrato un tasso alto di non risposte (46, circa il 13% dei casi), che sono state considerate come risposte negative, ma potrebbe anche darsi che siano semplicemente determinate da mancanza di informazioni.

in circa il 18% corsi post-diploma di vario genere, tra cui i corsi IFTS (corsi post-secondari non universitari ma di alto livello formativo). Nel 30% delle scuole si svolgono attività formative di altro genere.

Tabella 3.13. Attività extracurricolari delle scuole, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

<b>% di scuole in cui si sono organizzati:</b>								
	<b>esami ECDL</b>	<b>esami certificaz. lingue straniere</b>	<b>corsi post-diploma o IFTS</b>	<b>corsi di lingue per alunni</b>	<b>corsi IT per alunni</b>	<b>corsi di italiano per stranieri</b>	<b>corsi non scolastici per adulti</b>	<b>altre attività formative</b>
<i>totale</i>	51,9	55,9	18,4	62,8	59,6	45,8	19,9	30,0
Scuola d'arte	22,7	45,4	4,5	40,9	50,0	18,2	18,2	40,9
Magistrali	38,5	76,9	11,5	80,8	80,8	46,1	19,2	34,6
Professionali	49,1	48,2	19,3	62,3	55,3	62,3	21,0	29,8
Tecnici	58,9	58,9	20,5	63,2	60,5	38,9	19,5	28,1
Statali	55,5	58,8	19,5	68,4	64,0	57,0	20,2	32,0
Private	38,7	45,3	14,7	42,7	44,0	5,3	18,7	22,7
Piccole	40,9	46,1	10,4	48,7	54,8	17,4	19,1	25,2
Medie	54,3	56,0	16,4	67,2	62,1	51,7	20,7	32,8
Grandi	60,3	65,5	28,4	72,4	62,1	68,1	19,8	31,9
Paese	43,2	43,2	10,8	54,0	54,0	37,8	29,7	24,3
Città piccola	56,1	57,4	15,5	67,6	66,9	43,2	20,9	33,8
Città	52,5	61,4	19,8	62,4	62,4	45,5	15,8	29,7
Metropoli	45,9	50,8	27,9	57,4	41,0	57,4	18,0	24,6

Le variazioni per tipo di scuola sono significative nella maggior parte dei casi: non lo sono per i corsi post-diploma, per i corsi non scolastici per adulti e per le altre attività, per i corsi di altro genere. Le scuole magistrali sono particolarmente attive nei corsi di lingue e nelle relative certificazioni (probabilmente a causa della presenza, in diverse scuole, di indirizzi linguistici: cfr. tab. A1 in Appendice), e nei corsi di informatica per gli studenti; mentre gli istituti tecnici e professionali sono più frequentemente impegnati nell'organizzazione di esami ECDL e gli istituti professionali nei corsi di italiano per stranieri. Le scuole d'arte sono il tipo di scuola meno attivo in tutti i tipi di corso. Anche tra scuole pubbliche e private ci sono differenze significative, con le stesse eccezioni osservate per il tipo di scuola. In tutti i tipi di corso, le scuole statali sono più attive delle private. La variabile dimensionale, invece, è significativa anche per i corsi post-diploma e non lo è per i corsi IT: come ci si può immaginare, la dimensione è correlata positivamente con la

frequenza delle attività, per motivi facilmente intuibili: abbondanza di risorse, possibilità di economie di scala, visibilità della scuola e così via.

Se si guarda, infine, agli altri corsi segnalati dai dirigenti intervistati, si scopre una grande vivacità e pluralità di iniziative, segno dell'efficacia dell'autonomia scolastica. Sono molto diffusi i corsi di sport, ovviamente, ma sono frequenti anche corsi di musica, teatro, danza, di lingue straniere per esterni e anche per genitori, corsi per il patentino per guidare i motorini, corsi di informatica per insegnanti e per esterni, corsi di educazione ambientale. Ci sono poi una serie di corsi chiaramente connessi con l'offerta formativa della scuola, come corsi di apicoltura, inseminazione artificiale, potatura, corsi di CAD, laboratori musicali e corsi per imparare a suonare vari strumenti, corsi di cinema e di fotografia. Infine, ci sono alcuni corsi (non molti, a dire il vero) rivolti a un pubblico più ampio e a varie forme di bisogno sociale: laboratori pomeridiani per i ragazzi di terza media; consulenza psicologica per i genitori; corsi di lingue straniere per i genitori; un progetto formazione genitori; un corso di uso biblioteca.

## Capitolo 4. Le attività

Con questo capitolo si entra nel cuore della ricerca. Infatti, sulla base delle interviste e degli studi di caso esplorativi svolti preliminarmente alla costruzione del questionario, sono state individuate una serie di attività in cui le scuole si possono impegnare al fine di favorire l'inserimento occupazionale di studenti e studentesse. Il questionario raccoglieva quindi informazioni su queste attività: attività di orientamento, sia alla prosecuzione degli studi che all'inserimento lavorativo (sez. B); attività di stage o tirocinio (sez. C); attività di monitoraggio degli esiti occupazionali degli studenti dopo il diploma (sez. I). Questo capitolo presenta i risultati relativi a queste sezioni, e risulta quindi centrale dal punto di vista descrittivo dei risultati della ricerca. Il capitolo è suddiviso in 3 paragrafi, ognuno dei quali prende in esame una delle tre principali attività: orientamento; stage e monitoraggio degli esiti.

### 4. 1. Le attività di orientamento

Un primo tipo di attività preso in considerazione è l'orientamento, inteso come trasmissione di informazioni utili agli studenti in vista delle carriere che intraprenderanno una volta concluso gli studi secondari. Si tratta dunque di una questione decisiva, sia a fini di efficienza che a fini di uguaglianza: perché gli studenti possano prendere le decisioni migliori in merito alla loro carriera successiva al diploma, è necessario che essi dispongano di informazioni attendibili, e per evitare disuguaglianze nelle opportunità di carriera non connesse al merito, è importante che tutti ricevano le stesse informazioni.

Come è noto, in realtà non è così, né in Italia né altrove. Invece, esiste una sistematica disuguaglianza di opportunità educative, per cui i giovani provenienti dalle classi superiori in media studiano più a lungo dei loro colleghi originari delle classi inferiori (Pisati 2002; Ballarino e Schadee 2006). Tra i motivi con cui l'analisi sociologica spiega tale disuguaglianza, e la sua relativa persistenza, c'è il fatto che famiglie di diverse origini sociali dispongono di diverse informazioni, e tipicamente sono migliori le informazioni di cui dispongono le famiglie appartenenti alle classi superiori, che quindi prendono decisioni più appropriate riguardo alla prosecuzione degli studi dei figli (Eriksson e Jonsson 1996). Anche la ricerca sul mercato del lavoro mostra qualcosa di simile: la disponibilità di contatti da cui possono provenire informazioni utili all'inserimento occupazionale varia a seconda della classe di origine, e anche in questo caso in generale gli individui di origine sociale più elevata dispongono di migliori informazioni, e sono quindi in grado di ottenere posti di lavoro migliori (Granovetter 1983; Ioannides and Datcher Loury 2004). L'intervento della scuola

secondaria può essere quindi molto importante: se le scuole fanno circolare informazioni attendibili sia sugli studi successivi che sulle opportunità esistenti sul mercato del lavoro, esse svolgono un'azione che, secondo la teoria, dovrebbe rendere le scelte individuali più accurate e diminuire il differenziale di informazione tra giovani provenienti dalle classi superiori e giovani provenienti dalle classi inferiori.

La tabella 4.1 presenta i termini generali della situazione per quanto riguarda il nostro campione lombardo. La situazione è a prima vista complessivamente positiva: praticamente tutte le scuole sono attive nell'orientamento alla prosecuzione degli studi, e quattro quinti delle scuole svolgono attività di orientamento al lavoro. Il tipo di scuola da questo punto di vista non fa differenza: le variazioni nella distribuzione delle risposte positive sui quattro tipi di scuola non sono statisticamente significative. Si osservano, invece, una propensione significativamente minore degli istituti privati ad attivarsi per l'orientamento al lavoro, e un'associazione non fortissima ma significativa tra attività di orientamento in generale e dimensione della scuola: le scuole grandi e medie sono più attive delle piccole in questo genere di iniziative. Le variabili geografiche e territoriali (non riportate in tabella per brevità) non hanno peso per quanto riguarda l'orientamento agli studi, mentre per quanto riguarda le attività di orientamento al lavoro ci sono delle associazioni significative: esse sono particolarmente frequenti nelle provincie di Cremona, Mantova, Milano e Sondrio, nei paesi e nella metropoli e nei contesti a urbanizzazione relativamente elevata. Si tratta di associazioni che potrebbero essere spurie, per cui si ritornerà a parlarne in sede di analisi multivariata (cfr. cap. 7).

Tabella 4.1. Scuole che svolgono attività di orientamento (%), per tipo di scuola, gestione e dimensione

	% scuole che svolgono attività di orientamento per:		<i>n</i>
	prosecuzione degli studi	inserimento occupazionale	
<i>totale</i>	98,0	80,4	347
Scuola d'arte	95,5	81,8	22
Magistrali	100,0	73,1	26
Professionali	97,4	85,1	114
Tecnici	98,4	78,4	185
Statali	98,5	84,6	272
Private	96,0	65,3	75
Piccole	95,6	70,4	115
Medie	99,1	84,5	116
Grandi	99,1	86,2	116

Si pone quindi immediatamente una domanda: come mai si trova questa maggiore diffusione delle attività di orientamento alla prosecuzione degli studi, in scuole dove gli studenti che dopo il diploma proseguono non sono di certo in numero maggiore di coloro che escono dalla scuola per entrare sul mercato del lavoro? Per rispondere a questa domanda, si possono osservare più in dettaglio le attività di orientamento svolte dalle scuole del campione: per entrambi i tipi di orientamento, ai dirigenti scolastici è stato chiesto di specificare se la scuola svolgeva qualcuno di diversi tipi di attività, e di aggiungerne di altri eventualmente svolti.

### ***L'orientamento alla prosecuzione degli studi***

La tabella 4.2 presenta il dato relativo alle attività di orientamento alla prosecuzione degli studi. Come si può vedere, le più frequenti sono la presentazione di università e/e singole facoltà universitarie e la visita a fiere o saloni tematici: oltre quattro quinti delle scuole del campione sono impegnate in queste attività. Sia le presentazioni delle università che le fiere e i saloni dedicati alla formazione sono attività non direttamente promosse dalle scuole, ma a cui queste aderiscono con costi nulli o relativamente bassi. Dunque considerazioni di costi potrebbero avere un certo peso nella scelta da parte delle scuole di quale attività di orientamento da svolgere.

Tabella 4.2. Scuole che svolgono varie attività di orientamento alla prosecuzione degli studi (in %), per tipo, gestione e dimensione della scuola

	<i>% scuole che svolgono attività di orientamento alla prosecuzione degli studi tramite:</i>						
	<b>consulenze individuali agli studenti</b>	<b>orientamento in aula, svolto da: insegnanti</b>	<b>esperti esterni</b>	<b>presentazione di: università e/o facoltà</b>	<b>istituti non universitari</b>	<b>visite a fiere e/o saloni specializzati sul tema</b>	<b>incontri con professionisti o ordini professionali</b>
<i>totale</i>	64,5	74,9	73,5	81,8	31,7	82,4	56,5
Scuola d'arte	81,8	86,4	63,6	95,4	63,6	86,4	59,1
Magistrali	69,2	80,8	76,9	92,3	42,3	69,2	34,6
Professionali	66,7	77,2	74,6	78,9	36,0	85,1	59,6
Tecnici	60,5	71,3	73,5	80,5	23,8	82,2	57,3
Statali	65,4	73,5	76,1	82,3	34,6	83,5	56,2
Private	61,3	80,0	64,0	80,0	21,3	78,7	57,3
Piccole	63,5	78,3	63,5	77,4	25,2	81,7	53,9
Medie	58,6	76,7	76,7	79,3	29,3	77,6	62,1
Grandi	71,5	69,8	80,2	88,8	40,5	87,9	53,4

Problemi di costi potrebbero spiegare anche il fatto che in quasi tre quarti delle scuole del campione durante le lezioni si parla di orientamento alla prosecuzione degli studi, sia ad opera degli insegnanti che ad opera di esperti esterni appositamente convocati (quest'ultima modalità è significativamente meno presente nel caso delle scuole private). Solo in poco meno di due terzi

delle scuole gli studenti ricevono consulenze individuali; in oltre metà delle scuole ci sono incontri con professionisti e/o ordini professionali; in quasi il 40% delle scuole hanno luogo presentazioni di istituti di formazione superiore non universitaria. Quest'ultima modalità è particolarmente frequente nelle scuole d'arte, i cui diplomati in effetti possono proseguire i loro studi nelle Accademie di belle arti, che da qualche anno sono formalmente equiparate alle università ma che nella percezione diffusa rimangono differenti. Per il resto il tipo di scuola non fa grande differenza, e anche gli effetti della natura della gestione e della dimensione dell'istituto non sono molto forti.

Tra le altre attività menzionate dai dirigenti scolastici figurano interventi di formazione per i docenti che si occupano dell'orientamento; incontri in orario serale con studenti e genitori; incontri con ex studenti ed ex genitori; partecipazione a Open Days universitari<sup>23</sup> o a laboratori organizzati dalle università; stage di orientamento in università; conferenze di docenti universitari e di esperti di lavoro interinale. Tra le istituzioni citate figurano la Camera di commercio locale, il Rotary Club, lo Spazio Giovani locale e vari enti pubblici territoriali.

### ***L'orientamento al lavoro***

La tabella 4.3 presenta il dato relativo alle attività di orientamento al lavoro, che come si è visto sono in generale meno frequenti di quelle di orientamento alla prosecuzione degli studi. Il tipo di attività più frequente è l'orientamento in aula, nel 55% delle scuole del campione con la partecipazione di esperti esterni, e in circa il 50% dei casi a opera degli insegnanti. In oltre metà dei casi si fanno visite in azienda e a saloni specializzati, mentre in poco meno di metà dei casi sono citati incontri con professionisti e/o ordini professionali (che possono aver luogo sia a scuola che fuori).

Circa un terzo delle scuole ricorre a consulenze individuali o a presentazioni in scuola di aziende, mentre solo un quarto ha rapporti con le associazioni degli imprenditori. Tra le altre attività in diversi casi citate dai dirigenti scolastici ci sono incontri con agenzie di lavoro interinale, bacheche con annunci, incontri con ex studenti, stage (vedi oltre), esercitazioni strutturate per la stesura del curriculum, progetti istituzionali di vario genere. Tra gli attori esterni citati ci sono la Camera di commercio e le associazioni industriali locali, la Regione, Lecco Lavoro, l'Enaip, Adecco, il Rotary club.

Il tipo di scuola fa spesso la differenza: l'associazione tra tipo di scuola e tipo di attività è significativa in molti casi, e guardando in dettaglio agli andamenti in tabella si vede che gli istituti professionali sono in media più attivi delle altre scuole in quasi tutte le modalità di orientamento al

---

<sup>23</sup> Si tratta di manifestazioni in cui un'università presenta se stessa e la propria offerta formativa.

lavoro considerate, in particolare per quanto riguarda il ricorso a esperti esterni, le visite ad aziende e gli incontri con ordini e/o professionisti. Si tratta di attività che si basano su reti di contatti con il mondo del lavoro, reti evidentemente più diffuse negli istituti professionali.

Tabella 4.3. Scuole che svolgono varie attività di orientamento al lavoro (in %), per tipo e gestione della scuola

	% scuole che svolgono attività di orientamento al lavoro tramite:							
	consulenze individuali	orientamento in aula, svolto da: insegn. esperti esterni		incontri con aziende (o altri attori economici): a scuola presso azienda		visite a fiere e/o saloni in tema	incontri con professionisti o ordini prof. ass. degli imprend..	
<i>totale</i>	38,3	49,3	55,0	35,7	53,9	52,4	45,5	24,8
Scuola d'arte	54,5	54,5	18,2	36,4	40,9	40,9	36,4	22,7
Magistrali	26,9	34,6	42,3	26,9	26,9	34,6	30,8	11,5
Professionali	42,1	57,9	63,2	42,1	66,7	57,9	55,3	29,8
Tecnici	35,7	45,4	56,2	33,0	51,3	53,0	42,7	23,8
Statali	41,2	50,4	57,3	39,7	57,0	56,2	49,6	26,8
Private	28,0	45,3	46,7	21,3	42,7	38,7	30,7	17,3
Piccole	30,4	46,1	47,8	20,9	43,5	42,6	31,3	15,6
Medie	43,1	56,9	51,7	45,7	56,0	58,6	55,2	32,8
Grandi	41,4	44,8	65,5	40,5	62,1	56,0	50,0	25,9

Tutte le attività in tabella, escluso l'orientamento ad opera degli insegnanti, si trovano con frequenza significativamente maggiore nelle scuole pubbliche. È il contrario di quanto accade a livello universitario, dove secondo una ricerca svolta sugli atenei dell'area metropolitana milanese (Ballarino e Regini 2005) le università private sono molto più attive delle pubbliche sul terreno del *placement* degli studenti. Come mai? In parte si tratta del fattore dimensionale, come si vedrà qui sotto. Ma si può avanzare anche una spiegazione più articolata. Se è vero, come suggeriscono sia l'aneddotica diffusa che la ricerca economica (Checchi *et al.* 2007), che le scuole private italiane lavorano prevalentemente con i figli meno bravi delle famiglie più abbienti, la risposta potrebbe essere che si tratta di un servizio non richiesto. Quello che le famiglie chiedono alle scuole è diplomare i figli, all'inserimento occupazionale provvederanno le reti familiari stesse. Il caso delle università private, la cui selettività in media non è di certo inferiore a quella delle pubbliche, è diverso: in quel caso le opportunità di *placement* sono uno dei servizi addizionali con cui l'università privata giustifica i costi maggiori a cui vanno incontro le famiglie.

La variabile dimensionale è associata significativamente alla frequenza della maggior parte delle attività di orientamento al lavoro prese in esame: le scuole medie e grandi sono sistematicamente più attive delle piccole, in particolare per quanto riguarda le presentazioni di aziende a scuola, gli

incontri con professionisti e associazioni imprenditoriali e le visite in azienda. Probabilmente questo ha a che fare con il maggiore numero, in assoluto, di docenti impegnati in queste scuole: più docenti significa reti di contatti più ampie, e quindi migliori possibilità di instaurare i rapporti fiduciari tra scuole e attori esterni in base ai quali questi ultimi possono di buon grado cooperare con la scuola (nelle attività che si è detto) anche se le scuole non hanno la possibilità di dare compensi, a causa delle cronica scarsità di risorse che le affligge.

### ***Molte attività, ma sono quelle giuste?***

In complesso, dunque, le attività di orientamento nelle scuole studiate non mancano, ma ci si potrebbe porre delle domande sull'appropriatezza delle attività presenti. In generale si presta maggiore attenzione alla prosecuzione degli studi anziché all'inserimento nel mercato del lavoro. Ma questo dipende, probabilmente, dal semplice fatto che l'orientamento alla prosecuzione agli studi è meno costoso. Le università italiane, e in particolar modo le milanesi, sono ormai da quasi un decennio esplicitamente in concorrenza per gli studenti, e attorno a tale concorrenza si è sviluppato un mercato di fiere ed esposizioni specializzate, i cui operatori, le università per prime, sono ben liete di accogliere i clienti potenziali. Questo abbassa notevolmente i costi per le scuole.

Di contro, nel caso dell'orientamento al lavoro ci sono meno risorse esterne disponibili a costi bassi. Anche qui ci sono fiere e saloni, ma la differenza sta nei due diversi mercati di riferimento. Le università sembrano molto più interessate ai diplomati di quanto non siano le aziende: in oltre l'80% delle scuole del campione si sono tenute presentazioni di università o facoltà, mentre si sono tenute presentazioni di aziende in solo il 36% dei casi circa. Ancora inferiore, in modo sorprendente, il contributo delle associazioni imprenditoriali, che entrano a scuola solo nel 25% dei casi. Le ragioni di questa divaricazione sembrano ovvie: le aziende hanno anche altri bacini di reclutamento (i laureati, i lavoratori esperti), le università no. Dunque, le istituzioni o le scuole dovrebbero attivarsi per compensare lo scarso interesse delle aziende. In diversi casi, circa la metà, è così, ma le istituzioni non sembrano più attive delle aziende, e le scuole dipendono dagli insegnanti, in particolare dai loro contatti e dalla loro buona volontà: infatti, si fa di più nelle scuole con maggior numero di professori e dove i professori hanno più rapporti con il mondo del lavoro.

## 4.2. Gli stage

Il secondo tipo di attività preso in considerazione nel questionario è lo stage, o tirocinio. Si tratta di un'istituzione collocata a cavallo tra sistema scolastico e mondo economico, la cui diffusione nel nostro paese è aumentata<sup>24</sup> per via delle politiche del lavoro degli ultimi anni, fortemente orientate all'occupabilità e all'inserimento dei giovani nelle aziende. Infatti, l'istituto nasce giuridicamente con l'articolo 18 del "pacchetto Treu", la legge 196 del 1997 che ha avviato il processo di deregolazione parziale e selettiva del mercato del lavoro italiano (Samek Lodovici 2000; Ballarino 2005). La disciplina dettagliata dello stage è contenuta nel DM 142 dell'anno successivo, che lo definisce "tirocinio formativo e di orientamento", precisando che non si tratta di rapporto di lavoro ma di un periodo di attività presso un'azienda, o un ente pubblico o non profit, di durata relativamente limitata, finalizzato all'acquisizione di informazioni e competenze direttamente utilizzabili nell'attività lavorativa stessa, o al fine di reperirne una.

La vasta letteratura amministrativa seguita all'introduzione e alla diffusione dell'istituto si è esercitata nell'ulteriore definizione e precisazione degli stage, individuandone diversi tipi e sottotipi (cfr. Piccinini 2008): a) gli stage formativi, svolti durante gli studi per sviluppare le competenze degli studenti, in relazione agli sbocchi occupazionali previsti dal corso di studi; b) gli stage di orientamento al lavoro, che hanno luogo dopo la fine degli studi per rafforzare la professionalità e migliorare le opportunità di inserimento al lavoro; c) le varie forme di praticantato, periodi di attività lavorativa obbligatori per poter sostenere l'esame di stato per essere ammessi all'esercizio di una professione regolamentata; d) lo stage estivo di orientamento, per cui ragazzi e giovani iscritti a un corso di studi svolgono un tirocinio durante la pausa estiva dei corsi.

Nonostante la massiccia diffusione degli stage negli ultimi anni, non ci sono molte ricerche sull'aspetto più rilevante dell'istituto, ovvero gli esiti: non è quindi possibile valutare in modo sistematico in che misura siano raggiunti gli obiettivi che l'introduzione dell'istituto si prefiggeva, ovvero il miglioramento dell'inserimento occupazionale dei giovani. Che questo abbia luogo non è scontato: le aziende, assillate da problemi di costi e gravate dalla rigidità dei lavoratori dipendenti, potrebbero adottare un atteggiamento opportunistico (cfr. Streeck 1994) e utilizzare lo stage semplicemente come strumento di reclutamento di manodopera a basso costo, relativamente qualificata (in particolare nel caso degli universitari<sup>25</sup>) e flessibile, in sostituzione di modalità di lavoro flessibile più onerose, come il lavoro interinale.

---

<sup>24</sup> Cfr. Unioncamere (2008). La comparazione internazionale mostra che in altri paesi europei lo stage è molto più diffuso che in Italia (Adapt 2007).

<sup>25</sup> La riforma dei curricula universitari del 1999 prevede l'obbligatorietà dello stage per tutti i corsi di laurea di primo livello (DM 509/99, art 10, comma 1).

Le poche ricerche italiane che hanno preso in considerazione gli esiti degli stage sono sintetizzate nella tabella 4.5 (tratta da Piccinini 2008): esse danno un quadro degli esiti molto positivo, con percentuali di assunzione oltre il 50% degli stagisti, ma c'è una doppia distorsione a) si tratta di campioni non rappresentativi, provenienti da progetti particolari, dove negli stage vengono investite molte più risorse di quanto non accada normalmente; b) all'interno dei campioni stessi c'è autoselezione, perché coloro che hanno una situazione occupazionale migliore tendono più facilmente a rispondere agli intervistatori. Questa impressione è confermata dai dati della ricerca Istat sulla situazione occupazionale dei diplomati del 2001, intervistati nel 2004 (Istat 2006)<sup>26</sup>: a livello nazionale, solo il 2% degli intervistati ha trovato lavoro tramite lo stage (non necessariamente scolastico), e un altro 3% scarso tramite contatti provenienti dalla scuola e dagli insegnanti. Di contro, il 12% degli intervistati ha trovato lavoro perché conosce direttamente il datore di lavoro e oltre il 25% grazie a segnalazioni provenienti da familiari, amici e conoscenti.

La sezione C del questionario riguarda gli stage: gli intervistati sono stati interrogati in merito alle attività svolte, alle modalità di svolgimento, agli esiti e alla valutazione. Ovviamente noi non siamo in grado di osservare gli esiti, per cui la valutazione è affidata ai rispondenti stessi, con le ovvie conseguenze in termini di possibili distorsioni. Si tenga presente che la rilevazione esclude, per quanto riguarda gli stage, le iniziative di tirocinio condotte in alcune scuole (undici) nel quadro del progetto "Alternanza scuola-lavoro" condotto a partire dal 2003 dall'Ufficio scolastico regionale lombardo, con finanziamento FSE-Ministero del lavoro e la collaborazione di numerosi istituzioni, associazioni e istituti di ricerca. Questo perché a) si tratta di un'iniziativa già ampiamente studiata (Ottaviano 2005; Serio e Vinante 2005); b) non si tratta di iniziative delle scuole *stricto sensu*, ma di iniziative in cui le scuole vengono coinvolte da soggetti esterni. Si tratta però di qualcosa di sicuramente interessante, oggetto di un'altra parte del questionario: una sezione del questionario (la sezione G) è infatti dedicata alla rilevazione di tutte le attività riconducibili a progetti speciali organizzati e gestiti al di fuori delle scuole, come è il caso del progetto "Alternanza scuola-lavoro"<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Elaborazioni dell'autore sul data set originale Istat, dati pesati. Si ringrazia Massimiliano Bratti (Università di Milano) che ha gentilmente fornito i dati.

<sup>27</sup> I risultati di questa parte della rilevazione non compaiono in questo rapporto per ragioni di spazio, e per via di alcune complicazioni tecniche nell'analisi dei dati. A breve sarà approntato un rapporto supplementare, specifico su questa sezione.

In preparazione del progetto "Alternanza scuola-lavoro" è stata peraltro condotta una ricerca tecnicamente simile alla presente, tramite survey, sugli stage organizzati dalle scuole superiori lombarde negli anni scolastici 2000/01 e 2001/02 (Mecatti, Lovaglio e Pagliari 2003), i cui risultati verranno tenuti presenti nel corso del paragrafo.

Tabella 4.5 Esiti degli stage, secondo tre ricerche disponibili

<b>PRINCIPALI ASPETTI CONSIDERATI</b>	<b>STUDIO</b>		
	<b>SPORTELLOSTAGE (2005)</b>	<b>ROSSETTI ET AL. (2002)</b>	<b>FOURSTARS (s. d.)</b>
<b>CAMPIONE CONSIDERATO</b>	850 stage in Lombardia	9647 stage su tutto il territorio nazionale	249 stage relativi alle sole donne in Lombardia
<b>PERIODO DI ANALISI</b>	Settembre 2003 ó Settembre 2004	Gennaio - Dicembre 2002	Febbraio 2001 - Febbraio 2002
<b>SESSO DEI PARTECIPANTI</b>	Donne 65%, uomini 35%. Il divario fra sessi è cresciuto negli anni.	Donne 59%, uomini 41%	Campione di sole donne
<b>ETA' DEI PARTECIPANTI</b>	Prevalentemente campione fra 20 e 30 anni; solo il 10% ha età superiore ai 30 anni.	Il 62% del campione ha fra i 15 e i 26 anni, 32% fra 26/32, solo 1% ha più di 32 anni.	Fra i 20 e i 30 anni il 90% del campione. Ha più di 30 anni solo il 9% del campione.
<b>TITOLO DI STUDIO</b>	Il 63% dei tirocinanti è laureato principalmente in materie economiche, il 30% è diplomato principalmente in materie tecniche.	Il 64% possiede un diploma, il 26% la laurea, il 10% la licenza media.	Il 77% del campione è laureata principalmente in materie umanistiche, il 23% è diplomata principalmente nei licei.
<b>AREA GEOGRAFICA DI PROVENIENZA</b>	Ricerca condotta in Lombardia, principalmente tirocinanti provenienti dal Nord Italia.	40% dei tirocinanti viene dal Centro, il 34% dal Sud, il 26% dal Nord.	Ricerca condotta in Lombardia, tirocinanti provenienti principalmente dal Nord Italia
<b>DIMENSIONE AZIENDE OSPITANTI</b>	Soprattutto medie (40%) e grandi (34%) imprese.	Principalmente piccole (48%) e grandi (35%), marginali le medie imprese.	Soprattutto grandi (51%) e piccole (36%) imprese, marginali le imprese di medie dimensioni.
<b>SETTORE AZIENDE OSPITANTI</b>	Dato molto spezzettato: non c'è un settore predominante	Principalmente servizi distributivi, settori industriali e servizi alle imprese. Marginali i servizi sociali.	Dato non analizzato dalla ricerca

<b>PRINCIPALI ASPETTI CONSIDERATI</b>	<b>STUDIO</b>		
	<b>SPORTELLOSTAGE (2005)</b>	<b>ROSSETTI ET AL. (2002)</b>	<b>FOURSTARS (s. d.)</b>
<b>SITUAZIONE LAVORATIVA DOPO LO STAGE</b>	Circa 2/3 del campione considerato una volta terminato lo stage ha trovato lavoro, mentre la restante parte è divisa fra disoccupazione, studio e ulteriore tirocinio.	Il 70 % dei tirocinanti è occupato principalmente presso la stessa azienda (41%), mentre il 17% risulta disoccupato.	Il 65% è occupato di cui circa la metà presso la stessa azienda. Il restante 35% studia o è disoccupato.
<b>TIPOLOGIA CONTRATTUALE</b>	Più della metà dei tirocinanti è impiegata a tempo determinato. Diffusi anche lavoro a tempo indeterminato e contratto a progetto, marginali sono invece lavoratori autonomi, apprendistato e CFEL.	In oltre la metà dei casi lavoro subordinato (contratto a tempo determinato e indeterminato). Seguono CFEL e apprendistato. Poco diffuso il lavoro a progetto.	Dato non rilevante per lo scarso numero di risposte avute.
<b>TEMPO IMPIEGATO PER TROVARE LAVORO</b>	Dato non rilevato dalla ricerca.	Circa un terzo dei tirocinanti ha trovato subito lavoro e gran parte entro 3 mesi. Solo il 7% ha trovato lavoro dopo più di 6 mesi.	Circa metà delle tirocinanti ha trovato subito lavoro, il 75% entro 3 mesi. Solo il 7% ha trovato lavoro dopo più di 6 mesi.
<b>INFLUENZA TITOLO DI STUDIO</b>	Dato non rilevato dalla ricerca	Relazione inversa fra grado di istruzione e prosecuzione presso la stessa azienda.	Dato non rilevato dalla ricerca

*fonte: Piccinini (2008)*

### *Le attività esistenti*

La tabella 4.6 mostra che si tratta, come nel caso dell'orientamento, di attività molto diffuse: nell'anno scolastico studiato in oltre il 92% delle scuole studiate ci sono stati stage, che hanno coinvolto in totale quasi 41.000 studenti, il 19% della popolazione studentesca complessiva delle scuole osservate. In breve, uno studente su cinque delle scuole tecnico-professionali lombarde nell'anno scolastico considerato è stato in stage<sup>28</sup>.

Tabella 4.6. Attività di stage, per tipo, gestione e dimensione 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

Gli stage hanno luogo prevalentemente nella classe quarta: quasi il 57% degli alunni di quarta ha fatto uno stage nel corso dell'anno, mentre la percentuale cala al 25% circa per gli alunni di terza e al 20% circa per la quinta. Nei primi due anni le percentuali sono invece basse: 1% per il primo, poco più del 3% per il secondo. Se si vuole distinguere tra stage con finalità di orientamento professionale e stage con finalità formative, sembra che si possa dire che si tratta di stage con finalità di orientamento professionale, anche se hanno luogo durante i corsi: se la finalità fosse formativa ci si aspetterebbe il coinvolgimento di una quantità maggiore di ragazze e ragazzi, e una distribuzione più uniforme delle attività lungo il quinquennio dei corsi.

Il tipo di scuola fa differenza. Gli stage sono un po' più diffusi negli istituti professionali, dove sono presenti in oltre il 97% dei casi, che negli istituti tecnici e nelle magistrali, dove si trovano nel 92% circa dei casi, mentre sono molto meno diffusi nelle scuole d'arte, dove riguardano meno del 73% delle scuole. Nell'anno scolastico osservato, tra gli alunni di quarta quasi due su tre sono stati in stage negli istituti professionali, un po' più della metà nei tecnici e nelle magistrali, meno di uno su

<sup>28</sup> La ricerca di Mecatti *et al.* (2003) trova sia una percentuale maggiore di istituti in cui si effettuano stage, sia una maggiore percentuale di studenti in stage all'interno delle singole scuole, ma questo dipende probabilmente dal minore

tre nelle scuole d'arte. Così come le attività di orientamento al lavoro di cui si è parlato sopra, gli stage sono decisamente più frequenti nelle scuole pubbliche, dove sono presenti nel 96% circa degli istituti, che nelle private, dove sono presenti solo nel 77% circa delle scuole. Lo stesso succede con la variabile dimensionale: in praticamente tutte le scuole grandi e medie gli alunni svolgono stage, mentre questo non succede in circa una piccola scuola su cinque. I motivi di questa differenza sono con ogni probabilità analoghi a quelli discussi sopra per l'orientamento al lavoro.

Le variabili territoriali, di contro, non fanno differenza: la distribuzione degli stage non è associata significativamente con la provincia, né con il tipo di comune, né con il grado di urbanizzazione e industrializzazione del territorio<sup>29</sup>. Questo può dipendere dalle misure usate, che possono non essere fini abbastanza, ma è più probabile che sottostanti a questo tipo di iniziative siano fattori di tipo soggettivo e culturale, rinvenibili sia dal lato delle scuole che da quello delle aziende (si tornerà più avanti su questo punto). Per questo motivo, è interessante sapere in quale misura le attività di stage si siano sviluppate dal basso, in modo relativamente spontaneo, prima che, come si è visto, il legislatore intervenisse durante gli anni 90.

Tabella 4.7. "Da quanti anni la scuola organizza stage?" (%), per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	< 5	5 ó 10	10-20	>20
<i>totale</i>	17,2	31,2	38,7	12,8
Scuola d'arte	50,0	12,5	18,7	18,7
Magistrali	29,2	45,8	20,8	4,2
Professionali	13,5	20,7	49,5	16,2
Tecnici	14,8	37,9	36,1	11,2
Statali	14,1	33,2	39,7	13,0
Private	31,0	22,4	34,5	12,1
Piccole	25,0	28,3	37,0	9,8
Medie	18,6	35,4	36,3	9,7
Grandi	9,6	29,6	42,6	18,3
Paese	17,6	32,3	41,2	8,8
Città piccola	16,1	33,6	43,1	7,3
Città	16,8	29,5	40,0	13,7
Metropoli	20,4	27,8	24,0	27,8

Il questionario chiedeva da quanto tempo, all'incirca, la scuola prevedesse lo svolgimento di stage: la tabella 4.7 riporta le risposte a questa domanda, incrociate con il tipo, la gestione e le dimensioni

tasso di risposta della loro survey, che è autosomministrata via internet, rispetto alla nostra (cfr. nota 8 al capitolo 2): chi non effettua stage probabilmente non ha compilato il questionario.

della scuola e il tipo di comune in cui questa si trova<sup>30</sup>. C'è una percentuale non trascurabile di scuole, quasi il 13%, in cui gli stage esistono da oltre 20 anni. In quasi il 40% delle scuole gli stage esistono da almeno 10 anni, quindi da prima della loro introduzione istituzionale. In un altro 30% di scuole gli stage esistono da 5/10 anni, mentre nel 17% delle scuole sono stati introdotti negli ultimi 5 anni. Il tipo di scuola ha un effetto significativo, con un andamento non sorprendente alla luce di quanto si è visto finora. Gli istituti professionali, il tipo di scuola dove gli stage sono più diffusi, sono stati i primi in cui questo tipo di attività si è diffusa, prima della legge del 1997: in oltre due terzi dei professionali gli stage esistono da almeno dieci anni, mentre negli altri tipi di scuola questo vale per meno della metà dei casi. L'introduzione degli stage è in media più recente nelle magistrali e nelle scuole d'arte: in metà di queste ultime gli stage sono stati introdotti da meno di 10 anni, sicuramente con una forte spinta della legge, e lo stesso vale per le magistrali, dove 10 anni fa gli stage esistevano solo in una scuola su 4. Gli istituti tecnici si collocano in una posizione intermedia tra istituti professionali e scuole magistrali e d'arte. Le altre associazioni in tabella sono significative ma meno forti, e vanno nel senso che ci si poteva attendere: gli stage sono stati in generale introdotti prima nelle scuole pubbliche, nelle scuole di grandi dimensioni e nei contesti metropolitan. La tendenza complessiva va chiaramente nel senso dell'espansione del fenomeno (come risulta anche da Mecatti *et al.* 2003).

### ***Le modalità di svolgimento***

Dato che gli stage sono una realtà occupazionale in complesso poco studiata nel nostro paese, vale la pena di soffermarsi sulle loro caratteristiche, per come sono state rilevate dal questionario. Incominciando con la durata, la figura 4.1 mostra che nella maggior parte dei casi gli stage hanno una durata relativamente breve: solo l'8% circa degli stage dura più di 5 settimane, e la durata media è di tre settimane e mezzo. C'è qualche caso di stage più lungo (fino a 4 mesi), ma si tratta di eccezioni. Si tratta, però, di un'attività intensiva, come qualsiasi rapporto di lavoro a tempo pieno: in oltre il 90% dei casi lo stage prende cinque giorni alla settimana o più, mentre i casi di impegno meno continuativo sono piuttosto rari (figura 4.2). Ancorché di breve durata, lo stage è quindi un'attività a tempo pieno: il modello dell'alternanza scuola-lavoro, sullo stile del sistema duale tedesco (cfr. cap. 1) non pare affermarsi nelle scuole lombarde. Il fatto che le aziende richiedano un impegno a tempo pieno indica che gli stagisti danno un reale contributo alle attività aziendali, mentre è difficile dire quanto questo si concili con le finalità orientative dello stage. In astratto, per l'orientamento in quanto tale sarebbe preferibile un modello di rotazione, per cui gli studenti

---

<sup>29</sup> Non si riportano le tabelle e i valori del test chi quadro per brevità.

<sup>30</sup> Nel seguito del paragrafo le percentuali sono sempre riferite alle scuole che hanno risposto, cioè quelle in cui si sono effettivamente organizzati gli stage.

incontrano più di un'azienda: in questo modo essi raccoglierebbero una maggiore quantità di informazioni, il che consentirebbe un migliore orientamento tra le diverse opportunità<sup>31</sup>. E' anche vero, però, che una permanenza relativamente prolungata in un'azienda crea un contatto che può anche sfociare, come si vedrà, in un'assunzione successiva.

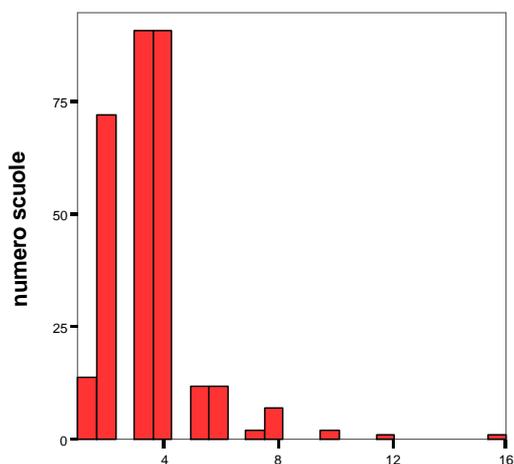


Figura 4.1. Durata dello stage (settimane)

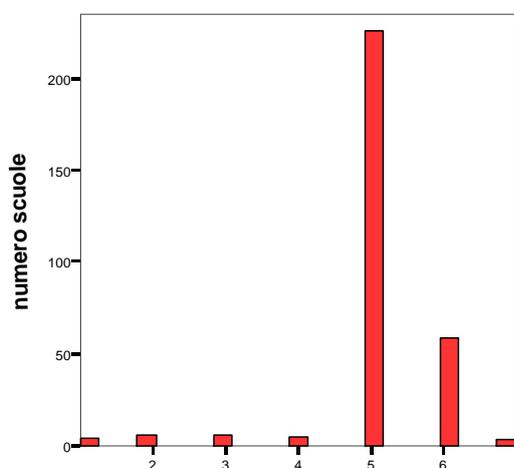


Figura 4.2 Durata dello stage (giorni alla settimana)

La tabella 4.8 mostra la durata media degli stage, in settimane e giorni della settimana, condizionate alle consuete variabili indipendenti. Sono omesse le variabili territoriali il cui effetto non è mai significativo per nessuna delle due misure. Per quanto riguarda la durata in settimane l'unico effetto significativo è quello del tipo di scuola: la scuola d'arte presenta stage sistematicamente più lunghi

<sup>31</sup> Un modello di questo tipo si trova nella gestione delle risorse umane delle grandi imprese a più divisioni, in particolare nella formazione dei c. d. "alti potenziali": i futuri quadri e dirigenti, durante il periodo di formazione iniziale, fanno brevi stage nelle diverse divisioni, per acquistare una visione complessiva delle attività aziendali prima di specializzarsi in una divisione (Ballarino 1998).

(media 4,4 settimane), la scuola magistrale più corti (media 3,1 settimane), con gli istituti professionali e i tecnici in posizione intermedia. Non ci sono differenze significative, invece, tra le medie delle scuole pubbliche e private e piccole e grandi. Per quanto riguarda la durata in giorni della settimana, invece, tutte le differenze tra medie sono significative, con un andamento che in una certa misura equilibra quello della durata media in settimane: infatti la scuola d'arte è il tipo di istituto in cui la settimana lavorativa dello stagista (se così si può dire) è più breve. Nelle scuole statali lo stage prende più giorni alla settimana, in media, che nelle private, così come nelle grandi e medie rispetto alle piccole (probabilmente i due effetti sono la stessa cosa, perché le scuole private sono più spesso piccole).

Tabella 4.8. Durata media degli stage, per tipo, gestione e dimensioni della scuola e tipo di comune

	<b>settimane</b>	<b>giorni alla settimana</b>
<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

La tabella 4.9 fornisce un'altra informazione interessante, relativa alla collocazione temporale degli stage. In oltre il 56% dei casi essi si svolgono dopo la fine dell'anno scolastico, durante il periodo estivo, mentre solo nel 20% circa dei casi hanno luogo durante il periodo in cui si frequenta la scuola. Questo dato conferma che l'integrazione tra gli stage e le attività scolastiche correnti è relativamente debole, e mostra che il modello più diffuso nelle scuole lombarde è una variante dello stage estivo di orientamento, che può anche avere luogo nel periodo conclusivo dell'anno scolastico. Ci sono differenze significative tra scuole di diverso tipo: nelle magistrali e nelle scuole d'arte, dove gli stage sono stati introdotti più di recente, essi hanno luogo più frequentemente durante l'anno scolastico. È meno forte l'effetto della gestione e della dimensione della scuola: nelle scuole private e nelle scuole piccole gli stage hanno luogo più frequentemente durante l'anno scolastico che nelle pubbliche, ma l'associazione è debole e potrebbero esserci effetti spuri (le scuole private sono più frequentemente piccole delle pubbliche). Il contesto territoriale ha un impatto più forte: nella metropoli gli stage si svolgono più frequentemente durante l'anno

scolastico. Dal lato della domanda, questo potrebbe dipendere dallo scarso fabbisogno di manodopera stagionale che caratterizza l'area metropolitana milanese. Invece, nelle zone della regione con forte presenza di industria agroalimentare, che lavora i prodotti locali, spesso durante l'estate i giovani vengono assunti a tempo, per coprire il picco stagionale di domanda di lavoro. Gli stage potrebbero avere fornito una nuova struttura istituzionale per questa usanza, che esiste da decenni. Lo stesso potrebbe valere per il settore turistico, dove come in agricoltura l'occupazione ha una forte stagionalità.

Tabella 4.9. "In che periodo si svolgono gli stage?" (%), per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	durante l'anno scolastico	ad anno scolastico ultimato o in fase terminale	durante l'anno, in un periodo di interruzione delle lezioni	sia durante l'anno che alla fine
<i>totale</i>	20,4	56,7	3,1	19,7
Scuola d'arte	31,2	62,5	-	6,2
Magistrali	37,5	25,0	12,5	25,0
Professionali	24,6	41,8	4,5	29,1
Tecnici	14,2	70,4	1,2	14,2
Statali	18,1	57,5	3,1	21,5
Private	31,0	53,4	3,4	12,1
Piccole	29,4	56,5	4,4	9,8
Medie	15,2	56,3	3,6	25,0
Grandi	18,3	57,4	1,7	22,6
Paese	18,1	51,5	3,0	27,3
Città piccola	19,0	57,7	2,2	21,2
Città	14,7	62,1	2,1	21,0
Metropoli	35,2	48,1	7,4	9,3

La tabella 4.10 amplia il quadro delle modalità di svolgimento degli stage, presentandone la localizzazione geografica. Agli intervistati era chiesto se la scuola effettuasse stage in cinque diverse localizzazioni, progressivamente più lontane dalla scuola stessa. Quasi tutte le scuole organizzano stage nel territorio immediatamente vicino alla scuola: in quasi  $\frac{3}{4}$  dei casi nel territorio del comune, in quasi 9 casi su 10 nel territorio della provincia. Com'è ovvio, sono meno frequenti gli stage che si svolgono in zone meno vicine alla scuola: solo una scuola su 4 ha stage fuori della provincia, una su 6 circa fuori dalla regione, e circa una su 9 ha stage all'estero. Si può quindi dire che nella grande maggioranza dei casi gli stage sono orientati verso il mercato del lavoro locale. Questo per questioni di migliore circolazione delle informazioni e, probabilmente, anche di costi (di

trasporto). Però la presenza di stage fuori regione e all'estero in una percentuale minoritaria, ma non trascurabile, di aziende suggerisce l'esistenza di reti di contatti geograficamente molto ampie, che possono rappresentare una grande risorsa in caso di difficoltà dei mercati del lavoro locali.

Anche da questo punto di vista il tipo di scuola fa differenza. In particolare, gli istituti professionali presentano una frequenza molto maggiore di stage in territori distanti: fuori dalla provincia, fuori dalla regione o all'estero. Negli istituti tecnici, invece, gli stage fuori regione o all'estero sono molto poco frequenti, mentre gli altri due tipi di scuola si collocano in posizione intermedia. Da questo punto di vista non c'è invece differenza significativa tra scuole private e scuole statali, perché la tabella fa riferimento solo alle scuole in cui si svolgono stage, e nel caso delle scuole private queste sono proporzionalmente di meno, e quindi più selezionate.

Tabella 4.10. Luogo di svolgimento degli stage, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	% di scuole che hanno stage in...				
	comune della scuola	provincia della scuola	altrove in regione	fuori regione	estero
<i>totale</i>	72,6	88,5	32,9	16,2	12,8
Scuola d'arte	68,7	81,2	31,2	18,7	6,2
Magistrali	83,3	87,5	20,8	16,7	12,5
Professionali	70,3	89,1	45,9	26,1	20,7
Tecnici	72,9	88,8	28,2	9,4	8,2
Statali	74,0	90,4	34,7	17,6	12,9
Private	66,1	79,7	30,5	10,2	11,9
Piccole	67,7	80,6	34,4	12,9	10,7
Medie	77,0	87,6	31,9	16,8	8,0
Grandi	72,2	95,6	35,7	18,3	19,1
Paese	67,7	94,1	44,1	30,2,3	32,3
Città piccola	72,5	94,9	39,9	17,4	8,7
Città	72,7	90,5	31,6	14,7	15,8
Metropoli	74,1	64,8	16,7	5,6	5,6

La variabile dimensionale, invece, è significativa per quanto riguarda gli stage all'estero, che sono più frequenti nelle scuole grandi: verosimilmente, queste dispongono di quantità maggiori di risorse (informative e relazionali prima che economiche) e possono quindi inserirsi in programmi internazionali di scambio di studenti. Il tipo di comune, infine, ha un effetto a prima vista sorprendente: le scuole che si trovano nei piccoli comuni hanno più frequentemente stage lontani, fuori provincia, regione o all'estero. L'effetto è difficilmente razionalizzabile in quanto tale:

potrebbe essere spurio, o dipendere dalla selezione (la percentuale di scuole di piccoli comuni che effettuano stage è più bassa che nei comuni più grandi, cfr. tab. 4.6).

### *Selezione e retribuzioni*

Come è organizzata la gestione delle risorse umane degli stage? La tabella 4.11 fornisce una serie di informazioni in merito, provenienti dalle risposte a tre domande del questionario. La prima rimanda in realtà ancora alle caratteristiche di fondo degli stage, chiedendo se questi fossero obbligatori o volontari. Si tratta di un indicatore importante: infatti, se gli stage hanno finalità formativa, ci si aspetta che siano obbligatori, se invece la finalità è di orientamento, possono essere facoltativi perché si tratta di un'attività non direttamente inserita nel curriculum degli studi.

Come ci si può attendere da quanto visto finora, nelle scuole del campione gli stage in prevalenza sono volontari (nel 53% delle scuole), anche se in oltre un quarto dei casi (quasi il 28%) essi sono obbligatori. In una scuola su cinque non c'è una regola fissa, e ci possono essere tanto stage obbligatori quanto stage volontari, probabilmente in base all'indirizzo.

Tabella 4.11. Caratteristiche degli stage (%), per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>Gli stage sono obbligatori o volontari?</i>			<i>Chi seleziona gli stagisti?</i>				<i>Prima dello stage, lo studente incontra l'azienda?</i> (% risposte positive)
	<b>obblig.</b>	<b>volont.</b>	<b>dipende dalle classi</b>	<b>scuola</b>	<b>azienda</b>	<b>scuola e azienda</b>	<b>non si fa selez.</b>	
<i>totale</i>	27,8	53,1	19,1	65,9	0,9	13,4	19,7	53,3
Scuola d'arte	25,0	56,2	18,7	68,7	0,0	12,5	18,7	68,7
Magistrali	37,5	37,5	25,0	62,5	0,0	8,3	29,2	54,2
Professionalisti	45,1	29,7	25,2	64,0	0,0	14,4	21,6	58,2
Tecnici	15,4	70,4	14,2	67,5	1,8	13,6	17,2	48,5
Statali	25,9	53,8	20,2	67,6	0,8	11,4	20,2	49,6
Private	26,2	50,0	13,8	58,6	1,7	22,4	17,2	70,2
Piccole	35,9	52,2	12,0	63,0	2,2	17,4	17,4	63,3
Medie	23,0	54,0	23,0	66,4	0,9	13,3	19,5	42,9
Grandi	26,1	53,0	20,9	67,8	0,0	10,4	21,7	55,7
Paese	35,3	32,3	32,3	47,1	0,0	14,7	38,2	57,6
Città piccola	21,9	55,5	22,6	59,1	1,5	16,1	23,4	48,2
Città	24,2	63,2	12,6	68,4	1,1	12,6	17,9	62,8
Metropoli	44,4	42,6	12,9	90,7	0,0	7,4	1,8	47,2

Gli stage obbligatori sono significativamente più frequenti negli istituti professionali, dove riguardano quasi metà delle scuole, mentre le percentuali sono molto inferiori negli altri tipi di scuola, in particolare negli istituti tecnici. Né la gestione della scuola né le sue dimensioni sono importanti, mentre il contesto territoriale lo è: gli stage sono più frequenti nei piccoli comuni e nelle metropoli.

La seconda domanda riportata in tabella chiedeva chi si occupasse della selezione degli stagisti. Questo compito ricade in circa i 2/3 dei casi sulla scuola, un dato che non sorprende se si considera che la scuola ha sugli studenti informazioni migliori di quelle che potrebbe acquisire l'azienda anche con un colloquio relativamente approfondito. L'azienda in effetti non seleziona quasi mai gli studenti, mentre in circa il 13% dei casi collabora con la scuola alla selezione. In un quinto dei casi non c'è selezione alcuna: questo può significare che gli studenti trovano da sé gli stage, oppure che viene effettuata un'allocazione amministrativa automatica, che non prende in considerazione le competenze degli studenti e i requisiti del posto di lavoro. Su questo non ci sono differenze significative né per tipo né per dimensione della scuola. Invece l'effetto del comune in cui la scuola si trova è significativo: con il crescere della popolazione aumenta la probabilità che la selezione venga effettuata dalla scuola.

La terza domanda chiedeva, invece, se in generale fosse previsto un incontro tra lo studente e la scuola prima dell'avvio dello stage: si tratta, chiaramente, di uno strumento organizzativo utile per predisporre l'inserimento dello stagista, che si può considerare un indicatore della serietà con cui le parti in causa affrontano questa attività. Questo incontro ha luogo nel 53% circa dei casi, nella maggioranza quindi, ma non si tratta di una maggioranza così netta.

Non ci sono differenze significative per tipo di scuola né per tipo di comune, mentre si osserva una maggiore propensione delle scuole private all'effettuazione di questo incontro. Si ricorderà, però, che le scuole private meno frequentemente prevedono lo svolgimento di stage: evidentemente a questo punto il campione di scuole private è molto selezionato, per cui le scuole che lo prevedono li organizzano con una certa attenzione. Anche l'effetto della dimensione è significativo, ma si tratta di un effetto non lineare e non facilmente interpretabile: l'incontro preliminare è più frequente nelle scuole piccole (potrebbe trattarsi delle scuole private) e nelle grandi, mentre lo è meno in quelle di dimensioni medie.

Un aspetto importante dello stage, come di qualsiasi attività lavorativa, è la retribuzione. Ovviamente si tratta di un caso particolare, in cui è scontato che la retribuzione sia inferiore alla norma: questo perché a) parte della retribuzione consiste in formazione, e b) la produttività dello stagista è comunque inferiore a quella di un lavoratore normale. Inoltre, come si è visto sopra secondo la legge lo stage non è un rapporto di lavoro, dunque non può essere erogata retribuzione

alcuna: quando erogazione di denaro c'è si tratta pertanto di rimborsi spese. Il questionario chiedeva se gli stagisti venissero rimborsati dalla scuola e/o dall'azienda, e anche se le aziende (nonostante la legge), oltre a rimborsare le spese retribuissero in qualche modo gli stagisti. Quest'ultima domanda ha ricevuto solo 2 risposte positive, per cui si può dire che per quanto riguarda gli stage organizzati dalle scuole secondarie superiori tecniche e professionali lombarde la forma del rimborso spese è universale<sup>32</sup>.

La tabella 4.12 mostra che i rimborsi spese vengono erogati solo in una minoranza dei casi: nel 6% da parte della scuola, in poco meno del 5% da parte dell'azienda. Né il tipo né la dimensione della scuola fanno una differenza statisticamente significativa<sup>33</sup>, ma gli andamenti per tipo di scuola sono interessanti: i rimborsi sono sempre assenti nel caso delle magistrali, probabilmente perché gli stage avvengono nelle scuole, che hanno scarse risorse, e sono invece più frequenti negli istituti professionali.

Tabella 4.12. Presenza di rimborsi agli studenti in stage (%), per tipo e gestione della scuola e tipo di comune

	da parte della scuola	da parte dell'azienda
<i>totale</i>	6,0	4,7
Scuola d'arte	6,3	0,0
Magistrali	0,0	0,0
Professionali	9,1	11,1
Tecnici	4,8	0,0
Statali	7,3	5,0
Private	0,0	0,0
Paese	20,6	8,8
Città piccola	5,9	2,9
Città	4,2	7,4
Metropoli	0,0	3,7

Questi ultimi sono l'unico tipo di scuola i cui stagisti ricevono rimborsi da parte delle aziende, nell'11% dei casi. Tipo di scuola e tipo di comune, invece, hanno un impatto significativo sui rimborsi da parte della scuola: questi non esistono nelle scuole private, e sono decisamente più frequenti nei piccoli comuni.

<sup>32</sup> Le due risposte positive potrebbero essere errori di rilevazione o di *data entry*.

<sup>33</sup> Si tratta peraltro di eventi rari, che andrebbero trattati con un test diverso dal chi quadrato standard che si utilizza qui.

### Valutazione ed esiti degli stage

Data la grande importanza potenziale degli stage per le successive carriere dei diplomati, è interessante sapere quanto le scuole facciano attenzione ai loro esiti. Secondo le risposte alla relativa domanda del questionario, nella grandissima maggioranza dei casi questa attenzione esiste, perché praticamente tutte le scuole hanno procedure di valutazione per gli stage: solamente 5 delle 321 scuole in cui si effettuano stage non prevedono valutazione alcuna dopo la conclusione dello stage stesso<sup>34</sup>. Come avviene la valutazione? La tabella 4.13 presenta le risposte alla relativa domanda, che elencava una serie di possibili modalità di valutazione, chiedendo alle scuole di segnalarne la presenza in modo non mutuamente esclusivo, per cui la tabella riporta la percentuale di scuole in cui viene utilizzata ciascuna delle modalità prese in considerazione.

Tabella 4.13. Strumenti di valutazione degli stage, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

% scuole che prevedono valutazione dello stage tramite:							
	relazione dello studente	studente compila quest.nario	azienda compila quest.nario	relazione dell'azienda	discussione a lezione	discussione consiglio di classe	discussione informale
<i>totale</i>	43,6	45,5	67,6	47,7	46,4	52,0	49,2
Scuola d'arte	43,7	31,2	56,2	56,2	43,7	50,0	62,5
Magistrali	37,5	54,2	66,7	41,7	70,8	50,0	50,0
Professionali	44,1	46,8	75,7	45,9	49,5	56,8	47,7
Tecnici	44,1	44,7	63,5	48,8	41,2	49,4	48,8
Statali	46,6	50,4	69,8	47,3	47,7	51,5	50,8
Private	30,5	23,7	57,6	49,1	40,7	54,2	42,4
Piccole	36,6	29,0	59,1	52,7	43,0	48,4	41,9
Medie	41,6	50,4	66,4	46,0	50,4	58,4	56,6
Grandi	51,3	53,9	75,6	45,2	45,2	48,7	47,8
Paese	52,9	44,1	67,6	47,1	38,2	52,9	55,9
Città piccola	37,0	50,7	68,1	44,9	47,8	50,7	47,8
Città	48,4	45,3	69,5	50,5	46,3	53,7	46,3
Metropoli	46,3	33,3	63,0	50,0	48,2	51,8	53,7

La modalità utilizzata più di frequente è la compilazione di un questionario da parte dell'azienda, che viene utilizzato in 2/3 delle scuole, mentre in poco meno di metà scuole l'azienda prepara una relazione. Nel 52% delle scuole ne discutono i consigli di classe (quindi insegnanti e genitori), mentre in circa la metà delle scuole se ne discute informalmente, e nel 46% se ne discute in classe

<sup>34</sup> Lo stesso risultato è trovato da Mecatti *et al.* (2003).

(quindi tra insegnanti e alunni). Molto frequente anche la valutazione da parte degli studenti, che nel 45% delle scuole compilano un questionario e nel 44% circa redigono una relazione.

Il questionario lasciava ai dirigenti la possibilità di specificare eventuali altre modalità di valutazione degli stage adottate dalla scuola. In molte scuole è centrale il ruolo del tutor scolastico<sup>35</sup>, che può scrivere una relazione o compilare un questionario. Alcuni dirigenti, invece, citano incontri informali tra docenti e aziende. In un caso della valutazione degli stage si occupa il collegio docenti. I casi più interessanti, tra quelli citati, sono casi in cui la valutazione sembra associata a un qualche risultato pratico dello stage stesso: una scuola dà una mostra di lavori fatti dagli stagisti in azienda; un istituto professionale loesame del prodotto dello stage; un istituto tecnico parla di esame inglese pre e post stage, un altro di voto di cantiere. In mancanza di ulteriori informazioni, si può solo sottolineare che si tratta di indicazioni molto interessanti, che suggeriscono strade più operative e meno formalistico-burocratiche delle modalità di valutazione attualmente prevalenti, cioè relazioni o questionari pre-strutturati.

Per quanto riguarda le modalità previste dal questionario, non ci sono differenze significative per tipo di scuola, se non per quanto riguarda la discussione a lezione, più frequente nelle scuole magistrali. Invece ci sono differenze significative a seconda della gestione della scuola: le scuole private si affidano meno a relazioni e questionari compilati dagli studenti, e a questionari compilati dalle aziende. Per le scuole private il *feedback* delle aziende sembra in proporzione più importante di quanto non accada nelle scuole statali. Lo stesso andamento si trova per la dimensione della scuola, con le scuole più piccole più attente alla restituzione da parte delle aziende: l'effetto potrebbe quindi essere spurio. La variabile relativa alla dimensione del comune non fa differenze significative.

La tabella 4.14 riporta le informazioni raccolte in merito alla valutazione degli esiti degli stage. La prima delle domande in merito poste ai dirigenti scolastici riguardava eventuali *feedback* dalla valutazione degli stage alla didattica. L'idea è che se la valutazione dello stage investe anche il *match* tra competenze che la scuola forma negli alunni e competenze richieste dalle aziende, come dovrebbe essere, allora queste informazioni dovrebbero ricadere sulla didattica, in modo da migliorare il *match* stesso. La tabella riporta la percentuale di risposte in diversi casi e molto spesso, che è pari a quasi due terzi delle scuole: la valutazione degli stage sembra avere frequenti ricadute sulla didattica. Questo accade meno frequentemente negli istituti tecnici, mentre tra gli altri tre tipi di scuola non ci sono grandi differenze, come non ce ne sono per gestione e dimensione della scuola né per dimensioni del comune.

---

<sup>35</sup> Si tratta del professore formalmente incaricato della supervisione dello stage. La legge prevede la nomina di un tutor scolastico e di un tutor aziendale. Molto spesso si tratta però di una nomina che ha valore solo formale.

La seconda e la terza domanda prendono in esame il comportamento delle aziende in cui si sono svolti gli stage. La seconda chiedeva se tra queste ci fossero stati degli atteggiamenti di disinteresse verso gli stagisti: l'idea è che le aziende possano accogliere gli stage perché in qualche modo spinte a farlo (da programmi istituzionali, reti di conoscenze, esigenze di rispettabilità sociale o altro), ma che poi non si impegnino realmente per la formazione degli stagisti. La tabella riporta la percentuale di risposte di rado, abbastanza spesso e spesso, che ammontano complessivamente a oltre il 31% dei casi. Tra le scuole grandi la percentuale sale a oltre il 37% (le scuole grandi organizzano più stage e, come si vedrà, hanno rapporti con più aziende), mentre le altre caratteristiche di scuole comuni non fanno differenza significativa. La terza domanda chiedeva invece se tra le aziende ci fossero stati atteggiamenti di opportunismo, cioè di utilizzo degli stagisti nelle attività aziendali senza ricadute formative rilevanti. Questo atteggiamento aziendale (codificato come il precedente) è stato incontrato da quasi il 35% delle scuole in cui si effettuano stage: una percentuale relativamente elevata, che non varia significativamente a seconda del tipo di scuola, della gestione, della dimensione e del tipo di comune.

Tabella 4.14. Esiti degli stage, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	% scuole in cui gli stage hanno avuto ricadute sulla didattica	% scuole in cui è successo che l'azienda non fosse interessata agli stagisti	% scuole in cui è successo che l'azienda si sia comportata opportunisticamente	% alunni in stage che sono stati assunti (anche a tempo determinato) dall'azienda dello stage
<i>totale</i>	63,3	31,2	34,7	20,1
Scuola d'arte	75,0	18,7	25,0	9,5
Magistrali	73,9	29,2	20,8	10,8
Professionali	70,9	37,8	41,4	25,1
Tecnici	55,7	28,4	33,1	18,5
Statali	64,1	32,1	35,1	20,1
Private	59,6	27,6	32,8	20,1
Piccole	60,4	22,8	32,6	21,2
Medie	58,0	31,9	34,5	18,4
Grandi	70,8	37,4	36,5	20,9
Paese	64,7	41,2	32,3	26,0
Città piccola	64,0	32,1	39,4	21,7
Città	67,4	28,4	31,6	17,4
Metropoli	53,7	27,8	29,6	17,4

La quarta domanda, infine, chiedeva alle scuole quali fossero gli esiti degli stage in termini occupazionali: qual è la percentuale, approssimativa, di studenti che a seguito dello stage vengono assunti, anche a tempo determinato, dall'azienda in cui lo stage ha avuto luogo? La tabella riporta la

media delle percentuali indicate, che in complesso è pari al 20% circa: uno studente su cinque trova lavoro a seguito dello stage, una proporzione non trascurabile. Come ci si poteva attendere, c'è una variazione significativa tra i tipi di istituto: la proporzione sale a 1 su 4 negli istituti professionali e scende a 1 su 10 circa nelle scuole d'arte e nelle magistrali, con gli istituti tecnici in posizione intermedia (circa uno studente su 5). Non ci sono differenze significative tra scuole pubbliche e private, né per la dimensione della scuola o per quella del comune: la percentuale di studenti inseriti diminuisce con la dimensione del comune.

### **Un'istituzione ancora in fieri**

La letteratura e il *policy design* italiani su stage e tirocini sono spesso rivolti al modello tedesco, dove stage e tirocini della scuola secondaria tecnico-professionale sono strutturati secondo un modello di formazione in alternanza, per cui il peso relativo di attività scolastiche e attività lavorative in azienda è più o meno lo stesso. Si parla di "modello duale" proprio perché in esso gli attori della formazione sono due, il sistema scolastico e le aziende: questo vale sia per la gestione operativa che per la gestione strategica dei corsi. L'evidenza empirica emersa da questa rilevazione propone, come spesso accade, un quadro reale molto lontano dal modello. Nelle scuole tecniche e professionali lombarde gli stage sono molto diffusi: solo una minoranza delle scuole non ne svolge, e la tendenza è una diffusione sempre maggiore.

Il modello prevalente non è però quello dell'alternanza scuola-lavoro, che pure ha ispirato alcune importanti sperimentazioni promosse dalle istituzioni scolastiche, ma il modello, molto diverso, dello stage di orientamento, prevalentemente estivo<sup>36</sup>. Nella maggior parte dei casi rilevati da questa ricerca, lo stage si presenta un'esperienza in azienda di durata relativamente breve (attorno al mese), integrata solo in quanto tale nel percorso di studi: un oggetto più che un attore del percorso formativo. Le aziende richiedono dall'altra parte una presenza continua, che, sia pur per un breve periodo, riproduce l'orario lavorativo standard: in questo modo esse possono utilizzare il lavoro dello stagista, a volte con atteggiamento opportunistico, a volte con reale interesse a provare lo studente, con un tasso di assunzione non trascurabile, attorno al 20% (compresi gli inserimenti con contratti a tempo determinato). Non mancano i casi, però, di aziende che accettano gli stagisti ma poi in sostanza se ne disinteressano. Agli esiti occupazionali si devono aggiungere anche gli esiti didattici: la valutazione degli stage è presente in modo sistematico, in praticamente tutte le scuole in cui se ne effettuano, e a quanto riferiscono gli intervistati hanno nella maggior parte dei casi (circa 2/3) una qualche ricaduta sulla didattica s.

---

<sup>36</sup> Queste conclusioni sono molto diverse da quelle del lavoro di Mecatti *et al.* (2003), che invece parlano degli stage come "percorso programmato e strutturato all'interno di un curriculum che lo considera elemento centrale" o.

Questo modello pratico, diverso da quelli teorici proposti da pedagogisti ed esperti del mercato del lavoro (cfr. Ottaviano 2005; Serio e Vinante 2005) sembra essersi sviluppato dal basso, in modo graduale e volontaristico, probabilmente sulla base di reti di relazioni esistenti a livello locale tra scuole e aziende. Esso infatti esiste ormai da decenni negli istituti professionali e negli istituti tecnici, mentre nelle scuole a orientamento umanistico, tradizionalmente lontane dal mondo del lavoro, lo stage è comparso solo negli ultimi anni, a seguito delle innovazioni legislative degli anni 90 e dalla forte spinta che le politiche del lavoro che vi hanno fatto seguito hanno dato a questo istituto.

### **4.3. Il monitoraggio delle carriere**

Sia le attività di orientamento che l'organizzazione di stage sono finalizzate a favorire l'inserimento occupazionale degli studenti: le prime in modo indiretto, fornendo informazioni utili a migliorare la scelta, cioè a creare il miglior accoppiamento (*match*) possibile tra competenze e motivazioni dello studente ed esigenze dei datori di lavoro; la seconda in modo diretto, creando una situazione in cui questo accoppiamento ha luogo e a partire dalla quale l'opportunità occupazionale può effettivamente diventare concreta (come si è visto, questo accade con una frequenza non trascurabile). Il monitoraggio delle carriere degli studenti, di cui si occupa questo paragrafo sulla base delle informazioni raccolte dalla sezione I del questionario, è invece un tipo di intervento *post hoc*: esso arriva a giochi fatti, quando ormai il percorso formativo si è concluso e lo studente è inserito sul mercato del lavoro (o ne è uscito). Proprio per questo il monitoraggio delle carriere è, in teoria, molto importante: esso può fornire informazioni preziose per i colleghi più giovani di coloro che vengono monitorati. Dunque (sempre in teoria) un buon monitoraggio dei percorsi che gli studenti hanno seguito dopo il diploma costituisce uno strumento molto potente per verificare in quale misura le competenze di cui la scuola dota gli studenti sono effettivamente richieste dal mondo delle imprese.

Il questionario somministrato ai dirigenti scolastici conteneva quindi tre domande volte a raccogliere informazioni su questo. La prima chiedeva, semplicemente, se la scuola oggi svolge questa attività, o se l'ha svolta in passato. In realtà non si tratta di un'attività diffusa come si vorrebbe: oggi solo il 40% circa delle scuole segue le carriere post-diploma degli studenti in modo sistematico, mentre il 20% circa lo ha fatto in passato e, ovviamente, il 40% rimanente non lo ha mai fatto. Si vorrebbe sapere qualcosa di più del 20% (una scuola su 5) che ha smesso di svolgere attività di monitoraggio delle carriere degli studenti, soprattutto sui motivi di una scelta in chiara controtendenza rispetto a quanto teorizza la ricerca e agli incentivi provenienti dalle istituzioni. In

manca di informazioni precise, si possono fare solo ipotesi: potrebbe trattarsi di un problema di costi, o della difficoltà a trarre dal monitoraggio delle carriere indicazioni operative, il che potrebbe far pensare si tratti di un'attività priva di ricadute operative e quindi inutile.

Da questo punto di vista, il tipo di scuola non fa differenze significative, mentre le fa la gestione della scuola: tra le private, la percentuale di scuole dove non si è mai monitorato l'andamento delle carriere degli studenti è decisamente superiore a quanto accada nelle scuole pubbliche. In queste, invece, è più alta la percentuale di scuole che hanno abbandonato il monitoraggio, il che fa pensare che alla base di questa scelta ci siano di frequente motivazioni di tipo economico. Non ci sono differenze significative per dimensione della scuola, mentre per quanto riguarda il tipo di comune si osserva una minore propensione al monitoraggio nei comuni piccoli e nelle metropoli.

Tabella 4.14. Monitoraggio delle carriere degli studenti, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	La scuola svolge attività di monitoraggio delle carriere?			E' mai stata effettuata una survey sulle carriere degli studenti?	Con quali altri strumenti ha luogo il monitoraggio delle carriere?		
	no, mai	ne svolge oggi	ne ha svolte in passato		raccolta informazioni dalle aziende	raccolta informazioni tramite insegnanti	raccolta informazioni dagli studenti
<i>totale</i>	40,9	40,1	19,0	36,0	10,4	17,6	54,5
Scuola d'arte	45,4	22,7	31,8	36,4	13,6	9,1	54,6
Magistrali	30,8	50,0	19,2	50,0	3,9	15,4	57,7
Professionali	41,2	42,1	16,7	32,5	11,4	20,2	52,6
Tecnici	41,6	39,5	18,9	36,2	10,3	17,3	55,1
Statali	37,9	39,0	23,2	41,2	10,7	16,9	57,3
Private	52,0	44,0	4,0	17,3	9,3	20,0	44,0
Piccole	48,7	38,3	13,0	26,1	7,8	20,0	49,6
Medie	37,1	40,5	22,4	33,6	12,1	18,1	64,7
Grandi	37,1	41,4	21,5	48,3	11,2	14,7	49,1
Paese	48,6	40,5	10,8	18,9	8,1	13,5	43,2
Città piccola	31,8	43,2	25,0	40,5	9,5	19,6	63,5
Città	42,6	42,6	14,8	40,6	13,9	17,8	55,4
Metropoli	55,7	27,9	16,4	27,9	8,2	14,7	37,7

## Capitolo 5. I partner: le aziende con cui le scuole collaborano

Secondo la letteratura sulla transizione dalla scuola al lavoro, il rapporto tra scuole e aziende è una componente essenziale della transizione stessa. Se esiste un rapporto solido tra le due istituzioni, si crea la fiducia reciproca grazie alla quale possono essere superati i molti problemi di informazione, coordinamento e opportunismo connessi al processo di *match* tra individuo e posto di lavoro. Se c'è fiducia, entrambe le parti traggono vantaggi dalla situazione: le aziende sanno di potere ottenere diplomati con (almeno parte delle) caratteristiche adeguate alle loro esigenze, risparmiando molto sui costi di selezione e sui possibili fallimenti del processo selettivo, perché le scuole sono meglio informate sulle caratteristiche dei candidati. Le scuole, a loro volta, possono offrire alle famiglie migliori opportunità di sbocchi occupazionali post-diploma, creando un incentivo per il reclutamento degli studenti migliori. Perché si crei fiducia, dall'altra parte, è indispensabile un rapporto continuo nel tempo e stabile. Per questo motivo il rapporto con le aziende è una delle risorse più preziose a disposizione delle scuole per agevolare la transizione al mercato del lavoro degli studenti.

Una ricerca sui rapporti tra sistema universitario milanese e attori economici ha studiato questo rapporto in una serie di corsi di master universitario di nuova istituzione subito dopo la riforma degli ordinamenti didattici del 2001/02 (Ballarino e Regini 2005). Osservando gli esiti occupazionali degli studenti, risulta chiaro che la caratteristica dei corsi che più favorisce esiti positivi è il coinvolgimento delle aziende nella gestione operativa del master, soprattutto attraverso gli stage ma non solo. Quando la direzione del corso disponeva di buoni rapporti con le aziende, e sapeva utilizzarli per coinvolgere le aziende non solo nominalmente, ma nell'operatività del master, gli esiti occupazionali erano in genere buoni, in modo relativamente indipendente dai contenuti effettivi della formazione. Di contro, sono stati studiati casi di corsi molto ben strutturati, che fornivano una formazione professionalizzante a figure realmente richieste dal mercato del lavoro, ma che presentavano esiti occupazionali mediocri perché i professori che avevano ideato e gestito il corso non avevano buoni rapporti con il mondo delle imprese.

Il questionario prevedeva quindi due sezioni dedicate all'esplorazione di questi rapporti, da due punti di vista diversi ma evidentemente connessi: i rapporti *diretti* tra scuole e aziende (sezione D), e i rapporti *istituzionali* attraverso reti e partnership di cui scuole e aziende possono essere parte (sezione E), e una terza sezione (sezione F) dedicata alla raccolta di informazioni sulle aziende in rapporto con la scuola secondo entrambe le modalità.

In generale, si definiscono *diretti* i rapporti in cui c'è un contatto immediato tra scuola e azienda, *indiretti* quelli in cui il rapporto tra i due attori è mediato da un terzo attore, o dalla comune

appartenenza a un progetto a più attori. In comparazione internazionale si possono individuare due modelli di rapporto tra scuola e azienda, a seconda di quale sia la modalità di rapporto privilegiata. Un primo modello è quello prevalente (sia pur con modalità molto diverse) in Giappone e negli Stati Uniti, dove il rapporto tra scuole e aziende si stabilisce a livello locale e senza un quadro regolativo istituzionale dettagliato, mentre il secondo è tipico dei paesi europei dell'area germanofona, in particolare della formazione professionale tedesca, dove scuole e aziende sono collegate in quanto parte di un sistema strutturato e organizzato su base regionale (cfr. cap. 1). Riprendendo una tipologia sviluppata da Regini (1996) per la formazione professionale, si potrebbe dire che il primo modello è orientato all'*appropriatezza*, il secondo alla *ridondanza*: 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, reattiva. Data la mancanza di politiche nazionali e le debolezze delle politiche regionali della formazione professionale, l'esperienza italiana dei rapporti tra scuole e aziende è riconducibile al primo modello, secondo il quale prevalgono interventi *ad hoc*, basati sulle necessità del momento anziché su di una sistematica iniziativa collettiva. Nel caso italiano la costruzione di buoni rapporti tra scuole e aziende è affidata al volontarismo e all'iniziativa locale, che pure in diversi casi hanno portato a situazioni di eccellenza: studiando lo sviluppo di piccola impresa e i distretti industriali viene spesso sottolineata l'importanza della locale scuola tecnica per la formazione di manodopera specializzata e ad alta produttività.

Il capitolo presenta, nella consueta forma di tabelle bivariate, le principali informazioni raccolte dalla ricerca. Il primo paragrafo presenta il quadro delle aziende con cui le scuole sono in rapporto, secondo le diverse modalità appena descritte. Il secondo paragrafo descrive le modalità in cui i rapporti sono strutturati e gestiti, mentre il terzo ne descrive gli esiti, per come questi risultano dalla valutazione dei dirigenti intervistati.

### **5.1. Quali rapporti e quali aziende**

La tabella 5.1 riporta le informazioni più generali sui rapporti tra scuole e aziende. Delle 347 scuole presenti nel campione, 257 (pari al 74% circa) hanno rapporti diretti con aziende, 14 dichiarano di averne avuti in passato ma non averne più, e 76 non ne hanno. Come ci si poteva attendere da quanto visto finora, il tipo di scuola fa una differenza significativa: negli istituti professionali le scuole che sono in rapporto diretto con le aziende sono l'85% del totale, più che negli istituti tecnici e nelle magistrali, dove sono attorno al 70%, e che nelle scuole d'arte, dove solo il 60% circa degli istituti ha rapporti diretti con aziende. Non sorprende neanche il fatto che nelle scuole statali questi

rapporti siano sistematicamente più frequenti che nelle private. Invece l'associazione tra frequenza dei rapporti e dimensione della scuola non è significativa (l'andamento è però quello che si potrebbe prevedere: le scuole grandi hanno più rapporti delle piccole), come non lo è quella con il tipo di comune (anche in questo caso l'andamento è comunque quello che ci si aspetta: nei comuni piccoli i rapporti diretti sono più frequenti).

Secondo quanto dichiarato dagli intervistati, il numero medio di aziende con cui le scuole sono in rapporto è relativamente elevato, pari a 43. Questa media varia significativamente a seconda del tipo di scuola: è pari a 58 per gli istituti professionali, 41 per le magistrali, 32 per gli istituti tecnici e 28 per le scuole d'arte. Anche la differenza tra la media delle scuole statali e private è significativa, così come quella tra la media di scuole piccole, medie e grandi. Non c'è differenza significativa, invece, per quanto riguarda il tipo di comune.

Tabella 5.1. Rapporti con aziende, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	% di scuole che hanno rapporti diretti con aziende	n medio di aziende con cui le scuole hanno rapporti diretti	% di scuole che fanno parte di reti di scuole	% di scuole che fanno parte di partnership istituzionali	n medio di aziende con cui le scuole collaborano
<i>totale</i>	74,1	43	68,6	39,4	53
Scuola d'arte	59,1	28	59,1	36,4	23
Magistrali	69,2	41	73,1	34,6	59
Professionali	85,1	58	76,3	47,4	71
Tecnici	69,7	32	64,3	35,7	44
Statali	77,2	49	73,9	44,5	60
Private	62,7	14	49,3	21,3	23
Piccole	68,7	20	56,5	25,2	31
Medie	74,1	44	74,1	41,4	52
Grandi	79,3	62	75,0	51,7	73
Paese	86,5	51	75,7	29,7	52
Città piccola	74,3	44	66,2	41,2	54
Città	72,3	45	75,2	47,5	57
Metropoli	68,8	30	59,0	27,9	44

Oltre 2/3 delle scuole del campione fanno parte di reti di scuole, definite dal questionario come associazioni di scuole superiori che si prefiggono di collaborare. Le variazioni per tipo di scuola non sono significative, ma gli istituti professionali risultano di nuovo più attivi, mentre l'effetto della gestione è significativo: fanno parte di reti di scuole quasi ¾ delle scuole pubbliche, contro poco meno di metà delle scuole private. Questo particolare suggerisce che le reti di scuole siano più spesso prodotte di un'iniziativa istituzionale che di un'aggregazione che parte dagli attori. E

significativo anche l'effetto della dimensione, per cui le scuole piccole sono meno spesso parte di simili iniziative di quanto non succeda alle scuole di dimensione media e grande, mentre l'effetto del tipo di comune non è significativo. Circa il 40% delle scuole fa invece parte di partnership istituzionali, definite come "progetti più ampi, che coinvolgono più partner che la scuola, altre scuole e un'azienda. In cui, cioè, rientrano istituzioni pubbliche, associazioni imprenditoriali e professionali ecc [e che sia] orientata a favorire il collegamento tra scuola e mercato del lavoro, o che comunque si occupa di questo". Questo tasso di partecipazione non varia significativamente a seconda del tipo di scuola (ma l'andamento è quello ormai familiare), mentre varia significativamente nel verso consueto a seconda della gestione delle scuole, con le pubbliche più attive, e della dimensione della scuola, con le grandi più attive delle medie e le medie più attive delle piccole. Anche l'effetto del comune è significativo, e ha la consueta forma non lineare: la partecipazione a partnership è infatti meno frequente nei paesi e nella metropoli e più frequente nei comuni di dimensioni intermedie.

Infine, la tabella riporta, nell'ultima colonna a destra, il numero medio complessivo di aziende con cui le scuole dichiarano di essere in rapporti di collaborazione: questo dovrebbe aggiungere alle aziende con cui esse sono in rapporto diretto tutte quelle con cui sono in rapporto attraverso reti e partnership. La media dovrebbe per definizione essere superiore a quella del numero di aziende con cui le scuole sono in contatto diretto, e così è: essa è pari a 53 aziende. Le differenze per tipo di istituto sono forti e significative: gli istituti professionali sono il tipo di scuola più attivo, seguito dalle magistrali e dagli istituti tecnici. Da notare che nel caso delle scuole d'arte per via della scarsa numerosità e di alcune risposte mancanti la media è più bassa che nel caso dei rapporti diretti, cosa chiaramente non corretta. Tutto come prevedibile, invece, e differenze tra le medie significative nel caso della gestione delle scuole e della loro dimensione. La variabile territoriale non ha effetti significativi, ancora una volta.

Le tabelle 5.2 e 5.3 aggiungono dettagli al quadro, presentando una serie di informazioni sulle aziende con cui le scuole sono in rapporto (considerando insieme i rapporti diretti e quelli di tipo istituzionale). Nella tabella 5.2 è riportata la percentuale di scuole (calcolata su quelle che hanno contatti con aziende) che hanno contatti con aziende caratterizzate da diversi tipi di gestione, distinguendo aziende private, aziende e amministrazioni pubbliche e studi professionali. Come ci si poteva attendere, è più frequente il rapporto con aziende private: oltre 9 su 10 scuole del campione hanno rapporti con aziende di questo tipo, mentre circa il 70% hanno rapporti con aziende e amministrazioni pubbliche e circa la metà hanno rapporti con studi professionali. Il tipo di scuola non fa differenze significative per i primi due casi, ma siamo vicini alla soglia di significatività prescelta (0,13 nel primo caso, 0,16 nel secondo) e gli andamenti sono interessanti: istituti tecnici e

professionali hanno più frequentemente rapporti con aziende private, le scuole magistrali hanno più rapporti con le amministrazioni pubbliche. È significativa, invece, l'associazione tra tipo di scuola e frequenza dei rapporti con gli studi professionali, che sono molto più frequenti nelle scuole d'arte e molto poco frequenti nelle scuole magistrali, con gli istituti tecnici e professionali in posizione intermedia. In complesso, quindi, sembra che le scuole siano più frequentemente in contatto con i tipi di aziende che più facilmente costituiscono il mercato del lavoro di sbocco dei loro diplomati.

Tabella 5.2. Tipi di aziende con cui le scuole hanno rapporti diretti, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<b>aziende private</b>	<b>aziende e amm.ni pubbliche</b>	<b>studi professionali</b>
<i>totale</i>	91,4	70,8	50,6
Scuola d'arte	76,9	69,2	76,9
Magistrali	83,3	94,4	22,2
Professionali	92,8	69,1	57,7
Tecnici	93,0	69,0	46,5
Statali	93,8	75,7	53,8
Private	80,8	48,9	36,2
Piccole	86,1	58,2	40,5
Medie	94,2	68,6	59,3
Grandi	93,5	83,7	51,1
Paese	96,9	68,7	62,5
Città piccola	90,9	80,9	55,5
Città	93,2	69,9	46,6
Metropoli	85,7	47,6	35,7

L'effetto della gestione dell'istituto va nel senso che si poteva prevedere: le scuole statali hanno rapporti con tutti i tre tipi di azienda più frequentemente che le scuole private. La distanza è più bassa nel caso degli studi professionali, probabilmente per un effetto spurio del tipo di istituto (gli istituti d'arte sono in proporzione più spesso privati, cfr. tab. 3.1). Gli effetti della dimensione della scuola sono più interessanti. L'effetto non è significativo per la frequenza dei rapporti con aziende private, mentre lo è nel caso delle amministrazioni pubbliche, con un'associazione positiva tra frequenza dei rapporti e dimensione: le scuole grandi hanno più spesso rapporti con le amministrazioni pubbliche. A parte possibili effetti spuri, si tratta di una situazione che non sembra ottimale. Infatti, si è visto sopra che le scuole più piccole sono anche meno frequentemente parte di reti di scuole e partnership istituzionali, mentre in teoria sono proprio le scuole più piccole ad avere maggiore bisogno di sostegno pubblico, e in generale di sostegno esterno ad attività, come quelle

rivolte al mercato del lavoro, per le quali esse spesso non dispongono di risorse adeguate e non sono in grado di sfruttare di economie di scala.

L'effetto del tipo di comune, infine, non è significativo per quanto riguarda i rapporti con le aziende private, mentre lo è negli altri due casi. Per le amministrazioni pubbliche si trova un effetto curvilineo della dimensione del comune: i rapporti sono relativamente frequenti nei comuni piccoli, diventano più frequenti in quelli medi e si riducono nella metropoli. Dunque nella metropoli milanese i contatti tra attori pubblici e scuole sono meno frequenti che nel resto del territorio lombardo: si tratta di un risultato (negativo) degno di nota, perché nel capoluogo c'è una concentrazione maggiore di attività pubbliche che altrove, vista la presenza dell'amministrazione regionale e delle direzioni regionali di diverse amministrazioni nazionali, compresa la scolastica. Ci si potrebbe quindi aspettare una maggiore frequenza di rapporti, mentre succede l'opposto. Per quanto riguarda gli studi professionali, invece, c'è un effetto negativo della dimensione del comune: i rapporti sono più frequenti nei comuni piccoli, e diventano meno frequenti spostandosi verso comuni più grandi e la metropoli.

### ***I settori industriali***

La tabella 5.3 approfondisce il quadro, spostando il fuoco dal tipo di azienda verso i settori di attività economica delle aziende stesse: il questionario chiedeva di indicare l'incidenza dei rapporti con le aziende di una serie di settori sul totale dei rapporti tra scuola e aziende. I settori proposti dal questionario derivano dalle lettere della classificazione Ateco 2002, la classificazione standard internazionale<sup>37</sup>. Per ciascuno dei settori così definiti è quindi possibile calcolare due misure: la prima è la frequenza dei rapporti delle scuole con le aziende del settore, la seconda l'incidenza di questi rapporti sul totale delle attività della scuola. La parte superiore della tabella riporta la prima misura (le percentuali sono riferite a tutte le scuole, comprese quelle che non hanno rapporti con aziende, e dato che si poteva indicare più di un settore le percentuali sommano a più di 100), la parte inferiore la seconda (in forma di media dell'incidenza percentuale, in ciascuna scuola, del rapporto con le aziende di quel settore sul totale dei rapporti tra scuola e aziende. La media è calcolata, ovviamente, solo sulle scuole in cui ci sono rapporti con aziende del settore).

Dalla parte superiore della tabella si può ricavare una sorta di graduatoria dei settori, a seconda della frequenza dei rapporti che le scuole hanno con aziende di quel settore. La graduatoria complessiva è guidata dal settore degli studi professionali, una delle due categorie (l'altra è

---

<sup>37</sup> Questa è la corrispondenza precisa tra Ateco e i settori proposti dal questionario: agricoltura (A); manifattura (B+C+D+E); costruzioni (F); commercio (G); alberghi e ristoranti (I); trasporti e comunicazioni (H); banche e assicurazioni (K); studi professionali / informatica e ricerca (L+M+N); pubblica amministrazione (O); sanità (Q); istruzione (P); altri servizi sociali (R+S+T+U). Si veda [www.istat.it/strumenti/definizioni/ateco/](http://www.istat.it/strumenti/definizioni/ateco/), tenendo presente che la classificazione cui si fa riferimento è quella del 2002, recentemente sostituita dalla 2007.

informatica e ricerca) in cui è stata qui suddivisa la lettera K della classificazione Ateco: essa comprende tutti i servizi alle imprese (esclusi quelli informatici e di ricerca), quindi tanto i servizi alti del terziario avanzato (consulenza, immobiliare, servizi tecnici, pubblicità) quanto i servizi bassi dei tre settori SCC (*security, cleaning, catering*: sicurezza, pulizie, mense). Si tratta di uno dei settori centrali nelle città globali analizzate da Saskia Sassen (1997), che ha in effetti conosciuto, dagli anni 80 in avanti, una forte espansione nell'area metropolitana milanese (Ballarino 2000), quindi non stupisce il fatto che circa metà delle scuole tecnico-professionali lombarde siano in contatto con aziende di questo settore (la dimensione media delle aziende del settore è peraltro relativamente bassa, il che ovviamente aumenta la numerosità dei possibili contatti). Seguono la pubblica amministrazione, con la quale è in contatto oltre il 40% delle scuole studiate, e il settore manifatturiero, con aziende del quale è in contatto poco meno del 40% delle scuole. Circa un terzo delle scuole è in contatto con aziende del settore bancario-assicurativo, circa il 28% con aziende del settore sanitario, circa un quarto con aziende di informatica e ricerca, circa il 22% con aziende attive nell'istruzione e così via. Il settore Ateco con le cui aziende le scuole studiate hanno meno frequentemente rapporti è, non sorprendentemente, l'agricoltura: solo il 6% delle scuole hanno rapporti con aziende del settore.

Guardando alla parte inferiore della tabella è invece possibile costruire una graduatoria dei settori in base alla loro incidenza media nelle attività delle scuole: se 100 è il totale dei rapporti con le aziende di ciascuna scuola, la percentuale riportata in tabella (in forma di medie) indica l'incidenza media. Visto dal lato della scuola, si tratta di un indicatore della specializzazione dei rapporti tra scuola e mercato del lavoro. Dal punto di vista delle chances occupazionali dei diplomati, è meglio che la scuola sia più o meno specializzata? Per quanto riguarda le università, la ricerca mostra che, almeno per quanto riguarda l'area metropolitana milanese, la specializzazione premia: gli atenei con un'offerta formativa concentrata su poche materie, e che quindi sono in rapporto con segmenti precisi di mercato del lavoro, risultano più dinamici di quelli con un'offerta formativa più ampia e diffusa (Ballarino e Regini 2005). Lo stesso argomento potrebbe valere per le scuole secondarie superiori, ma è necessaria una verifica empirica, che qui ovviamente non è possibile, in mancanza di una rilevazione degli esiti. Il settore in cui le scuole sono più specializzate è quello agricolo, che nelle scuole dove è presente in media pesa per circa il 45% dei rapporti con le aziende, seguito dal manifatturiero: si tratta di settori a cui corrispondono particolari tipi di corso, denominati proprio agrario e industriale, presenti sia negli istituti tecnici che negli istituti professionali (cfr. capitolo 3, tab. 3.2).

Tabella 5.3. Settori di attività economica delle aziende con cui le scuole hanno rapporti, per tipo, gestione e dimensioni della scuola

settore di attività economica delle aziende	% scuole che hanno rapporti con aziende del settore:									
	totale	sc. d'arte	magistr.	profess.	tecnici	statali	private	piccole	medie	grandi
Agricoltura	6,3	4,5	-	8,8	5,9	8,1	-	2,6	11,2	5,2
Manifattura	38,9	31,8	19,2	50,9	35,1	43,0	24,0	27,8	42,2	46,5
Costruzioni	16,1	18,2	3,8	10,5	21,1	17,3	12,0	12,2	19,0	17,2
Commercio	20,5	4,5	3,8	22,8	23,2	22,4	13,3	14,8	22,4	24,1
Alberghi e ristoranti	20,7	-	3,8	42,1	12,4	23,9	9,3	13,0	22,4	26,7
Trasporti e comunicazioni	17,9	4,5	11,5	17,5	20,5	19,1	13,3	11,3	19,0	23,3
Banche e assicurazioni	34,0	9,1	15,4	30,7	41,6	39,0	16,0	22,6	40,5	38,8
Studi professionali	49,9	63,6	19,2	50,9	51,9	55,9	28,0	38,3	56,0	55,2
Informatica e ricerca	25,9	13,6	11,5	23,7	30,8	29,4	13,3	13,9	29,3	34,5
Pubblica amministrazione	42,1	13,6	50,0	37,7	47,0	48,5	18,7	25,2	47,4	53,4
Sanità	27,9	27,3	50,0	24,6	27,0	32,3	12,0	15,6	28,4	39,7
Istruzione	22,5	22,7	69,2	20,2	17,3	22,8	21,3	18,3	19,0	30,2
Altri servizi sociali	19,3	18,2	46,1	22,8	13,5	20,2	16,0	13,9	17,2	26,7

**incidenza % dei rapporti con aziende del settore sul totale dei rapporti :**

	totale	sc. d'arte	magistr.	profess.	tecnici	statali	private	piccole	medie	grandi
Agricoltura	45,6	10,0	-	24,6	67,9	22,0	-	37,3	48,5	43,5
Manifattura	41,5	22,3	52,6	40,4	43,6	41,2	42,9	44,1	40,5	40,8
Costruzioni	22,2	26,2	5,0	26,2	21,0	18,4	42,0	38,1	15,7	18,4
Commercio	18,0	20,0	10,0	19,1	17,5	16,4	27,5	25,3	19,4	12,2
Alberghi e ristoranti	31,3	-	3,0	38,6	17,4	29,5	48,3	48,9	31,5	23,7
Trasporti e comunicazioni	19,6	30,0	25,0	13,9	21,9	14,1	48,1	38,9	13,6	15,2
Banche e assicurazioni	18,6	15,0	19,7	14,7	20,4	18,3	21,2	19,9	19,7	16,7
Studi professionali	22,9	35,5	12,6	19,6	23,7	22,5	26,1	25,3	24,9	19,3
Informatica e ricerca	21,6	10,0	8,3	18,6	24,3	19,7	37,0	33,2	20,3	18,1
Pubblica amministrazione	16,6	23,3	29,3	13,0	16,2	15,6	25,8	21,3	15,8	15,1
Sanità	15,0	16,7	24,1	13,4	13,4	13,1	33,3	25,3	11,7	13,3
Istruzione	24,0	25,0	39,8	18,3	19,0	21,6	33,4	28,2	23,4	21,8
Altri servizi sociali	21,4	42,5	29,2	19,1	16,8	20,2	27,1	25,4	16,7	22,4

È quindi interessante guardare in che misura i rapporti con le aziende rispecchiano l'offerta formativa della scuola. Manca lo spazio per commentare in dettaglio la tabella, ma in generale c'è una discreta corrispondenza: le scuole d'arte hanno più spesso rapporti con gli studi professionali, le scuole magistrali, invece, hanno più spesso rapporti con organizzazioni nel settore dell'istruzione, della pubblica amministrazione, della sanità e dei servizi sociali in generale; gli istituti professionali con aziende manifatturiere, studi professionali e alberghi e ristoranti (esiste infatti un indirizzo specificamente rivolto a questo settore), gli istituti tecnici con studi professionali, banche e assicurazioni (la vecchia *ragioneria*, poi denominata ITC) e pubblica amministrazione.

In sostanza, quindi, esiste una buona corrispondenza tra offerta formativa della scuola e rapporti con le aziende delle scuole stesse. In generale, il tasso di specializzazione settoriale è più alto nelle scuole piccole che in quelle grandi (e di conseguenza nelle private piuttosto che nelle statali), evidentemente perché l'offerta formativa è più concentrata, il che restringe anche i potenziali mercati del lavoro di sbocco dei diplomati. Manca lo spazio per dare conto in dettaglio degli andamenti dei diversi settori: la tabella A3, in Appendice, fornisce comunque i valori della significatività dei consueti test di indipendenza, per cui il lettore è in grado di osservarli direttamente e di approfondire l'analisi della tabella.

### ***La localizzazione geografica***

La tabella 5.4 mostra invece la localizzazione delle aziende con cui le scuole sono in rapporto, informazione importante per capire qual è l'ambito territoriale su cui insistono le loro attività rivolte al mercato del lavoro. In generale si tratta di un ambito relativamente circoscritto: circa il 71% delle scuole hanno rapporti con aziende nel comune della scuola, circa l'83% ha rapporti con aziende situate fuori dal comune, ma nella provincia, poco più di un terzo ha rapporti con aziende situate in regione fuori dalla provincia, mentre solo il 15% ha rapporti con aziende fuori regione e il 7% con aziende situate all'estero. Si noti la somiglianza di questa distribuzione con quella, riportata nella tabella 4.10, della localizzazione degli stage: qui le percentuali sono leggermente più basse, perché sono calcolate sul totale delle aziende, mentre nella tabella 4.9 sono calcolate sul totale delle aziende che fanno stage (che comunque, come si è visto, sono la grande maggioranza).

Il tipo di scuola non fa differenza per quanto riguarda la frequenza dei contatti con le aziende più vicine, mentre la fa per i contatti con aziende più lontane, in modo più netto quanto più grande la distanza. Gli istituti professionali dispongono in generale di reti geograficamente più estese: oltre il 26% dei professionali hanno rapporti con aziende collocate fuori regione, e il 14% ha rapporti con aziende all'estero. Le scuole d'arte hanno, in proporzione, più contatti con aziende nazionali fuori della provincia.

Tabella 5.4. Localizzazione delle aziende con cui le scuole hanno rapporti, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>% scuole che hanno rapporti con aziende situate in:</i>				
	<b>comune della scuola</b>	<b>altri comuni della provincia</b>	<b>altre province della regione</b>	<b>fuori regione</b>	<b>all'estero</b>
<i>totale</i>	70,9	82,7	34,3	15,3	7,2
Scuola d'arte	68,2	63,6	36,4	13,6	-
Magistrali	80,8	80,8	23,1	11,5	3,8
Professionalisti	74,6	86,0	46,5	26,3	14,0
Tecnici	67,6	83,2	28,1	9,2	4,3
Statali	75,5	87,9	37,1	16,9	7,7
Private	61,3	64,0	24,0	9,3	5,3
Piccole	60,9	67,8	29,6	12,2	5,2
Medie	76,7	86,2	33,6	18,1	5,2
Grandi	75,0	94,0	39,7	15,5	11,2
Paese	62,2	91,9	43,2	27,0	21,6
Città piccola	69,6	85,8	43,2	18,2	4,7
Città	76,2	89,1	31,7	12,9	8,9
Metropoli	70,5	59,0	11,5	4,9	1,6

Le reti di contatti con aziende delle scuole pubbliche sono in generale geograficamente più estese, ma per i contatti con aziende straniere la differenza non è significativa. Anche l'effetto della dimensione della scuola sulle reti di contatti sembra relativamente debole, e risulta significativo solo per i contatti con scuole nel comune e nella provincia, che sono più frequenti nelle scuole grandi e medie che nelle piccole. La variabile territoriale, infine, ha un effetto significativo (a parte i contatti con scuole vicine, nel comune), e vede in generale avvantaggiate le scuole situate nei piccoli comuni. Nei comuni piccoli ci sono poche opportunità di contatti utili con aziende, per cui le scuole devono ingegnarsi per allungare le proprie reti su ambiti territoriali non contigui.

## 5.2. Il management dei rapporti tra scuole e aziende

### *L'iniziativa*

Molti elementi emersi da questa survey confermano qualcosa che era già noto alla ricerca sulla formazione professionale in regione (cfr. Colombo e Regalia 1996): in Lombardia i rapporti tra scuole e aziende non sono istituzionalizzati in modo sistematico, molto è affidato al volontarismo e all'iniziativa degli attori, le scuole in primo luogo. A parte alcuni progetti importanti e meritevoli, non emerge infatti un sistematico orientamento delle istituzioni, politiche ed economiche, a investire risorse economiche e umane nella costruzione di questo tipo di rapporti. E' sembrato

quindi valesse la pena di indagare sulle modalità con cui le scuole avviano i loro contatti con le aziende: ai dirigenti intervistati è stato chiesto chi avesse avviato i rapporti nella loro scuola. La tabella 5.5 mostra le risposte a questa domanda, riportando la percentuale di scuole in cui ciascuno dei possibili attori ha preso l'iniziativa. Dato che i contatti possono venire insieme da più vie si potevano dare più risposte, e quindi le percentuali non sommano a 100.

Tabella 5.5. Chi ha preso l'iniziativa per i rapporti con le aziende?, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

<i>% di scuole in cui l'iniziativa è stata presa da*:</i>					
	<b>il responsabile o la commissione</b>	<b>altri insegnanti</b>	<b>le aziende</b>	<b>gli studenti</b>	<b>un progetto di cui la scuola è parte</b>
<i>totale</i>	83,3	38,3	44,1	45,2	11,2
Scuola d'arte		40,9	45,4	31,8	4,5
Magistrali	80,8	50,0	30,8	38,5	3,8
Professionali	88,6	36,8	42,1	49,1	15,8
Tecnici	82,2	37,3	47,0	45,4	10,3
Statali	87,5	44,5	48,9	47,4	13,2
Private	68,0	16,0	26,7	37,3	4,0
Piccole	73,0	20,9	36,5	36,5	5,2
Medie	90,5	46,5	45,7	53,4	13,8
Grandi	86,2	47,4	50,0	45,7	14,7
Paese	81,1	35,1	51,3	45,9	10,8
Città piccola	86,5	40,5	44,6	44,6	10,1
Città	85,2	39,6	47,5	53,5	17,8
Metropoli	73,8	32,8	32,8	32,8	3,3

\* era possibile più di una risposta, quindi le percentuali non sommano a cento

La modalità più frequente è che il contatto provenga dall'organismo che in ciascuna scuola si occupa dei rapporti con le imprese, che nella grande maggioranza dei casi è una commissione di docenti o un singolo docente (cfr. capitolo 6): questo accade in oltre l'80% dei casi. Si tratta di un dato positivo, che in linea di principio indica un buon livello di strutturazione delle iniziative. Nel 45% delle scuole ci sono contatti con le aziende che provengono direttamente dagli studenti: nella maggior parte dei casi si tratta con ogni probabilità di studenti che trovano direttamente gli stage in aziende con cui sono in contatto via reti familiari o di altro genere. Questo indica la prevalenza di un approccio volontarista, che dà molto spazio all'iniziativa e alla capacità di auto-attivarsi degli attori. È probabile, tra l'altro, che nella maggior parte dei casi gli studenti trovino gli stage solo per sé, e quindi gli studenti provenienti da ceti sociali superiori, che in genere hanno contatti più

numerosi e migliori, risulteranno avvantaggiati rispetto ai loro colleghi di estrazione sociale inferiore. Però c'è un altro lato: è probabile che in questo modo (come suggerisce la letteratura economica sul reperimento del lavoro via contatti: cfr. Montgomery 1991) la qualità del match tra candidato e posto sia migliore, perché c'è un flusso di informazioni diretto tra gli interessati.

È interessante notare, inoltre, che in più del 44% delle scuole ci sono stati dei contatti avviati dalle aziende. Esiste, quindi, una domanda che dalle aziende si rivolge alle scuole: potrebbe trattarsi, come suggerisce la letteratura, di una domanda che in mancanza di adeguati rapporti e vincoli istituzionali assuma caratteristiche opportunistiche, ma la semplice esistenza di una domanda di questo tipo rappresenta un grande potenziale che le scuole potrebbero sfruttare. Nel 38% circa delle scuole ci sono stati contatti avviati da insegnanti: questa è un'altra forma di volontarismo, in cui l'iniziativa del rapporto con l'azienda viene preso da un insegnante che, per motivi professionali o di altro genere, è in contatto personale con l'azienda. Infine, solo nell'1% circa delle scuole sono stati avviati contatti con le aziende in seguito a progetti di cui la scuola è parte. Questo è un dato decisamente negativo, che mostra come le iniziative istituzionali rivolte a migliorare il rapporto tra scuole e attori economici (come per esempio il progetto Alternanza scuola-lavoro dell'Ufficio scolastico regionale, cui si è fatto cenno nel capitolo precedente) per quanto ben costruite fino a oggi siano riuscite a incidere in modo efficace solo in una ristretta minoranza di scuole.

Il dato non varia significativamente per tipo di scuola, ma gli andamenti sono interessanti. L'associazione si avvicina al livello prescelto di significatività solo nel caso dei contatti provenienti dai responsabili ( $p = 0,102$ ) e dei progetti ( $p = 0,175$ ). In entrambi i casi l'andamento è simile: contatti di questo tipo sono più frequenti negli istituti professionali e negli istituti tecnici, mentre lo sono di meno nelle scuole di impronta umanistica. Invece tra scuole statali e scuole private c'è una differenza significativa in quasi tutti i casi: come si poteva immaginare, l'iniziativa verso le aziende è in generale più frequente nelle scuole statali. L'unico tipo di contatto in cui la differenza non è significativa ( $p = 0,120$ ) è, non a caso, quello che parte dagli studenti. Gli studenti delle scuole private, la cui estrazione sociale è in media migliore di quella degli studenti della scuola statale, sono in grado di mobilitare reti, probabilmente familiari, che portano verso le aziende.

Per quanto riguarda la dimensione, nelle scuole piccole la frequenza di tutti i tipi di iniziativa è significativamente minore che nelle medie e nelle grandi, in particolare per quanto riguarda l'iniziativa da parte di insegnanti e responsabili; la sola eccezione è la frequenza dei contatti provenienti dalle aziende. Questa situazione potrebbe essere spuria e dipendere in realtà dalla scuola privata (le private sono in proporzione più spesso piccole), ma è molto probabile che le piccole scuole abbiano reali difficoltà a disporre di risorse interne adeguate per seguire i rapporti con le aziende. Il tipo di comune, invece, fa la differenza solo nel caso dei contatti provenienti da studenti,

che sono significativamente meno frequenti nel contesto metropolitano. Anche questo è un dato interessante.

### **La gestione**

La teoria sostiene che è importante che i rapporti tra aziende e scuole siano sistematici: in questo modo sarebbe possibile produrre la fiducia che rende più efficienti ed efficaci i rapporti: le tabelle 5.6 e 5.7 riportano una serie di indicatori delle caratteristiche e della qualità di questo rapporto. La prima riguarda gli strumenti che le scuole utilizzano per gestirlo. Nella maggioranza delle scuole (oltre 57%) il responsabile di queste attività, normalmente un insegnante (v. capitolo 6), è affiancato da una commissione, cosa che indica un buon livello di strutturazione e di investimento in questo tipo di attività. Come ci si può attendere da quanto visto fino ad ora, questa percentuale è significativamente più elevata negli istituti professionali (oltre il 67%), nelle scuole statali (oltre il 62%) e nelle scuole di grandi dimensioni (quasi 70%), mentre il tipo di comune non fa differenza.

Tabella 5.6. Strumenti di gestione dei rapporti con le aziende, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	esiste una commissione per i rapporti?	esiste un archivio delle aziende?		
		nessuno	cartaceo	digitale
<i>totale</i>	57,2	10,3	28,3	61,4
Scuola d'arte	20,0	21,0	42,1	36,8
Magistrali	58,3	8,3	25,0	66,7
Professionali	67,6	3,7	35,8	60,6
Tecnici	54,1	13,6	22,5	63,9
Statali	62,3	6,5	26,1	67,3
Private	35,6	26,2	37,7	36,1
Piccole	44,6	18,7	38,5	42,7
Medie	55,4	8,8	29,2	61,9
Grandi	69,7	4,5	18,7	76,8
Paese	54,5	14,3	25,7	60,0
Città piccola	59,4	8,7	31,2	60,1
Città	54,3	12,9	21,5	65,6
Metropoli	58,5	7,3	34,5	58,2

Il secondo indicatore di strutturazione dei rapporti riportato in tabella è la presenza di un archivio delle aziende. Dal punto di vista dell'inserimento occupazionale degli studenti, la cosa principale in gioco nel rapporto tra scuole e aziende è lo scambio di informazioni: è quindi utile per le scuole disporre di un insieme di informazioni strutturate e sistematiche come quelle che può contenere un

archivio. La domanda del questionario chiede di specificare se l'archivio è cartaceo o digitale: un archivio digitale indica un grado di sistematizzazione delle informazioni molto superiore a quello che rivela un archivio cartaceo. Quest'ultimo può semplicemente consistere in una serie di faldoni in cui viene riposta la documentazione che la legge prescrive per l'effettuazione degli stage, o la documentazione relativa a un progetto esterno alla scuola, mentre la costruzione di un archivio digitale richiede un livello di strutturazione molto maggiore.

La situazione sotto questo profilo sembra positiva: in oltre il 61% delle scuole intervistate esiste un archivio digitale, nel 28% circa un archivio cartaceo e solo in una scuola circa su 10 non esiste archivio delle aziende. Il dato cambia significativamente per tipo di scuola: le scuole d'arte sono quelle meno strutturate sotto questo profilo, mentre gli istituti professionali e le scuole magistrali lo sono di più: solo il 4% circa dei professionali non ha archivio alcuno, e circa 2/3 delle magistrali hanno un archivio digitale. Gli istituti tecnici si trovano in una posizione intermedia: data la loro maggiore numerosità ed eterogeneità, questo non stupisce. La situazione delle scuole statali è migliore anche sotto questo profilo: oltre 2/3 delle scuole hanno un archivio digitale, mentre ben una scuola privata su 4 non ha archivio alcuno. La dimensione influisce su questa attività nel modo in cui ci si potrebbe aspettare, per cui sistematicamente le scuole più grandi sono meglio dotate delle medie e queste delle piccole. Non ci sono effetti significativi, invece, per quanto riguarda le dimensioni del comune.

La tabella 5.7 presenta le informazioni relative a un altro importante aspetto della gestione dei rapporti tra scuole e aziende: la loro frequenza. Solo rapporti relativamente frequenti, secondo la teoria, possono produrre la fiducia necessaria per una relazione cooperativa. Questi rapporti non sono, in generale, tenuti dai dirigenti (cfr. capitolo 6): infatti gli intervistati in media non hanno incontri molto frequenti con le aziende, dato che solo un dirigente su tre prevede tra le proprie attività incontri con aziende con cadenza almeno mensile. Invece, il responsabile di queste attività, di norma un insegnante, o la commissione che se ne occupa, hanno incontri con una cadenza di questo tipo in 3/4 dei casi. La frequenza dei rapporti, sia del dirigente che del responsabile o della commissione, è significativamente maggiore negli istituti professionali e, sorprendentemente, nelle scuole d'arte, mentre la gestione e la dimensione della scuola fanno la differenza in modo significativo solo per quanto riguarda i rapporti con le aziende del responsabile o della commissione. La variabile territoriale non ha effetti significativi.

Per studiare l'esistenza di esternalità positive generate da relazioni non professionali, ai dirigenti è stato anche chiesto quanto spesso abbiano incontri con esponenti di aziende al di fuori dell'esercizio delle loro funzioni: l'idea è che i dirigenti potrebbero utilizzare per migliorare i rapporti tra la scuola e le aziende del territorio utilizzando le proprie reti personali di conoscenze e contatti. Le

risposte a questa domanda suggeriscono che questo accade: il 30% dei dirigenti hanno incontri almeno mensili con le aziende al di fuori delle proprie funzioni istituzionali, una frequenza quasi pari a quella degli incontri istituzionali. La frequenza di questi incontri è indipendente (secondo il consueto livello di significatività) da tutte caratteristiche della scuola, mentre non lo è dal contesto territoriale: nei piccoli comuni essa è maggiore, nella metropoli minore. Si può supporre, quindi, che i dirigenti delle scuole situate in paesi e città di dimensioni intermedie siano più in grado dei loro colleghi dell'area metropolitana di mettere a disposizione della scuola le proprie reti di relazioni (in termini sociologici si parlerebbe di "capitale sociale").

Tabella 5.7. Frequenza dei rapporti con le aziende, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>con quale frequenza si incontra con le aziende</i>			<i>aziende che rimangono in rapporto con la scuola di anno in anno</i>
	<i>il dirigente nell'esercizio della sua funzione (% almeno mensilmente)</i>	<i>il responsabile e gli altri membri della commissione (% "abbastanza" e "molto spesso")</i>	<i>il dirigente, al di fuori della sua funzione (% almeno mensilmente)</i>	<i>anno in anno (%)</i>
<i>totale</i>	33,2	76,4	30,0	79,2
Scuola d'arte	36,8	77,8	44,0	83,9
Magistrali	8,3	65,2	12,5	84,8
Professionali	40,2	87,0	30,2	79,9
Tecnici	32,0	70,7	30,8	77,5
Statali	34,1	78,2	29,5	80,5
Private	29,7	67,9	31,7	73,8
Piccole	30,3	74,2	30,9	75,7
Medie	35,1	67,6	27,5	78,5
Grandi	33,9	86,7	31,5	83,1
Paese	35,3	75,8	48,6	80,1
Città piccola	34,1	75,7	27,6	80,8
Città	34,0	75,0	31,2	78,3
Metropoli	28,3	80,8	21,2	76,3

L'ultima colonna a destra della tabella 5.7 riporta un dato di grande importanza: ai dirigenti è stato chiesto quale fosse, approssimativamente, la percentuale di aziende che rimangono di anno in anno in rapporto con la scuola. In media, si tratta di una percentuale elevata, pari a quasi l'80%. Questo è un risultato incoraggiante: in 4 casi su 5 ci sono le premesse, in termini di continuità del rapporto, per creare fiducia e cooperazione. Il tipo di scuola e di comune da questo punto di vista non fanno differenza, mentre lo fanno la gestione e la dimensione della scuola, nel modo che si poteva immaginare: nelle scuole statali e in quelle grandi i rapporti hanno continuità maggiore che non nelle piccole.

### 5.3. La valutazione dei rapporti tra scuole e aziende

Dal punto di vista di questo studio, i rapporti delle scuole con le aziende non interessano tanto di per sé, quanto per gli effetti positivi che essi possono avere sulle attività delle scuole e in particolare sulle possibilità di inserimento occupazionale dei diplomati. Per osservare direttamente e potere quindi valutare questi effetti occorrono dati longitudinali, che rilevino (per esempio) l'effetto della continuità del rapporto con le aziende della scuola  $i$  al momento  $t$  sulle opportunità occupazionali degli studenti della scuola al momento successivo,  $t+1$ . In mancanza di dati di questo tipo, è necessario affidarsi alla valutazione dei diretti interessati, per cui anche in questo caso il questionario affida ai dirigenti intervistati la valutazione degli esiti dei rapporti con le aziende. Due batterie di domande chiedevano loro come valutassero questi esiti, da diversi punti di vista (si veda il testo del questionario in Appendice per la formulazione esatta di questi punti di vista), distinguendo nella valutazione i rapporti diretti da quelli istituzionali. La valutazione consiste nell'esprimere un voto da 1 (pessimo) a 10 (ottimo), e le tabelle 5.8 e 5.9 riportano, come di consueto, le medie di questo voto, assolute e condizionate.

Incominciando con i rapporti *diretti* (tab. 5.8), si nota che la valutazione migliore (7,6) riguarda la formazione degli studenti: il riferimento è, evidentemente, agli stage, che in generale, come si è visto al capitolo precedente, sono valutati positivamente. Più bassa, ma comunque sopra la sufficienza se vogliamo pensare i voti in questo modo, la valutazione per quanto riguarda l'inserimento occupazionale degli studenti e le ricadute sulla didattica (rispettivamente 6,1 e 6). Meno buona la valutazione per le ricadute in termini di formazione e aggiornamento degli insegnanti (5,3) e decisamente bassa per quanto riguarda il reperimento di risorse (3,2) e finanziamenti (2,6). Le differenze tra le medie condizionate sono raramente significative: non ci sono grandi differenze per tipo, gestione e dimensione della scuola, né per tipo di comune. L'unica differenza significativa a meno del 10% è quella tra scuole statali e private, dove le seconde danno una valutazione più positiva delle ricadute dei rapporti diretti con le aziende in termini di formazione e aggiornamento degli insegnanti. Sono significative a meno del 15% altre differenze: quella tra tipo di scuola nella valutazione degli esiti in termini di formazione degli studenti, con una valutazione migliore da parte delle scuole a indirizzo umanistico; quella tra tipo di comune nella valutazione degli esiti in termini di ricadute sulla didattica, con una valutazione migliore da parte delle scuole situate in comuni piccoli; quella tra scuole di diversa dimensione nella valutazione in termini di finanziamenti, con una valutazione migliore da parte delle scuole medie e grandi.

Tabella 5.8. Valutazione degli esiti dei rapporti diretti con le aziende (scala 1-10), per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

<i>valutazione media per quanto riguarda:</i>						
	<b>inserimento occupaz.le studenti</b>	<b>formazione studenti</b>	<b>ricadute sulla didattica</b>	<b>formazione, aggiornam. insegnanti</b>	<b>risorse per la scuola</b>	<b>finanziamenti alla scuola</b>
<i>totale</i>	6,1	7,6	6,0	5,3	3,6	2,6
Scuola d'arte	6,2	8,1	6,3	5,7	3,5	2,8
Magistrali	5,3	8,0	5,7	5,5	3,3	2,5
Professionali	6,2	7,7	6,1	5,5	3,7	2,7
Tecnici	6,0	7,4	5,9	5,2	3,6	2,6
Statali	6,0	7,5	5,9	5,2	3,6	2,7
Private	6,3	7,8	6,4	5,9	3,8	2,3
Piccole	6,1	7,7	6,1	5,5	3,7	2,1
Medie	6,1	7,6	5,9	5,3	3,6	2,8
Grandi	5,9	7,5	6,0	5,3	3,6	2,8
Paese	6,3	7,7	6,9	5,6	3,9	2,7
Città piccola	6,2	7,5	6,0	5,6	3,7	2,6
Città	5,8	7,7	5,8	4,9	3,5	2,9
Metropoli	6,1	7,7	5,7	5,3	3,5	2,2

Per quanto riguarda i rapporti *istituzionali* (tab. 5.9), anche in questo caso la valutazione media più alta è quella alle loro ricadute in termini di formazione degli studenti (7,2). Seguono, ed è interessante, le ricadute in termini di rapporti con le aziende (6,3): le partnership e le reti istituzionali sono utili alle scuole perché creano occasioni di rapporti con aziende che possono poi diventare diretti (la domanda chiedeva se sono stati stabiliti rapporti solidi e utili anche oltre il progetto). Lo stesso vale per i rapporti con gli altri attori che possono essere coinvolti nelle partnership (voto medio 6,2, la formulazione della domanda era la stessa). Seguono, sempre vicino alla sufficienza, le ricadute sulla didattica (5,9) e sulla formazione e l'aggiornamento degli insegnanti (5,8). Anche in questo caso, però, la valutazione dei ritorni in termini di risorse e di finanziamenti è decisamente più bassa, con media rispettivamente pari a 4,2 e 3,4.

Anche per i rapporti istituzionali le differenze tra le medie condizionate sono raramente significative, con andamenti non molto diversi da quelli osservati per i rapporti diretti. A livello inferiore al 10% sono significative le differenze tra tipi di scuola per quanto riguarda le ricadute in termini di formazione degli studenti, dove si osserva, come nel caso dei rapporti diretti, una valutazione migliore da parte dei dirigenti delle scuole a orientamento umanistico; è significativa la differenza tra scuole statali e scuole private e tra scuole medio-grandi e piccole nella valutazione degli esiti in termini di finanziamenti per la scuola. Al di sotto del 15% sono significative anche le

differenze tra scuole situate in comuni di dimensioni diverse nella valutazione delle ricadute in termini di formazione e quelle tra scuole statali e private per quanto riguarda le ricadute in termini di occasioni di rapporto con altri partner.

Tabella 5.9. Valutazione degli esiti dei rapporti istituzionali con le aziende (scala 1-10), per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

<i>valutazione media per quanto riguarda:</i>								
	inserimento occupaz.le studenti	formazione studenti	ricadute sulla didattica	rapporti con le aziende	rapporti con altri partner	formazione, aggiornam. insegnanti	risorse per la scuola	finanziamenti
<i>totale</i>	5,3	7,2	5,9	6,3	6,2	5,8	4,2	3,4
Scuola d'arte	5,4	7,6	6,0	6,0	6,6	5,9	5,0	4,4
Magistrali	5,6	8,8	6,9	6,0	7,0	6,5	4,9	3,4
Professionali	5,3	7,2	6,2	6,6	6,6	6,4	4,4	3,4
Tecnici	5,3	6,9	5,7	6,1	5,9	5,5	4,0	3,3
Statali	5,4	7,2	5,9	6,2	6,3	5,9	4,3	3,6
Private	4,6	6,8	6,4	6,5	5,4	5,7	3,6	2,4
Piccole	5,3	7,0	6,1	6,1	5,8	5,4	3,7	2,4
Medie	5,4	7,2	5,6	6,3	6,1	5,8	4,4	3,7
Grandi	5,3	7,2	6,2	6,4	6,6	6,2	4,4	3,7
Paese	5,1	6,4	5,9	5,7	6,3	6,0	4,7	3,6
Città piccola	5,3	7,0	5,7	6,5	6,3	6,0	4,2	3,6
Città	5,3	7,6	6,2	6,0	6,2	5,7	4,3	3,4
Metropoli	5,4	7,1	5,9	6,7	5,9	6,1	3,6	2,5

Se si confronta la valutazione data ai due tipi di rapporto (in termini di media non condizionata: si confrontano i totali delle tabelle 5.8 e 5.9), si vede che i rapporti diretti sono valutati meglio per quanto riguarda l'inserimento occupazionale e la formazione degli studenti; la valutazione è la stessa per quanto riguarda le ricadute sulla didattica; i rapporti istituzionali sono valutati meglio per quanto riguarda la formazione degli insegnanti e il reperimento di risorse e finanziamenti.

#### 5.4. Un rapporto su cui investire

In complesso, il quadro dei rapporti tra scuola secondaria superiore tecnico-professionale lombarda e mondo delle aziende che emerge da questa survey è incoraggiante. Praticamente tutte le scuole hanno rapporti con le aziende, più spesso diretti che all'interno di reti e progetti istituzionali. I rapporti iniziano più spesso per iniziativa della scuola, ma c'è una certa domanda da parte delle aziende, e nella maggior parte dei casi si mantengono su scala pluriennale. Lo stage è, con ogni

probabilità, l'occasione da cui parte una porzione rilevante di questi rapporti dal basso, costruiti grazie all'iniziativa degli attori. La maggior parte delle scuole, però, sono in grado di strutturare e sistematizzare questi rapporti, passando dal volontarismo ad una gestione istituzionalizzata. È relativamente bassa, invece, la capacità degli attori collettivi, istituzionali e associativi, di creare rapporti di questo tipo: il modello lombardo di formazione professionale rimane essenzialmente volontaristico, come già rilevato in uno studio degli anni 90 (Colombo e Regalia 1996). Succede di frequente, infatti, che i rapporti personali con le aziende di dirigenti scolastici, insegnanti e anche studenti vengano mobilitati e resi disponibili per la scuola.

La distribuzione dei rapporti segue le caratteristiche dell'offerta formativa delle scuole: essi sono più frequenti nelle scuole a orientamento tecnico-professionale che in quelle a orientamento umanistico, con l'eccezione delle magistrali i cui studenti hanno un bacino di sbocco ben definito, e si rivolgono normalmente verso le aziende dove si possono creare migliori opportunità occupazionali per le specifiche competenze di cui sono dotati i diplomati del tipo di scuola specifico: c'è una buona corrispondenza tra offerta formativa della scuola e settore di attività delle aziende con cui la scuola è in rapporto. I rapporti con le aziende sono più frequenti nelle scuole statali che nelle private, nelle grosse che nelle piccole, però nelle scuole piccole (e le private lo sono quasi sempre) alla maggiore specializzazione dell'offerta formativa corrisponde una maggiore specificità dei rapporti con le aziende (il che potrebbe migliorare le opportunità di inserimento dei diplomati).

Le reti tra scuole e aziende, sia dirette che istituzionali, sono territorializzate, ma in non pochi casi portano fuori regione e all'estero: dove non ci sono aziende disponibili e adatte, le scuole sembrano spesso avere la capacità di cercarle e trovarle altrove. Le scuole sono più spesso in rapporto con le aziende private che con le aziende pubbliche o con gli studi professionali: questo potrebbe dipendere sia da un maggiore interesse delle prime per i diplomati, sia dal fatto che aziende pubbliche e studi professionali assumono una proporzione maggiore di laureati. I rapporti tra scuole e aziende, anche se nascono in modo volontaristico, vengono poi strutturati: ovunque c'è un organismo responsabile di questi rapporti, nella maggior parte dei casi una commissione di insegnanti o un insegnante. I responsabili hanno contatti relativamente frequenti con le aziende, e molto frequentemente le informazioni (la cui trasmissione dal nostro punto di vista è al centro del rapporto) sono gestite in archivi digitali.

Quali sono gli esiti di questi rapporti? In mancanza di informazioni longitudinali, ci si deve affidare alla valutazione fornita dai dirigenti scolastici intervistati. Il quadro complessivo che emerge dalla valutazione è positivo. In generale, secondo i dirigenti i rapporti con le aziende sono molto utili per gli studenti, che ne traggono occasioni di formazione e di inserimento occupazionale. Un'altra

ricaduta positiva è quella sulla didattica e sull'aggiornamento degli insegnanti, mentre molto meno positiva è la valutazione delle ricadute dei rapporti tra scuola e aziende per quanto riguarda le possibilità di reperire risorse materiali e finanziarie per la scuola. Mentre i rapporti diretti sono più utili dal punto di vista degli studenti, quelli istituzionali lo sono di più dal punto di vista del reperimento delle risorse. Sembra di poter intuire una richiesta precisa, anche se implicita, che emerge da questa valutazione: i rapporti istituzionali dovrebbero fornire maggiori risorse, per consentire alle scuole di investirle nei rapporti diretti con le aziende.

## Capitolo 6. La gestione

Nei capitoli precedenti sono state descritte le principali attività rivolte al mercato del lavoro del nostro campione di scuole superiori lombarde, e i rapporti che esistono tra queste e il mondo delle aziende. In questo capitolo ci si sposta verso il lato soggettivo di questi progetti, descrivendo le modalità con cui essi sono gestiti dalle scuole. Il questionario ha infatti raccolto informazioni sulla gestione delle varie attività: per ciascuna è stato chiesto chi ne fosse responsabile e se questa responsabilità fosse associata a una retribuzione. Si tratta di informazioni utili per avere un quadro completo delle attività in oggetto e del livello di investimento che le scuole effettuano da questo punto di vista.

Oltre a questo, data la scarsità in Lombardia, e in tutto il paese, di informazioni istituzionali attendibili e ricerche scientifiche di buona qualità sulla dimensione organizzativa interna alle scuole e sulle modalità con cui queste sono gestite<sup>38</sup>, si è voluto inserire nel questionario una sezione (la sezione conclusiva, la L) riguardante il, o la, dirigente scolastico, la sua carriera e il modo in cui vede la propria attività. Questa estensione della rilevazione è particolarmente opportuna perchè consente di considerare, sia pur in modo grezzo, il peso della dimensione soggettiva e culturale sulle attività delle scuole. Nella descrizione delle associazioni bivariate presentate nei capitoli precedenti si è visto che in generale le caratteristiche delle scuole fanno differenza per quanto riguarda le attività rivolte al mercato del lavoro, mentre molto minore, diversamente da quanto ci si attendeva, è risultato l'effetto del contesto territoriale, che infatti non è stato presentato in modo sistematico proprio perché nella gran parte dei casi statisticamente non significativo. Potrebbe darsi che siano invece più importanti gli effetti della dimensione soggettiva e culturale, che in una certa misura si esprime nella figura e nel ruolo del o della dirigente scolastico.

### 6.1. La gestione delle attività

Il questionario ha raccolto, nelle varie sezioni specifiche, informazioni in merito alla gestione di quattro delle attività rivolte al mercato del lavoro rilevate dalla ricerca, e precisamente: l'orientamento alla prosecuzione degli studi; l'orientamento al lavoro; gli stage e i rapporti con le aziende. La tabella 6.1 riporta le risposte totali per i quattro tipi di attività, mentre le tabelle dalla 6.2 alla 6.5 riportano il dettaglio del dato per ciascuno, suddividendolo nel modo consueto a seconda del tipo, della gestione e della dimensione della scuola e del tipo di comune.

---

<sup>38</sup> Una recente eccezione è il lavoro di Madama e Maino (2006), che però si concentra sui casi toscano ed emiliano-romagnolo e sugli aspetti macro della *governance* scolastica.

In complesso (tabella 6.1) sono molto poche le scuole in cui non è individuato un responsabile di queste attività, il che indica che quasi dappertutto le scuole le ritengono abbastanza importanti da meritare almeno un minimo livello di strutturazione organizzativa. Nella maggior parte dei casi al centro di questa struttura, come responsabili delle varie attività, ci sono degli insegnanti, oppure una commissione, i cui membri sono presumibilmente in maggioranza insegnanti. Nel caso delle attività in cui il rapporto con l'esterno è più stretto, cioè gli stage e i rapporti con le aziende, la percentuale di scuole in cui la responsabilità tocca a una commissione è maggiore: la causa di questa differenza potrebbe essere il fatto che un organo collegiale come una commissione consente di inserire anche rappresentanti delle aziende o delle istituzioni coinvolte, oppure (le due cose non si escludono) che si tratta di attività più complesse e impegnative di quelle di orientamento, per cui più spesso sembra opportuno affidarle a un gruppo anziché a un singolo individuo. Il/la dirigente, o la persona che gli fa da vice, seguono queste attività abbastanza di rado, ma ancora meno frequente è il ricorso a risorse esterne, chiaramente limitato dai forti vincoli economici che pesano sulle scuole. D'altra parte, è anche vero che in oltre tre casi su quattro il responsabile di queste attività è retribuito, anche se probabilmente non si tratta di somme rilevanti.

Tabella 6.1. Gestione delle attività rivolte al mercato del lavoro, per tipo di attività

<i>attività</i>	<i>chi è il responsabile dell'attività?</i>						<i>il/la responsabile è retribuito/a? (% risposte positive)</i>
	<i>non c'è</i>	<i>il/la dirigente</i>	<i>il/la vice dirigente</i>	<i>un insegnante</i>	<i>una commiss.</i>	<i>collaborat. esterni</i>	
<i>orientamento agli studi</i>	1,8	2,6	5,3	71,5	17,9	0,9	81,5
<i>orientamento al lavoro</i>	4,7	2,9	3,6	71,2	16,2	1,4	82,2
<i>stage</i>	1,6	3,7	4,1	65,9	22,5	2,2	82,8
<i>rapporti con le aziende</i>	3,8	6,6	4,1	60,8	22,6	2,2	76,1

Le tabelle dalla 6.2 alla 6.5 aggiungono dettaglio a questo quadro, suddividendo il dato relativo alla gestione delle varie attività a seconda delle consuete variabili indipendenti. Il tipo di istituto non fa grandi differenze per quanto riguarda la forma in cui la gestione è organizzata ci sono variazioni, ma non abbastanza sistematiche da risultare significative secondo la soglia prescelta (il 10%). Sono significative, invece, le differenze tra tipi di scuola per quanto riguarda la retribuzione associata alla responsabilità: negli istituti professionali questa è sistematicamente più frequente che negli altri tre tipi di scuola.

Tabella 6.2. Gestione delle attività di orientamento alla prosecuzione degli studi, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>chi è il responsabile dell'attività?</i>						<b>il/la responsabile è retribuito/a? (% risposte positive)</b>
	<b>non c'è</b>	<b>il/la dirigente</b>	<b>il/la vice dirigente</b>	<b>un insegnante</b>	<b>una commiss.</b>	<b>collaborat. esterni</b>	
<i>totale</i>	1,8	2,6	5,3	71,5	17,9	0,9	81,5
Scuola d'arte	4,8	0,0	4,8	71,4	14,3	4,8	85,0
Magistrali	0,0	7,7	7,7	57,7	23,1	3,8	84,6
Professionali	0,9	1,8	4,5	79,3	13,5	0,0	90,0
Tecnici	2,2	2,7	5,5	68,7	20,3	0,5	75,6
Statali	0,7	0,0	3,0	75,7	20,1	0,4	95,5
Private	5,6	12,5	13,9	55,6	9,7	2,8	27,5
Piccole	3,6	8,2	8,2	64,5	13,6	1,8	49,5
Medie	1,7	0,0	5,2	70,4	21,7	0,9	97,4
Grandi	0,0	0,0	2,6	79,1	18,3	0,0	95,6
Paese	0,0	2,8	8,3	66,7	22,2	0,0	88,9
Città piccola	3,4	1,4	3,4	70,5	20,5	0,7	85,2
Città	0,0	3,1	7,1	79,6	9,2	1,0	79,8
Metropoli	1,7	5,0	5,0	63,3	23,3	1,7	71,2

Tabella 6.3. Gestione delle attività di orientamento al lavoro, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>chi è il responsabile dell'attività?</i>						<b>il/la responsabile è retribuito/a? (% risposte positive)</b>
	<b>non c'è</b>	<b>il/la dirigente</b>	<b>il/la vice dirigente</b>	<b>un insegnante</b>	<b>una commiss.</b>	<b>collaborat. esterni</b>	
<i>totale</i>	4,7	2,9	3,6	71,2	16,2	1,4	82,2
Scuola d'arte	11,1	5,6	0,0	61,1	16,7	5,6	76,5
Magistrali	5,3	5,3	5,3	73,7	5,3	5,3	76,5
Professionali	6,2	1,0	3,1	71,1	18,6	0,0	93,4
Tecnici	2,8	3,5	4,2	72,2	16,0	1,4	76,5
Statali	3,9	0,0	3,5	74,7	17,0	0,9	94,6
Private	8,2	16,3	4,1	55,1	12,2	4,1	21,7
Piccole	4,9	9,9	2,5	69,1	11,1	2,5	49,4
Medie	5,0	0,0	6,1	65,7	22,2	1,0	95,9
Grandi	4,1	0,0	2,0	78,6	14,3	1,0	95,7
Paese	3,0	6,1	6,1	60,6	24,2	0,0	87,5
Città piccola	5,1	0,0	3,4	72,9	17,8	0,8	89,5
Città	6,8	2,7	4,1	79,4	5,5	1,4	82,9
Metropoli	1,8	7,4	1,8	63,0	22,2	3,7	63,0

Tabella 6.4. Gestione degli stage, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>chi è il responsabile dell'attività?</i>						<b>il/la responsabile é retribuito/a? (% risposte positive)</b>
	<b>non c'è</b>	<b>il/la dirigente</b>	<b>il/la vice dirigente</b>	<b>un insegnante</b>	<b>una commiss.</b>	<b>altri</b>	
<i>totale</i>	1,6	3,7	4,1	65,9	22,5	2,2	82,8
Scuola d'arte	0,0	18,7	0,0	50,0	25,0	6,2	80,0
Magistrali	0,0	0,0	8,3	62,5	29,2	0,0	73,9
Professionali	0,9	1,8	3,6	68,5	22,5	2,7	90,9
Tecnici	2,4	4,1	4,1	66,3	21,3	1,8	78,9
Statali	0,4	0,4	3,0	70,2	24,0	1,9	95,0
Private	6,9	19,0	8,6	46,5	15,5	3,4	24,1
Piccole	4,3	12,0	6,5	62,0	13,0	2,2	50,6
Medie	0,0	0,9	3,5	64,6	28,3	2,6	93,7
Grandi	0,9	0,0	2,6	70,4	24,3	1,7	97,3
Paese	2,9	5,9	8,8	64,7	14,7	2,9	90,9
Città piccola	0,7	2,2	1,5	66,4	27,7	1,5	84,4
Città	2,1	4,2	6,3	67,4	15,8	4,2	81,7
Metropoli	1,8	5,6	3,7	63,0	25,9	0,0	75,5

Tabella 6.5. Gestione dei rapporti con le aziende, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>chi è il responsabile dell'attività?</i>						<b>il/la responsabile é retribuito/a? (% risposte positive)</b>
	<b>non c'è</b>	<b>il/la dirigente</b>	<b>il/la vice dirigente</b>	<b>un insegnante</b>	<b>una commiss.</b>	<b>altri</b>	
<i>totale</i>	3,8	6,6	4,1	60,8	22,6	2,2	76,1
Scuola d'arte	11,1	16,7	5,6	55,6	11,1	0,0	62,5
Magistrali	4,2	4,2	4,2	66,7	20,8	0,0	70,8
Professionali	4,6	3,7	2,7	64,2	22,0	2,7	86,5
Tecnici	2,4	7,7	4,8	58,3	24,4	2,4	71,7
Statali	3,5	1,9	3,5	64,2	24,6	2,3	89,0
Private	5,1	27,1	6,8	45,8	13,6	1,7	17,9
Piccole	4,3	18,1	5,3	56,4	11,7	4,2	40,0
Medie	2,7	1,8	6,2	58,9	30,4	0,0	91,7
Grandi	4,4	1,8	0,9	66,4	23,9	2,6	90,1
Paese	5,7	5,7	5,7	54,3	25,7	2,9	81,8
Città piccola	2,2	3,6	2,9	63,5	24,8	2,9	77,6
Città	4,3	9,8	5,4	58,7	19,6	2,2	74,4
Metropoli	5,4	9,1	3,6	61,8	20,0	0,0	71,7

Le differenze tra scuole statali e scuole private sono invece sistematicamente significative. Nelle scuole private la gestione di tutti i quattro tipi di attività considerati è affidata più frequentemente di quanto non accada nelle pubbliche al dirigente o al vice-dirigente, meno frequentemente a insegnanti o a una commissione. Nelle scuole private è più frequente che non esista un responsabile, ed è meno frequente che, quando esiste, venga retribuito. Lo stesso andamento si trova per la variabile dimensionale, il che fa supporre che sia in realtà questa a essere rilevante: le scuole piccole (e le private lo sono in proporzione più spesso) devono gestire le varie attività con risorse più limitate e bassa possibilità di economie di scala, per cui la direzione deve farsi più spesso direttamente carico della loro gestione e dispone di risorse inferiori da investire. L'effetto della dimensione del comune, infine, è significativo solamente per le attività di orientamento al lavoro. Nei comuni di dimensione intermedia è più facile che non ci sia un responsabile, e quando c'è è più facile che si tratti di un insegnante, mentre nei comuni piccoli e nella metropoli è più frequente che la responsabilità sia affidata a commissioni. Nella metropoli è meno frequente che il responsabile venga retribuito per l'incarico.

Le tabelle 6.6 e 6.7 riguardano tutte le attività finalizzate all'inserimento occupazionale degli studenti. Esse riportano informazioni sulla suddivisione tra i vari organismi di governo delle scuole della definizione strategica e della gestione operativa delle varie attività. Per quanto riguarda la definizione strategica (tab. 6.6), nella grande maggioranza delle scuole sono molto importanti la direzione (in quasi 4 scuole su 5) e il/la responsabile delle varie attività (in 3 scuole su 4 circa). Il collegio docenti è molto importante nel 40% circa delle scuole, i consigli di classe in circa un terzo delle scuole, il consiglio d'istituto in una scuola su 5 e la RSU in una scuola su 20. Quest'ultimo particolare testimonia della debolezza del sindacato della scuola su un terreno, quello della transizione dalla scuola al lavoro, che in teoria potrebbe essere centrale per le sue attività<sup>39</sup>. Non ci sono grandi variazioni per tipo di scuola: nelle magistrali l'importanza del responsabile è in media minore, nelle scuole umanistiche è in media più importante il collegio docenti, ma in entrambi i casi siamo al limite della soglia di significatività adottata ( $p$  pari a 0,096 nel primo caso, 0,107 nel secondo). La differenza tra scuole pubbliche e private è significativa solo nel caso del peso dei collegi docenti e dei consigli di classe, che è in media superiore nelle scuole private, e della RSU, che nelle scuole private non esiste. L'effetto della dimensione della scuola non è mai significativo, mentre per quanto riguarda la dimensione del comune si osserva che nella metropoli il peso del responsabile è sistematicamente superiore.

---

<sup>39</sup> Una ricerca recente sulla contrattazione sindacale nella scuola in tutto il paese conferma questa indicazione, mostrando che la RSU si occupa di inserimento occupazionale degli studenti solo in modo marginale. Il tema viene affrontato indirettamente: secondo la ricerca, nelle scuole la RSU partecipa alle decisioni sui compensi aggiuntivi che toccano a coloro che collaborano in modo continuativo con il dirigente per funzioni gestionali, e sull'utilizzo del fondo d'istituto per progetti di vario genere (Carrieri e Ricciardi 2003, cap. 3).

Tabella 6.6. Ruolo di dirigenti e organismi scolastici nella definizione strategica delle attività, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

<i>% di scuole in cui è molto importante:</i>						
	<b>la direzione</b>	<b>il/la responsabile</b>	<b>il Consiglio d'Istituto</b>	<b>il Collegio docenti</b>	<b>i consigli di classe</b>	<b>la RSU</b>
<i>totale</i>	78,0	71,6	19,5	39,7	34,5	4,4
Scuola d'arte	76,2	71,4	23,8	57,1	33,3	0,0
Magistrali	76,0	52,0	24,0	52,0	52,0	9,5
Professionali	82,1	77,1	22,5	41,4	35,7	4,6
Tecnici	76,0	71,0	16,5	35,0	31,5	4,2
Statali	78,1	73,1	20,1	37,4	32,0	5,2
Private	77,5	65,1	17,1	48,6	44,3	0,0
Piccole	76,6	69,8	20,0	47,3	36,4	3,4
Medie	78,4	72,2	20,7	34,5	31,0	4,3
Grandi	78,9	72,6	17,7	37,7	36,3	5,3
Paese	78,4	68,6	29,7	45,9	43,2	8,8
Città piccola	80,1	68,1	17,2	36,3	34,0	5,2
Città	76,8	69,7	22,2	44,4	36,4	4,3
Metropoli	74,6	85,7	13,8	36,2	27,1	0,0

Tabella 6.7. Ruolo di dirigenti e organismi scolastici nella gestione operativa delle attività, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

<i>% di scuole in cui è molto importante:</i>						
	<b>la direzione</b>	<b>il/la responsabile</b>	<b>il Consiglio d'Istituto</b>	<b>il Collegio docenti</b>	<b>i consigli di classe</b>	<b>la RSU</b>
<i>totale</i>	41,1	88,0	15,5	19,9	29,2	1,9
Scuola d'arte	57,1	80,9	14,3	28,6	38,1	0,0
Magistrali	25,0	84,0	24,0	32,0	40,0	0,0
Professionali	40,5	91,0	15,6	17,4	28,8	3,8
Tecnici	41,8	87,6	14,4	18,7	26,8	1,2
Statali	38,3	91,1	16,4	17,2	27,7	2,3
Private	52,2	75,4	11,9	30,4	34,8	0,0
Piccole	46,8	82,9	13,1	26,6	31,2	1,2
Medie	40,0	91,4	17,4	18,3	29,8	2,6
Grandi	36,8	89,4	15,8	15,0	26,5	1,8
Paese	56,8	88,6	10,8	10,8	32,4	2,9
Città piccola	39,0	84,6	15,9	22,6	30,1	2,3
Città	35,3	88,9	21,4	26,3	33,3	2,2
Metropoli	46,4	94,7	7,1	7,3	17,5	0,0

Come ci si poteva aspettare, i risultati sono diversi se si guarda alla gestione operativa (tab. 6.6). Qui il ruolo decisivo tocca, come già visto sopra, al responsabile (o all'organismo responsabile), che è molto importante quasi in 9 casi su 10. Il dirigente è molto importante in circa il 40% dei casi, i consigli di classe in quasi il 30% dei casi. L'importanza relativamente elevata dei consigli di classe nella gestione operativa delle attività finalizzate all'inserimento occupazionale degli studenti è interessante, e con ogni probabilità ha a che vedere con il carattere spesso non sistematico delle iniziative: per esempio, come si è visto gli stage sono molto spesso facoltativi (cfr. cap. 4), e lo stesso vale per la maggior parte dei progetti e delle iniziative extracurricolari che hanno luogo nelle scuole. In tutti questi casi, è il consiglio di classe a decidere della partecipazione della classe alle iniziative.

Nella gestione operativa delle attività rivolte all'inserimento occupazionale degli studenti non ci sono differenze significative tra tipi di scuola. Nelle scuole private in media è più importante il ruolo della direzione e del collegio docenti, nelle pubbliche quello del responsabile. La dimensione fa la differenza solo nel caso del ruolo del collegio docenti, che in media è più importante nelle scuole piccole. Per quanto riguarda il tipo di comune, ci sono differenze per quanto riguarda il ruolo della direzione (significative all'1%), che è meno importante nelle scuole situate in comuni di dimensione intermedia; per quanto riguarda il consiglio d'istituto (al 10%), che è più importante nelle città e meno nella metropoli; per quanto riguarda il collegio docenti, che è invece più importante nei comuni di dimensioni intermedie.

## 6.2. La direzione

Quali sono le caratteristiche dei dirigenti scolastici (coordinatori didattici nel caso delle scuole private) delle scuole tecnico-professionali lombarde? Qual è la strategia con cui svolgono il proprio ruolo? Queste informazioni sono interessanti, in questa sede, nella misura in cui hanno un impatto sulle attività rivolte all'inserimento occupazionale degli studenti, oggetto al centro della ricerca. E' però anche vero che a conoscenza di chi scrive in Italia non esistono, al momento, rilevazioni sistematiche a questo proposito<sup>40</sup>, per cui le informazioni rilevate dal questionario (sezione L) possono risultare interessanti anche di per sé, in una prospettiva semplicemente descrittiva.

---

<sup>40</sup> La Fondazione per la scuola ha recentemente condotto una ricerca sugli insegnanti, di cui fa parte un questionario distribuito a 500 dirigenti scolastici. I primi risultati saranno disponibili all'inizio del 2009 (ringrazio Gianluca Argentin per questa informazione).

### *Le caratteristiche dei dirigenti*

La tabella 6.7 presenta due informazioni di base sui dirigenti intervistati: il sesso e la formazione universitaria. Per quanto riguarda il primo, nonostante il tasso di femminilizzazione della scuola secondaria italiana sia attorno al 60% (Schizzerotto e Barone 2006, tab. 6.1) il tasso di femminilizzazione della dirigenza è molto inferiore, attorno al 33%. Nonostante la maggior parte degli insegnanti siano donne, due dirigenti su tre sono maschi, in modo indipendente dal tipo di scuola. Nelle private il tasso di femminilizzazione è significativamente più elevato che nelle statali (44% contro circa 30%), così come è più elevato nelle scuole piccole che nelle grandi. Quest'ultimo dato, che probabilmente spiega anche quello relativo alle private, sembra rinviare al tipo di meccanismi definiti "soffitto di vetro": anche se le professioni e le occupazioni sono ormai intensamente femminilizzate le donne, pur non venendo formalmente discriminate, incontrano difficoltà maggiori dei loro colleghi maschi nella crescita professionale, per cui la loro presenza ai vertici delle organizzazioni è sempre in proporzione minore di quanto non sia alla base (con relativo svantaggio salariale: cfr. per il caso delle laureate italiane Ballarino e Vezzoni 2007). Questo sembra succedere anche nella scuola, dove dirigere un grosso istituto rappresenta una condizione apicale della carriera. L'effetto della dimensione del comune non è invece significativo.

Tabella 6.7. Sesso e formazione delle/dei dirigenti scolastici, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	% dirigenti maschi	% di dirigenti laureati in:					
		scienze sociali	lettere, lingue	scienze umane	architett., ingegneria	scienze naturali	altro
<i>totale</i>	66,9	10,9	35,4	18,0	10,6	22,1	2,9
Scuola d'arte	54,5	9,1	27,3	27,3	27,3	0,0	9,1
Magistrali	69,2	0,0	57,7	26,9	7,7	7,7	0,0
Professionali	69,4	15,4	29,1	14,5	10,0	28,2	2,7
Tecnici	66,5	9,9	37,0	17,7	9,4	23,2	2,8
Statali	69,9	10,9	33,2	18,5	10,2	24,1	3,0
Private	56,0	10,8	43,2	16,2	12,2	14,9	2,7
Piccole	58,8	9,7	39,8	17,7	9,7	18,6	4,4
Medie	67,5	10,6	30,1	16,8	12,4	28,3	1,8
Grandi	74,3	12,4	36,3	19,5	9,7	19,5	2,6
Paese	62,2	16,2	29,7	18,9	10,8	16,2	8,1
Città piccola	64,9	6,1	40,5	20,3	8,8	23,6	0,7
Città	76,3	8,3	32,3	21,9	11,5	22,9	3,1
Metropoli	59,3	24,1	31,0	5,2	13,8	20,7	5,2

Il secondo punto toccato dalla tabella è il campo di studi da cui provengono gli intervistati, che ovviamente sono tuasi tutti laureati: su 339 dirigenti e coordinatori, 11 hanno titoli post-secondari non universitari e 4 dichiarano di non essere laureati<sup>41</sup>. Nella tabella le varie lauree, o titoli post-secondari non universitari, sono aggregate in 6 gruppi: scienze sociali e giuridiche (scienze politiche, economia, sociologia e psicologia); lettere e lingue; scienze umane (filosofia, storia, pedagogia, giurisprudenza); architettura e ingegneria; scienze naturali (matematica, fisica, chimica e biologia); òaltroö (questòultima voce comprende 3 diplomi dell'Accademia di belle arti, 2 diplomi teologici, 1 titolo post-secondario non specificato e i 4 dirigenti che dichiarano di non essere laureati).

Data l'importanza di questa variabile, nel seguito di questa sezione essa viene utilizzata anche come variabile indipendente. Per quanto riguarda la sua distribuzione, come ci si poteva attendere la grande maggioranza dei dirigenti proviene da percorsi di studio umanistici: oltre un terzo da lettere e lingue, un altro 18% dalle altre scienze umane (storia, filosofia, legge o pedagogia). Oltre il 22%, però, proviene da studi scientifici, circa il 10% da studi di scienze sociali e altrettanti da studi tecnici. Come ci si può aspettare, la distribuzione del titolo di studio cambia significativamente a seconda del tipo di scuola in cui i dirigenti prestano il loro servizio: negli istituti professionali e in quelli tecnici è molto maggiore la percentuale di dirigenti provenienti da studi nelle scienze òdureö e (in misura minore) nelle scienze sociali; nelle scuole d'arte quella di dirigenti provenienti da studi tecnici, nelle magistrali quella di dirigenti provenienti da studi letterari e umanistici. Da questo punto di vista non fa invece differenza che la scuola sia pubblica o privata, né la sua dimensione. La dimensione del comune è invece associata significativamente alla provenienza scolastica del dirigente, ma non è facile interpretare gli andamenti.

Oltre al sesso e alla formazione scolastica, può essere interessante sapere qualcosa sui percorsi di carriera dei dirigenti scolastici. La tabella 6.8 presenta alcune informazioni in merito: l'anzianità nella scuola in generale, come dirigente e come dirigente della scuola in cui presta servizio oggi, e poi eventuali trascorsi professionali extra-scolastici. L'anzianità media nella scuola è attorno ai 30 anni, senza variazioni significative per tipo e dimensione della scuola e dimensione del comune. Invece, l'anzianità media dei dirigenti delle scuole pubbliche è significativamente più elevata che quella dei loro omologhi delle scuole private. L'anzianità media come dirigente è invece di 14 anni: questo significa che i dirigenti hanno alle loro spalle un'esperienza di insegnamento durata in media 16 anni, più di metà della loro carriera complessiva. Questo è importante dal punto di vista di questa ricerca: i dirigenti scolastici, che con l'autonomia hanno ottenuto poteri potenzialmente rilevanti nella gestione strategica della scuola, sono in primo luogo insegnanti. Questo significa che in molti

---

<sup>41</sup> L'informazione è mancante per 8 dirigenti.

casi essi possono non avere le competenze necessarie per svolgere al meglio attività fondamentalmente diverse da quella dell'insegnante (o dell'amministratore pubblico) come quelle rivolte all'inserimento occupazionale dei diplomati delle loro scuole. E infatti abbiamo visto che nella maggior parte dei casi essi delegano ad altri la gestione di queste attività.

Tabella 6.8. Esperienza delle/dei dirigenti scolastici, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e tipo di comune

	<i>media anni di anzianità:</i>			<i>ha svolto attività professionali non scolastiche?</i>		
	<i>nella scuola</i>	<i>come dirigente</i>	<i>come dirigente di questa scuola</i>	<i>no, mai</i>	<i>in passato</i>	<i>ne svolge anche oggi</i>
<i>totale</i>	30	14	8	60,5	23,9	15,6
Scuola d'arte	30	18	9	50,0	31,8	18,2
Magistrali	30	16	10	62,5	12,5	25,0
Professionali	30	12	7	54,0	27,0	18,9
Tecnici	30	14	8	65,4	22,5	12,1
Statali	30	14	8	63,4	24,9	11,7
Private	28	13	8	50,0	20,3	29,7
Piccole	29	13	7	58,8	18,4	22,8
Medie	30	14	8	61,6	24,1	14,3
Grandi	30	14	8	61,1	29,2	9,7
Paese	32	12	6	59,5	21,6	18,9
Città piccola	29	14	8	65,1	19,9	15,1
Città	30	15	9	65,3	21,4	13,3
Metropoli	30	13	7	41,4	39,7	19,0

Diversamente dall'anzianità *tout court*, l'anzianità nel ruolo dirigente varia significativamente a seconda del tipo di scuola: i dirigenti delle scuole a orientamento umanistico sono in media più anziani nel ruolo di quelli delle scuole tecniche e professionali. Gestione e dimensione della scuola e dimensione del comune non fanno invece differenze significative. L'anzianità media come dirigenti della scuola in cui ha luogo l'intervista è invece di 8 anni, un periodo relativamente lungo. Gli andamenti delle medie condizionate dell'anzianità nella scuola attuale sono ovviamente simili a quelli dell'anzianità nel ruolo: i dirigenti delle scuole tecniche e professionali in media dirigono la loro scuola da meno tempo dei colleghi delle scuole d'arte e magistrali, mentre negli altri casi le differenze tra le medie non sono significative al livello del 10%. È possibile che queste differenze si ripercuotano sulle attività al centro di questo studio: in teoria si potrebbe sostenere, in modo

plausibile, che i dirigenti meno anziani sono più disponibili all'innovazione, e quindi a sperimentare nuove modalità di intervento sulla transizione scuola-lavoro.

Un'ipotesi simile potrebbe essere formulata *a fortiori* per quanto riguarda le passate esperienze professionali extra-scolastiche dei dirigenti: in un modello come quello lombardo, in cui le attività finalizzate all'inserimento occupazionale dei diplomati sono gestite su base prevalentemente volontaristica, un dirigente che provenga dal mondo del lavoro o delle professioni può portare con sé un bagaglio di informazioni, conoscenze e contatti che può risultare di grande importanza. Il dato (tab. 6.8) è che oltre il 60% degli intervistati viene da una carriera tutta interna all'istituzione scolastica, mentre circa il 24% ha lavorato in passato e oltre il 15% lavora anche oggi in attività diversa da quella scolastica<sup>42</sup>.

Diversamente da quanto ci si sarebbe immaginati, l'associazione tra questa variabile e il tipo di scuola non è significativa ( $p = 0,235$ ). Lo è, invece, l'associazione tra trascorsi professionali del dirigente e gestione della scuola: i coordinatori didattici delle scuole private in quasi il 30% dei casi affiancano un'altra attività a quella scolastica (contro il 12% circa dei dirigenti delle scuole pubbliche), mentre solo il 50% non ha mai lavorato (contro quasi il 64% nelle scuole pubbliche). Un andamento simile si trova, ancora una volta, per la variabile dimensionale: i dirigenti delle scuole piccole lavorano anche altrove più spesso dei loro colleghi delle scuole di medie dimensioni, e questi più spesso di quelli delle scuole grandi. Per quanto riguarda il tipo di comune, si osserva che attività professionali esterne sono più frequenti nei paesi e nella metropoli.

### ***Le motivazioni dei dirigenti***

Per raccogliere indicazioni sulle motivazioni e sulla cultura professionale dei dirigenti intervistati, è stato loro chiesto di ordinare cinque possibili obiettivi della formazione tecnico-professionale a seconda della loro importanza (nella definizione della strategia di una scuola tecnico-professionale) (domanda 112, cfr. testo in Appendice). L'ordinamento è stato trasformato in punteggio da 1 (meno importante) a 5 (più importante). La tabella 6.9 riporta le medie di questi punteggi, sia non condizionate che condizionate alle consuete variabili indipendenti<sup>43</sup>, a cui è stato aggiunto il campo di studi da cui il dirigente proviene.

Tra i cinque obiettivi proposti, tre ottengono punteggi medi decisamente superiori agli altri due: la formazione di cultura e competenze generali (media 3,6); la formazione di senso civico e responsabilità sociale (media 3,4) e lo sviluppo della personalità (media 3,4). Meno importanti

---

<sup>42</sup> Il testo della domanda specificava che si escludono precedenti esperienze di insegnamento e lavoretti da giovani e che si considerano anche attività saltuarie.

<sup>43</sup> Non si riportano le medie condizionate alla dimensione del comune, o alle altre variabili territoriali, perché le differenze sono ridotte e non significative.

sono invece la formazione di competenze professionali specifiche (media 2,8) e la diffusione di una cultura del lavoro (media 1,7). Sembra quindi che secondo i dirigenti della scuola tecnico-professionale questa sia in primo luogo una scuola, che trasmette conoscenze e forma la personalità dei futuri cittadini, e solo subordinatamente un luogo di formazione di competenze professionali specifiche e di socializzazione al mondo del lavoro.

Tabella 6.9. Obiettivi della formazione tecnico-professionale secondo i dirigenti scolastici, per tipo e gestione della scuola e formazione del dirigente

	<i>punteggio medio ottenuto da ciascun obiettivo, ordinati su scala da 1(minimo) a 5(massimo):</i>				
	<b>formazione di cultura e competenze generali</b>	<b>formazione di senso civico e responsabilità sociale</b>	<b>formazione di competenze professionali specifiche</b>	<b>sviluppo della personalità</b>	<b>diffusione di una cultura del lavoro</b>
<i>totale</i>	3,6	3,4	2,8	3,4	1,7
Scuola d'arte	3,9	2,9	2,6	3,7	1,8
Magistrali	3,8	3,7	2,0	3,8	1,7
Professionali	3,6	3,4	2,9	3,3	1,7
Tecnici	3,5	3,5	3,0	3,4	1,6
Statali	3,6	3,5	2,9	3,3	1,8
Private	3,4	3,4	2,8	3,9	1,4
Piccole	3,6	3,4	2,8	3,7	1,5
Medie	3,5	3,5	2,8	3,4	1,8
Grandi	3,7	3,4	2,9	3,2	1,7
Scienze sociali	3,8	3,7	3,1	3,1	1,4
Lettere, lingue	3,6	3,3	2,8	3,5	1,8
Scienze umane	3,6	3,4	2,6	3,7	1,7
Architettura, ingegn.	3,7	2,3	3,1	3,3	1,6
Scienze naturali	3,6	3,6	2,9	3,3	1,3

Le differenze tra le medie condizionate sono raramente significative. Il tipo di scuola fa differenza solo per quanto riguarda l'importanza data alla formazione di competenze professionali specifiche, obiettivo che per i dirigenti degli istituti professionali e tecnici è in media più importante di quanto non sia per i loro colleghi degli istituti a orientamento umanistico. Tra dirigenti delle scuole pubbliche e private c'è differenza significativa per quanto riguarda il peso dato allo sviluppo della personalità, maggiore per i dirigenti delle scuole private, e alla formazione di una cultura del lavoro, che è invece maggiore nelle scuole statali. Potrebbe essere un effetto spurio (le scuole private sono in proporzione più spesso a orientamento umanistico, cfr. tab. 3.1), o anche un effetto delle tematiche personaliste molto diffuse nella cultura cattolica. Esso si ritrova anche guardando alla

dimensione della scuola: i dirigenti delle scuole piccole danno peso maggiore alla formazione della personalità, quelli delle scuole di dimensioni medie alla cultura del lavoro (ma la differenza è significativa solo al 12%). Abbastanza sorprendentemente, infine, non ci sono differenze significative tra le valutazioni medie date dai dirigenti provenienti da diversi percorsi scolastici. L'unico caso in cui la significatività della differenza si avvicina alla soglia del 10% è l'importanza data allo sviluppo della personalità, che è maggiore tra i dirigenti che provengono da studi nel campo delle scienze umane ( $p = 0,167$ ). Non sembra, quindi, che il campo di studi di provenienza dei dirigenti faccia la differenza per quanto riguarda la loro visione strategica della formazione tecnico-professionale.

Dopo gli obiettivi strategici, gli intervistati sono stati sollecitati a prendere posizione sulla definizione dell'identità professionale del dirigente scolastico. Il questionario chiedeva loro di scegliere tra quattro possibili definizioni del dirigente: un manager, un coordinatore, un pubblico ufficiale o un formatore. La tabella 6.10 riporta le risposte in forma di percentuale (gli intervistati dovevano scegliere una sola delle quattro alternative proposte).

Tabella 6.10. Identità professionale del dirigente scolastico secondo i dirigenti scolastici, per tipo, gestione, dimensioni della scuola e formazione del dirigente

	<i>secondo lei, il dirigente scolastico è un...</i> (% risposte)			
	<b>manager</b>	<b>coordinatore di attività</b>	<b>pubblico ufficiale</b>	<b>formatore</b>
<i>totale</i>	21,0	49,8	1,8	27,3
Scuola d'arte	18,2	54,5	0,0	27,3
Magistrali	15,4	46,1	0,0	38,5
Professionali	25,2	54,9	1,8	18,0
Tecnici	19,5	46,5	2,3	31,6
Statali	24,0	51,5	2,3	22,1
Private	9,9	43,7	0,0	46,5
Piccole	13,8	45,9	0,0	40,4
Medie	22,3	53,6	4,5	19,6
Grandi	26,8	50,0	0,9	22,3
Scienze sociali	20,6	58,8	2,9	17,6
Lettere, lingue	23,5	43,7	3,4	29,4
Scienze umane	20,3	45,8	0,0	33,9
Architettura, ingegn.	27,8	47,2	0,0	25,0
Scienze naturali	18,6	58,6	1,4	21,4

La maggioranza dei dirigenti, quasi la metà, si riconosce nella definizione del dirigente come "coordinatore di attività", un altro 27% circa nella definizione come "formatore", solo il 21% nella

definizione come *manager*, mentre la definizione come *pubblico ufficiale* è la meno accettata: la fa propria meno del 2% degli intervistati. Dunque i dirigenti pensano alla propria attività come quella di un *primus inter pares*, coerentemente con la loro provenienza dall'insegnamento (vedi sopra), molto più che come quella di un manager, cioè di un superiore gerarchico che gestisce tramite incentivi e sanzioni del personale sottoposto, e molti vedono la propria attività come quella di un formatore, quindi in totale continuità con il loro passato di insegnanti. È interessante, e a giudizio di chi scrive molto positivo, che solo una frazione molto limitata degli intervistati veda il ruolo del dirigente come quello di un pubblico ufficiale, segno del declino della concezione burocratico-amministrativa della direzione scolastica. Ormai sono passati quasi 20 anni dall'introduzione dell'autonomia delle scuole, ed è evidente che i dirigenti intervistati sono stati socializzati al loro ruolo in questo contesto di decentramento delle responsabilità.

L'associazione tra la distribuzione di questi giudizi e il tipo di scuola non è significativo ( $p = 0,376$ ), ma l'andamento della distribuzione è interessante perché coerente con quanto visto sulle attività dei diversi tipi di scuola: negli istituti professionali è più frequente che il dirigente intenda se stesso come manager, nelle scuole a orientamento umanistico che intenda se stesso come formatore. L'effetto della gestione della scuola è invece significativo, e mostra un andamento apparentemente paradossale: nelle scuole private il dirigente percepisce se stesso più spesso come formatore, nelle statali come manager. Ma il paradosso è presto chiarito: lo stesso andamento si trova per la dimensione. Il punto con ogni probabilità è che nelle scuole di grandi dimensioni la complessità delle attività è maggiore, così come il loro livello di burocratizzazione: questo richiede una maggiore specializzazione del dirigente in quanto gestore di queste attività, e favorisce la percezione di sé del dirigente come manager, mentre nelle strutture più piccole questo accade in misura minore, per cui il dirigente mantiene più facilmente la propria identità professionale di insegnante. Anche in questo caso l'effetto del settore di studi di provenienza non è significativo.

### **6.3. L'importanza della gestione**

L'importanza delle caratteristiche della gestione per le attività delle scuole rivolte all'inserimento occupazionale dei diplomati, anche rispetto alle altre caratteristiche della scuola e del contesto, sarà valutata meglio nel prossimo capitolo, in sede di analisi multivariata. Quello che si può dire ora, in prospettiva descrittiva, è che si confermano alcune indicazioni emerse nei capitoli precedenti. In particolare, sembra che le scuole cerchino di aumentare il grado di strutturazione di tutte le attività prese in considerazione: ovunque sono individuati responsabili delle attività, e al loro impegno corrisponde quasi sempre l'erogazione di un (per quanto basso) incentivo economico. Le risorse a

disposizione sono comunque limitate, come risulta dal basso ricorso a risorse esterne. Questo potrebbe essere un problema, perché non è detto che gli insegnanti dispongano delle competenze necessarie per svolgere al meglio compiti diversi dal loro ruolo istituzionale. Forse questo è il motivo per cui lo strumento organizzativo più spesso utilizzato per la gestione operativa delle attività rivolte al mercato del lavoro è la commissione. Meno frequente, invece, l'impegno diretto del dirigente o del suo vice.

Nella gestione strategica di queste attività, invece, rimane decisivo il ruolo del dirigente, anche se affiancato da collaboratori: questo è un buon motivo per prendere in considerazione le caratteristiche del dirigente, con l'idea di verificare, almeno ipoteticamente, quanto esse possono incentivare o disincentivare l'attivazione di rapporti tra scuola e mercato del lavoro tali da migliorare le opportunità occupazionali dei diplomati. Quello che risulta è che i dirigenti sono in primo luogo uomini e (in misura minore) donne di scuola, la cui lunga carriera professionale si è nella maggior parte dei casi svolta sempre all'interno di questa istituzione. Molti di essi si sentono ancora prima di tutto degli insegnanti, e la maggioranza interpreta il proprio ruolo come quello di un *primus inter pares*, un coordinatore di attività che sono in primo luogo di tipo educativo. Coloro che intendono la propria attività in modo più manageriale sembrano essere spinti in questa direzione dalla complessità delle strutture di cui si occupano più che da un'adesione al paradigma aziendale.

In modo coerente con questi percorsi e motivazioni personali, secondo i dirigenti intervistati gli obiettivi della scuola tecnico-professionale sono in primo luogo obiettivi di tipo pedagogico: la trasmissione di conoscenze, la socializzazione alle regole sociali e al senso civico, la formazione di personalità equilibrate. Sono meno importanti, invece, gli obiettivi che di solito più premono ai datori di lavoro, come la formazione di determinate competenze professionali o di un'etica del lavoro. Questo non significa che scuola e aziende non si possono incontrare, né che occorre formare i dirigenti ad altre motivazioni e a diversi obiettivi, più direttamente compatibili con quelli delle aziende. Non si deve dimenticare che la scuola giapponese è prevalentemente umanistica e classicista, e che le discipline più immediatamente professionalizzanti non vi hanno un grande peso, e ciò non impedisce alla scuola giapponese di avere un rapporto eccellente, in prospettiva comparata, con le aziende (Brint 2007; cfr. cap. 1).

Il meccanismo decisivo ai fini della transizione dalla scuola al lavoro dei diplomati sono i rapporti tra scuola e aziende, e come si è visto questi nelle scuole tecniche e professionali lombarde non mancano. Se di norma questi non passano direttamente dai dirigenti (come si è visto), questo non sembra dipendere dalla cultura dei dirigenti, ma da motivazioni funzionali: semplicemente, non è il mestiere dei dirigenti occuparsene. Occorre che i dirigenti abbiano a disposizione adeguate risorse, umane, finanziarie e sociali, da investire in questo tipo di rapporti. In un modello volontaristico

questo avviene in modo spontaneo e disordinato: un obiettivo di medio periodo delle politiche scolastiche lombarde potrebbe essere cercare di sistematizzare le attività e le iniziative sviluppatesi dal basso, non tanto accentrandole in nuove strutture rigide quanto fornendo alle scuole, e alle aziende dall'altro lato, le risorse e le competenze necessarie per renderle più solide e istituzionalizzarle innanzitutto a livello locale.

## Capitolo 7. I fattori di vantaggio

Quali sono i fattori che avvantaggiano le scuole nelle loro attività rivolte all'inserimento occupazionale dei loro alunni, una volta che questi si sono diplomati? Quali caratteristiche della scuola, del contesto in cui essa si trova e del modo in cui è gestita rendono queste attività più frequente e più efficace? Per rispondere a queste domande, che nell'economia di questa ricerca sono le domande centrali dal punto di vista esplicativo, questo capitolo riprende i dati rilevati dalla ricerca, e già descritti e commentati nei capitoli dal 3 al 6, per svolgere una serie di analisi multivariate.

### *Il punto di vista multivariato*

Nei capitoli precedenti le informazioni raccolte dalla ricerca sono state presentate in prospettiva monovariata, guardando semplicemente alla distribuzione delle variabili rilevate, e in prospettiva bivariata, guardando all'associazione tra una serie di caratteristiche delle scuole e del contesto in cui esse si trovano e le variabili che misurano le loro attività rivolte all'inserimento occupazionale degli alunni. A livello bivariato sono state quindi osservate, e sottoposte a test di significatività statistica, una serie di associazioni, che però potrebbero essere spurie: per esempio, si è visto che una serie di associazioni tra gestione della scuola e loro attività, da cui risulta che le scuole private sono sistematicamente meno attive delle scuole statali, sono simili a quelle tra attività e dimensioni della scuola, da cui risulta che le scuole piccole sono sistematicamente meno attive delle grandi. Dato che le scuole private sono in proporzione più frequentemente piccole delle scuole statali, a livello bivariato l'effetto della scuola privata e l'effetto della piccola dimensione finiscono per confondersi. Dunque in questo capitolo si adotta una prospettiva di analisi multivariata: si studia l'associazione tra le attività svolte dalle scuole e una serie di caratteristiche delle scuole, del contesto territoriale in cui si trovano e della loro gestione attraverso modelli statistici che consentono di osservare l'effetto di una variabile indipendente ottenendo sotto controllo l'effetto delle altre  $n$  variabili indipendenti inserite nel modello. In questo modo l'effetto di ciascuna variabile indipendente sulla variabile dipendente viene misurato a parità delle altre variabili indipendenti considerate. Nel caso dell'esempio fatto sopra, si potrebbe stimare un modello a tre variabili: gestione della scuola, dimensioni della scuola e (per esempio) presenza nella scuola di stage. Questo modello stimerebbe l'effetto della scuola privata sulla presenza di stage a parità di dimensione, cioè come se la dimensione media delle scuole private fosse uguale a quella delle scuole statali.

Il capitolo analizza in questa prospettiva le attività più interessanti tra quelle rilevate dalla ricerca, utilizzando semplici modelli statistici: nel caso di variabili dicotomiche (a 2 categorie: tipicamente

presenza o assenza di un'attività) si usano modelli di regressione logistica, nel caso di variabili continue (normali misurazioni metriche) si usano modelli di regressione standard ai minimi quadrati (per entrambi cfr. Pisati 2003). Per tutte le variabili dipendenti considerate si procede allo stesso modo: per prima cosa si considera l'effetto delle caratteristiche della scuola, quindi si aggiungono le caratteristiche del contesto, quindi le caratteristiche della gestione. L'esposizione è suddivisa in due sezioni: nella prima si prendono in considerazione le principali attività svolte dalle scuole, già descritte nel capitolo 4, nella seconda i rapporti tra scuole e aziende, già descritti nel capitolo 5.

## **7.1. Le attività**

In questa sezione vengono prese in considerazione, in prospettiva multivariata, le principali tra le attività svolte dalle scuole per favorire l'inserimento occupazionale dei diplomati, e presentate in modo descrittivo nel capitolo 4: l'orientamento, gli stage e il monitoraggio della carriera degli studenti.

### ***L'orientamento***

Dei due tipi di attività di orientamento rilevate (cfr. cap. 4, par. 1) qui viene preso in esame solo l'orientamento al lavoro, perché l'orientamento agli studi è presente in praticamente tutte le scuole studiate (il 98%). Invece, attività di orientamento al lavoro sono presenti nell'80% delle scuole, per cui non si tratta di un'attività universalmente diffusa: è quindi interessante stimare un modello statistico multivariato che mostri quali delle caratteristiche della scuola, del suo contesto e della sua gestione sono positivamente o negativamente associate con la probabilità che nella scuola siano o non siano presenti attività di orientamento al lavoro, a parità delle altre caratteristiche comprese nel modello.

Trattandosi di una variabile dicotomica (a due categorie) si adotta un modello di regressione logistica binomiale. La stima dell'effetto delle variabili indipendenti prodotta dal modello è presentata sotto forma di odds ratio (rapporti di probabilità), che in questo caso esprimono in forma moltiplicativa l'effetto della variabile indipendente d'interesse sulla possibilità che nella scuola siano presenti piuttosto che siano assenti attività di orientamento (Corbetta, Gasperoni e Pisati 2001; Pisati 2003). Data la forma moltiplicativa, un odds ratio pari a 1 indica che la variabile non fa differenza, un odds ratio superiore a 1 indica un effetto positivo, un odds ratio compreso tra 0 e 1 un effetto è negativo. L'effetto può essere quantificato in termini di aumento percentuale: un odds ratio di 1,1 indica un aumento del 10% del rapporto di probabilità di interesse, mentre un odds ratio di 0,9 indica una diminuzione del 10% dello stesso rapporto di probabilità. Oltre all'odds ratio le

tabelle riportano lo *z-value*, cioè il rapporto tra il coefficiente (da cui si ricava l'odds ratio) e il suo errore standard, e la significatività dello *z-value*, che informa sull'attendibilità della stima: più alto questo valore, maggiore le possibilità che la stima sia contaminata da errori di campionamento o di misurazione. La soglia di significatività che si terrà presente nel commento è stabilita al 15% ( $p < 0,15$ ), trattandosi di un campione relativamente poco numeroso. Come di consueto, oltre alle stime, viene riportata una misura di adattamento del modello (pseudo  $R^2$ ), che mostra in percentuale quanto della variazione della variabile dipendente è spiegata dai regressori presenti nel modello<sup>44</sup>.

Qui, come nelle analisi successive, la modellizzazione segue una strategia incrementale: per prima cosa si stima un modello i cui regressori sono le caratteristiche della scuola: il tipo di scuola; se la scuola è privata o pubblica (categoria di riferimento pubblica), se è pluri-indirizzo o mono-indirizzo (categoria di riferimento mono-indirizzo), il numero totale degli alunni, il numero posti docente e il rapporto tra numero di alunni e numero di posti docente. Quindi si stima un secondo modello in cui si aggiungono le variabili relative al territorio: la provincia (categoria di riferimento Milano), le dimensioni del comune (categoria di riferimento comune con meno di 10.000 abitanti), il grado di urbanizzazione (categoria di riferimento urbanizzazione bassa) e di industrializzazione (categoria di riferimento occupazione industriale inferiore al 50%)<sup>45</sup>. Nel terzo modello si aggiungono le variabili relative alla gestione e alla direzione della scuola: le caratteristiche del dirigente (da quanto tempo dirige la scuola; tipo di laurea, con laurea umanistica categoria di riferimento; eventuali esperienze professionali extra-scolastiche) e della gestione stessa (se la scuola ospita attività extra-curricolari rivolte agli studenti<sup>46</sup>; se ospita attività rivolte agli esterni<sup>47</sup>; se la scuola è parte di partnership e/o reti istituzionali; se la scuola è parte di una rete di scuole).

La tabella 7.1 presenta i risultati delle stime. Nel modello 1 nessuna variabile raggiunge la soglia di significatività prefissata, e infatti la varianza spiegata è molto bassa (0,05, il 2%). L'unica variabile che si avvicina alla soglia è se la scuola è privata, con effetto negativo e significatività al 16%. Si tratta però di un effetto che viene meno nei modelli successivi, che controllano per le caratteristiche del territorio e della gestione della scuola. Nel modello 2 si aggiungono le variabili riferite al territorio, con le quali la varianza spiegata arriva al 14%: è chiaro che il territorio conta. Tuttavia risultano significativi, secondo la soglia prefissata, solo gli effetti della dimensione del comune, che risulta negativamente correlata alla probabilità che si tengano attività di orientamento: più grande il comune, meno probabile che le scuole svolgano attività di orientamento al lavoro.

---

<sup>44</sup> I modelli sono stati stimati con il software Stata 8. Gli output completi sono disponibili presso l'autore.

<sup>45</sup> Cfr. cap. 3, par. 3 per le modalità di costruzione di queste variabili.

<sup>46</sup> Questa variabile ha valore 1 se è presente almeno una di queste cinque attività: esami per certificazione ECDL; esami per certificazione lingue straniere; corsi post-diploma e/o IFTS; corsi di lingue straniere per gli alunni; corsi di informatica per gli alunni, 0 in tutti gli altri casi. Cfr. il capitolo 3, par. 4, per maggiori dettagli su queste attività.



**Tabella 7.1. Determinanti della probabilità che la scuola organizzi attività di orientamento al lavoro, modelli logit**

	mod. 1			mod. 2 <sup>a</sup>			mod. 3 <sup>b</sup>				
	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p		
Scuola d'arte	RC			RC			RC				
Scuola magistrale	0,59	-0,71	0,478	0,47	-0,95	0,341	0,34	-1,28	0,201		
Istituto professionale	0,94	-0,09	0,926	0,96	-0,06	0,951	0,97	-0,04	0,967		
Istituto tecnico	0,78	-0,41	0,679	0,78	-0,39	0,694	0,73	-0,47	0,638		
scuola privata	0,52	-1,40	0,160	0,89	-0,21	0,832	0,74	-0,53	0,599		
scuola pluriindirizzo	1,09	0,28	0,780	0,97	-0,08	0,933	0,80	-0,63	0,531		
numero totale alunni	1,00	-0,82	0,410	1,00	-0,35	0,726	1,00	0,19	0,847		
numero posti docente	1,01	1,30	0,195	1,01	1,11	0,266	1,00	0,23	0,819		
alunni/docenti	1,03	0,34	0,734	1,02	0,22	0,830	0,95	-0,43	0,666		
comune: <10.000 abitanti				RC			RC				
tra 10.000 e 50.000 abitanti				0,29	**	-1,83	0,067	0,17	***	-2,34	0,019
tra 50.000 e 1.000.000				0,30	*	-1,57	0,117	0,13	***	-2,37	0,018
comune > 1.000.000 abitanti				0,24	*	-1,53	0,125	0,26		-1,33	0,183
anzianità dirigente							1,07	***		2,26	0,024
presenza attività per studenti							3,24	***		2,32	0,020
presenza attività per esterni							0,88			-0,32	0,749
scuola in rete istituzionale							3,37	***		2,93	0,003
scuola in rete di scuole							0,97			-0,08	0,936
N; pseudo-R <sup>2</sup>			<b>347; 0,05</b>			<b>322; 0,14</b>			<b>322; 0,21</b>		

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: il modello 2 comprende anche i seguenti regressori: province; grado di urbanizzazione; livello di occupazione industriale. Nelle province di Cremona e Mantova tutte le scuole hanno attività di orientamento, per cui i casi situati in queste province sono esclusi dall'analisi (cfr. variazione di N).

b: il modello 3 comprende, oltre ai regressori presenti nel mod. 2, i seguenti regressori: il dirigente ha lavorato anche fuori dalla scuola; campo di studi di formazione del dirigente.

Questo effetto è però in parte compensato dall'effetto delle province, che è negativo<sup>48</sup>. Nel modello 3 compaiono le variabili relative alla gestione, tre delle quali hanno effetti positivi: l'anzianità del preside nella scuola, la presenza di attività extracurricolari rivolte agli alunni e il fatto che la scuola faccia parte di una partnership o rete istituzionale. Per le ultime due variabili citate il modello stima odds ratio superiori a 3, il che significa che esse, a parità di tutte le altre variabili considerate, triplicano la probabilità che in scuola ci siano attività di orientamento al lavoro.

In sostanza, il modello dice che a parità di tutte le circostanze considerate la probabilità che in una scuola si svolgano attività di orientamento al lavoro non dipende dal tipo, dalla natura o dalle dimensioni della scuola, e neanche dalla provincia in cui essa si trova<sup>49</sup>. Invece, le probabilità che queste attività si svolgano aumentano significativamente se la scuola si trova in un comune piccolo, se il dirigente la guida da molto tempo, se la scuola è inserita in una partnership istituzionale e se vi si svolgono attività extra-curricolari rivolte agli studenti. Si può interpretare questo risultato pensando a due diverse modalità (che non si escludono) di motivazione e di reperimento di risorse utili alle attività di cui si sta parlando. La prima modalità è basata sui rapporti personali: quando un dirigente è da tempo in una scuola, e/o la scuola si trova in un piccolo comune è più facile che dirigente e docenti siano motivati a occuparsi dell'inserimento occupazionale dei ragazzi, e che dispongano di contatti che possono apportare risorse utili per queste attività (per esempio possono conoscere imprenditori locali e organizzare le attività di orientamento con la loro collaborazione). Si ha la seconda modalità, invece, quando la scuola è inserita in una rete istituzionale, ed è questa che fornisce stimoli motivazionali e risorse, sia finanziarie che di relazioni sociali.

### ***Gli stage e i loro esiti***

Per quanto riguarda gli stage (cfr. cap. 4, par.2), sono stati stimati due gruppi di modelli: a) una serie di modelli logit in cui la variabile dipendente è la probabilità che nella scuola si svolgano stage piuttosto che no; b) una serie di normali regressioni OLS (ai minimi quadrati) in cui la variabile dipendente è la percentuale di studenti che, a quanto dichiarato dai dirigenti intervistati, sono stati assunti dall'azienda in cui avevano svolto lo stage<sup>50</sup>. In entrambi i casi si segue la strategia

---

<sup>48</sup> Gli odds ratio stimati per l'effetto delle province, non riportati nella tabella, sono sempre, tranne nel caso di Sondrio, compresi tra 0 e 1, per cui in tutte le province è meno probabile che si svolgano attività di orientamento che nella provincia di Milano. Questo effetto si bilancia con quello, negativo, delle dimensioni del comune: Milano è l'unico comune al di sopra del milione di abitanti.

<sup>49</sup> Con l'eccezione delle province di Cremona e Mantova, dove in tutte le scuole si svolgono attività di orientamento: le scuole di queste province vengono quindi escluse dal modello. Stimando un modello con solo le caratteristiche delle scuole e le province si ottiene un  $R^2$  pari a 0,12. In questo modello (disponibile presso l'autore) l'effetto di molte delle province è significativo, e gli odds ratio sono sempre inferiori a 1 (tranne nel caso di Sondrio): questo significa che in provincia di Milano si svolgono più attività di orientamento che altrove. Ma questo, come mostra il modello 3 riportato in tabella, dipende dalle caratteristiche ecologiche dei comuni di quella provincia, non da qualche fattore istituzionale collegato con la provincia *qua tale*.

<sup>50</sup> Sono comprese anche le assunzioni che hanno avuto luogo con contratti non a tempo indeterminato.

incrementale utilizzata sopra, aggiungendo in successione i tre gruppi di variabili: caratteristiche della scuola; caratteristiche del contesto; caratteristiche della gestione.

La tabella 7.2 mostra i risultati della stima del primo gruppo di modelli, la cui variabile dipendente è la probabilità che la scuola organizzi stage. Il modello 1 ha già un buon adattamento, con una varianza spiegata superiore al 26%. In particolare c'è un effetto forte e significativo degli istituti professionali, in cui *ceteris paribus* le probabilità che ci siano stage sono oltre dieci volte superiori a quelle delle scuole d'arte (categoria di riferimento). Negli istituti tecnici queste probabilità sono circa cinque volte tante che nelle scuole d'arte, mentre l'effetto per le magistrali non è significativo ma è positivo. C'è poi un effetto significativo e positivo del numero di posti docente: ogni posto in più aumenta di circa il 4% la probabilità che ci siano stage. Aggiungendo le variabili territoriali (modello 2) la varianza spiegata non aumenta di molto, arrivando al 30% circa, e gli effetti stimati dal modello 1 non cambiano di molto. Gli effetti delle province sono sempre superiori a 1, il che significa che nella provincia di Milano ci sono in proporzione, a parità di tutte le altre variabili considerate, più scuole che altrove in cui non si svolgono stage. C'è però un forte effetto positivo del livello di urbanizzazione: dove il livello di urbanizzazione è elevato, le probabilità che si svolgano stage aumentano di quasi 20 volte rispetto a un contesto a basso o medio livello di urbanizzazione. Se si stima un modello senza livello di urbanizzazione in effetti scompare l'effetto negativo della provincia di Milano, di gran lunga la più urbanizzata della regione<sup>51</sup>. Nel modello 3 si aggiungono le caratteristiche della gestione, considerando le quali la varianza spiegata arriva quasi al 39%, un buon grado di adattamento per modelli di questo genere. A parità di caratteristiche della gestione, gli effetti delle province e del grado di urbanizzazione diventano più forti (anche se non sempre migliora la significatività). Gli effetti della gestione sono in diversi casi significativi: di nuovo l'anzianità del preside risulta avere un effetto positivo, poi (abbastanza sorprendentemente) si trova un effetto negativo e piuttosto consistente del fatto che il preside provenga da studi scientifici<sup>52</sup>. Anche in questo caso c'è un forte effetto positivo della presenza in scuola di attività extra-curricolari mentre, diversamente che nel caso dell'orientamento, risulta forte e significativo l'effetto dell'appartenenza a una rete di scuole, e non quello dell'appartenenza a una partnership

---

<sup>51</sup> Delle 133 scuole della provincia di Milano studiate, 121 sono in contesti di alta urbanizzazione, mentre delle 214 scuole non in provincia di Milano solo 12 sono in contesti di alta urbanizzazione (cioè limitrofe alla metropoli). Questo significa che l'effetto negativo che si osserva per la provincia è in quasi tutti i casi più che controbilanciato dall'effetto positivo, quasi doppio, dell'urbanizzazione.

<sup>52</sup> Un odds ratio di 0,25 ha un effetto negativo uguale per dimensione a quello positivo di un odds ratio di 4.

**Tabella 7.2. Determinanti della probabilità che la scuola organizzi stage, modelli logit**

	mod. 1 <sup>a</sup>				mod. 2 <sup>b</sup>				mod. 3 <sup>c</sup>			
	OR		z-val.	p	OR		z-val.	p	OR		z-val.	p
Scuola d'arte	RC				RC				RC			
Scuola magistrale	3,76		1,34	0,180	3,27		1,14	0,253	1,35		0,26	0,794
Istituto professionale	10,07	***	2,74	0,006	9,70	***	2,54	0,011	16,34	***	2,54	0,011
Istituto tecnico	5,32	***	2,58	0,010	5,32	***	2,34	0,019	7,25	***	2,37	0,018
numero totale alunni	1,00		-0,55	0,581	1,00		-0,90	0,366	1,00		-0,74	0,457
numero posti docente alunni/docenti	1,04	***	2,10	0,036	1,06	***	2,14	0,032	1,06	**	1,82	0,068
	1,22		1,38	0,169	1,29	*	1,45	0,148	1,25		1,05	0,292
MI					RC				RC			
BG					13,79		1,92	0,055	21,78	**	1,93	0,054
BS					11,47	**	1,96	0,050	29,61	***	2,25	0,024
CO					9,91	*	1,49	0,137	22,13	**	1,73	0,084
CR					a				a			
LC					6,88		1,06	0,290	22,39		1,36	0,174
LO					a				a			
MN					12,61	*	1,56	0,119	19,85	**	1,65	0,098
PV					29,63	***	2,07	0,038	43,99	**	1,89	0,059
SO					2,99		0,79	0,428	3,03		0,73	0,464
VA					24,12	***	2,09	0,037	78,13	***	2,42	0,016
urbanizzazione bassa					RC				RC			
urbanizzazione media					1,56		0,52	0,603	2,18		0,76	0,446
urbanizzazione alta					19,28	***	2,06	0,039	42,46	***	2,30	0,022
dirigente laurea umanistica									RC			
dirigente laurea scientifica									0,25	***	-2,07	0,039
dirigente altra laurea									1,23		0,23	0,817
anzianità dirigente									1,09	***	2,10	0,036
presenza attività per studenti									3,99	**	1,91	0,057
scuola in rete di scuole									4,34	***	2,16	0,031
N; pseudo-R <sup>2</sup>			<b>347; 0,26</b>				<b>331; 0,30</b>				<b>331; 0,39</b>	

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: il modello 1 comprende anche i seguenti regressori: scuola privata; scuola pluriindirizzo.

b: il modello 2 comprende anche i seguenti regressori: scuola privata; scuola pluriindirizzo; dimensione del comune; livello di occupazione industriale. Nelle province di Cremona e Lodi tutte le scuole effettuano stage, per cui i casi situati in queste province sono esclusi dall'analisi (cfr. variazione di N).

c: il modello 3 comprende, oltre ai regressori presenti nel mod. 2, i seguenti regressori: il dirigente ha lavorato anche fuori dalla scuola; la scuola svolge attività per esterni; la scuola fa parte di reti istituzionali.

**Tabella 7.3. Determinanti della percentuale di studenti che trovano lavoro nell'azienda in cui hanno fatto lo stage, modelli OLS**

	mod. 1			mod. 2 <sup>a</sup>			mod. 3 <sup>b</sup>		
	B	t-val.	p	B	t-val.	p	B	t-val.	p
costante	9,39	1,07	0,288	13,52	1,14	0,256	11,44	0,91	0,364
Scuola d'arte	RC			RC			RC		
Scuola magistrale	3,38	0,49	0,621	3,47	0,51	0,613	4,24	0,61	0,544
Istituto professionale	16,72 ***	2,96	0,003	15,75 ***	2,75	0,006	16,92 ***	2,92	0,004
Istituto tecnico	8,73 *	1,59	0,112	7,24	1,31	0,192	8,67 *	1,55	0,122
scuola privata	2,60	0,62	0,536	3,50	0,79	0,432	1,46	0,31	0,759
scuola pluriindirizzato	-3,00	-1,20	0,230	-3,91 *	-1,52	0,131	-3,93 *	-1,49	0,136
numero totale alunni	-0,01	-0,55	0,586	-0,00	-0,36	0,716	-0,00	-0,43	0,669
numero posti docente	0,06	0,84	0,401	0,063	0,77	0,440	0,54	0,65	0,519
alunni/docenti	-0,61	-0,76	0,448	-0,82	-1,00	0,320	-0,78	-0,93	0,353
MI				RC			RC		
BG				-0,49	-0,07	0,943	1,00	0,14	0,886
BS				-7,91	-1,15	0,250	-6,11	-0,86	0,389
CO				4,06	0,49	0,622	4,78	0,57	0,572
CR				-8,30	-0,90	0,370	-8,73	-0,93	0,354
LC				-9,60	-1,01	0,315	-10,00	-1,00	0,316
LO				-16,11 **	-1,91	0,057	-13,77 *	-1,61	0,108
MN				-5,43	-0,67	0,506	-5,54	-0,67	0,507
PV				-15,04 **	-1,84	0,066	-13,84 **	-1,67	0,097
SO				0,84	0,09	0,930	1,70	0,18	0,861
VA				-7,24	-1,12	0,265	-6,74	-1,02	0,308
occupazione industriale < 50%				RC			RC		
occupazione industriale > 50%				8,00 **	1,81	0,071	7,62 **	1,70	0,091
anzianità dirigente							0,28 *	1,61	0,108
esperienza extrascol. del dirig.							4,99 **	1,96	0,051
presenza attività per studenti							-1,73	-0,40	0,691
presenza attività per esterni							1,22	0,42	0,673
scuola in rete istituzionale							0,44	0,16	0,872
scuola in rete di scuole							-1,54	-0,53	0,596
N; R <sup>2</sup>	<b>321; 0,08</b>			<b>321; 0,14</b>			<b>321; 0,16</b>		

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: il modello 2 comprende anche i seguenti regressori: dimensione del comune; grado di urbanizzazione.

b: il modello 3 comprende, oltre ai regressori presenti nel mod. 2, il campo di studi in cui il dirigente si è laureato.

istituzionale. Probabilmente le reti di scuole sono particolarmente attive nell'organizzazione di stage, o rendono disponibili risorse o incentivi finalizzati a questo.

La tabella 7.3 mostra le stime di una serie di modelli OLS costruiti con la consueta strategia incrementale, la cui variabile dipendente è la percentuale di studenti che hanno trovato lavoro nella stessa azienda in cui si è svolto il loro stage. Si tratta in effetti di una misura, l'unica di cui disponiamo, dell'efficacia delle attività delle scuole rivolte all'inserimento occupazionale dei diplomati: si deve tenere presente, però, che si tratta di un'auto-valutazione, con tutti i limiti tipici di questa forma di valutazione. Ovviamente il modello riguarda solo le scuole in cui gli stage hanno effettivamente luogo. Le tabelle riportano il coefficiente stimato (B), il rapporto tra coefficiente e relativo errore standard (*t-value*) e la significatività del rapporto, che si utilizza con i medesimi valori di soglia definiti per i modelli logit. In questo tipo di modelli, gli effetti si interpretano direttamente in termini di incremento della variabile dipendente: un coefficiente di 0,4 significa che a un incremento di 1 del regressore d'interesse la variabile dipendente cresce di 0,4. Per esempio, il modello 1 stima per gli istituti professionali un coefficiente pari a 16,7: questo significa che, a parità delle altre variabili presenti nel modello, uno studente di un istituto professionale ha quasi il 17% di probabilità in più, rispetto a un suo collega che frequenta una scuola d'arte, di essere assunto dopo lo stage. Gli studenti degli istituti tecnici hanno un vantaggio inferiore, ma comunque pari quasi al 9%. La varianza spiegata è però in complesso bassa. Aggiungendo le variabili geografiche, la varianza spiegata sale dal 7% al 13%; l'effetto dell'istituto tecnico perde di significatività, mentre diventa significativo un effetto, negativo, delle scuole a più indirizzi. *Ceteris paribus*, in tutte le province (tranne Bergamo e Sondrio) si trova un effetto negativo rispetto alla provincia di Milano, effetto che è significativo solo per Lodi e Pavia: potrebbe trattarsi di un effetto delle condizioni del mercato del lavoro locale. Le variabili territoriali relative alla dimensione del comune e al grado di urbanizzazione non sono significative, mentre lo è quella relativa al tasso di occupazione nell'industria: se nel sistema locale del lavoro dove si trova la scuola oltre metà degli occupati lo sono nell'industria, gli studenti avranno il 7% di probabilità in più di trovare lavoro dopo lo stage.

Nel modello 3 vengono aggiunte le variabili relative alla gestione, che però non contribuiscono molto alla varianza spiegata, portandola al 16% circa. Gli effetti già osservati nel modello 2 si mantengono con piccole variazioni, mentre delle variabili relative alla gestione l'unica che risulta significativa è, di nuovo, l'anzianità del dirigente in quella scuola. Il modello quindi ci dice in sostanza che studenti e studentesse hanno più probabilità di trovare lavoro dopo lo stage se studiano negli istituti professionali e tecnici, se sono in una scuola con un solo indirizzo, se la scuola si trova in un contesto a prevalente occupazione industriale, se il dirigente è a capo della scuola da molto tempo e ha, o ha avuto in passato, attività professionali extra-scolastiche.

In complesso l'analisi multivariata conferma molte indicazioni emerse dalle analisi mono- e bivariate (cfr. cap. 4). Gli stage sono meno frequenti nelle scuole a orientamento umanistico, mentre è negli istituti professionali, dove è nato prima, che questo strumento sembra essere più frequente. Gli istituti tecnici sono in posizione intermedia. Anche il fattore dimensionale conta: maggiore il numero di posti docente, maggiore la probabilità che la scuola organizzi stage. Invece, una volta controllato per le varie caratteristiche della scuola, del contesto e della gestione il fatto che la scuola sia privata non fa differenza. Gli stage sono più frequenti nelle scuole situate in contesti ad alta urbanizzazione, soprattutto quando questi sono al di fuori della metropoli milanese. L'attivazione di stage è più frequente nelle scuole in cui ci sono più docenti, dove si svolgono più attività extracurricolari rivolte agli studenti, in cui il dirigente è tale da più tempo e che fanno parte di reti di scuole. È chiaro, però, che l'effetto delle caratteristiche delle scuole è decisamente più forte tanto di quello del territorio quanto di quello della gestione.

I risultati relativi alle probabilità di inserimento occupazionale a seguito dello stage danno indicazioni sull'utilità di questo strumento come modalità di inserimento. Esso è più efficace negli istituti professionali e, in misura minore, nei tecnici, nelle scuole con un solo indirizzo, nei contesti territoriali in cui l'occupazione industriale è elevata, dove il dirigente è da più tempo a capo della scuola e dove questi ha avuto esperienze professionali fuori della scuola. È meno efficace in alcune province del Sud della regione, probabilmente a causa di condizioni meno buone del mercato del lavoro. In sostanza, lo stage sembra funzionare come canale di inserimento di manodopera industriale in contesti in cui sono possibili rapporti relativamente stretti tra scuole e aziende. Infatti il fatto che la scuola faccia parte di reti o partnership istituzionali non ha alcun effetto, mentre il fatto che la scuola abbia un solo indirizzo ha un effetto positivo. Un quadro che non sorprende, coerente con le indicazioni della teoria, in particolare con le interpretazioni del modello giapponese, in cui i rapporti tra scuole e aziende sono istituzionalmente strutturati a livello locale. Sono da tenere presenti, in questo senso, le differenze non da poco tra la struttura degli effetti stimati dai due modelli: alcuni fattori che incentivano l'organizzazione di stage, come l'appartenenza a una rete di scuole, il fattore dimensionale e un contesto molto urbanizzato non risultano avere effetti significativi sull'efficacia degli stage.

### ***Il monitoraggio delle carriere dei diplomati***

La tabella 7.4 riporta tre modelli logit, costruiti in modo analogo a quelli precedenti, la cui variabile dipendente è la presenza o meno nella scuola di attività di monitoraggio sistematico dei percorsi occupazionali degli studenti (cfr. cap. 4, par. 3). Il modello 1 specifica gli effetti delle caratteristiche delle scuole, spiegando una percentuale relativamente bassa di varianza (pseudo  $R^2$  pari a 0,02).

**Tabella 7.4. Determinanti della probabilità che una scuola svolga attività sistematica di monitoraggio delle carriere dei diplomati, modelli logit**

	mod. 1 <sup>a</sup>			mod. 2 <sup>b</sup>			mod. 3 <sup>c</sup>		
	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p
Scuola d'arte	RC			RC			RC		
Scuola magistrale	2,91 *	1,63	0,102	3,23 **	1,72	0,085	2,49	1,27	0,203
Istituto professionale	2,62 **	1,75	0,081	2,55 *	1,61	0,107	2,12	1,21	0,225
Istituto tecnico	2,16 *	1,45	0,148	2,01	1,25	0,211	1,85	1,04	0,297
scuola privata	1,91 **	1,68	0,094	1,93 *	1,52	0,129	2,21 **	1,67	0,095
MI				RC			RC		
BG				1,41	0,53	0,594	1,78	0,83	0,405
BS				1,03	0,04	0,965	1,64	0,72	0,473
CO				1,10	0,13	0,899	1,78	0,70	0,486
CR				0,67	-0,43	0,667	0,55	-0,62	0,538
LC				0,15 **	-1,83	0,067	0,12 **	-1,82	0,068
LO				0,30	-1,07	0,283	0,30	-1,02	0,309
MN				1,08	0,10	0,922	1,52	0,52	0,606
PV				0,74	-0,39	0,699	1,11	0,12	0,902
SO				3,39	1,38	0,168	3,76	1,41	0,159
VA				1,98	1,12	0,263	2,60 *	1,44	0,150
anzianità dirigente							1,04 ***	2,14	0,032
presenza attività per studenti							1,60	1,05	0,293
presenza attività per esterni							1,19	0,59	0,555
commissione rapporti aziende							1,60 **	1,78	0,075
scuola in rete istituzionale							2,26 ***	2,87	0,004
scuola in rete di scuole							1,43	1,19	0,234
N; pseudo-R <sup>2</sup>		<b>347; 0,02</b>			<b>347; 0,07</b>			<b>347; 0,13</b>	

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: il modello 1 comprende anche i seguenti regressori: scuola pluriindirizzo; numero alunni; numero posti docenti; rapporto alunni/docenti.

b: il modello 2 comprende oltre ai regressori presenti nel mod. 1 anche i seguenti: grado di urbanizzazione; dimensione del comune; livello di occupazione industriale.

c: il modello 3 comprende oltre ai regressori presenti nel mod. 2 anche i seguenti: il dirigente ha lavorato anche fuori dalla scuola; tipo di laurea del dirigente..

Diversi effetti sono però significativi, anche se gli odds ratio non sono molto alti. La probabilità che la scuola svolga attività di monitoraggio piuttosto che no è oltre che doppia nelle scuole magistrali, negli istituti professionali e negli istituti tecnici rispetto alle scuole d'arte ed è quasi doppia nelle scuole private rispetto a quelle pubbliche.

Il modello 2, aggiungendo le variabili riferite al territorio, aumenta notevolmente la varianza spiegata, e gli effetti del tipo di istituto diminuiscono leggermente (per gli istituti tecnici l'effetto diventa non significativo rispetto alla soglia prescelta). Gli effetti delle province sono significativi solo nel caso di Lecco, mentre quelli delle misure riferite al contesto territoriale più ristretto non raggiungono mai la soglia di significatività prescelta. Nel modello 3 si introducono le variabili riferite alla gestione della scuola, che alzano ulteriormente la varianza spiegata (pseudo  $R^2$  pari al 13% circa): mentre gli effetti del tipo di istituto cessano di essere significativi, anche se la loro struttura rimane invariata. Tre regressori riferiti alla gestione presentano effetto positivo e una buona capacità esplicativa. Ogni anno in più di anzianità del dirigente nella scuola aumenta del 4% la probabilità che ci sia monitoraggio delle carriere degli studenti; la presenza di una commissione per i rapporti con le aziende la aumenta del 60%; il fatto che la scuola sia inserita in una partnership o rete istituzionale le aumenta del 125%.

Secondo questi risultati, la probabilità che la scuola svolga sistematiche attività di monitoraggio delle carriere degli studenti è associata in particolare alle caratteristiche della direzione della scuola, più che a quelle della scuola stessa o del territorio in cui essa si trova (si vedano i valori del pseudo  $R^2$ ). I rapporti connessi con la partecipazione a reti e partnership istituzionali sembrano avere un effetto di incentivazione a questo tipo di attività più forte di quello dei rapporti di tipo personale. *Ceteris paribus*, il tipo di scuola non fa differenza, mentre la fa la natura della gestione della scuola: le scuole private svolgono più frequentemente queste attività. Un paio di province piccole spiccano per situazioni particolari, positive o negative, probabilmente collegate a qualche iniziativa istituzionale di livello provinciale.

## **7.2. I rapporti tra scuole e attori istituzionali ed economici**

Quali caratteristiche delle scuole, del loro contesto e del modo in cui sono gestite favoriscono lo sviluppo di rapporti con attori esterni utili all'inserimento occupazionale dei diplomati? Per rispondere a questa domanda, in questo paragrafo si affrontano in prospettiva multivariata i dati già descritti nel capitolo 5: vengono stimati modelli le cui variabili dipendenti sono la probabilità che la scuola sia inserita in reti istituzionali o di scuole; la probabilità che la scuola disponga di rapporti

diretti di collaborazione con aziende; l'estensione di questi rapporti, cioè il numero di aziende con cui essa collabora.

### ***I rapporti istituzionali***

Le tabelle 7.5 e 7.6 riportano le stime di due serie di modelli logit le cui variabili dipendenti sono due indicatori della presenza di rapporti istituzionali rilevati tramite il questionario (e descritti nel capitolo 5, tab. 5.1, di questo rapporto): il primo è la probabilità che la scuola faccia parte di una qualche partnership o rete istituzionale, orientata a favorire il collegamento tra scuola e mercato del lavoro, o che comunque si occupi di questo; il secondo la probabilità che la scuola faccia parte di reti di scuole (cioè di associazioni di scuole secondarie superiori che si prefiggono di collaborare) (cfr. il testo del questionario in Appendice, domande 57 e 56 rispettivamente). Le due variabili sono tra loro correlate: il coefficiente di correlazione di Spearman è pari a 0,33 e pienamente significativo ( $p < 0,000$ ), per cui ci aspettiamo di trovare somiglianze nella struttura degli effetti dei due gruppi di modelli.

Nel caso delle partnership o reti istituzionali (tab. 7.5), nel modello 1 gli effetti del tipo di scuola sono bassi e non risultano significativi. Questo non stupisce, perché dal punto di vista amministrativo il tipo di scuola non fa alcuna differenza, e tra l'Ufficio scolastico regionale e le direzioni delle scuole non esistono strutture di governo intermedie diversificate a seconda del tipo di offerta formativa delle scuole. Neanche le altre caratteristiche della scuola sono associate alla probabilità che questa faccia parte di partnership istituzionali. La varianza spiegata, pari a circa il 5%, raddoppia con il modello 2, che aggiunge come di consueto le variabili territoriali. Gli effetti delle province sono in diversi casi (Bergamo, Brescia e Mantova) significativi e negativi, mentre quando sono positivi non raggiungono la significatività. Si osserva un effetto negativo, non forte ma significativo, del tasso di urbanizzazione, e un effetto leggermente più forte e positivo del fatto che la scuola si trovi in un comune di dimensioni intermedie (tra i 10.000 e il milione di abitanti). Questi effetti si mantengono nel modello 3, che porta la varianza spiegata al 15% circa introducendo le caratteristiche della gestione e della direzione della scuola. Con questi controlli, gli effetti delle variabili territoriali si puliscono e diventano più significativi: si osserva un effetto positivo molto forte della provincia di Lecco e un effetto negativo altrettanto forte di quella di Pavia. Per quanto riguarda la gestione, si osserva di nuovo un forte effetto della capacità della scuola di svolgere attività extracurricolari per gli studenti, che triplica la probabilità che questa faccia parte di reti istituzionali<sup>53</sup>, e poi un effetto negativo, non forte ma molto significativo,

---

<sup>53</sup> In questo caso, come altrove in queste analisi, è consigliabile una certa prudenza nell'interpretazione causale di questo effetto. la causalità potrebbe essere inversa, per cui sarebbe l'appartenenza a reti istituzionali ad aumentare la propensione della scuola a organizzare attività extracurricolari per gli studenti, fornendo risorse organizzative, umane o



**Tabella 7.5. Determinanti della probabilità che una scuola faccia parte di una *partnership* o rete istituzionale, modelli logit**

	mod. 1 <sup>a</sup>			mod. 2 <sup>b</sup>			mod. 3 <sup>b</sup>		
	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p
Scuola d'arte	RC			RC			RC		
Scuola magistrale	0,82	-0,31	0,758	-0,87	-0,21	0,831	0,90	-0,15	0,877
Istituto professionale	1,26	0,46	0,647	1,48	0,72	0,473	1,22	0,35	0,726
Istituto tecnico	0,92	-0,17	0,865	0,95	-0,09	0,928	0,81	-0,38	0,705
MI				RC			RC		
BG				0,83	-0,29	0,772	0,57	-0,83	0,407
BS				0,26 **	-1,96	0,050	0,17 ***	-2,49	0,013
CO				0,28 *	-1,52	0,128	0,17 ***	-2,02	0,043
CR				1,11	0,12	0,905	1,18	0,17	0,863
LC				3,05	1,17	0,241	5,29 *	1,61	0,108
LO				0,62	-0,57	0,568	0,52	-0,77	0,443
MN				0,21 **	-1,78	0,076	0,15 ***	-2,05	0,040
PV				0,33	-1,32	0,186	0,22 **	-1,78	0,075
SO				1,13	0,15	0,881	0,73	-0,34	0,731
VA				0,88	0,20	0,845	0,64	-0,68	0,495
urbanizzazione bassa				RC			RC		
urbanizzazione media				0,41 **	-1,79	0,074	0,33 ***	-2,18	0,029
urbanizzazione alta				0,43	-1,12	0,263	0,31 *	-1,55	0,122
comune: <10.000 abitanti				RC			RC		
tra 10.000 e 50.000 abitanti				2,28 *	1,58	0,113	2,64 **	1,78	0,075
tra 50.000 e 1.000.000				3,80 ***	2,25	0,024	4,72 ***	2,50	0,012
comune > 1.000.000 abitanti				0,92	-0,12	0,902	0,76	-0,39	0,698
anzianità dirigente							0,95 ***	-2,64	0,008
esperienza extrascol. del dirig.							1,37	1,18	0,237
dirigente laurea umanistica							RC		
dirigente laurea scientifica							1,32	0,96	0,338
dirigente altra laurea							1,57	1,23	0,218
presenza attività per studenti							3,42 ***	2,44	0,015
presenza attività per esterni							0,93	-0,25	0,799
N; pseudo-R <sup>2</sup>	<b>347; 0,05</b>			<b>347; 0,11</b>			<b>347; 0,15</b>		

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: il modello 1 comprende anche i seguenti regressori: scuola privata; scuola pluriindirizzo; numero alunni; numero posti docenti; rapporto alunni/docenti.

b: i modelli 2 e 3 comprendono, oltre ai regressori presenti nel mod. 1, anche il livello di occupazione industriale.

**Tabella 7.6. Determinanti della probabilità che una scuola faccia parte di una rete di scuole, modelli logit**

	mod. 1 <sup>a</sup>			mod. 2 <sup>b</sup>			mod. 3 <sup>b</sup>				
	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p		
Scuola d'arte	RC			RC			RC				
Scuola magistrale	1,74	0,85	0,393	1,80	0,86	0,392	1,75	0,78	0,435		
Istituto professionale	1,86	1,23	0,220	2,05	1,30	0,192	2,10	1,29	0,196		
Istituto tecnico	1,21	0,040	0,686	1,25	0,44	0,661	1,31	0,50	0,618		
scuola privata	0,48	**	-1,85	0,065	0,64	-1,01	0,314	0,57	-1,15	0,249	
MI				RC			RC				
BG				0,65	-0,61	0,544	0,56	-0,79	0,432		
BS				1,35	0,42	0,672	1,05	0,06	0,951		
CO				0,17	***	-2,16	0,032	0,12	***	-2,50	0,012
CR				#			#				
LC				0,65	-0,43	0,664	0,71	-0,32	0,750		
LO				1,81	0,52	0,600	2,03	0,62	0,538		
MN				0,63	-0,56	0,579	0,58	-0,64	0,522		
PV				0,41	-1,08	0,279	0,43	-0,98	0,327		
SO				#			#				
VA				0,45	-1,23	0,219	0,34	-1,59	0,112		
occupazione industriale > 50%				0,36	***	-2,00	0,045	0,33	***	-2,09	0,037
anzianità dirigente							0,96	***	-2,06	0,039	
esperienza extrascol. del dirig.							1,39		1,17	0,243	
dirigente laurea umanistica							RC				
dirigente laurea scientifica							0,73		-1,02	0,308	
dirigente altra laurea							0,44	***	-2,16	0,031	
presenza attività per studenti							0,92		-0,19	0,852	
presenza attività per esterni							0,76		-0,87	0,386	
N; pseudo-R <sup>2</sup>			<b>347; 0,05</b>			<b>327; 0,10</b>			<b>327; 0,13</b>		

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: il modello 1 comprende anche i seguenti regressori: scuola pluriindirizzo; numero alunni; numero posti docenti; rapporto alunni/docenti.

#: Nelle province di Cremona e Sondrio tutte le scuole fanno parte di una rete, per cui i casi situati in queste province sono esclusi dall'analisi (cfr. variazione di N).

b: i modelli 2 e 3 comprendono oltre ai regressori presenti nel mod. 1 anche il grado di urbanizzazione e la popolazione del comune.

dell'anzianità del o della dirigente. Questo effetto, a prima vista sorprendente, potrebbe essere razionalizzato in termini di sostituti funzionali: quando un dirigente è da tempo a capo di una scuola, ha la possibilità di creare una rete di contatti, soprattutto personali, che possono essere utili alle attività della scuola (come si è visto nel caso dell'assunzione in seguito allo stage). Un dirigente arrivato da poco, che non dispone di questa possibilità, può trovare un sostituto funzionale nella partecipazione a reti istituzionali, che forniscono contatti in modo più rapido e meno costoso.

Anche la probabilità che la scuola faccia parte di una rete di scuole (tab. 7.6) è indipendente dal tipo di scuola, presumibilmente per le stesse ragioni citate sopra. Si osserva invece un effetto negativo del tipo di gestione della scuola: se una scuola è privata ha la metà delle probabilità di fare parte di una rete (odds ratio pari a 0,48). Il modello 1 spiega circa il 5% della varianza, mentre il modello 2, aggiungendo le variabili territoriali, supera il 10%. L'effetto della scuola privata scompare: si tratta quindi di un effetto di composizione, causato dalla distribuzione territoriale delle scuole private. Tra gli effetti delle province, risulta significativo e negativo quello di Como, mentre ha un effetto negativo il fatto che nel sistema locale del lavoro in cui si trova la scuola prevalga l'occupazione industriale. Nel modello 3 introducendo le variabili riferite alla gestione la varianza spiegata sale a circa il 13%. Anche qui, come nel caso dei modelli della partecipazione a reti istituzionali, si trova un effetto negativo dell'anzianità del dirigente come capo di quella scuola. Sempre per quanto riguarda il dirigente, compare invece un effetto negativo e significativo di non facile interpretazione: il fatto che questi non sia laureato né in una disciplina scientifica né in una disciplina umanistica<sup>54</sup> diminuisce di oltre la metà, *ceteris paribus*, la probabilità che la scuola faccia parte di reti di scuole.

In sintesi, la probabilità che la scuola sia inserita in reti di partnership istituzionali o in reti di scuole sembra non dipendere molto dalle caratteristiche delle singole scuole (tipo di scuola, natura della gestione, dimensioni), quanto da una combinazione dell'offerta istituzionale disponibile e delle caratteristiche socioeconomiche del territorio. Per quanto riguarda queste ultime, le partnership istituzionali sono meno frequenti nei comuni piccoli e nella metropoli, più frequenti nei paesi e nelle città al di fuori dei contesti più urbanizzati, mentre le reti di scuole sono più frequenti nei territori in cui la struttura dell'occupazione è più terzariata. In entrambi i casi, si osserva un'associazione negativa tra anzianità del dirigente e propensione alla partecipazione.

### ***I rapporti con le aziende***

I rapporti tra le scuole del campione e le aziende sono studiati mediante due gruppi di modelli: a) una serie di modelli logit della probabilità che la scuola abbia rapporti diretti di collaborazione con

aziende piuttosto che no<sup>55</sup>; b) una serie di modelli OLS del numero di aziende con cui la scuola ha rapporti diretti. Le due variabili sono tra loro correlate in modo significativo ( $p < 0,000$ ), con un coefficiente di correlazione di Spearman pari a 0,24.

La tabella 7.7 riporta i risultati delle stime di tre modelli, costruiti nel modo consueto, della probabilità che le scuole abbiano rapporti diretti con aziende. Il modello 1 mostra l'ormai familiare effetto positivo dell'istituto professionale, che quasi quadruplica, *ceteris paribus*, la probabilità che questi rapporti ci siano, mentre per il resto nessuna caratteristica della scuola fa la differenza, e la varianza spiegata rimane relativamente bassa. Introducendo, nel modello 2, le variabili territoriali la varianza spiegata sale da 0,05 a oltre 0,12: i coefficienti relativi a diverse province sono significativi, con effetti in genere positivi: gli odds ratio superiori a 1 indicano che le scuole che si trovano in quelle province hanno più probabilità, *ceteris paribus*, di avere rapporti con aziende rispetto alle scuole della provincia di Milano<sup>56</sup>. Diversamente che nel caso del modello relativo agli stage (tab. 7.2), in questo caso l'effetto-Milano negativo non è compensato dall'effetto-urbanizzazione positivo, che è basso e non significativo. Anche l'effetto della dimensione del comune e quello del livello di occupazione industriale non sono significativi. Gli effetti delle province si mantengono stabili nel modello 3, che controlla per le caratteristiche della gestione delle scuole, per cui si può dire che le scuole della provincia di Milano hanno meno probabilità di trovarsi in rapporto diretto con aziende, in quanto quasi tutte situate in contesti ad alta urbanizzazione<sup>57</sup>. La varianza spiegata dal modello 3 è attorno al 19%. La struttura degli effetti dei modelli precedenti non cambia di molto, mentre per quanto riguarda gli effetti della gestione si trova un effetto positivo e significativo delle esperienze professionali non scolastiche del dirigente, un effetto positivo e significativo del fatto che il dirigente sia laureato in una disciplina scientifica o tecnica, un effetto

---

<sup>54</sup> Cfr. cap. 6, par. 2. Si tratta di una categoria residuale, per metà costituita dai laureati in scienze sociali e per l'altra metà da diplomi non universitari di vario genere e da dirigenti non laureati.

<sup>55</sup> La domanda è: «La scuola ha in corso, o ha avuto in passato, rapporti diretti di collaborazione con aziende, private o pubbliche?» (cfr. questionario in Appendice). Le scuole che hanno avuto rapporti solo in passato sono aggregate a quelle che non ne hanno.

<sup>56</sup> L'unica eccezione è la provincia di Cremona.

<sup>57</sup> Questa conclusione è confermata dalla stima di un modello uguale al modello 3 ma senza le province: l'odds ratio per un grado di urbanizzazione elevato è pari a 0,28, significativo al 2%. Nello stesso modello si trova anche un effetto negativo di un tasso di occupazione industriale superiore al 50%, con un odds ratio di 0,52 significativo al 14%. La varianza spiegata di questo modello è 0,08. .

**Tabella 7.7. Determinanti della probabilità che una scuola abbia rapporti diretti di collaborazione con aziende, modelli logit<sup>a</sup>**

	mod. 1 <sup>a</sup>			mod. 2 <sup>a</sup>			mod. 3 <sup>a</sup>		
	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p	OR	z-val.	p
Scuola d'arte	RC			RC			RC		
Scuola magistrale	1,49	0,64	0,523	1,58	0,68	0,498	1,83	0,83	0,406
Istituto professionale	3,53 ***	2,43	0,015	3,83 ***	2,38	0,017	3,69 ***	2,19	0,029
Istituto tecnico	1,59	0,99	0,323	1,70	1,05	0,295	1,93	1,93	0,222
MI				RC			RC		
BG				4,17 **	1,92	0,055	3,97 **	1,76	0,078
BS				6,45 ***	2,51	0,012	6,03 ***	2,28	0,023
CO				2,08	0,86	0,390	1,84	0,67	0,505
CR				0,93	-0,08	0,938	0,58	-0,54	0,588
LC				1,77	0,56	0,575	1,52	0,38	0,704
LO				#			#		
MN				19,18 ***	2,35	0,019	19,54 ***	2,28	0,023
PV				4,70 **	1,69	0,091	5,21 **	1,68	0,093
SO				7,74 *	1,64	0,102	6,71 *	1,44	0,149
VA				2,00	1,05	0,295	1,51	0,60	0,549
occupazione industriale > 50%				0,56	-1,03	0,302	0,49	-1,21	0,225
urbanizzazione bassa				RC			RC		
urbanizzazione media				1,67	0,86	0,389	1,70	-1,43	0,413
urbanizzazione alta				1,32	0,35	0,729	1,11	-0,32	0,900
comune: <10.000 abitanti				RC			RC		
tra 10.000 e 50.000 abitanti				0,53	-0,94	0,348	0,43	-1,21	0,226
tra 50.000 e 1.000.000				0,45	-1,09	0,274	0,33	-1,43	0,153
comune > 1.000.000 abitanti				0,99	-0,01	0,994	0,76	-0,32	0,752
esperienza extrascol. del dirig.							1,81 **	1,90	0,057
dirigente laurea umanistica							RC		
dirigente laurea scientifica							1,79 **	1,68	0,094
dirigente altra laurea							0,97	-0,07	0,944
presenza attività per studenti							1,69	1,17	0,244
presenza attività per esterni							1,66 *	1,55	0,122
scuola in rete istituzionale							2,35 ***	2,51	0,012
scuola in rete di scuole							1,16	0,45	0,655
N; pseudo-R <sup>2</sup>		<b>347; 0,05</b>			<b>340; 0,12</b>			<b>340; 0,19</b>	

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: i modelli comprendono anche i seguenti regressori: scuola privata; scuola pluriindirizzo; numero alunni; numero posti docenti; rapporto alunni/docenti.

#: Nella provincia di Lodi tutte le scuole hanno rapporti diretti con aziende, per cui i casi situati in queste province sono esclusi dall'analisi (cfr. variazione di N).

**Tabella 7.8. Determinanti del numero di aziende con cui la scuola ha rapporti diretti, modelli OLS**

	mod. 1 <sup>a</sup>			mod. 2 <sup>b</sup>			mod. 3 <sup>c</sup>					
	B	t-val.	p	B	t-val.	p	B	t-val.	p			
costante	3,26	0,16	0,875	-6,96	-0,23	0,816	1,55	0,05	0,960			
Scuola d'arte	RC			RC			RC					
Scuola magistrale	2,66	0,15	0,878	5,36	0,30	0,761	-6,17	-0,35	0,727			
Istituto professionale	25,17	**	1,80	0,073	25,74	**	1,80	0,074	20,43	*	1,44	0,150
Istituto tecnico	2,84		0,21	0,833	3,98		0,29	0,773	0,10		0,01	0,994
numero totale alunni	0,24		0,98	0,328	0,02		0,79	0,429	0,04		1,42	0,157
MI				RC			RC					
BG				21,05		1,16	0,246	25,07		1,42	0,158	
BS				27,89	*	1,52	0,130	39,94	***	2,21	0,028	
CO				23,69		1,09	0,275	32,71	**	1,52	0,130	
CR				12,75		0,50	0,617	10,19		0,41	0,682	
LC				20,50		0,83	0,410	18,98		0,76	0,450	
LO				-21,87		-1,12	0,265	-17,47		-0,91	0,365	
MN				41,47	**	1,97	0,050	49,28	***	2,39	0,018	
PV				19,15		0,89	0,374	25,50		1,21	0,226	
SO				14,68		0,62	0,534	14,99		0,66	0,513	
VA				13,16		0,74	0,458	16,34		0,94	0,350	
occupazione industriale > 50%				-11,55		-1,07	0,285	-15,95	*	-1,50	0,135	
urbanizzazione bassa				RC				RC				
urbanizzazione media				-6,96		-0,59	0,555	-8,09		0,70	0,485	
urbanizzazione alta				10,28		0,46	0,643	6,74		0,31	0,755	
anzianità dirigente								0,97	***	2,29	0,023	
presenza attività per studenti								-5,60		-0,52	0,600	
presenza attività per esterni								-0,60		-0,08	0,934	
commissione rapporti aziende								25,83	***	4,11	0,000	
scuola in rete istituzionale								14,74	***	2,18	0,031	
scuola in rete di scuole								-9,14		-1,23	0,219	
N; R <sup>2</sup>	<b>257; 0,15</b>			<b>257; 0,19</b>			<b>257; 0,28</b>					

RC: categoria di riferimento. Significatività: \*\*\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,10$ ; \*  $p < 0,15$

a: il modello 1 comprende anche i seguenti regressori: scuola privata; scuola pluriindirizzato; numero posti docenti; rapporto alunni/docenti.

b: il modello 2 comprende, oltre ai regressori del modello 1, anche la popolazione del comune.

c: il modello 3 comprende, oltre ai regressori del modello 2, il campo di studi in cui il dirigente si è laureato; se il dirigente ha avuto esperienze professionali extra-scolastiche; l'anzianità del dirigente.

non forte, ma positivo e significativo, della presenza in scuola di attività rivolte a utenti esterni, e un effetto più forte e sempre positivo dell'appartenenza della scuola a una rete o *partnership* istituzionale.

La tabella 7.8 riporta le stime di tre modelli, in questo caso OLS, del numero di aziende con cui la scuola è in rapporto diretto: le stime sono limitate alle scuole i cui dirigenti hanno risposto positivamente alla domanda sull'esistenza di rapporti di questo tipo<sup>58</sup>. Il modello 1 spiega già il 15% circa della varianza, soprattutto con l'effetto dell'istituto professionale: in media, secondo il modello gli istituti professionali *ceteris paribus* hanno contatti con 25 scuole in più rispetto alle scuole d'arte. Il modello 2 aggiunge le consuete variabili riferite al territorio, con cui la varianza spiegata arriva al 19%: l'effetto delle province è quasi sempre positivo, con l'eccezione di Lodi, ma è significativo solo per Brescia e Mantova. Le misure di urbanizzazione, dimensione del comune e occupazione industriali non hanno un effetto significativo. Nel modello 3 l'aggiunta delle variabili riferite alla gestione e alla direzione della scuola<sup>59</sup> aumenta notevolmente la varianza spiegata, e alcuni effetti presenti nel modello 2 si modificano in modo significativo, a conferma dell'importanza delle modalità di gestione della scuola sui rapporti con le aziende. Con i nuovi controlli l'effetto dell'istituto professionale va proprio al limite della soglia di significatività adottata, mentre a questa soglia si avvicina un effetto, positivo, del numero totale di alunni, che si può interpretare in termini di economie di scala. Tra le variabili territoriali, aumenta la forza e la significatività dell'effetto delle province, e diventa significativo, anche se vicino alla soglia, quello della percentuale di occupazione industriale ( $p = 0,135$ ). La struttura degli effetti della gestione non è diversa da quella osservata in precedenza: si trovano effetti positivi dell'anzianità del preside, della presenza di una commissione per i rapporti con le aziende e dell'appartenenza della scuola a una rete istituzionale.

Per ragioni di spazio non si riportano i risultati della stima di tre modelli OLS in cui la variabile dipendente è il numero di aziende con cui le scuole sono in rapporto *tout court*, quindi anche attraverso la mediazione delle reti istituzionali: la correlazione tra questo numero e il numero di aziende con cui le scuole sono in rapporto diretto è pari a 0,80, pienamente significativa. La struttura degli effetti è quindi simile, anche se cambiano leggermente alcuni particolari: si trova un leggero ma significativo effetto negativo della scuola privata, un effetto forte e pienamente

---

<sup>58</sup> Sono stati stimati anche analoghi modelli che comprendono anche le scuole dove non sono presenti rapporti diretti, a cui viene assegnato valore 0: i risultati qualitativi non cambiano.

<sup>59</sup> È stato stimato anche un modello che include altri regressori riferiti alla gestione (cfr. cap. 6): la frequenza con cui il preside ha incontri con aziende, sia nell'esercizio che al di fuori della propria funzione, e il fatto che il responsabile dei rapporti con le aziende è pagato. Nessuna delle tre variabili risulta significativa, gli altri effetti non cambiano qualitativamente e la varianza spiegata sale al 32% (output completi disponibili su richiesta dall'autore).

significativo del numero di alunni, nessun effetto delle misure di industrializzazione, dimensione del comune e urbanizzazione. La varianza spiegata è leggermente superiore<sup>60</sup>.

In sintesi, i modelli ci dicono che è più probabile che abbia rapporti con aziende un istituto professionale, non situato nella provincia di Milano, che organizza corsi anche per esterni alla scuola, sia membro di una rete istituzionale e il cui dirigente abbia una formazione tecnico-scientifica ed esperienze professionali extra-scolastiche. Alcune di queste caratteristiche sono positivamente associate anche con l'estensione di questi rapporti: sono in rapporto con un numero maggiore di aziende gli istituti professionali non situati nella provincia di Milano e che fanno parte di una rete istituzionale. Inoltre, l'estensione dei rapporti con le aziende è favorita anche da un contesto occupazionale prevalentemente terziario, dall'anzianità del dirigente e dalla presenza di una commissione *ad hoc* nella scuola.

---

<sup>60</sup> I modelli sono ottenibili su richiesta dall'autore del rapporto.

## Capitolo 8. Conclusioni ed *executive summary*

In questo capitolo conclusivo sono sintetizzati e discussi i principali risultati empirici già descritti nei capitoli precedenti. Il capitolo è pensato per essere fruito anche come *executive summary* dell'intero lavoro: esso contiene quindi precisi rimandi ai diversi capitoli del rapporto, per consentire al lettore un rapido reperimento delle informazioni quantitative, e in generale un veloce approfondimento selettivo delle informazioni riportate.

### 8.1. Le domande di ricerca

La ricerca ha preso le mosse da un esame sistematico della letteratura socio-economica sulla formazione tecnico professionale, sia dal punto di vista dell'uguaglianza delle opportunità che da quello dell'efficienza e della capacità di rispondere ai fabbisogni del sistema produttivo (cap. 1, par. 2). Operativamente, si tratta di una classica *survey* sociologica di tipo quantitativo, che dopo una fase preliminare di esplorazione ha usato come strumento di rilevazione utilizzato il classico questionario strutturato. Nel periodo conclusivo dell'anno scolastico 2004/2005, il questionario è stato sottoposto da intervistatori appositamente reclutati e formati ai dirigenti scolastici, o ai coordinatori scolastici nel caso delle scuole private, di tutte le scuole secondarie superiori lombarde. Sono stati esclusi i licei e le strutture della formazione professionale regionale, ma sono stati inclusi nuovi e vecchi indirizzi umanistici degli istituti tecnici e professionali. Grazie alla competenza e all'impegno degli intervistatori, alla collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale, e alla disponibilità dei dirigenti, il tasso di risposta è stato relativamente alto (oltre l'80%), il che garantisce una buona affidabilità delle informazioni raccolte (cap. 2). Complessivamente, le informazioni raccolte riguardano 347 scuole, in cui studiano oltre 224.000 ragazze e ragazzi, e insegnano quasi 28.000 tra professori e tecnici. Il questionario ha raccolto numerose informazioni anche su diverse caratteristiche e attività delle scuole non direttamente collegate con l'oggetto della ricerca, che possono essere interessanti anche di per sé per una migliore conoscenza di un segmento dell'offerta formativa regionale tanto decisivo quanto relativamente poco studiato (cap. 3).

La ricerca si è posta in particolare tre gruppi di domande (cap.1, par. 4):

a) Qual è la diffusione nelle scuole delle principali attività rivolte all'inserimento occupazionale dei diplomati, in particolare per quanto riguarda orientamento, stage e monitoraggio delle carriere? Che forma assumono queste attività? In che modo vengono organizzate e gestite dalle scuole? Quali ne sono gli esiti, per quello che se ne può dire attraverso la testimonianza e la valutazione dei diretti interessati?

b) Quali sono i rapporti tra scuole e altri attori, dal punto di vista di questo tipo di attività? Che diffusione hanno i molti progetti avviati dalle istituzioni, pubbliche e private, con il fine di migliorare il rapporto tra sistema scolastico e mercato del lavoro? Quanto sono frequenti i rapporti diretti tra scuole e aziende? Con che tipo di aziende sono in rapporto le scuole? Quali sono le caratteristiche e gli esiti di questi rapporti?

c) Come mai alcune scuole sono più attive e altre meno? Quali fattori avvantaggiano le scuole in queste attività e in questi rapporti? Che peso hanno, da questo punto di vista, le caratteristiche delle scuole (tipo di scuola, natura della gestione, dimensioni ecc.), del contesto territoriale in cui sono inserite, e del modo in cui esse sono dirette e gestite?

Nei prossimi tre paragrafi vengono sintetizzate le risposte che, alla luce del materiale empirico, siamo in grado di dare a questi tre gruppi di domande.

## **8.2. Cosa fanno le scuole? Le attività rivolte al mercato del lavoro**

### *Le attività di orientamento*

Le attività di orientamento sono importanti, perché forniscono agli studenti informazioni preziose per formare le loro scelte dopo la conclusione della scuola. Esse possono essere utili sia dal punto di vista dell'uguaglianza di opportunità, eliminando le distorsioni informative spesso associate alle origini familiari dei ragazzi, sia dal punto di vista del miglioramento dell'incontro con la domanda di lavoro, aiutando i giovani a indirizzare le proprie ricerche verso i settori e le aziende dove le loro competenze possono essere più utili e quindi più valorizzate.

Questo tipo di attività ha una diffusione quasi universale nelle scuole tecnico-professionali lombarde (cap. 4, par. 1): solo il 2% del campione non svolge attività di orientamento alla prosecuzione degli studi, mentre meno del 20% non svolge attività di orientamento al lavoro. La maggiore diffusione del primo tipo di attività di orientamento dipende da problemi di costi: le scuole in generale dispongono di risorse scarse, e hanno bisogno di attori che ne apportino. Infatti le attività di orientamento più diffuse per entrambi i tipi sono quelle che coinvolgono le terze parti interessate, ovvero presentazioni di università, altre scuole superiori, aziende, studi professionali, oppure visite a saloni o fiere specializzate o direttamente alle aziende. È presente solo in una minoranza di scuole, invece, l'orientamento individuale, che richiede risorse umane specializzate e competenti ed è quindi più costoso.

Dato che le università e le scuole superiori sono più attive, per il reclutamento dei diplomati, di quanto non siano le aziende, risultano disponibili maggiori risorse per l'orientamento agli studi: di qui la maggiore diffusione di queste attività rispetto a quelle di orientamento al lavoro. Infatti,

mentre in oltre l'80% delle scuole del campione si sono tenute presentazioni di università o facoltà, si sono tenute presentazioni di aziende solo nel 36% circa dei casi, e solo nel 25% dei casi è riportato un intervento delle associazioni imprenditoriali.

### ***Gli stage***

Negli ultimi anni, lo stage (o tirocinio) è stato fortemente incentivato come strumento di politica attiva del lavoro: sia a livello nazionale che a livello regionale molte sono state le iniziative, regolative e operative, rivolte alla sua diffusione (cap. 4, par. 2). L'idea che ispira queste iniziative è che la formazione tecnico-professionale non possa prescindere dall'esperienza diretta di un'attività lavorativa in un contesto simile a quello in cui lo studente si inserirà una volta completati gli studi. Questo sia per migliorare la preparazione che per favorire il contatto tra studenti e aziende: in entrambi i casi, ci si aspetta che lo stage migliori il *match* tra studente e azienda, e quindi favorisca un inserimento occupazionale rapido e soddisfacente per entrambe le parti.

Lo stage è in effetti un'attività molto diffusa, che in una minoranza delle scuole lombarde (il 13%) esiste da oltre 20 anni, ma che a partire dalla seconda metà degli anni 90 ha ricevuto notevole impulso dalle iniziative istituzionali di cui si è detto. In complesso, oggi ci sono stage in oltre il 92% delle scuole studiate, con il coinvolgimento complessivo, nel corso di tutto l'anno scolastico, di quasi 41.000 studenti, pari al 19% circa della popolazione studentesca delle scuole osservate. In totale, uno studente su cinque delle scuole tecnico-professionali lombarde studiate è stato coinvolto in uno stage. Lo stage si svolge di norma nel triennio, soprattutto in quarta (il 57% degli alunni di quarta ha fatto uno stage nel corso dell'anno), mentre la percentuale cala per gli alunni di terza e di quinta (25% e 20% rispettivamente) ed è trascurabile per il biennio. Gli stage sono più spesso volontari che obbligatori, e in molti casi la decisione è demandata ai singoli consigli di classe (cfr. cap. 6, tab. 6.7), con il fine di migliorare l'integrazione tra stage e percorso formativo complessivo.

La durata dello stage è tipicamente tra le 3 e le 4 settimane, con un impegno di 5 e spesso 6 giorni alla settimana; il periodo di effettuazione più frequente è il periodo conclusivo dell'anno scolastico o il periodo estivo. Nella maggior parte dei casi esso si svolge nella stessa provincia in cui si trova la scuola, ma una minoranza non trascurabile di scuole è in grado di offrire stage anche fuori regione o all'estero (rispettivamente il 16% e il 13%). L'incontro tra studente e azienda è nella maggior parte dei casi curato dalla scuola, ma spesso è lo studente a trovare direttamente lo stage, in collaborazione con l'azienda. In oltre metà dei casi l'inizio dello stage è preceduto da un primo incontro tra stagista e azienda, un indicatore di qualità del progetto formativo. E' invece molto raro, meno del 10% dei casi, che allo stage sia associata una retribuzione, sia pur in forma di rimborso spese, e questo è prevalentemente erogato dalla scuola.

Come richiesto dalle leggi che lo regolano, lo stage è ovunque sottoposto a valutazione, per mezzo di diversi strumenti, con grande eterogeneità anche all'interno della stessa scuola: questionari, relazioni, discussioni più o meno formalizzate. È più frequente che la valutazione provenga dall'azienda che dallo stagista. Per quanto riguarda gli esiti, secondo gli intervistati in quasi i 2/3 dei casi gli stage hanno una ricaduta sulla didattica. In una minoranza significativa di scuole, circa un terzo, è invece successo in qualche caso che l'azienda si disinteressasse degli stagisti, o li utilizzasse in modo opportunistico, come lavoro a basso costo. D'altra parte, lo stage può essere efficace: in media in ogni scuola il 20% degli stagisti trovano lavoro (anche a tempo determinato) nella stessa azienda in cui hanno effettuato lo stage. Se uno studente su 5 effettua uno stage, questo significa che nel corso di un anno scolastico uno studente su 20 delle scuole tecnico-professionali lombarde trova un lavoro grazie a uno stage.

Il modello di stage che emerge dalla rilevazione è molto lontano dal modello tedesco, dove stage e tirocini della scuola secondaria tecnico-professionale sono strutturati secondo un modello di formazione in alternanza, in cui il peso relativo di attività scolastiche e attività lavorative in azienda è più o meno lo stesso. Nelle scuole tecniche e professionali lombarde il modello prevalente non è questo, che pure ha ispirato alcune importanti sperimentazioni promosse dalle istituzioni scolastiche, ma il modello dello stage di orientamento, prevalentemente estivo. Lo stage è un'esperienza in azienda di durata relativamente breve, in cui l'azienda si presenta molto più come oggetto di un'esperienza che come soggetto dell'apprendimento. Comunque, esso come si è visto presenta ricadute interessanti sia dal punto di vista della didattica che da quello delle opportunità occupazionali (su cui si tornerà oltre, cfr. par. 8.4). Questo modello è tanto operativo quanto lontano dalle indicazioni di pedagogisti e studiosi del mercato del lavoro. Esso sembra essersi sviluppato dal basso, in modo graduale e volontaristico, probabilmente sulla base di reti di relazioni esistenti a livello locale tra scuole e aziende. Esso infatti esiste ormai da decenni negli istituti professionali e negli istituti tecnici, mentre nelle scuole a orientamento umanistico, tradizionalmente lontane dal mondo del lavoro, lo stage è comparso solo di recente, con le innovazioni legislative degli anni 90 e la spinta che le politiche del lavoro che ne sono state ispirate hanno dato all'istituto.

### ***Il monitoraggio delle carriere***

Il monitoraggio delle carriere occupazionali è un'attività molto importante per le informazioni che le scuole possono raccogliere riguardo alla corrispondenza tra le competenze che sono state formate negli studenti e quelle richieste dalle aziende. Si tratta di un'attività meno diffusa di quanto non sembrerebbe opportuno: solo circa il 40% delle scuole la svolgono in modo sistematico, e ben il 20% ha smesso di svolgerne, forse per motivi di costi o forse per la difficoltà a rendere operative le

indicazioni provenienti dai risultati. Solo poco più di un terzo delle scuole ha effettuato, di recente o in passato, una *survey* delle carriere occupazionali dei diplomati, lo strumento più attendibile, se effettuato ad una distanza temporale adeguata, per il monitoraggio dei ritorni occupazionali all'istruzione. Altri strumenti utilizzati sono la raccolta di informazioni dagli studenti o, meno di frequente, direttamente dalle aziende.

### **8.3. I rapporti tra scuole, aziende e istituzioni**

Secondo la letteratura socio-economica (cap. 1, par. 2) i rapporti tra scuole e aziende sono decisivi ai fini delle opportunità occupazionali dei diplomati: maggiori i rapporti, migliori le informazioni che la scuola può fornire alle aziende e maggiore la fiducia di queste ultime nelle informazioni provenienti dalla scuola. La letteratura individua due diversi modelli: un modello istituzionale, in cui il rapporto tra sistema scolastico e sistema economico è garantito dall'intervento delle istituzioni pubbliche e private, come nel caso tedesco; un modello diretto, in cui le aziende e le scuole sono direttamente a contatto a livello locale, come nel caso giapponese. Nel caso lombardo si trovano tracce di entrambi i modelli, anche se con esiti diversificati (come si vedrà al prossimo paragrafo).

#### ***I rapporti diretti con le aziende***

Tre scuole su quattro hanno rapporti diretti con aziende, prevalentemente con aziende private ma spesso anche con amministrazioni pubbliche e studi professionali (cap. 5, par. 1). In media ogni scuola studiata ha rapporti con oltre 40 aziende, con in generale una buona corrispondenza tra offerta formativa della scuola e settore produttivo delle aziende con cui la scuola è in contatto. Questa corrispondenza è, ovviamente, una preconditione indispensabile perché sia possibile uno scambio di informazioni tale da migliorare l'incontro tra le competenze offerte dalla scuola e quelle richieste dalle aziende. In prevalenza si tratta di aziende situate sul territorio del comune o della provincia in cui si trova la scuola, ma ci sono scuole in contatto con aziende che si trovano fuori della regione (il 15% circa delle scuole) e all'estero (il 7% circa).

Nella maggioranza dei casi, il contatto deriva di un'iniziativa da parte della scuola, ma quasi la metà delle scuole è stata contattata dalle aziende, un indicatore positivo che rivela un interesse per la scuola da parte del mondo imprenditoriale lombardo. Lo stage rappresenta sicuramente una delle principali occasioni per allacciare contatti. Si osserva invece una scarsa capacità delle iniziative istituzionali di contribuire all'incontro tra scuole e aziende: solo poco più dell'1% delle scuole è entrato in contatto con aziende a seguito della partecipazione della scuola alle varie iniziative istituzionali finalizzate all'incontro tra i due sistemi (iniziative di cui si parlerà in dettaglio tra

breve). È più frequente il contributo degli insegnanti, le cui reti di relazioni hanno creato contatti con aziende in quasi metà delle scuole.

La maggior parte delle scuole investono risorse in questo rapporto, dimostrando di comprenderne l'importanza. In quasi il 60% delle scuole il rapporto con le aziende è responsabilità di un'apposita commissione, e in una percentuale di scuole ancora superiore esiste un archivio informatico delle aziende con cui la scuola collabora. In due scuole su tre il responsabile della commissione si incontra spesso con le aziende, e in una su tre anche il dirigente ha incontri di questo genere con frequenza almeno mensile. Succede abbastanza spesso, inoltre, che il dirigente si incontri con imprenditori e dirigenti d'azienda anche al di fuori della propria funzione, un altro indicatore dell'utilità del capitale sociale di dirigenti e insegnanti per la collaborazione tra scuole e attori economici. Questi investimenti ottengono dei risultati: quattro aziende su cinque proseguono il rapporto con la scuola su base pluriennale.

Quali sono gli esiti di questi rapporti? A parte gli stage, secondo gli intervistati il quadro complessivo è positivo. I rapporti con le aziende risultano utili in primo luogo per i processi formativi, sia del lato degli studenti che da quello degli insegnanti; poi per le ricadute occupazionali per gli studenti e per l'aggiornamento professionale degli insegnanti. Molto meno positive sembrano essere le ricadute dei rapporti tra scuola e aziende per quanto riguarda le possibilità di reperire risorse materiali e finanziarie per la scuola.

### ***I rapporti istituzionali***

Partendo dai risultati di ricerca di cui si è detto, negli ultimi anni le politiche attive del lavoro hanno promosso numerose reti di partnership e di collaborazione tra scuole e altri attori collettivi, sia politici che economici, con il fine di migliorare i rapporti tra sistema scolastico e territorio. In effetti, circa il 70% delle scuole studiate fanno parte di una rete di partnership e collaborazione istituzionale specificamente orientata al miglioramento del rapporto tra scuola e mondo del lavoro, mentre circa il 40% fa parte di una rete di scuole che collaborano in vista di obiettivi specifici (anche di altro genere).

Queste iniziative istituzionali allungano le reti di cui dispongono le scuole, ed è grazie a loro che queste sono in grado di raggiungere, come si è visto, anche aziende situate al di fuori del territorio immediatamente contiguo alla scuola. La loro efficacia, però, non è garantita: solo nel 10% delle scuole, si è pure visto, le reti sedimentano contatti con aziende capaci di durare oltre il progetto specifico. Come nel caso dei rapporti diretti, la valutazione di queste iniziative da parte dei dirigenti è ampiamente positiva, in particolare per quanto riguarda la possibilità di allacciare contatti con aziende e altri attori istituzionali. Anche in questo caso le ricadute sono giudicate buone per quanto

riguarda la didattica, meno buone per quanto riguarda il reperimento di risorse per la scuola. Secondo la valutazione dei dirigenti, i rapporti diretti tra scuole e aziende sono più utili dal punto di vista degli studenti, mentre quelli istituzionali sono più utili dal punto di vista della scuola, in particolare per il reperimento delle risorse.

#### **8.4. I fattori che favoriscono l'impegno delle scuole**

Dal punto di vista del loro impegno nelle attività rivolte all'inserimento occupazionale degli studenti, le scuole tecnico-professionali lombarde sono estremamente differenziate ed eterogenee: come si è visto, anche in attività diffuse come l'orientamento esiste una minoranza di scuole che non sono attive per niente. Quali sono i fattori da cui dipende questa eterogeneità? Come mai, in altri termini, alcune scuole sono molto impegnate in queste attività, e altre meno? Come mai le attività di alcune scuole sono più efficaci di quelle di altre? Quali fattori sono associati al grado di impegno delle scuole, e all'efficacia di questo impegno?

Per rispondere a queste domande in modo attendibile occorre adottare una prospettiva di analisi multivariata, in cui vengano considerati insieme i tre principali gruppi di fattori da cui potrebbe dipendere la diversa situazione delle varie scuole (cap. 7). In primo luogo ci sono le caratteristiche strutturali delle scuole: il tipo di offerta formativa; il tipo di gestione (pubblica o privata); le dimensioni (numero di alunni, numero di posti docente, rapporto tra i due); il grado di specializzazione dell'offerta formativa. In secondo luogo ci sono le caratteristiche del territorio: la provincia; le dimensioni del comune in cui la scuola si trova; il grado di urbanizzazione e la struttura occupazionale del sistema locale del lavoro in cui la scuola è localizzata. In terzo luogo, ci sono le caratteristiche della direzione e della gestione delle scuole: la formazione e l'esperienza del dirigente, la cui importanza è cresciuta non poco nella scuola dell'autonomia, poi la partecipazione della scuola a partnership istituzionali e reti di scuole, la capacità della scuola di organizzare attività extra-curricolari, sia rivolte verso gli studenti che verso un'utenza esterna e la presenza negli organi di gestione della scuola di organismi specifici finalizzati alle varie attività.

Ognuna di queste caratteristiche è un potenziale fattore di vantaggio o di svantaggio, nella misura in cui la si trova associata alla presenza o assenza di attività o alla loro efficacia. Grazie a semplici modelli di analisi multivariata è possibile stimare gli effetti di ciascuna al netto delle altre, evitando così effetti spuri. Per esempio, le scuole private sembrano essere meno attive nell'organizzare stage, ma questo dipende dal fatto che esse sono più frequentemente piccole e di orientamento umanistico, fattori che disincentivano l'organizzazione di stage. Ma se si usa un modello multivariato che controlla per queste caratteristiche l'effetto della scuola privata scompare, dimostrando che si tratta

di un effetto spurio: è come se si stesse confrontando scuole piccole con scuole piccole e scuole grandi con scuole grandi.

### *Le caratteristiche delle scuole*

Una volta che siano considerate congiuntamente, e che si controlli per le caratteristiche del territorio e della direzione e gestione della scuola, le caratteristiche strutturali delle scuole non sono molto importanti per quanto riguarda una serie di attività che possono essere definite *indirette* in quanto hanno il fine di migliorare l'incontro tra studenti e aziende ma non intervengono direttamente sull'incontro stesso. Si tratta delle attività di orientamento al lavoro, di monitoraggio delle carriere, e della partecipazione a reti di cooperazione, sia istituzionali che di scuole. Non ha importanza il tipo di offerta formativa: che la scuola sia tecnica, professionale o umanistica (scuola d'arte o magistrali) non ha effetti significativi sull'impegno in queste attività, né hanno importanza le dimensioni (sia che le si misuri con il numero degli alunni che con quello dei posti docente), né è importante che la scuola sia pubblica o privata: da questo punto di vista, la sola differenza significativa<sup>61</sup> è che le scuole private sono più frequentemente impegnate nell'attività di monitoraggio degli esiti occupazionali degli studenti.

Se, però, si prendono in considerazione le attività più direttamente collegate con l'inserimento occupazionale degli studenti, come gli stage o i rapporti con le aziende, il quadro cambia notevolmente: in queste attività l'impegno degli istituti professionali è molto maggiore di quello degli istituti tecnici, e quello di questi a sua volta maggiore di quello delle scuole a orientamento umanistico (scuole d'arte e magistrali). Per esempio, a parità di tutti gli altri fattori considerati la probabilità che un istituto professionale organizzi stage è 16 volte maggiore di quella di una scuola d'arte, e quella di un istituto tecnico 7 volte maggiore (cap. 7, tab. 7.2). Una situazione simile si trova anche per l'efficacia degli stage: la percentuale di studenti che dopo lo stage trovano lavoro nell'azienda in cui sono stati stagisti è attorno all'11% nelle scuole d'arte, ma sale al 19% negli istituti tecnici e al 29% nei professionali (cap. 7, tab. 7.3). Lo stesso vale, anche se in forma meno forte, per la probabilità che la scuola sia in rapporto diretto con aziende, e per il numero di aziende con cui la scuola è in rapporto. È chiaro, quindi, che per le scuole a orientamento umanistico il rapporto con le aziende è più recente e più difficile di quanto non sia per le scuole a orientamento tecnico-professionale, una situazione simile a quella delle università, dove facoltà professionalizzanti come economia e commercio o ingegneria presentano un rapporto con il mercato del lavoro più stretto di quanto accada nelle facoltà umanistiche (Ballarino e Regini 2005).

---

<sup>61</sup> Si ricorda che il termine è usato in senso tecnico: è significativo un effetto che secondo l'appropriato test statistico potrebbe essere casuale o frutto di errore di misurazione con meno del 15% di probabilità.

Anche il fattore dimensionale risulta rilevante, ma con un effetto differenziato: si trova un effetto positivo della dimensione (misurata dal numero di posti docente) sulla probabilità che la scuola organizzi stage, mentre si trova un effetto negativo del fatto che la scuola abbia diversi indirizzi sull'efficacia degli stage, cioè sulla percentuale di studenti che trovano lavoro nell'azienda in cui lo hanno svolto. Il primo effetto ha a che vedere con economie di scala: in una grande struttura è più facile che si organizzino stage perché c'è più domanda dalle aziende e più risorse interne per fare fronte a questo impegno. Il secondo, invece, conferma un altro risultato trovato per il caso delle università milanesi: la specializzazione dell'offerta formativa favorisce l'inserimento occupazionale perché consente rapporti più selettivi tra scuola e aziende, individuando con maggiore precisione il segmento di mercato del lavoro a cui fare riferimento (Ballarino e Regini 2005).

### ***Il contesto territoriale***

Gli effetti del contesto territoriale possono dipendere dall'intervento di attori istituzionali (associazioni imprenditoriali, camere di commercio, governi locali) oppure dalle caratteristiche socio-economiche del territorio in cui si trova la scuola. Per quanto riguarda i primi, l'analisi multivariata trova in diversi casi effetti significativi delle province, che in molti casi possono dipendere dalle strategie dei vari attori locali e all'effetto che queste possono avere sull'impegno delle scuole nell'inserimento occupazionale degli studenti. Per esempio, a parità di tutti gli altri fattori menzionati, la probabilità che le scuole della provincia di Varese svolgano attività di monitoraggio sistematico delle carriere dei laureati è doppia di quella delle scuole della provincia di Milano (cap. 7, tab. 7.1). In altri casi, invece, gli effetti delle province sembrano rimandare alle caratteristiche del mercato del lavoro locale: nella provincia di Lodi e in quella di Pavia, per esempio, aree prevalentemente agricole, l'efficacia degli stage è significativamente inferiore che nelle altre province della regione (cap. 7, tab. 7.3).

Per quanto riguarda, invece, gli effetti dell'ambito territoriale più ristretto (comune o sistema locale del lavoro) in cui è localizzata la scuola, essi variano a seconda dell'attività presa in considerazione, per cui è difficile generalizzare. Per esempio, nei sistemi locali del lavoro con un tasso di occupazione industriale elevato le scuole hanno contatti con un numero inferiore di aziende, ma la percentuale di studenti che trovano lavoro in queste aziende dopo uno stage è significativamente superiore (cap. 7, tab. 7.8 e 7.3 rispettivamente). In complesso sembra emergere un doppio modello di radicamento territoriale delle scuole e del loro impegno verso il mercato del lavoro: nelle attività meno direttamente collegate con l'inserimento occupazionale i fattori di "modernizzazione" del territorio (come la dimensione del comune e il grado di urbanizzazione del SLL) sembrano avere un effetto in complesso positivo, con l'eccezione dell'area metropolitana milanese, mentre nelle

attività più direttamente connesse con l'inserimento sembra essere più importante la struttura occupazionale del territorio, con un vantaggio per le aree più industriali. Nell'area metropolitana c'è una situazione particolare: le scuole in media hanno contatto con un numero inferiore di aziende e meno frequentemente organizzano stage. Questo potrebbe dipendere dal fatto che la domanda di risorse umane delle aziende metropolitane si rivolge meno che altrove verso la scuola tecnico-professionale, probabilmente per l'effetto di attrazione che il mercato del lavoro metropolitano esercita sull'offerta, che in genere vi è più abbondante e qualificata che altrove.

### ***La gestione e il reperimento delle risorse***

Gli effetti sulle attività rivolte al mercato del lavoro della gestione e della direzione delle scuole sono in genere meno forti di quelli delle caratteristiche strutturali delle scuole e del territorio in cui esse sono radicate. Il loro peso relativo è maggiore nelle attività che sono state definite *indirette* (orientamento, monitoraggio, partecipazione a reti istituzionali) che in quelle più direttamente vicine all'obiettivo occupazionale (rapporti con le aziende e stage). Le attività indirette sono in generale meno costose, e quindi i vincoli derivanti dalla storia dell'istituto e da un contesto territoriale poco favorevole possono essere superati più facilmente: è possibile svolgere attività di orientamento o partecipare a un progetto istituzionale scuola-lavoro anche se la scuola ha un indirizzo umanistico, e quindi non si è mai posta prima il problema del rapporto con il mercato del lavoro, e le aziende del territorio sono poco interessate. La partecipazione alle reti istituzionali, di per sé poco costosa, fornisce a sua volta risorse che possono essere utilizzate per altre attività, come l'orientamento e il monitoraggio, o anche l'organizzazione di stage.

Però perché le iniziative siano efficaci servono risorse diverse. Per garantire agli studenti un inserimento in azienda occorre che nell'economia locale ci siano aziende disponibili e che la scuola abbia con queste un rapporto solido e stabile, capace di produrre fiducia. È interessante notare che le scuole dove il dirigente è da meno tempo a capo della scuola sono quelle che, *ceteris paribus*, hanno più probabilità di partecipare alle reti istituzionali, ma anche quelle con una più bassa percentuale di studenti inseriti a seguito degli stage (cap. 7, tab. 7.5, 7.6 e 7.3). Si tratta di un sostituto funzionale: dove il dirigente non dispone del capitale sociale fornito da una lunga consuetudine di presenza nel territorio e di contatto con le aziende, i progetti istituzionali possono fornire contatti e risorse con costi bassi e tempi rapidi. Però si tratta di contatti e risorse la cui efficacia è nell'immediato limitata: infatti, né la presenza in scuola di una commissione dedicata né il fatto che la scuola abbia contatti con un numero elevato di aziende favoriscono l'assunzione degli stagisti da parte delle aziende. Perché si crei fiducia occorre tempo.

## 8.5. Volontarismo e istituzionalizzazione: spunti per le politiche pubbliche

Negli anni 90 il sistema di formazione professionale lombardo è stato definito, in comparazione con quello di altre regioni europee, come un sistema volontaristico e *ad hoc* (Colombo e Regalia 1996): in assenza di una strutturazione istituzionale simile a quella del modello tedesco di formazione in alternanza (cfr. cap. 1, par. 2), in Lombardia la produzione di competenze adeguate alla richiesta del sistema produttivo si basa sul volontarismo, cioè sulla disponibilità dei singoli attori (scuole, aziende, rappresentanze delle parti sociali, istituzioni pubbliche e private) ad attivarsi per migliorare la situazione, e in generale funziona in modo reattivo, cioè ci si muove solo in presenza di uno stimolo esogeno, senza la capacità di anticipare i fabbisogni.

I risultati di questa ricerca fanno pensare che la situazione sia cambiata solo parzialmente. Il rinnovamento delle politiche del lavoro, che dagli anni 90 si sono orientate più verso la costruzione di opportunità che verso il sostegno al reddito, ha sicuramente aumentato l'interesse per la transizione dalla scuola al lavoro, come testimoniano la diffusione delle molte iniziative istituzionali orientate in questo senso e la rapida generalizzazione di un istituto come lo stage. Tuttavia questi progetti mettono a disposizione delle scuole una quantità di risorse (non solo materiali o finanziarie, ma anche organizzative e di *know-how*) ancora relativamente limitata e non sembrano incidere in modo significativo sulle opportunità di inserimento dei diplomati. Dunque sicuramente un aumento delle risorse a disposizione delle scuole potrebbe avere degli effetti positivi, per esempio consentendo una migliore incentivazione degli insegnanti che si occupano di queste attività, o di inserire nelle scuole del personale qualificato dedicato al *placement* degli studenti. Da parte delle scuole c'è un'evidente richiesta di risorse, e non c'è dubbio che nella maggior parte dei casi queste risorse sarebbero usate in modo efficace.

In questo modo si può potenziare il volontarismo, ma non si risolve il problema della disposizione reattiva. Per esempio, uno dei risultati più interessanti della ricerca è che in determinati contesti lo stage funziona come canale di inserimento di manodopera industriale, in modo non dissimile da quello che accade in Giappone, dove la transizione dalla scuola al lavoro è resa fluida dai rapporti esistenti a livello locale tra scuole e aziende. Si potrebbe quindi pensare di generalizzare questo modello rendendo disponibili alle scuole risorse aggiuntive, per incentivarle a rapporti di questo genere. Però, per quanto la struttura dell'occupazione lombarda rimanga fortemente industriale, è chiaro che la tendenza di lungo periodo va nel senso della terziarizzazione dell'economia e dell'occupazione, e in un'economia terziaria il rapporto tra scuola e mercato del lavoro si presenta in modo diverso che in un'economia industriale: più che la specializzazione tecnica, l'elemento decisivo del capitale umano è la capacità di apprendere e la motivazione al cambiamento.

Quindi le politiche pubbliche orientate alla transizione tra scuola e mercato del lavoro devono agire su due livelli. Da una parte occorre sostenere il volontarismo: aumentare le risorse a disposizione delle scuole e degli attori istituzionali già attivi (amministrazioni locali; camere di commercio ecc.) e fare in modo di coinvolgere quelli meno attivi (associazioni datoriali, sindacati), per creare contatti, favorire la circolazione di informazioni e la creazione di rapporti fiduciosi a livello locale. Questo lavoro in molti casi è già avviato, con buoni risultati, e occorre sostenerlo e prolungarlo. Dall'altra parte è necessario uno sforzo sistemico, che finora è mancato, per produrre un quadro conoscitivo condiviso tra tutti gli attori collettivi e individuali coinvolti nella transizione dalla scuola al lavoro. L'investimento di risorse adeguate per la creazione di strutture capaci di un'azione sistemica di monitoraggio delle prestazioni del sistema scolastico e della situazione del mercato del lavoro potrebbe essere estremamente utile, e i primi passi mossi in quella direzione (per esempio con il progetto Stella per l'inserimento occupazionale dei laureati) lo confermano. Strutture di questo genere potrebbero fornire agli studiosi dati attendibili su cui lavorare per la valutazione delle politiche stesse. A loro volta, gli studiosi fornirebbero informazioni affidabili, che possono essere utili non solo ai decisori politici che devono prendere scelte strategiche, ma anche agli operatori scolastici, che potrebbero così inserire il loro impegno in un quadro più solido e condiviso. Il volontarismo potrebbe essere così istituzionalizzato in modo decentrato e flessibile, preservandone i vantaggi ma superandone i limiti.

## Riferimenti bibliografici

- Adapt (2007), *Esempi di politiche del lavoro in europa. Strumenti delle politiche attive: stage, tirocini e mobilità lavorativa*, Modena: Adapt.
- Ambrosini, M. (2000), *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, Brescia: La Scuola.
- Ballarino, G. (1998), *La formazione delle competenze sociali: aziende, relazioni, istituzioni. Uno studio di casi nel terziario*, tesi di dottorato, Trento: Università degli studi.
- Ballarino, G. (2000), *Il quadro generale del sistema dei servizi nell'area metropolitana milanese*, rapporto di ricerca, Ires Lombardia ó Camera di Commercio di Milano.
- Ballarino, G. (2005), Between institutionalized concertation and experimentation: The regulation of new forms of work and employment in Lombardy, in I. Regalia, ed., *Regulating New Forms of Employment: Local Experiments and Social Innovation in Europe*, London: Routledge 2006, pp. 110-140.
- Ballarino, G. (2007), Sistema formativo e mercato del lavoro, in M. Regini (a cura di), *La sociologia economica contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, pp. 231-257.
- Ballarino, G., Regini, M. (2005), *Formazione e professionalità per l'economia della conoscenza. Strategie di mutamento delle università milanesi*, Milano: Angeli.
- Ballarino, G., Vezzoni, C. (2007), *Perché ancora discriminate? Studio di genere sulle scelte universitarie e la transizione al lavoro*, rapporto di ricerca nel quadro del progetto *Universidonna*, Università degli studi di Milano-Regione Lombardia.
- Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, Bologna: Il Mulino.
- Brint, S. (2007), *Scuola e società*, Bologna: Il Mulino.
- Carrieri, M., Ricciardi, M. (2003), *Negoziare partecipando. La contrattazione collettiva nelle scuole*, Bologna: il Mulino.
- Checchi, D. (1999), *Istruzione e mercato. Per una analisi economica della formazione scolastica*, Bologna: il Mulino.
- Checchi, D. (2003), Scelte di scolarizzazione ed effetti sul mercato del lavoro, in C. Lucifora, a cura di, *Mercato, occupazione e salari: la ricerca sul lavoro in Italia*, Milano: Bruno Mondadori.
- Checchi, D. (2004), Da dove vengono le competenze scolastiche? L'indagine PISA 2000 in Italia, *Stato e mercato*, 72: 413-453.
- Checchi, D. (2007), I vincoli del sistema scolastico e la formazione delle competenze, *il Mulino*, 1, pp. 80-90.

- Colombo, A., Regalia, I. (1996), Lombardia: selettività e reattività degli interventi formativi, in Regini, M. (1996, a cura di), pp. 51-100.
- Erikson, R., Jonsson, J. O (1996), Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case, in Erikson, R., Jonsson, J. O, eds., *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder: Westview, pp. 1-63.
- Four Stars (s. d.), *2000-2001: l'evoluzione della presenza femminile nel mercato del lavoro attraverso il tirocinio formativo*, rapporto di ricerca, Four Stars - Regione Lombardia.
- Granovetter, M. (1983), The Strength of Weak Ties. A Network Theory Revisited, *Sociological Theory*, 1, pp. 201-233.
- Iannides, Y. M., Datcher Loury, L. (2004), Job Information Networks, Neighborhood Effects and Inequality, *Journal of Economic Literature*, XLII, pp. 1056-1093.
- Istat (2006), *I diplomati e il lavoro*, Roma: Istat.
- Madama, I., Maino, F. (2007), Governance scolastica e differenziazione regionale nella scuola secondaria italiana, in Bratti *et al.*, cap. 7.
- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J. J. (1984), Rules, Contexts and Actors Observations Based on a Comparison Between France and Germany, *British Journal of Industrial Relations*, 22, 3: 346-363.
- Mecatti, F., Lovaglio, P. G., Pagliari, A. (2003), *Monitoraggio dell'esperienza di stages attivati dalle scuole superiori lombarde. Relazione conclusiva*, rapporto di ricerca, Milano: Università Milano-Bicocca, dipartimento di Statistica ó Ufficio scolastico regionale.
- Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Economia (2007), *Quaderno bianco sulla scuola*, Roma.
- Montgomery, J. D. (1991), Social Networks and Labor-Market Outcomes: Toward an Economic Analysis, *American Economic Review*, 81, 5: 1408-18.
- Ottaviano, R. (2005, a cura di), *Scuola e lavoro: l'esperienza dell'alternanza in Lombardia*, Milano: Ufficio scolastico per la Lombardia - La Nuova Italia.
- Piccinini, G. (2008), *Gli stage universitari. Il caso della facoltà di Scienze politiche dell'Università di Milano*, tesi di laurea, Milano: Università degli studi, facoltà di Scienze politiche.
- Pisati, M. (2003), *L'analisi dei dati. Tecniche quantitative per le scienze sociali*, Bologna: il Mulino.
- Regini, M. (1996), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le regioni motore d'Europa*, Bologna: il Mulino.
- Regini, M. (2000), *Modelli di capitalismo. Le risposte europee alla sfida della globalizzazione*, Roma-Bari: Laterza.

- Reyneri, E. (2005), *Sociologia del mercato del lavoro. I. Il mercato del lavoro tra famiglia e welfare*, Bologna: il Mulino.
- Rosenbaum, J., Kariya, T. (1989), From High School to Work: Market and Institutional mechanism in Japan, *American Journal of Sociology*, 94: 1334-1365.
- Rossetti, S., Solipaca, A., Serra, C. (2002), *Le politiche per l'occupabilità: valutazione della loro efficacia attraverso un'analisi sui giovani in cerca di lavoro che hanno partecipato a piani di inserimento professionale o a tirocini*, Roma: Isfol.
- Samek Lodovici, M. (2000), Italy: the Long Times of Consensual Re-regulation, in G. Esping-Andersen e M. Regini, eds., *Why Deregulate Labour Markets?*, Oxford: Oxford UP.
- Sassen, S. (1997), *Città globali. New York, Londra, Tokyo, Torino*: Utet.
- Schizzerotto, A. (2002, a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna: il Mulino.
- Schizzerotto, A., Barone, C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: il Mulino.
- Serio, L., 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 ó Il Sole 24ore.
- Shavit, Yossi, Müller, Walter (2000), Vocational secondary education. Where diversion and where safety net?, *European Societies*, 2, 1: 29-50.
- Soskice, D. (1993), Social Skills from Mass Higher Education: Rethinking the Company-Based Initial Training Paradigm, *Oxford Review of Economic Policy*, 9, 3: 101-113.
- Sportellostage (2005), *Sportellostage: primo passo verso il tuo futuro*, rapporto di ricerca, Four Stars - Regione Lombardia.
- Streeck, W. (1994), Vincoli benefici: sui limiti economici dell'attore razionale, *Stato e mercato*, 41.
- Unioncamere (2008), *Formazione continua e tirocini formativi. Sistema informativo Excelsior: formazione continua, tirocini e stage attivati nel 2007*, Roma: Unioncamere.

## Appendice I Tabelle supplementari

Tabella A1. Indirizzi presenti nelle scuole del campione, per tipo di scuola

tipo di scuola	indirizzo	N	% sul totale complessivo	% sul totale del tipo di scuola
Istituto d'arte	architettonico	3	0,35	16,7
	pittorico	2	0,23	11,1
	disegnatori di architettura e arredamento	2	0,23	11,1
	decorazione pittorica	2	0,23	11,1
	arredamento	2	0,23	11,1
	decorazione plastica	2	0,23	11,1
	arte del legno	2	0,23	11,1
	grafico pubblicitario	1	0,12	5,6
	arte della ceramica	1	0,12	5,6
	arte del tessuto	1	0,12	5,6
Istituto magistrale	linguistico	4	0,47	22,2
	psico ó pedagogico	4	0,47	22,2
	scienze sociali	4	0,47	22,2
	musicale	3	0,35	16,7
	scienze sociali della comunicazione	1	0,12	5,6
	tecnico dei servizi sociali	1	0,12	5,6
	scienze della formazione	1	0,12	5,6
Istituto professionale alberghiero e ristorazione	tecnico dei servizi ristorativi	9	1,05	52,9
	tecnico dei servizi turistici	6	0,70	35,3
	ipar	2	0,23	11,8
Istituto professionale commerciale	aziendale	3	0,35	18,8
	grafico	3	0,35	18,8
	turistico	2	0,23	12,5
	servizi sociali	2	0,23	12,5
	servizi commerciali	2	0,23	12,5
	informatico	2	0,23	12,5
	tecnico-turistico	1	0,12	6,3
	moda	1	0,12	6,3
Istituto professionale commerciale e turistico	turistico	6	0,70	42,9
	grafico pubblicitario	3	0,35	21,4
	commerciale	2	0,23	14,3
	aziendale	2	0,23	14,3
	chimico ó biologico	1	0,12	7,1
Istituto professionale statale industria e artigianato	meccanico-termico	38	4,43	30,4
	elettrico-elettronico	31	3,61	24,8
	telecomunicazioni	8	0,93	6,4

	chimico,biologico,alimentare	8	0,93	6,4
	motoristi	5	0,58	4,0
	sport e spettacolo	4	0,47	3,2
	chimico,biologico,ambientale	3	0,35	2,4
	abbigliamento e moda	3	0,35	2,4
	sistemi energetici	3	0,35	2,4
	turistico	3	0,35	2,4
	chimico, biologico	2	0,23	1,6
	odontotecnico	2	0,23	1,6
	operatore edile	2	0,23	1,6
	liuteria	2	0,23	1,6
	termo-tecnico	1	0,12	0,8
	operatore e tecnico dell'abbigliamento e della moda	1	0,12	0,8
	grafico pubblicitario	1	0,12	0,8
	aziendale	1	0,12	0,8
	servizi sociale	1	0,12	0,8
	impiantisti	1	0,12	0,8
	operatore della moda	1	0,12	0,8
	legno	1	0,12	0,8
	ottico	1	0,12	0,8
	arredamento	1	0,12	0,8
	fotografia	1	0,12	0,8
Istituto professionale servizi commerciali, turistico, alberghieri e ristorazione	aziendale	2	0,23	22,2
	turistico	2	0,23	22,2
	grafico pubblicitario	2	0,23	22,2
	alberghiero	1	0,12	11,1
	sociale	1	0,12	11,1
	ristorazione	1	0,12	11,1
Istituto professionale servizi commerciali e turistici	turistico	14	1,63	35,9
	aziendale	9	1,05	23,1
	servizi sociali	9	1,05	23,1
	grafica	3	0,35	7,7
	contabile	2	0,23	5,1
	moda	1	0,12	2,6
	commerciale	1	0,12	2,6
Istituto superiore	grafica	3	0,35	12,5
	meccanico	3	0,35	12,5
	elettronico	2	0,23	8,3
	igea	2	0,23	8,3
	odontotecnico	2	0,23	8,3
	abacus	1	0,12	4,2
	perito chimico	1	0,12	4,2
	moda	1	0,12	4,2
	servizi sociali	1	0,12	4,2
	informatico	1	0,12	4,2
	elettrotecnico	1	0,12	4,2
	erica	1	0,12	4,2
	amministrativo	1	0,12	4,2
	linguistico	1	0,12	4,2

	giuridico, economico e aziendale	1	0,12	4,2
	geometra	1	0,12	4,2
	mercurio	1	0,12	4,2
Istituto tecnico agrario statale	cerere	2	0,23	28,6
	tecnica di produzione animale	1	0,12	14,3
	agroambientale	1	0,12	14,3
	florovivaistico	1	0,12	14,3
	agroindustriale	1	0,12	14,3
	operatore agricolo	1	0,12	14,3
Istituto tecnico commerciale	igea	61	7,11	38,6
	mercurio	27	3,15	17,1
	erica	22	2,56	13,9
	pacle	11	1,28	7,0
	programmazione	8	0,93	5,1
	sirio	8	0,93	5,1
	tecnico della gestione aziendale	3	0,35	1,9
	economico amministrativo	3	0,35	1,9
	comunicazione-marketing	3	0,35	1,9
	turistico	2	0,23	1,3
	edile	2	0,23	1,3
	amministrazione e controllo	2	0,23	1,3
	chimico-biologico	2	0,23	1,3
	elettronico	1	0,12	0,6
	sociale	1	0,12	0,6
	grafico	1	0,12	0,6
	economico aziendale	1	0,12	0,6
Istituto tecnico commerciale e geometri	progetto 5	20	2,33	27,4
	igea	16	1,86	21,9
	mercurio	12	1,40	16,4
	sirio	9	1,05	12,3
	erica	6	0,70	8,2
	programmatori	3	0,35	4,1
	liceo tecnico edile	2	0,23	2,7
	ragioniere amministrativo	2	0,23	2,7
	liceo tecnico comunicazione e marketing	1	0,12	1,4
	sportivo	1	0,12	1,4
	turistico	1	0,12	1,4
Istituto tecnico commerciale geometri, periti aziendali e corrispondenti in lingue estere	igea	7	0,82	28,0
	erica	4	0,47	16,0
	progetto 5	3	0,35	12,0
	linguistico	2	0,23	8,0
	geometra	2	0,23	8,0
	mercurio	2	0,23	8,0
	pacle	2	0,23	8,0
	moderno	1	0,12	4,0
	commerciale	1	0,12	4,0
	piano nazionale di informatica	1	0,12	4,0

Istituto tecnico commerciale, geometri e periti aziendali	erica	2	0,23	100,0
Istituto tecnico industriale	informatica	36	4,20	17,6
	liceo tecnologico	34	3,96	16,6
	elettrotecnico	28	3,26	13,7
	meccanico	27	3,15	13,2
	elettronico	20	2,33	9,8
	telecomunicazioni	14	1,63	6,8
	chimica	13	1,52	6,3
	automazione industriale	10	1,17	4,9
	tessile	4	0,47	2,0
	meccanica, automazione industriale e progettazione al computer	3	0,35	1,5
	tecnologia alimentare	2	0,23	1,0
	costruzioni aeronautiche	2	0,23	1,0
	termotecnica	2	0,23	1,0
	produzione dei tessuti	2	0,23	1,0
	tecnologie ambientali	1	0,12	0,5
	istituto tecnologico professionale di orientamento	1	0,12	0,5
	arti grafiche e comunicazione	1	0,12	0,5
	tintoria	1	0,12	0,5
	metallurgia	1	0,12	0,5
	liceo biologico	1	0,12	0,5
fase - fisico ambientale e sanitario europeo	1	0,12	0,5	
elettrico	1	0,12	0,5	
Istituto tecnico statale a ordinamento speciale	giuridico	4	0,47	40,0
	elettrotecnico	2	0,23	20,0
	chimico-biologico	2	0,23	20,0
	informatico	2	0,23	20,0
Istituto tecnico turistico	pacle	9	1,05	81,8
	tecnico dei servizi turistici	1	0,12	9,1
	tecnico dei servizi sociali	1	0,12	9,1
Liceo artistico	grafico visivo	7	0,82	20,6
	architettura	7	0,82	20,6
	figurativo	6	0,70	17,6
	beni culturali	5	0,58	14,7
	rilievo e catalogazione	3	0,35	8,8
	decorazioni pittoriche	2	0,23	5,9
	design	2	0,23	5,9
	decorazioni plastiche	1	0,12	2,9
immagini filmiche, televisive e fotografiche	1	0,12	2,9	
Istituto professionale agrario	agro-industriale	2	0,23	33,3
	agro-ambientale	2	0,23	33,3
	agro-alimentari	1	0,12	16,7
	agrituristico	1	0,12	16,7
Istituto tecnico aeronautico	controllori di volo	4	0,47	66,7
	pilota	2	0,23	33,3

Istituto tecnico per geometri	progetto 5	1	0,12	50,0
	sirio	1	0,12	50,0
Istituto professionale di stato per i servizi della pubblicità	tecnico grafica pubblicitaria	1	0,12	50,0
	tecnico dell'abbigliamento e della moda	1	0,12	50,0
Liceo linguistico e delle scienze sociali	musicale	3	0,35	30,0
	comunicazione	2	0,23	20,0
	artistico	1	0,12	10,0
	biologico	1	0,12	10,0
	europeo	1	0,12	10,0
	biomedico	1	0,12	10,0
	ambientale	1	0,12	10,0
Liceo socio-psicopedagogico	brocca	1	0,12	100,0
Istituto professionale statale per i servizi alberghieri e della ristorazione	turistico	1	0,12	50,0
	ristorativi	1	0,12	50,0
Istituto tecnico commerciale per programmatori aziendali	mercurio	1	0,12	50,0
	erica	1	0,12	50,0
Liceo della comunicazione	sportivo	3	0,35	25,0
	sociale	3	0,35	25,0
	spettacolo	2	0,23	16,7
	ambientale	2	0,23	16,7
	informatico	1	0,12	8,3
	comunicazione tecnologica	1	0,12	8,3
Liceo d'arte	composizione e progettazione	1	0,12	33,3
	arti e comunicazione visiva	1	0,12	33,3
	beni culturali e della conservazione	1	0,12	33,3
Istituto tecnico per attività sociali	dirigente di comunità	2	0,23	100,0
Istituto tecnico periti aziendali	erica	2	0,23	66,6
	linguistico-aziendale	1	0,12	33,3
Istituto professionale statale per o servizi commerciali, turistici e sociali	commerciale	1	0,12	33,3
	turistico	1	0,12	33,3
	sociale	1	0,12	33,3
<b>Totale indirizzi</b>		<b>859</b>	<b>100,0</b>	

Tabella A2. Andamento iscrizioni e previsioni per il prossimo anno scolastico (scala 0-4), per tipo e gestione della scuola e provincia

Provincia	tipo di scuola						tipo di gestione					
	scuola d'arte		magistrali		professionali		Tecnici		pubblica		Privata	
	andam. iscriz.	previs. iscriz.										
Bergamo	3,0	2,0	3,3	3,3	1,9	2,2	2,6	2,2	2,4	2,4	2,4	1,8
Brescia	2,7	2,3	3,0	2,0	2,6	2,2	1,8	2,0	2,3	2,3	2,0	1,7
Como	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,2	1,9	1,9	2,5	2,2	1,2	1,5
Cremona	-	-	-	-	1,2	1,7	1,6	1,5	1,4	1,6	-	-
Lecco	3,0	3,0	4,0	3,0	2,0	1,8	1,7	1,3	1,9	1,7	3,0	2,3
Lodi	-	-	3,0	2,0	2,0	1,5	2,7	2,5	2,6	2,1	-	-
Mantova	3,0	2,0	2,5	2,5	1,5	1,2	2,2	1,7	2,0	1,8	3,0	1,0
Milano	2,6	2,0	2,1	1,9	1,9	2,0	2,0	2,1	2,0	2,0	2,2	2,2
Pavia	2,5	3,0	3,0	2,0	2,4	2,0	1,7	2,0	2,5	2,4	1,7	1,7
Sondrio	3,0	2,0	3,0	3,0	1,5	2,0	2,4	2,6	2,2	2,4	-	-
Varese	3,0	2,0	3,5	2,0	2,4	2,3	1,8	2,2	2,2	2,3	2,2	2,1

Tabella A3. Significatività dei test di indipendenza per la tabella 5.3 (settori di attività economica delle aziende con cui le scuole hanno rapporti, per tipo, gestione e dimensioni della scuola)

	% scuole che hanno rapporti con aziende del settore			incidenza % dei rapporti con aziende del settore sul totale dei rapporti		
	tipo di scuola	gestione della scuola	dimensione della scuola	tipo di scuola	gestione della scuola	dimensione della scuola
<i>Agricoltura</i>	0,010	-	0,022	0,011	-	0,897
<i>Manifattura</i>	0,238	0,003	0,009	0,224	0,822	0,842
<i>Costruzioni</i>	0,110	0,271	0,346	0,743	0,002	0,005
<i>Commercio</i>	0,440	0,084	0,173	0,870	0,008	0,001
<i>Alberghi e ristoranti</i>	0,282	0,006	0,032	0,006	0,097	0,033
<i>Trasporti e comunicazioni</i>	0,490	0,247	0,055	0,537	0,000	0,000
<i>Banche e assicurazioni</i>	0,465	0,000	0,007	0,234	0,493	0,508
<i>Studi professionali</i>	0,298	0,000	0,010	0,010	0,383	0,117
<i>Informatica e ricerca</i>	0,624	0,005	0,001	0,252	0,008	0,030
<i>Pubblica amministrazione</i>	0,238	0,000	0,000	0,004	0,004	0,075
<i>Sanità</i>	0,387	0,001	0,000	0,999	0,000	0,003
<i>Istruzione</i>	0,194	0,788	0,051	0,005	0,058	0,590
<i>Altri servizi sociali</i>	0,296	0,412	0,038	0,010	0,214	0,294

nota: per la parte superiore della tabella (prime tre colonne a sinistra) il test è il chi quadro di pearson, per la parte inferiore (ultime tre colonne a destra) il test è il test F dell'analisi della varianza.

## **Appendice II**

**Lettera di presentazione, questionario e altri materiali utilizzati per il lavoro sul  
campo**

Milano, maggio 2005

Gentile Dirigente,

desideriamo informarLa che il Dipartimento di Studi del Lavoro della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Milano, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, ha avviato una ricerca dal titolo "La scuola secondaria superiore tecnico professionale e il mondo del lavoro in Lombardia".

Scopo dell'indagine è analizzare il rapporto tra scuola e mondo del lavoro nella nostra Regione, comprendere la relazione esistente tra Istituti scolastici e imprese locali e rilevare le attività di orientamento che le scuole rivolgono agli studenti.

Per tracciare un quadro dettagliato della situazione, ci sembra che le figure più adatte alle quali fare riferimento siano i Dirigenti scolastici. Per questo motivo chiediamo la Sua disponibilità ad essere contattato nei prossimi giorni da una persona che, per conto del Dipartimento di Studi del Lavoro, Le sottoporrà un questionario dal quale potranno essere ricavate informazioni preziose per la ricerca in atto. Tali informazioni saranno utilizzate a fini puramente scientifici e i dati verranno pubblicati in forma aggregata, senza riferimenti ai singoli Istituti.

RingraziandoLa fin da ora per la Sua cortese collaborazione, cogliamo l'occasione per porgerLe i più cordiali saluti.

*Mario G. Dutto*  
Direttore Generale  
Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

*Gabriele Ballarino*  
Docente di Sociologia Economica e della  
Formazione  
Dipartimento Studi del Lavoro



Bergamo      □ 1  
Brescia       □ 2  
Como          □ 3  
Cremona      □ 4  
Lecco         □ 5

Lodi           □ 6  
Mantova      □ 7  
Milano        □ 8  
Pavia         □ 9  
Sondrio      □ 10  
Varese        □ 11

## **INTRODUZIONE INTERVISTA**

*In questa intervista parleremo delle attività di questa scuola collegate con il mondo del lavoro. Raccoglieremo informazioni su queste attività, e, per meglio contestualizzarle, le chiederemo altre informazioni sulla scuola e su di Lei. Le ricordiamo che tutte queste informazioni sono raccolte per scopo esclusivamente scientifico e che verranno utilizzate solo per analisi statistiche aggregate.*

### ***Sezione A. Caratteristiche della scuola***

*Ora le chiederò alcune informazioni generali sulla scuola.*

6. Qual è la denominazione dell'Istituto, \_\_\_\_\_  
per esteso?

7. Quali di questi tipi di scuola (secondo le denominazione tradizionali) sono presenti, oggi, nell'Istituto?  
(dare il cartellino n.1)

<input type="checkbox"/>	1	Istituto d'arte	IA
<input type="checkbox"/>	2	Istituto magistrale	IM
<input type="checkbox"/>	3	Istituto professionale alberghiero e ristorazione	IPAR
<input type="checkbox"/>	4	Istituto professionale commerciale	IPC
<input type="checkbox"/>	5	Istituto professionale commerciale e turistico	IPCT
<input type="checkbox"/>	6	Istituto professionale statale industria e artigianato	IPSIA
<input type="checkbox"/>	7	Istituto professionale servizi commerciali, turistici, alberghieri e ristorazione	IPSCTAR
<input type="checkbox"/>	8	Istituto professionale servizi commerciali e turistici	IPSSCT
<input type="checkbox"/>	9	Istituto superiore	IS
<input type="checkbox"/>	10	Istituto tecnico agrario statale	ITAS
<input type="checkbox"/>	11	Istituto tecnico commerciale	ITC
<input type="checkbox"/>	12	Istituto tecnico commerciale e geometri	ITCG
<input type="checkbox"/>	13	Istituto tecnico commerciale, geometri, periti aziendali e corrispondenti	ITCGPA
<input type="checkbox"/>	14	Istituto tecnico commerciale, geometri, periti aziendali	ITCPA
<input type="checkbox"/>	15	Istituto tecnico industriale	ITI
<input type="checkbox"/>	16	Istituto tecnico statale a ordinamento speciale	ITSOS
<input type="checkbox"/>	17	Istituto tecnico turistico	ITTo
<input type="checkbox"/>	18	Liceo artistico	LA
<input type="checkbox"/>	19	Istituto professionale agrario	IPA
<input type="checkbox"/>	20	ALTRO ( <i>specificare per esteso</i> )	

8. Per ciascuno di questi tipi di scuola, quali indirizzi, comprese le sperimentazioni, sono presenti nell'anno scolastico in corso nell'Istituto?

(scrivere la sigla del tipo di scuola, come nella tabella di sopra, e a fianco scrivere gli indirizzi. Se la sigla dell'indirizzo, es. IGEA, non è standard, cercare di scrivere il dettaglio della sigla, es. Indirizzo Giuridico Economico Amministrativo)

---



---



---



---



---



---



---



---

*(solo per le scuole non statali)*

9. La scuola è paritaria o legalmente riconosciuta?
- |                         |                          |   |
|-------------------------|--------------------------|---|
| legalmente riconosciuta | <input type="checkbox"/> | 1 |
| paritaria               | <input type="checkbox"/> | 2 |

*(solo per le scuole non statali)*

10. La scuola è di ispirazione religiosa o laica?
- |           |                          |   |
|-----------|--------------------------|---|
| religiosa | <input type="checkbox"/> | 1 |
| laica     | <input type="checkbox"/> | 2 |

11. Quante classi, per ciascun anno, esistono nella scuola?

*(comprendere tutte le classi dell'istituto, comprese eventuali succursali, serali ecc. ecc.)*

- classe prima  
 classe seconda  
 classe terza  
 classe quarta  
 classe quinta

12. Quanti alunni, per ciascun anno, sono iscritti all'istituto?

*(comprendere tutti gli alunni dell'istituto, compresi quelli di eventuali succursali, serali ecc. ecc.)*

- alunni di classe prima  
 alunni di classe seconda  
 alunni di classe terza  
 alunni di classe quarta  
 alunni di classe quinta

13. Rispetto all'anno scolastico precedente, quale è stato l'aumento delle iscrizioni di quest'anno (2004/05)?

- |                              |                          |   |
|------------------------------|--------------------------|---|
| sono molto diminuite         | <input type="checkbox"/> | 0 |
| sono leggermente diminuite   | <input type="checkbox"/> | 1 |
| sono sostanzialmente stabili | <input type="checkbox"/> | 2 |
| sono leggermente aumentate   | <input type="checkbox"/> | 3 |
| sono aumentate di molto      | <input type="checkbox"/> | 4 |

14. Per quello che se ne può sapere ora, quale sarà l'aumento delle iscrizioni per il prossimo anno scolastico?

- |                                 |                          |   |
|---------------------------------|--------------------------|---|
| diminuiranno di molto           | <input type="checkbox"/> | 0 |
| diminuiranno leggermente        | <input type="checkbox"/> | 1 |
| saranno sostanzialmente stabili | <input type="checkbox"/> | 2 |
| aumenteranno leggermente        | <input type="checkbox"/> | 3 |
| aumenteranno di molto           | <input type="checkbox"/> | 4 |

15. Quanti posti insegnanti esistono nell'istituto?  
*(compresi eventuali ITP)*

\_\_\_\_\_







- alunni della classe prima
- alunni della classe seconda
- alunni della classe terza
- alunni della classe quarta
- alunni della classe quinta

33. Da quanti anni, approssimativamente, la scuola offre agli alunni la possibilità di effettuare stage?

- ha iniziato negli ultimi cinque anni  1
- da cinque-dieci anni  2
- da oltre dieci anni  3
- da oltre vent'anni  4

34. C'è un o una responsabile per gli stage? Se c'è, chi è?

- \_0 non c'è \_1 il/la dirigente \_2 il vice \_3 un insegnante \_4 una commissione di insegnanti
- \_5 un ex insegnante \_6 un tecnico o amministrativo \_7 collaboratori esterni (*specificare*) \_\_\_\_\_

35. È previsto un compenso per questa funzione?                      no             0  
    sì                 1

36. Quante settimane dura, in media, lo stage? \_\_\_\_\_

37. Quanti giorni alla settimana impegna, in media, lo stage? \_\_\_\_\_

38. In quale periodo si effettuano prevalentemente gli stage?  
 (*una sola risposta*)

- |  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| durante tutto l'anno scolastico  | <input type="checkbox"/> | 1 |
| durante l'anno scolastico, soprattutto nel primo quadrimestre                    | <input type="checkbox"/> | 2 |
| durante l'anno scolastico, soprattutto nel secondo quadrimestre                  | <input type="checkbox"/> | 3 |
| ad anno scolastico terminato o sostanzialmente in fase terminale                 | <input type="checkbox"/> | 4 |
| durante l'anno scolastico, in un periodo di eventuale interruzione delle lezioni | <input type="checkbox"/> | 5 |
| sia durante l'anno scolastico che al termine                                     | <input type="checkbox"/> | 6 |
- 
- |   |  |                          |   |
|---|--|--------------------------|---|
| 39. Gli stage sono obbligatori o volontari? | obbligatori                                      | <input type="checkbox"/> | 1 |
|   | volontari  | <input type="checkbox"/> | 2 |
|   | obbligatori in alcune classi, volontari in altre | <input type="checkbox"/> | 3 |
- 
- |  |   |                          |   |
|--|---|--------------------------|---|
| 40. Una volta definiti gli stage disponibili, normalmente chi seleziona gli stagisti?<br>(una sola risposta) | la scuola                                       | <input type="checkbox"/> | 1 |
|  | l'azienda                                       | <input type="checkbox"/> | 2 |
|  | congiuntamente scuola e azienda                 | <input type="checkbox"/> | 3 |
|  | non è stato necessario effettuare una selezione | <input type="checkbox"/> | 4 |
- 
- |   |                                |                          |   |
|---|--------------------------------|--------------------------|---|
| 41. Gli stage prevedono rimborsi spese da parte della scuola? (una sola risposta) | mai o quasi                    | <input type="checkbox"/> | 0 |
|   | occasionalmente, qualche volta | <input type="checkbox"/> | 1 |
|   | spesso ma non sempre           | <input type="checkbox"/> | 2 |
|   | nella maggior parte dei casi   | <input type="checkbox"/> | 3 |
- 
- |  |                                |                          |   |
|--|--------------------------------|--------------------------|---|
| 42. Gli stage prevedono rimborsi spese da parte delle aziende? (una sola risposta) | mai o quasi                    | <input type="checkbox"/> | 0 |
|  | occasionalmente, qualche volta | <input type="checkbox"/> | 1 |
|  | spesso ma non sempre           | <input type="checkbox"/> | 2 |
|  | nella maggior parte dei casi   | <input type="checkbox"/> | 3 |
- 
- |   |  |                          |   |
|---|--|--------------------------|---|
| 43. Gli stage sono retribuiti dalle aziende, oltre ai rimborsi spese? (una sola risposta) | no, non sono mai retribuiti, o quasi mai       | <input type="checkbox"/> | 0 |
|   | sono retribuiti occasionalmente, qualche volta | <input type="checkbox"/> | 1 |
|   | sono retribuiti spesso ma non sempre           | <input type="checkbox"/> | 2 |
|   | nella maggior parte dei casi sono retribuiti   | <input type="checkbox"/> | 3 |

44. Dove si svolgono gli stage?  
(*anche più di una risposta*)
- |   |                          |   |
|---|--------------------------|---|
| sul territorio del comune della scuola      | <input type="checkbox"/> | 1 |
| fuori del comune, ma nella stessa provincia | <input type="checkbox"/> | 2 |
| in un'altra provincia della regione         | <input type="checkbox"/> | 3 |
| fuori regione                               | <input type="checkbox"/> | 4 |
| all'estero                                  | <input type="checkbox"/> | 5 |
45. Prima degli stage lo studente ha modo di incontrare l'azienda, di solito?  
(*parliamo di un incontro diretto, diverso da una presentazione dell'azienda alla scuola o alla classe*)
- |                    |                          |   |
|--------------------|--------------------------|---|
| no, solitamente no | <input type="checkbox"/> | 0 |
| sì, solitamente sì | <input type="checkbox"/> | 1 |
46. Al termine dello stage, solitamente ha luogo una valutazione dello stage stesso?
- |                    |                          |   |
|--------------------|--------------------------|---|
| no, solitamente no | <input type="checkbox"/> | 0 |
| sì, solitamente sì | <input type="checkbox"/> | 1 |
47. In che modo ha luogo la valutazione degli esiti dello stage?  
(*anche più di una risposta*)
- |  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| lo studente scrive una relazione                       | <input type="checkbox"/> | 1 |
| lo studente compila un questionario                    | <input type="checkbox"/> | 2 |
| l'azienda compila un questionario                      | <input type="checkbox"/> | 3 |
| l'azienda scrive una relazione                         | <input type="checkbox"/> | 4 |
| se ne discute in classe, durante le lezioni            | <input type="checkbox"/> | 5 |
| se ne discute in consiglio di classe                   | <input type="checkbox"/> | 6 |
| se ne discute informalmente, tra studente e insegnanti | <input type="checkbox"/> | 7 |
| altro ( <i>specificare</i> ) _____                     | <input type="checkbox"/> | 8 |
48. La valutazione degli stage ha, o ha avuto in passato, delle ricadute sulla didattica?  
(*una sola risposta*)
- |                             |                          |   |
|-----------------------------|--------------------------|---|
| non ne ha mai avute         | <input type="checkbox"/> | 1 |
| ne ha avute occasionalmente | <input type="checkbox"/> | 2 |
| ne ha avute in diversi casi | <input type="checkbox"/> | 3 |
| ne ha avute molto spesso    | <input type="checkbox"/> | 4 |

49. Con quale frequenza si sono verificati, in quest'anno scolastico e nel precedente, rimostranze da parte degli studenti in stage per atteggiamenti di disinteresse delle aziende? Per atteggiamenti di disinteresse intendiamo quelli in cui nessuno, in azienda, si prende cura della formazione dello stagista.

spesso	<input type="checkbox"/>	1
abbastanza spesso	<input type="checkbox"/>	2
di rado	<input type="checkbox"/>	3
mai o quasi	<input type="checkbox"/>	4

50. Con quale frequenza si sono verificati, in quest'anno scolastico e nel precedente, rimostranze da parte degli studenti in stage per atteggiamenti opportunistici delle aziende? Per atteggiamenti opportunistici intendiamo quelli in cui l'azienda utilizza il lavoro dello stagista senza fornire alcuna formazione.

spesso	<input type="checkbox"/>	1
abbastanza spesso	<input type="checkbox"/>	2
di rado	<input type="checkbox"/>	3
mai o quasi	<input type="checkbox"/>	4

51. In percentuale approssimativa, quanti degli studenti che sono stati in stage in un'azienda trovano poi lavoro, anche non a tempo indeterminato, presso la stessa azienda?

\_\_\_\_\_







60. In quale settore economico sono attive queste aziende con cui la scuola collabora? Come si distribuiscono in percentuale (anche approssimativa) sui vari settori elencati qui sotto? (*dare il cartellino n. 2*)

agricoltura	—
manifattura, artigianato	—
costruzioni	—
commercio all'ingrosso e al dettaglio	—
alberghi e ristoranti	—
trasporti e comunicazioni	—
banche e assicurazioni	—
studi professionali	—
informatica e ricerca (scientifica e di mercato)	—
pubblica amministrazione e difesa	—
sanità	—
istruzione	—
altri servizi sociali (comprese attività sportive)	—
altro (specificare) _____	—
altro (specificare) _____	—

61. Dove hanno sede queste aziende? sul territorio del comune della scuola  1  
*(anche più di una risposta)* fuori del comune, ma nella stessa provincia  2  
in un'altra provincia della regione  3  
fuori regione  4  
all'estero  5

62. C'è un o una responsabile per i rapporti con le aziende? Se c'è, chi è?

\_0 non c'è \_1 il/la dirigente \_2 il vice \_3 un insegnante \_4 una commissione di insegnanti  
\_5 un ex insegnante \_6 un tecnico o amministrativo \_7 collaboratori esterni (*specificare*) \_\_\_\_\_

63. È previsto un compenso per questa funzione? no  0  
sì  1

64. C'è una commissione che si occupa dei rapporti con le aziende?      no       0  
sì       1

65. Esiste presso la scuola un database in formato elettronico o un registro che raccoglie le aziende con cui la scuola collabora?  
*(una sola risposta)*

non esiste nulla	<input type="checkbox"/> 0
esiste un registro cartaceo (o altra forma di raccolta di materiale cartaceo)	<input type="checkbox"/> 1
esiste un database in formato elettronico	<input type="checkbox"/> 2

66. Di chi è stata l'iniziativa nel contatto con le aziende? Può darci una percentuale, anche approssimativa, riferita a questi attori? (dare il cartellino n.3)

il responsabile, la commissione che se ne occupa	___a
altri insegnanti	___b
le aziende	___c
gli studenti	___d
le partnership, reti e altri progetti di collaborazione tra scuola e mondo del lavoro	___e
altri ( <i>specificare</i> ) _____	___f
altri ( <i>specificare</i> ) _____	___g

67. Qual è approssimativamente la percentuale di aziende che mantengono il rapporto con la scuola di anno in anno? \_\_\_\_\_

68. Nella sua attività di dirigente, con quale frequenza Le capita di incontrare esponenti di aziende? (una sola risposta)	non più di una, due volte l'anno	<input type="checkbox"/> 1
	meno di una volta al mese	<input type="checkbox"/> 2
	circa una volta al mese	<input type="checkbox"/> 3
	più che una volta al mese	<input type="checkbox"/> 4

69. Al di fuori della sua attività di dirigente, con quale frequenza Le capita di incontrare esponenti di aziende? (una sola risposta)	non più di una, due volte l'anno	<input type="checkbox"/> 1
	meno di una volta al mese	<input type="checkbox"/> 2
	circa una volta al mese	<input type="checkbox"/> 3
	più che una volta al mese	<input type="checkbox"/> 4

70. Con quale frequenza il responsabile, o gli altri membri della commissione, hanno incontri con esponenti di aziende? (una sola risposta)	mai o quasi	<input type="checkbox"/> 0
	di rado	<input type="checkbox"/> 1
	abbastanza spesso	<input type="checkbox"/> 2
	molto spesso	<input type="checkbox"/> 3

### **Sezione G. I progetti**

In questa sezione approfondiamo la conoscenza dei più importanti progetti in corso o da poco terminati nella scuola che Lei dirige. Ci interessano i progetti rivolti al mercato del lavoro e all'orientamento, escludendo quindi quelli riferiti alla didattica e quelli ricreativi, sociali e culturali. Comprendiamo le collaborazioni con aziende, le partnership e le reti locali di vario genere, le iniziative del Ministero e/o della Direzione scolastica regionale. Le chiediamo di individuare due progetti svoltisi, o in corso, in questo anno scolastico, e di rispondere ad alcune domande su questi. Si deve trattare di progetti sui quali è già possibile esprimere una prima valutazione, anche approssimativa (*lasciare una pausa perché pensi ai progetti e li scelga*). Li ha individuati?

### ***Scheda progetto 1***

71. Come si chiama il progetto? \_\_\_\_\_

72. In che anno è partito il progetto? \_\_\_\_\_

73. Il progetto coinvolge tutti gli alunni dell'istituto?                      no       0      vai a domanda seguente  
   sì       1      vai a domanda 75

74. Quanti sono gli alunni coinvolti, anche approssimativamente? \_\_\_\_\_

75. Il progetto coinvolge tutti gli indirizzi presenti nell'istituto?                      no       0      vai a domanda seguente  
   sì       1      vai a domanda 77

76. Quali degli indirizzi presenti \_\_\_\_\_  
nell'istituto sono coinvolti nel \_\_\_\_\_  
progetto? (*registrarli con cura,* \_\_\_\_\_  
*riprendendo quanto scritto in risposta* \_\_\_\_\_  
*a domanda 8!*)

77. Di che cosa si occupa il progetto? (*anche più di una risposta*)

organizza gli stage	<input type="checkbox"/>	1
organizza forme di apprendimento in azienda, diverse dallo stage	<input type="checkbox"/>	2
organizza attività di orientamento agli studi	<input type="checkbox"/>	3
organizza attività di orientamento al lavoro	<input type="checkbox"/>	4
organizza visite e presentazioni ad aziende	<input type="checkbox"/>	5
organizza corsi post-diploma	<input type="checkbox"/>	6
organizza corsi di vario genere, non curriculari	<input type="checkbox"/>	7
organizza manifestazioni o eventi di vario genere	<input type="checkbox"/>	8
studia i fabbisogni formativi e/o occupazionali del territorio	<input type="checkbox"/>	9
organizza stage o altre iniziative per gli insegnanti	<input type="checkbox"/>	10
altro ( <i>specificare</i> )	<input type="checkbox"/>	11

---

78. Chi è stato promotore del progetto? Chi vi partecipa? Qui c'è un elenco di attori potenzialmente interessati a progetti con le scuole secondarie superiori, Lei mi dovrebbe dire per ciascuno se attori di questo tipo sono stati promotori del progetto e se vi partecipano (*dare cartellino n.4*)

	è stata promotore del progetto	partecipa al progetto
questa scuola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
altre scuole secondarie superiori	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
centri di formazione professionale	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
università o altri istituti di formazione post-diploma	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
centri per l'impiego, informagiovani e simili <u>pubblici</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
centri per l'impiego o simili <u>privati non profit</u>	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
agenzie di lavoro interinale o soggetti simili <u>privati</u>	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
la direzione scolastica regionale o il Ministero	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
associazioni imprenditoriali	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
aziende	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
studi professionali	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11
ordini professionali	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 12
camera di commercio	<input type="checkbox"/> 13	<input type="checkbox"/> 13
sindacati, enti bilaterali ( <i>comprese scuole edili</i> )	<input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 14
associazioni non profit ( <i>compresi Rotary, Lions e simili</i> )	<input type="checkbox"/> 15	<input type="checkbox"/> 15
fondazioni bancarie	<input type="checkbox"/> 16	<input type="checkbox"/> 16
comune o consorzio di comuni	<input type="checkbox"/> 17	<input type="checkbox"/> 17
regione	<input type="checkbox"/> 18	<input type="checkbox"/> 18
provincia	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 19
altri enti locali	<input type="checkbox"/> 20	<input type="checkbox"/> 20
aziende consortili o altre strutture pubbliche	<input type="checkbox"/> 21	<input type="checkbox"/> 21
altro ( <i>specificare</i> ) _____	<input type="checkbox"/> 22	<input type="checkbox"/> 22
altro ( <i>specificare</i> ) _____	<input type="checkbox"/> 23	<input type="checkbox"/> 23

79. Il progetto dispone di finanziamenti?      no       0  
    sì       1

80. Da dove provengono i finanziamenti?  
 (*anche più di una risposta*)

- |   |                          |    |
|---|--------------------------|----|
| dalla scuola  | <input type="checkbox"/> | 1  |
| da altre scuole ( <i>compresi cfp, università ecc., escluse le scuole edili</i> ) | <input type="checkbox"/> | 2  |
| da aziende, studi professionali o altri soggetti privati                          | <input type="checkbox"/> | 3  |
| da associazioni imprenditoriali o ordini professionali                            | <input type="checkbox"/> | 4  |
| da una camera di commercio  | <input type="checkbox"/> | 5  |
| da fondazioni bancarie  | <input type="checkbox"/> | 6  |
| da fondazioni non bancarie  | <input type="checkbox"/> | 7  |
| da sindacati o enti bilaterali ( <i>comprese le scuole edili</i> )                | <input type="checkbox"/> | 8  |
| da altre associazioni o circoli non profit ( <i>come Rotary, Lions e simili</i> ) | <input type="checkbox"/> | 9  |
| dal comune o da un consorzio di comuni  | <input type="checkbox"/> | 10 |
| dalla regione   | <input type="checkbox"/> | 11 |
| dalla provincia   | <input type="checkbox"/> | 12 |
| da altri enti locali o altri attori pubblici                                      | <input type="checkbox"/> | 13 |
| dal ministero o dalla Direzione scolastica regionale                              | <input type="checkbox"/> | 14 |
| dal Fondo Sociale Europeo o da altri fondi europei                                | <input type="checkbox"/> | 15 |
| da altri soggetti ( <i>specificare</i> ) _____                                    | <input type="checkbox"/> | 16 |

81. C'è un o una responsabile, nella scuola, per il progetto? Se c'è, chi è?

- \_0 non c'è \_1 il/la dirigente \_2 il vice \_3 un insegnante \_4 una commissione di insegnanti  
\_5 un ex insegnante \_6 un tecnico o amministrativo \_7 collaboratori esterni (*specificare*) \_\_\_\_\_

82. È previsto un compenso per questa funzione?

no	<input type="checkbox"/>	0
sì	<input type="checkbox"/>	1

83. Esiste un comitato di gestione, un organismo che gestisce il progetto per conto dei promotori e/o dei partecipanti?

no	<input type="checkbox"/>	0
sì	<input type="checkbox"/>	1

84. Con quale frequenza si riunisce questo comitato?  
*(una sola risposta)*

più che una volta al mese	<input type="checkbox"/>	1
circa mensilmente	<input type="checkbox"/>	2
più di una volta al quadrimestre	<input type="checkbox"/>	3
un paio di volte per anno scolastico	<input type="checkbox"/>	4
ogni anno scolastico	<input type="checkbox"/>	5



91. Quali degli indirizzi presenti nell'Istituto sono coinvolti nel progetto? (registrarli con cura, riprendendo quanto scritto in risposta a domanda 8!)

---

---

---

---

92. Di che cosa si occupa? (anche più di una risposta)

- |  |                          |    |
|--|--------------------------|----|
| organizza gli stage  | <input type="checkbox"/> | 1  |
| organizza forme di apprendimento in azienda, diverse dallo stage | <input type="checkbox"/> | 2  |
| organizza attività di orientamento agli studi                    | <input type="checkbox"/> | 3  |
| organizza attività di orientamento al lavoro                     | <input type="checkbox"/> | 4  |
| organizza visite e presentazioni ad aziende                      | <input type="checkbox"/> | 5  |
| organizza corsi post-diploma                                     | <input type="checkbox"/> | 6  |
| organizza corsi di vario genere, non curricolari                 | <input type="checkbox"/> | 7  |
| organizza manifestazioni o eventi di vario genere                | <input type="checkbox"/> | 8  |
| studia i fabbisogni formativi e/o occupazionali del territorio   | <input type="checkbox"/> | 9  |
| organizza stage o altre iniziative per gli insegnanti            | <input type="checkbox"/> | 10 |
| altro ( <i>specificare</i> )                                     | <input type="checkbox"/> | 11 |
- 

93. Chi è stato promotore del progetto? Chi vi partecipa? Qui c'è un elenco di attori potenzialmente interessati a progetti con le scuole secondarie superiori, Lei mi dovrebbe dire per ciascuno se attori di questo tipo sono stati promotori del progetto e se vi partecipano (*dare cartellino n.4*)

è stata promotore del progetto	partecipa al progetto
-----------------------------------	-----------------------







100. Ora le chiederò di valutare, su una scala da 1 a 10, gli esiti del progetto da diversi punti di vista. 1 indica un esito del tutto negativo, 10 un esito eccellente. Che esito ha avuto il progetto dal punto di vista...

dell'inserimento occupazionale degli studenti ( <i>grazie al progetto hanno trovato rapidamente un posto di lavoro?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10
della formazione degli studenti ( <i>grazie al progetto hanno aumentato le loro competenze?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10
delle ricadute sulla didattica ( <i>i programmi dei corsi sono stati anche solo in parte modificati?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10
dei rapporti con le aziende ( <i>sono stati stabiliti rapporti solidi e utili anche oltre il progetto?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10
dei rapporti con altri partner ( <i>sono stati stabiliti rapporti solidi e utili anche oltre il progetto?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10
dell'aggiornamento e della formazione degli insegnanti ( <i>grazie al progetto hanno aumentato le loro competenze?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10
delle risorse a disposizione della scuola ( <i>grazie al progetto sono state reperite risorse utilizzate anche per altre attività?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10
dei finanziamenti ( <i>grazie al progetto sono stati reperiti fondi utilizzati anche per altre attività?</i> )	1 <input type="checkbox"/> 10

### Sezione H. La gestione

*Ora vorremmo qualche informazione sulla gestione delle attività di cui abbiamo parlato fino ad ora, cioè stage, orientamento, progetti con aziende, rapporti con le aziende, progetti di partnership, di rete e di altro genere. Distinguiamo la definizione strategica, cioè le decisioni di fondo sul da farsi, dalla gestione operativa, cioè l'implementazione di quanto deciso in precedenza. Che ruolo hanno, nella definizione strategica e nella gestione operativa di tutte queste attività, i diversi organismi di governo della scuola?*

101. Quanto grande è in complesso il ruolo dei vari organismi di governo della scuola nella definizione strategica delle attività di cui abbiamo parlato? Quanto importante è nelle decisioni su queste attività il ruolo

*che ruolo ha*

<i>molto</i>	<i>abbastanza</i>	<i>poco</i>	<i>per niente</i>
<i>importante</i>	<i>importante</i>	<i>importante</i>	<i>importante</i>

Della direzione dell'Istituto	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Dei responsabili delle diverse attività	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Del Consiglio d'Istituto	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Del Collegio insegnanti	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Dei consigli di classe	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Della rappresentanza sindacale unitaria (RSU)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Altro ( <i>specificare</i> ) _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

102. Quanto grande, invece, è in complesso il ruolo di questi organismi nella gestione operativa delle attività di cui abbiamo parlato? Quanto importante è in queste attività il ruolo nella gestione operativa?

	<i>che ruolo ha</i>			
	<i>molto importante</i>	<i>abbastanza importante</i>	<i>poco importante</i>	<i>per niente importante</i>
Della direzione dell'istituto	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Dei responsabili delle diverse attività	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Del Consiglio d'istituto	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Del Collegio insegnanti	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Dei consigli di classe	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Della rappresentanza sindacale unitaria (RSU)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Altro ( <i>specificare</i> ) _____	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

### ***Sezione I. Monitoraggio delle carriere degli studenti***

*Ora vorremmo sapere se e come la scuola segue le carriere degli studenti una volta che questi si sono diplomati.*

103. La scuola svolge o ha svolto in passato una qualche attività di valutazione e di monitoraggio delle carriere degli studenti, una volta che questi si sono diplomati?
- |                            |                            |                     |
|----------------------------|----------------------------|---------------------|
| no, mai                    | <input type="checkbox"/> 0 | vai a domanda 106   |
| sì, ne svolge              | <input type="checkbox"/> 1 | vai a dom. seguente |
| ne ha svolte<br>in passato | <input type="checkbox"/> 2 | vai a dom. seguente |
104. E' mai stata effettuata una ricerca sistematica, tramite questionario, sulle carriere dei diplomati della scuola?
- |    |                            |
|----|----------------------------|
| no | <input type="checkbox"/> 0 |
| sì | <input type="checkbox"/> 1 |

105. Quali altri strumenti sono stati o vengono utilizzati per monitorare le carriere dei diplomati?  
(*anche più di una risposta*)

- |   |                          |   |
|---|--------------------------|---|
| raccolta di informazioni dalle aziende                | <input type="checkbox"/> | 1 |
| raccolta di informazioni tramite i insegnanti         | <input type="checkbox"/> | 2 |
| raccolta di informazioni dagli studenti               | <input type="checkbox"/> | 3 |
| altre modalità di monitoraggio ( <i>specificare</i> ) | <input type="checkbox"/> | 4 |
- 

**Sezione L. Le caratteristiche del/della dirigente scolastico/a**

*NB nelle scuole private si parla di  $\tilde{o}$ coordinatore didattico*

**Ora le porremo qualche domanda su di Lei. Data l'importanza della figura del dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia ci, sembra utile qualche informazione sulle caratteristiche e le opinioni del o della dirigente. Le ricordiamo che i questionari sono rigorosamente anonimi.**

*(non porre questa domanda!!!)*

- |                            |         |                          |   |
|----------------------------|---------|--------------------------|---|
| 106. E' maschio o femmina? | maschio | <input type="checkbox"/> | 1 |
|                            | femmina | <input type="checkbox"/> | 2 |

107. Da quanti anni lavora nella scuola, anche come insegnante? \_\_\_\_\_

108. Da quanti anni è dirigente scolastico (*coordinatore didattico nel caso delle scuole non statali*)? \_\_\_\_\_

109. Da quanti anni dirige questo Istituto? \_\_\_\_\_

110. In che cosa è laureato/a?

- |  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| giurisprudenza                                 | <input type="checkbox"/> | 1 |
| lettere classiche o moderne, magistero         | <input type="checkbox"/> | 2 |
| filosofia o storia                             | <input type="checkbox"/> | 3 |
| economia                                       | <input type="checkbox"/> | 4 |
| scienze politiche                              | <input type="checkbox"/> | 5 |
| architettura, ingegneria                       | <input type="checkbox"/> | 6 |
| scienze matematiche, fisiche, naturali         | <input type="checkbox"/> | 7 |
| altro titolo postsecondario, non universitario | <input type="checkbox"/> | 8 |
| ( <i>specificare</i> ) _____                   |                          |   |
| non è laureato/a                               | <input type="checkbox"/> | 9 |

111. Lei ha svolto in passato, o svolge oggi, altre attività professionali? (*escludiamo precedenti esperienze di insegnamento e lavoretti da giovani. Consideriamo anche attività saltuarie*)
- |                     |                          |    |
|---------------------|--------------------------|----|
| no, mai             | <input type="checkbox"/> | 1  |
| in passato, oggi no | <input type="checkbox"/> | 2  |
| oggi ne svolge      | <input type="checkbox"/> | 3  |
| non risponde        | <input type="checkbox"/> | 99 |

112. Ora le elencherò alcuni degli obiettivi formativi che possono essere presi in considerazione nella definizione della strategia di una scuola tecnico-professionale: le chiedo di ordinarli a seconda della loro importanza.

(*Dare cartellino n. 5. Segnare 1 a fianco della prima scelta, 2 a fianco della seconda e così via*)

- |   |      |
|---|------|
| La formazione di una cultura e di competenze generali     | ___a |
| La formazione di senso civico e di responsabilità sociale | ___b |
| La formazione di competenze professionali specifiche      | ___c |
| Lo sviluppo della personalità di ciascuno                 | ___d |
| La diffusione di una cultura del lavoro                   | ___e |

113. Se dovesse scegliere uno di questi termini per definire l'attività di un/una dirigente scolastico/a, quale sceglierebbe? (*una sola risposta*)

- |                             |                          |   |
|-----------------------------|--------------------------|---|
| un manager                  | <input type="checkbox"/> | 1 |
| un coordinatore di attività | <input type="checkbox"/> | 2 |
| un pubblico ufficiale       | <input type="checkbox"/> | 3 |
| un formatore                | <input type="checkbox"/> | 4 |

*La ringrazio molto, è stato davvero gentile. La sua collaborazione è stata estremamente utile per la nostra ricerca. E' interessato al rapporto finale?*

*(se lo è farsi dare e-mail personale e segnalarlo in testa al questionario)*

## CARTELLINO N. 1 (domanda 7)

**Quali di questi tipi di scuola (secondo le denominazione tradizionali) sono presenti, oggi, nell'Istituto?**

IA	Istituto d'arte	<input type="checkbox"/>	1
IM	Istituto magistrale	<input type="checkbox"/>	2
IPAR	<b>Istituto professionale alberghiero e ristorazione</b>	<input type="checkbox"/>	3
IPC	Istituto professionale commerciale	<input type="checkbox"/>	4
IPCT	Istituto professionale commerciale e turistico	<input type="checkbox"/>	5
IPSIA	Istituto professionale statale industria e artigianato	<input type="checkbox"/>	6
IPSCTAR	Istituto professionale servizi comm., turistici, alberghieri e rist.	<input type="checkbox"/>	7
IPSSCT	Istituto professionale servizi commerciali e turistici	<input type="checkbox"/>	8
IS	Istituto superiore	<input type="checkbox"/>	9
ITAS	Istituto tecnico agrario statale	<input type="checkbox"/>	10
ITC	Istituto tecnico commerciale	<input type="checkbox"/>	11
ITCG	Istituto tecnico commerciale e geometri	<input type="checkbox"/>	12
ITCGPA	Istituto tecnico comm., geometri, periti az. e corrispondenti	<input type="checkbox"/>	13
ITCPA	Istituto tecnico commerciale, geometri, periti aziendali	<input type="checkbox"/>	14
ITI	Istituto tecnico industriale	<input type="checkbox"/>	15
ITSOS	Istituto tecnico statale a ordinamento speciale	<input type="checkbox"/>	16
ITTo	Istituto tecnico turistico	<input type="checkbox"/>	17
LA	Liceo artistico	<input type="checkbox"/>	18
IPA	Istituto professionale agrario	<input type="checkbox"/>	19
ALTRO	(specificare per esteso)	<input type="checkbox"/>	20

---

---

### CARTELLINO N. 5 (domanda 112)

**Ora le elencherò alcuni degli obiettivi formativi che possono essere presi in considerazione nella definizione della strategia di una scuola tecnico-professionale: le chiedo di ordinarli a seconda della loro importanza.**

*Segnare 1 a fianco della prima scelta, 2 a fianco della seconda e così via*

- |   |       |
|---|-------|
| La formazione di una cultura e di competenze generali     | ___ a |
| La formazione di senso civico e di responsabilità sociale | ___ b |
| La formazione di competenze professionali specifiche      | ___ c |
| Lo sviluppo della personalità di ciascuno                 | ___ d |
| La diffusione di una cultura del lavoro                   | ___ e |

### CARTELLINO N. 2 (domanda 60)

**In quale settore economico sono attive queste aziende con cui la scuola collabora?  
Come si distribuiscono in percentuale (anche approssimativa) sui vari settori  
elencati qui sotto?**

agricoltura	—
manifattura, artigianato	—
costruzioni	—
commercio all'ingrosso e al dettaglio	—
alberghi e ristoranti	—
trasporti e comunicazioni	—
banche e assicurazioni	—
studi professionali	—
informatica e ricerca (scientifica e di mercato)	—
pubblica amministrazione e difesa	—
sanità	—
istruzione	—
altri servizi sociali (comprese attività sportive)	—
altro (specificare) _____	—
altro (specificare) _____	—

### CARTELLINO N. 3 (domanda 66)

**Di chi è stata l'iniziativa nel contatto con le aziende? Può darci una percentuale,  
anche approssimativa, riferita a questi attori?**

- il responsabile, la commissione che se ne occupa \_\_\_\_\_ a
- altri insegnanti \_\_\_\_\_ b
- le aziende \_\_\_\_\_ c
- gli studenti \_\_\_\_\_ d
- le partnership, reti e altri progetti di collaborazione tra scuola e mondo del lavoro \_\_\_\_\_ e
- altri (*specificare*) \_\_\_\_\_ f
- altri (*specificare*) \_\_\_\_\_ g

#### CARTELLINO N. 4 (domande 78 e 93)

**Chi è stato promotore del progetto? Chi vi partecipa? Qui c'è un elenco di attori potenzialmente interessati a progetti con le scuole secondarie superiori, Lei mi dovrebbe dire per ciascuno se attori di questo tipo sono stati promotori del progetto e se vi partecipano.**

è stata	partecipa al
promotore	progetto
del progetto	

questa scuola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
altre scuole secondarie superiori	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
centri di formazione professionale	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
università o altri istituti di formazione post-diploma	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
centri per l'impiego, informagiovani e simili <u>pubblici</u>	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
centri per l'impiego o simili <u>privati non profit</u>	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
agenzie di lavoro interinale o soggetti simili <u>privati</u>	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
la direzione scolastica regionale o il Ministero	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
associazioni imprenditoriali	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
aziende	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
studi professionali	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11
ordini professionali	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 12
camera di commercio	<input type="checkbox"/> 13	<input type="checkbox"/> 13
sindacati, enti bilaterali ( <i>comprese scuole edili</i> )	<input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 14
associazioni non profit ( <i>compresi Rotary, Lions ecc</i> )	<input type="checkbox"/> 15	<input type="checkbox"/> 15
fondazioni bancarie	<input type="checkbox"/> 16	<input type="checkbox"/> 16
comune o consorzio di comuni	<input type="checkbox"/> 17	<input type="checkbox"/> 17
regione	<input type="checkbox"/> 18	<input type="checkbox"/> 18
provincia	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 19
altri enti locali	<input type="checkbox"/> 20	<input type="checkbox"/> 20
aziende consortili o altre strutture pubbliche	<input type="checkbox"/> 21	<input type="checkbox"/> 21
altro ( <i>specificare</i> )_____	<input type="checkbox"/> 22	<input type="checkbox"/> 22
altro ( <i>specificare</i> )_____	<input type="checkbox"/> 23	<input type="checkbox"/> 23