

La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia ? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata

Gabriele Ballarino e Daniele Checchi
Università di Milano¹

Abstract

La Germania oggi può essere presa come punto di riferimento per le riforme economiche e sociali rese necessarie dalla crisi, in particolare per quanto riguarda la scuola e il suo rapporto con il mercato del lavoro. Il contributo parte dalla recente performance economica tedesca, e descrive le riforme, non solo del mercato del lavoro, che la hanno resa possibile. Le riforme sono state incisive, ma non hanno modificato le specificità di lungo periodo del modello socio-economico tedesco. Vengono anche approfondite alcune delle particolarità della Germania nell'organizzazione del sistema scolastico, nel processo allocativo degli studenti tra diversi indirizzi e nei sistemi universitari.

[JEL codes: I21; J24; Z13.

Keywords: labour market regulation; vocational training; skills]

1. Presentazione

Per i mercati finanziari, la Germania oggi è un punto di riferimento: il suo debito pubblico è ritenuto così sicuro ed è così desiderato dagli investitori, che gli interessi che lo stato tedesco deve pagare per finanziarsi sono estremamente bassi (quando non addirittura negativi). Al di là della volatilità dei mercati finanziari, del peso eccessivo che oggi vi gioca la speculazione a breve termine, e degli squilibri che essa riproduce, non ci sono dubbi sul fatto che la valutazione del debito tedesco misuri qualcosa di strutturale, ovvero la solidità della società e dell'economia tedesche. Il nostro paese ha molto da guadagnare nel prendere la Germania come un punto di riferimento per immaginare le necessarie riforme economiche e sociali che la grave crisi in corso rende meno eludibili che in passato.

Questo contributo si concentra in particolare sui temi della scuola e del rapporto tra istruzione e mercato del lavoro, uno dei fattori di lungo periodo alla base della recente performance economica tedesca. Preliminarmente, però, guarderemo a quest'ultimo fenomeno, e alle riforme, non solo del mercato del lavoro, che l'hanno reso possibile. Mostreremo che queste ultime sono state incisive, ma che al tempo stesso esse non hanno modificato le specificità di lungo periodo del modello socio-economico tedesco. Passeremo quindi ad approfondire alcune delle specificità tedesche sul terreno dell'organizzazione del sistema scolastico (formazione duale) e del processo allocativo degli studenti tra diversi indirizzi. Concluderemo con il confronto tra sistemi universitari nei due paesi.

2. Il primato tedesco: congiuntura e struttura

La figura 1 mostra come a partire dal 2005, dopo la conclusione del ciclo di riforme di cui diremo più avanti, la crescita in Germania abbia cambiato ritmo rispetto agli anni precedenti, anche se il suo ritmo non sembra diverso da quello degli altri paesi, a parte il nostro che procede a più lentamente. Nel 2008, quando arriva la crisi, la crescita viene meno per tutti, Germania compresa, ma quando la crescita ricomincia, la Germania parte con un ritmo decisamente diverso, e migliore, di quello degli altri paesi europei. Ancora più interessante è la figura 2.

¹ gabriele.ballarino@unimi.it; daniele.checchi@unimi.it. Questo contributo è nato all'interno di un progetto di ricerca sponsorizzato dalla Fondazione Trelle e dalla Fondazione Rocca sulla organizzazione dei sistemi formativi. Gli autori ringraziano Gianfelice Rocca e Attilio Oliva, e Nazareno Panichella che ha collaborato per il reperimento e l'elaborazione dei dati.

Figura 1: Crescita del GDP reale (1999=100), in Europa, Germania, Italia e Spagna

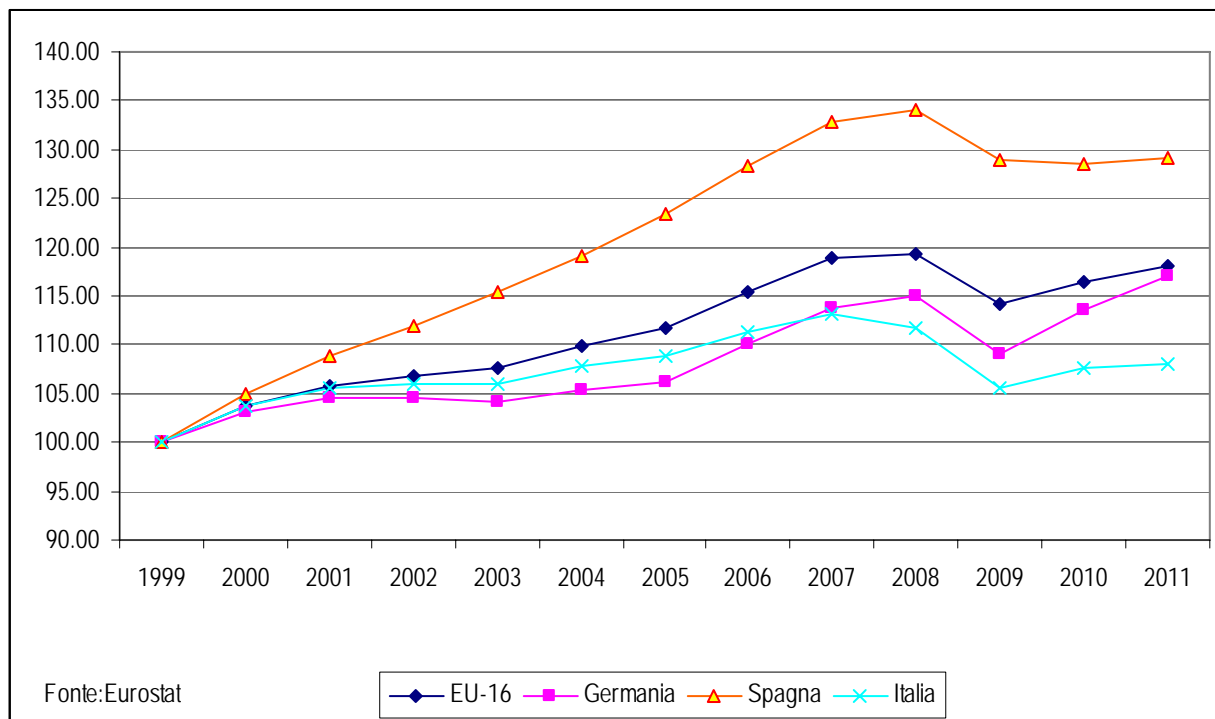
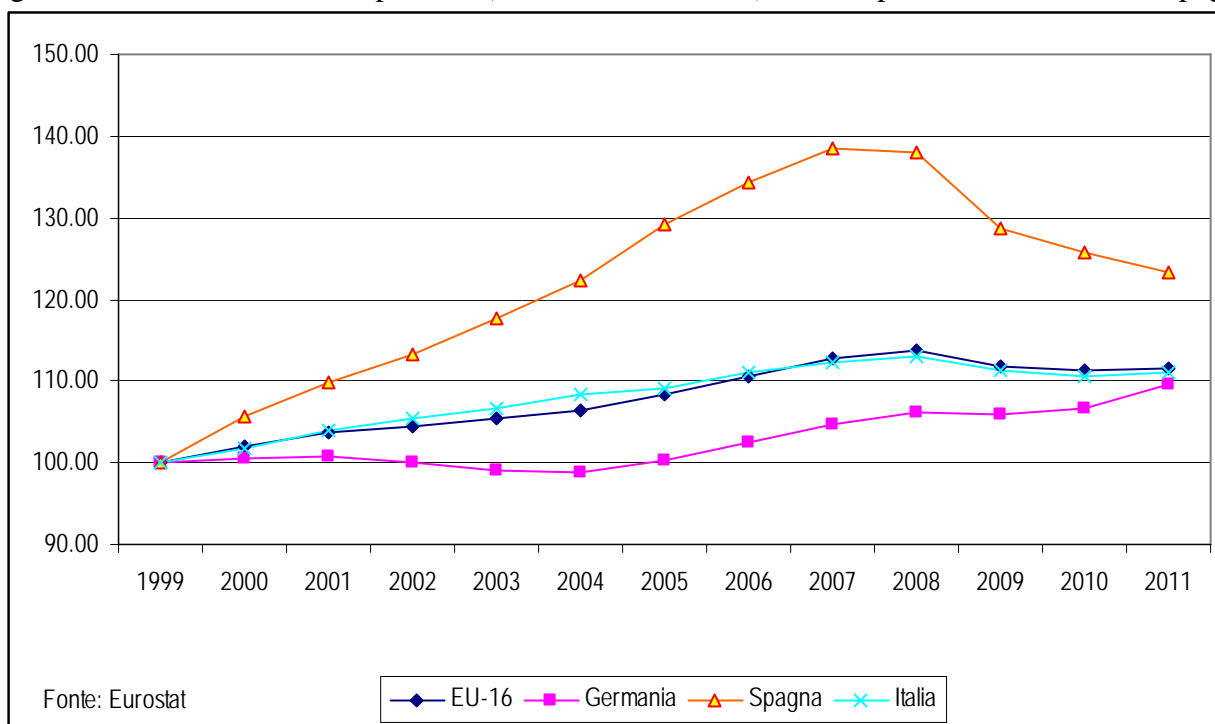


Figura 2: Variazione dell'occupazione (individui, 1999=100), in Europa, Germania, Italia e Spagna



Qui la particolarità della Germania è un'altra, più sorprendente: diversamente che negli altri paesi, in Germania la crisi non ha praticamente ridotto i livelli di occupazione, neanche al momento del crollo della crescita. Secondo molti osservatori, sia di orientamento liberista che anti-liberista, il fattore decisivo per la crescita state le riforme, che avrebbero smantellato il tradizionale modello tedesco dell' "economia sociale di mercato" con un'ampia liberalizzazione di un modello di regolazione dell'economia ad alta intensità di intervento pubblico (sia dello stato che delle associazioni degli interessi). A nostro parere, invece, il discorso è più complesso: le riforme sono

state buone politiche nella misura in cui hanno saputo ri-calibrare le linee portanti del modello di regolazione ma senza assolutamente abbandonarlo, nella consapevolezza che questa è *la* buona politica, fonte dell'efficienza economica e della coesione sociale del paese. Il modello tedesco per qualche tempo è stato messo in ombra da un processo di globalizzazione dominato dalle più flessibili economie anglosassoni: alla fine degli anni 90 l'*Economist* poteva chiamare la Germania "il malato d'Europa", e formulare una preoccupata diagnosi della malattia: l'"Eurosclerosi". La malattia consiste nella rigidità delle istituzioni e delle forme regolative europee, ovvero nella scarsa capacità dei governi del vecchio continente di rinnovare le proprie economiche per adeguarle ai nuovi scenari globali successivi alla caduta del muro di Berlino. Vedremo nel prossimo paragrafo quali sono i punti qualificanti del modello tedesco e in che cosa è consistita la ricalibratura della prima metà degli anni 2000.

3. Il modello tedesco e la riforma degli anni 2000

Il modello socio-economico tedesco si basa sull'esportazione di prodotti ad alta intensità tecnologica e di alta qualità, la cui produzione si basa a sua volta su una forza lavoro qualificata e non conflittuale, ben retribuita e generosamente assistita in caso di disoccupazione. Gli studiosi parlano di un sistema di questo tipo come della "via maestra" allo sviluppo industriale, contrapponendola alla "scorciatoia" basata sulla compressione dei costi del lavoro, e per questo più esposta alle fluttuazioni del mercato e, soprattutto, alla concorrenza dei paesi di nuova industrializzazione, dove salari e costo del lavoro sono inferiori. Nel caso tedesco, l'alta qualificazione è garantita dal sistema duale di formazione professionale, di cui parleremo ampiamente più avanti. La bassa conflittualità è garantita, oltre che dallo stesso sistema duale, da relazioni industriali cooperative, che si fondano sull'ampia estensione della contrattazione collettiva e sul coinvolgimento delle rappresentanze dei lavoratori nella gestione di alcuni aspetti della vita aziendale, in particolare per quanto riguarda la gestione delle risorse umane interne. Inoltre, le tutele contro il licenziamento sono elevate, così come l'ammontare e la durata dei sussidi di disoccupazione (nonostante le recenti riforme – vedi di seguito).

A livello di relazioni di lavoro, il sistema si basa quindi sulla stabilità del legame tra aziende e lavoratori, istituzionalmente garantita dalla cooperazione tra attori collettivi. Si parla a questo proposito di economia di mercato "coordinata", contrapposta all'economia di mercato "liberale" tipica dei paesi anglosassoni, gli Stati Uniti in primo luogo. L'espressione "economia sociale di mercato", tradizionalmente usata dalla politica tedesca e da qui importata in Italia, ha un significato molto simile. L'idea è quella di un intervento istituzionale capace di moderare gli effetti indesiderabili del libero mercato, mantenendone però le positive funzioni di sviluppo ed efficienza. L'esito macro più evidente è una minore disuguaglianza sociale. La tabella 1 riporta due misure di disuguaglianza: l'indice Gini della dispersione dei redditi e il tasso di immobilità intergenerazionale dei livelli d'istruzione. I due indici vanno da 0 a 1, dove 0 indica la minima e 1 la massima disuguaglianza. In entrambi i casi la Germania si posiziona ai valori più bassi, insieme alla Francia, un'altra economia di mercato coordinata (sia pur con strumenti istituzionali molto diversi). È molto diversa la posizione dell'Italia, che pur essendo di norma classificato tra le economie di mercato coordinate risulta avere livelli di disuguaglianza dei redditi e di immobilità sociale più vicini a quelli dei paesi anglosassoni che a quelli degli altri paesi europei, e una tendenza alla diminuzione della disuguaglianza inferiore a quella riscontrata in questi ultimi.

tabella 1. Misure di disuguaglianza sociale. Italia, Germania, Francia, Spagna e Gran Bretagna

	immobilità intergenerazionale dell'istruzione, per coorte di nascita						indice di Gini		
	1920	1930	1940	1950	1960	1970	metà 1980	metà 1990	metà 2000
Italia	0.73	0.74	0.62	0.48	0.33	0.43	0.337	0.350	0.352
Germania	0.52	0.37	0.33	0.29	0.32	0.33	0.286	0.290	0.298
Francia	0.52	0.48	0.41	0.31	0.22	0.24	0.290	0.281	0.281
Spagna	0.58	0.71	0.68	0.50	0.38	0.35	0.328	0.319	0.319
Gran Bretagna	0.35	0.31	0.42	0.36	0.33	0.35	0.332	0.341	0.335

fonte: elaborazioni su dati European Social Survey (istruzione) e OECD (indice di Gini)

La natura sociale del sistema è evidente anche nei rapporti tra attori economici, dove le banche hanno stretti rapporti con le aziende ed esercitano, tramite l'erogazione di credito a buon mercato, una sorta di controllo generale sul sistema, evitando comportamenti aggressivi e troppo competitivi tra aziende, nonché invasioni di campo da parte di aziende straniere in caso di difficoltà di qualche operatore nazionale. Il termine *Deutschland AG* (alla lettera "Germania SPA"), caro ai giornalisti economici tedeschi, esprime bene le due caratteristiche del sistema: da un lato i rapporti tra gli attori economici nazionali sono più cooperativi che competitivi, ma in ultima analisi si tratta pur sempre di rapporti contrattuali; dall'altro siamo in un mondo individualista e liberale, lontano da qualsiasi modello sociale comunitario e organicista. I traumi del passato esercitano una vigilanza tranquilla ma inflessibile su tentazioni di questo genere. La stabilità di governo macro assicura la stabilità del sistema nelle aziende, ma ovviamente lo rende molto rigido rispetto a shocks macroeconomici esterni.

Le riforme

Negli anni successivi alla riunificazione tedesca, si sviluppa un dibattito interno sulla situazione e sulle prospettive del paese (spesso indicato come *Standort Deutschland*, alla lettera "dove si trova la Germania"), che rappresenta il background culturale da cui si sviluppa un importante ciclo di riforme. Alla fine degli anni 90 viene avviata nel quadro del "processo di Bologna" pan-europeo una riforma dell'istruzione superiore senza precedenti, su cui torneremo più avanti. Si ristruttura il settore bancario, e nella prima metà degli anni 2000 arriva infine il momento della riforma del mercato del lavoro, articolata in una serie di quattro pacchetti di interventi, i cosiddetti "pacchetti Hartz" dal nome dell'amministratore delegato della Volkswagen Peter Hartz, presidente della commissione che nel 2002 mise a punto le proposte poi realizzate, con notevole impegno personale, dal cancelliere socialdemocratico Gerhard Schroeder. La classe dirigente del paese, tanto economica quanto politica, si impegna nella riforma con spirito *bipartisan*, formatosi con lo sforzo della riunificazione e la discussione sullo *Standort Deutschland*, la cui importanza è difficilmente sottovalutabile. Ovviamente non mancano difficoltà e resistenze: vale la pena di citare una frase pronunciata all'epoca dal cancelliere Schroeder, che ci sembra esprimere bene lo spirito della riforma: "*se la Germania non modernizza le proprie istituzioni del mercato del lavoro, allora queste saranno modernizzate dalla forza bruta dei mercati globali, che lascerà ben poco spazio per una rete di protezione sociale*". L'idea di fondo della riforma è di cambiare atteggiamento verso i disoccupati, spingendoli al lavoro: lo stato continuerà a sostenerli, ma solo se essi si daranno da fare. In concreto, diminuiscono le garanzie contro la disoccupazione e la durata massima dell'accesso ai sussidi. Sono liberalizzate le agenzie di lavoro interinale, e vengono allentate una serie di misure di tutela dei salari, con l'effetto di rendere più facilmente disponibile alle aziende, soprattutto piccole, lavoratori a bassi salari. L'ultimo pacchetto di riforme, indicato come *Hartz IV*, il più controverso, trasforma la struttura dell'assistenza sociale, spostandola dalle politiche passive di sostegno incondizionato al reddito, verso le politiche attive, finalizzate al reinserimento occupazionale di tutti coloro che vengono giudicati in grado di lavorare. L'assistito che rifiuti, in determinate condizioni, una nuova opportunità di lavoro, perde anche il diritto all'assistenza, e i servizi hanno accesso alla verifica dei mezzi degli assistiti, per evitare casi di opportunismo.

È importante aggiungere che, nonostante una serie di imponenti manifestazioni e il mancato rinnovo di circa 100.000 tessere del partito socialdemocratico, in effetti la riforma raccoglie, se non il

consenso esplicito, almeno la collaborazione fattiva del sindacato, un punto (se non *il* punto) decisivo per la sua implementazione efficace. Di fronte al pericolo di una crisi sistemica, le organizzazioni di rappresentanza di entrambe le parti, ugualmente in crisi di adesioni e di motivazione, reagiscono rilanciando la collaborazione a livello aziendale. Si osserva quindi quello che gli esperti chiamano un processo di “decentramento coordinato”, con uno spostamento graduale e quanto meno traumatico possibile del baricentro delle relazioni industriali dal livello macro della contrattazione di settore a quello micro della contrattazione aziendale (i cui soggetti, i consigli dei lavoratori, sono più autonomi dalle centrali sindacali, di categoria e non, di quanto non accada in Italia). Per ridurre i licenziamenti al minimo, la contrattazione collettiva a livello aziendale utilizza la flessibilità interna nella gestione dei carichi e degli orari di lavoro individuali, uno strumento tradizionale della gestione del personale nelle aziende tedesche che viene ampiamente rinnovato. L’equivalente tedesco della nostra cassa integrazione, il *Kurzarbeit*, viene utilizzato massicciamente per ridurre le ore di lavoro, ma cercando di evitare nei limiti del possibile l’allontanamento dal posto di lavoro. Inoltre viene sfruttato intensivamente uno strumento introdotto negli anni 90, il conto del tempo di lavoro (*Arbeitszeitkonto*): quando un dipendente effettua ore di straordinario, anziché essergli pagate immediatamente queste vengono messe a suo credito in una sorta di cassa personale di ore lavorate e relativa retribuzione: se tutto va bene, il corrispettivo arriva qualche tempo dopo (l’arco di riferimento temporale può variare da un anno all’intera durata del rapporto di lavoro), ma se le cose per l’azienda vanno male, il credito disponibile nella cassa va a compensare la riduzione dell’orario di lavoro, consentendo all’azienda di riaggiustare i propri costi di fronte a una fase critica senza oneri per lo stato, come accade invece con la cassa integrazione italiana o il *Kurzarbeit*.

In Italia, invece, le contemporanee riforme del mercato del lavoro (note come riforme “Treu” e “Biagi”) hanno incentivato le aziende a ricorrere alla flessibilità *esterna*, ricorrendo massicciamente ai rapporti di lavoro flessibili di nuova introduzione. Ma dato che la riforma ha flessibilizzato solo “al margine”, nei nuovi contratti si sono trovati i giovani (flessibilmente) neoassunti: questo ha disincentivato l’investimento delle aziende nei giovani e dei giovani nelle aziende, senza consentire alcun recupero di produttività, anzi indebolendola ulteriormente. Nei termini proposti sopra, la riforma tedesca ha contribuito a mantenere l’economia sulla “via maestra” allo sviluppo, mentre le modalità con cui ha avuto luogo quella italiana rischiano di spingere il paese verso la “scorciatoia” della compressione dei costi e della competizione al ribasso. Gli esiti in termini di occupazione giovanile sono visibili nella figura 3 qui sotto.

Insomma, il “miracolo tedesco” tuttora in corso può forse essere visto anche come frutto della deregolazione e della flessibilizzazione del mercato del lavoro. Tuttavia, la riforma del mercato del lavoro è stata congegnata in modo tale da salvaguardare gli elementi essenziali del sistema, in particolare la collaborazione tra datori e lavoratori e tra le loro rappresentanze, facendone il punto centrale per la buona riuscita della ristrutturazione.

4. Il sistema duale di formazione professionale

A questo punto vale la pena di descrivere in dettaglio il sistema di formazione professionale tedesco. Il sistema viene chiamato “duale” perché unisce apprendistato in azienda (*Ausbildung*) e formazione scolastica. Le sue origini risalgono alle regolazioni delle corporazioni artigiane delle città medievali, che consentivano l’esercizio del mestiere solo a coloro che avessero prestato servizio per un determinato periodo di tempo presso un artigiano. In Germania esse sono sopravvissute fino all’avvento dell’industria moderna, nella quale si sono riqualificate e ben integrate: non solo sono sopravvissute ai traumi della storia tedesca recente, ma sono diventate uno dei pilastri dell’ “economia sociale di mercato” e dell’equilibrio socio-economico da essa garantito. Cominceremo con il descrivere l’alternanza scuola-lavoro, l’aspetto più noto del sistema. Passeremo quindi a illustrarne le modalità di gestione e gli esiti occupazionali: potremo quindi capire perché il sistema è a tutt’oggi uno dei pilastri del modello socio-economico tedesco, non solo

dal punto di vista dell'efficienza tecnica e produttiva ma anche da quello della creazione del consenso e della coesione sociali.

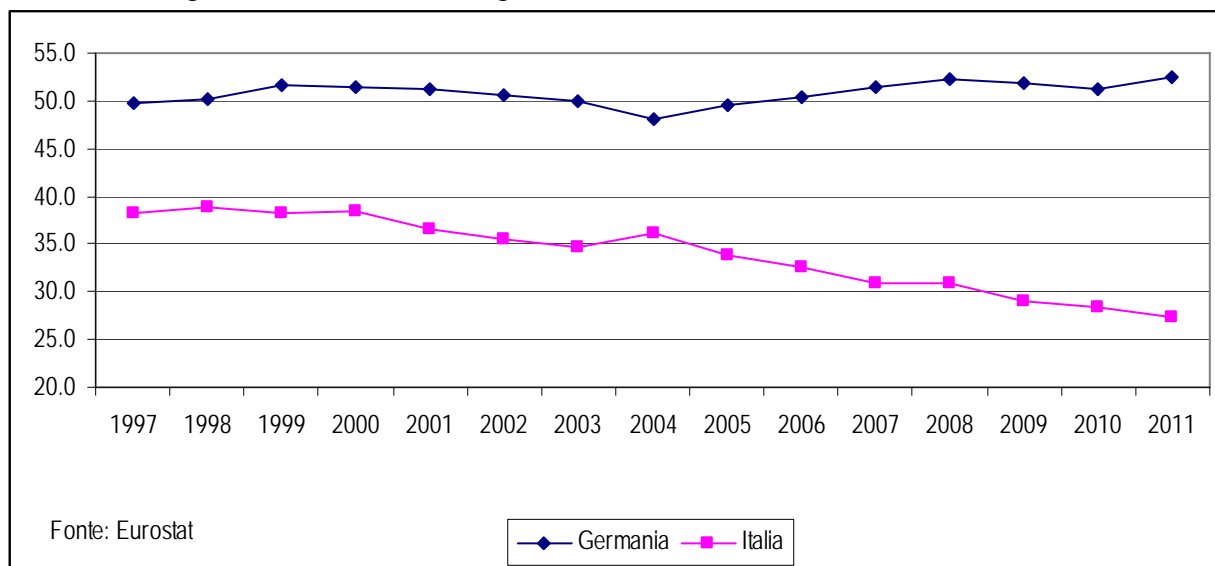
L'alternanza scuola-lavoro

Il nucleo del sistema duale si trova oggi al livello scolastico equivalente alla nostra scuola secondaria superiore. Diversamente che nella maggior parte degli altri paesi europei e non, compreso il nostro, in Germania solo la scuola elementare è *comprehensive*, cioè prevede lo stesso curriculum per tutti gli alunni: a 10 anni questi vengono suddivisi in tre percorsi, solo uno dei quali (il *Gymnasium*), analogo al nostro liceo, consente l'accesso all'università. La maggioranza degli studenti che non seguono il percorso ginnasiale alla fine dell'obbligo scolastico, che dura fino a 16 anni, diventano apprendisti (*Auszubildende*): in complesso, circa il 60% di ogni coorte consegue in questo modo una qualifica professionale (cfr. la figura 8 *infra*).

Il contratto di apprendistato è un contratto di lavoro a tutti gli effetti, con un salario inferiore a quello normale, perché l'apprendista trascorre in azienda solo circa metà del proprio tempo di lavoro. Nel tempo rimanente, egli frequenta presso una *Berufsschule* o una *Beruffachschule* (scuola professionale; scuola professionale specializzata) un corso di studi i cui contenuti sono strettamente collegati alla sua occupazione. La durata dei corsi è variabile: lo standard per conseguire il diploma è normalmente di 3-4 anni, che negli anni 2000 sono stati in diversi casi suddivisi in due bienni. I corsi si concludono con il conseguimento di una qualifica occupazionale, diversamente denominata a seconda del settore e della durata dell'apprendistato. Gli esami sono sostenuti presso le camere di commercio locali, e i commissari sono nominati dalle camere stesse e dalle organizzazioni sindacali. Partecipano anche, ma con un ruolo marginale, gli insegnanti delle scuole. Le qualifiche sono molto dettagliate (nell'anno scolastico 2009-2010 erano 340) e sono aggiornate di continuo, per tenere il passo con l'evoluzione della tecnologia e dell'organizzazione del lavoro. È importante sottolineare che la gran parte degli apprendisti, ma non tutti (tra il 60 e il 70%), rimangono nell'azienda dove hanno svolto l'apprendistato, ma il conseguimento della qualifica professionale consente un rapido ingresso in azienda in quasi tutti i casi: il tasso di disoccupazione giovanile tedesco è tra i più bassi in Europa proprio per via di questo nesso istituzionale tra scuola e mercato del lavoro.

La figura 3 mette a confronto il tasso di attività giovanile (15-24 anni) in Germania e in Italia. La differenza si aggira intorno ai 20 punti percentuali a favore della Germania. Per i 15-20enni il divario può dipendere dal fatto che gli apprendisti tedeschi sono classificati come occupati, diversamente dai giovani italiani che frequentano gli istituti tecnici e professionali e la formazione professionale regionale, ma tra la fascia d'età superiore il divario è interamente reale.

Figura 3: Tasso di attività giovanile (% 15-24enni), in Germania e Italia



Cogestione e credenzialismo

La capacità del sistema tedesco di contenere la disoccupazione giovanile, che invece rappresenta un grave problema nel nostro paese, ha attirato da tempo l'attenzione di studiosi e *policy-makers* italiani. Gli ammiratori italiani del sistema duale mettono al centro della loro analisi del sistema l'alternanza tra scuola e lavoro. In particolare, la regione Lombardia negli anni 2000 ha avviato diverse sperimentazioni con questa denominazione, esplicitamente ispirate dal sistema tedesco e dalla volontà di avvicinare scuola tecnico-professionale e mercato del lavoro. Sicuramente condivisibili negli intenti, queste politiche non sembrano però avere prodotto effetti di rilievo. Questo probabilmente perché si fondano su un'analisi che si ferma alla superficie del sistema tedesco e non ne considera le determinanti strutturali. Il motore del sistema duale, in effetti, non sta nell'alternanza tra scuola e lavoro *per se*, ma in altri due elementi: si tratta della cogestione del sistema duale tra le parti sociali e del valore occupazionale delle qualifiche ("credenzialismo" nei termini della sociologia dell'istruzione). Sono questi due elementi, tra loro strettamente connessi a trasformare l'alternanza scuola-lavoro da strumento pedagogico in una vera e propria modalità di regolazione dell'economia. Il termine stesso che viene utilizzato in italiano è fuorviante: *alternare* scuola e lavoro non è difficile, basta organizzare tirocini. Quello che accade in Germania è invece una forma di *integrazione* tra scuola e lavoro di ben maggiore complessità, i cui fondamenti istituzionali sono appunto la cogestione e il credenzialismo.

La cogestione del sistema duale da parte delle associazioni di rappresentanza ha luogo ai diversi livelli in cui esso si articola. Abbiamo già visto a livello di azienda che esse gestiscono gli esami, di cui hanno anche la responsabilità finanziaria, nella misura in cui per gli esaminatori non sono previsti compensi: essi svolgono questa funzione durante il proprio orario di lavoro, quindi a spese dell'azienda (o del sindacato). In azienda i rappresentanti delle parti sociali controllano l'effettiva implementazione dei profili occupazionali previsti dal sistema, garantendo in questo modo il valore occupazionale dei titoli. A livello di settore, le parti sociali condividono con le autorità scolastiche la progettazione dei programmi di formazione e delle qualifiche, per assicurarne la congruenza con le reali esigenze delle aziende. A livello nazionale, infine, esse partecipano al processo di *policy making* che regola e gestisce il sistema nel suo complesso. Le riforme *Hartz* hanno indebolito il ruolo delle parti sociali, e in particolare delle organizzazioni sindacali, nelle politiche sociali e del lavoro, ma il loro ruolo nella formazione professionale rimane intatto.

Le modalità organizzative della partecipazione delle parti sociali possono variare a livello regionale, perché come tutto il sistema scolastico tedesco anche il sistema duale è decentrato a livello regionale: la costituzione, infatti, assegna la competenza sulla scuola ai *Länder*, le regioni che costituiscono la repubblica federale. Lo stato trasferisce i finanziamenti ai *Länder*, che ne dispongono in autonomia, e progettano altrettanto autonomamente la struttura del sistema formativo, a tutti i suoi livelli (incluso quello universitario – vedi oltre). Questo determina una variazione non trascurabile della struttura del sistema scolastico tra i diversi *Länder*.

Al di là delle variazioni organizzative regionali, è estremamente importante sottolineare che la validità dei titoli di studio è nazionale, senza alcuna possibilità di deroga per i *Länder*: questo vale per tutti i titoli scolastici, in particolare per le qualifiche professionali rilasciate dal sistema duale. Le parti sociali e lo stato sono quindi i garanti del valore occupazionale del titolo di apprendista. In generale, l'importanza occupazionale del titolo di studio, il credenzialismo occupazionale, è una delle caratteristiche più importanti del modello socio-economico tedesco.

Con la riforma credenzialista dell'accesso alle occupazioni il "principio di competenza" sostituisce il "principio di conoscenza", secondo cui invece il reclutamento dei lavoratori avviene, invece, tramite contatti personali tra loro e il datore: questo sistema sopravvive nelle piccole organizzazioni perché scegliere persone conosciute garantisce informazioni affidabili a costo praticamente nullo. Per questo motivo le piccole aziende, che faticano a sopportare i costi informativi e non si possono permettere rischi, tendono tuttora a reclutare in base alle reti di conoscenza. Il titolo di studio può

però ridurre questi costi, funzionando come “segnale”, nel caso in cui esso contenga informazioni dettagliate sul tipo di competenze possedute dal lavoratore e se queste sono ritenute attendibili dal datore o dal selezionatore. È evidente come il sistema duale tedesco fornisca titoli di studio con proprio queste caratteristiche, il che ne spiega l'utilità anche per il sistema della piccola impresa, che costituisce la spina dorsale della struttura industriale tedesca.

Formazione continua, qualifiche e carriere: il Meister

L'efficacia del sistema duale tedesco si estende oltre la formazione iniziale e l'inserimento in azienda, per arrivare a riguardare anche la formazione continua e lo sviluppo delle carriere, e quindi l'organizzazione aziendale in generale. Gli studiosi parlano di quello tedesco come di un mercato del lavoro “occupazionale”, perché le carriere individuali hanno tipicamente luogo non in una sola azienda (come nel caso giapponese) né in diverse aziende (come nei paesi anglosassoni), ma all'interno di un'occupazione: i lavoratori qualificati possono facilmente cambiare azienda, grazie al valore dei titoli conseguiti nel sistema duale, riconosciuto da tutte le aziende del paese.

L'importanza del sistema duale per la regolazione del mercato del lavoro nel suo complesso, e non solo per la transizione scuola-lavoro, è un punto estremamente importante, tipicamente trascurato dagli osservatori italiani del sistema duale, che però in questo modo perdono di vista la sua capacità di produrre tra i lavoratori non solo competenze elevate, ma anche consenso e cooperazione nei confronti delle aziende. Nella maggior parte dei settori industriali e commerciali la legge tedesca richiede (in continuità con gli usi corporativi) che per poter essere titolare di un'azienda una persona debba possedere la qualifica di *Meister*, e le aziende usano nella maggior parte dei casi la medesima qualifica per selezionare i capi intermedi, anche all'interno del proprio personale. Il percorso per diventare *Meister* costituisce il segmento superiore del sistema duale: per ottenere il titolo occorre avere superato l'esame finale da un periodo variabile tra i 3 e i 5 anni, a seconda del settore, e quindi seguire presso una *Berufsschule* (o, dove esiste, una *Berufsakademie*) un corso di specializzazione teorico-pratico che può durare, sempre a seconda del settore, tra i 4 e i 6 anni, i cui orari sono compatibili con quelli di un lavoro a tempo pieno. L'esame conclusivo è piuttosto impegnativo e può comprendere anche una prova pratica, e la commissione è costituita in modo analogo a quelle dell'esame conclusivo dell'apprendistato.

L'importanza delle qualifiche nella selezione e nelle progressioni di carriera del personale rappresenta per le aziende un vincolo esogeno, che sottrae loro parte della flessibilità in termini di libertà di assumere o portare a ruoli di responsabilità il personale. Si tratta però, per usare la terminologia della sociologia economica, di un “vincolo benefico”, nella misura in cui garantisce alle aziende il consenso e l'impegno dei lavoratori. Dato che le scelte dell'azienda sono vincolate alle qualifiche, che vengono assegnate da un sistema di formazione professionale alla cui gestione i lavoratori partecipano attraverso le proprie rappresentanze, il livello di consenso dei lavoratori verso l'azienda aumenta notevolmente, perché le scelte aziendali in termini di personale non si presentano come arbitrarie, ma come sottoposte a vincoli riconosciuti e condivisi. In altri termini, la regolazione istituzionale del mercato del lavoro da un lato limita la libertà delle aziende, ma dall'altro fornisce loro il vantaggio competitivo non da poco costituito da una forza lavoro non solo tecnicamente qualificata, ma anche disponibile e motivata. Diverse ricerche che hanno messo a confronto l'organizzazione e le relazioni di lavoro delle aziende industriali tedesche con quelle francesi e inglesi hanno fornito evidenza empirica a sostegno di questo punto: i lavoratori tedeschi presentano in media tassi di assenteismo e di sciopero nettamente inferiori a quelli dei paesi in cui non esiste il sistema duale, e il loro atteggiamento nei confronti del management è molto meno conflittuale e più cooperativo.

Il lato negativo del sistema è, come ci si può immaginare, che coloro che si fermano alla scuola dell'obbligo e non proseguono con un apprendistato si trovano in difficoltà: il rischio di disoccupazione per questi giovani è molto elevato. Nel mercato del lavoro tedesco la mancanza di competenze formalmente certificate (le *skill barriers*) rappresenta un problema maggiore che altrove, e potenzialmente potrebbe dare luogo a un mercato del lavoro molto segmentato tra un

gruppo di *insider* qualificati e un gruppo di *outsider* privi di qualificazione, con forti difficoltà per i secondi a transitare tra i primi. Tuttavia le ricerche mostrano che questo effetto, che possiamo chiamare di segmentazione, è meno forte dell'opposto effetto di inclusione garantito dal modo in cui il sistema è gestito e dal valore occupazionale delle qualifiche che esso rilascia. Il sistema duale, possiamo quindi concludere, produce competenze e qualificazione tecnica, ma anche e soprattutto coesione sociale e cooperazione tra lavoratori e aziende.

5. Un confronto con la situazione italiana

In Italia non esiste nulla di simile al sistema duale. Il modello tedesco può quindi sicuramente rappresentare un *benchmark* utile, visto che la struttura produttiva italiana è abbastanza simile a quella tedesca, in particolare per quanto riguarda il peso delle esportazioni manifatturiere. La grande differenza sta, come è noto, nella diversa dimensione media delle aziende, molto inferiore nel nostro paese. La tabella 2 confronta su questa variabile Italia, Germania, Francia e Spagna. La distanza tra la Germania e gli altri paesi è impressionante, e il nostro paese è quello più lontano. Questa differenza è solitamente ritenuta una delle ragioni della debolezza della formazione tecnico-professionale italiana, ma la relazione tra i due fenomeni potrebbe essere più complessa: è probabile che la dimensione media relativamente elevata delle aziende tedesche sia favorita dal sistema duale tedesco, che rende più agevole la gestione delle grandi imprese.

tabella 2. Dimensioni delle aziende manifatturiere in Italia, Germania, Francia e Spagna

	2000			2003			2007		
	piccole	medie	grandi	piccole	medie	grandi	piccole	medie	grandi
Italia	97.9	1.8	0.3	97.8	2.0	0.3	97.8	2.0	0.3
Germania	90.9	7.2	1.9	89.9	8.0	2.1	89.5	8.4	2.1
Francia	95.7	3.4	0.9	95.7	3.2	0.8	96.4	2.9	0.8
Spagna	96.7	2.4	0.5	96.7	2.8	0.5	96.7	2.8	0.5

fonte: elaborazione su dati Eurostat

Accanto a questi fattori strutturali, senza dubbio anche fattori culturali di lungo periodo possono contribuire a spiegare la debolezza della formazione tecnica e professionale italiana in confronto a quella tedesca: nonostante il comune retaggio idealista, il primato della cultura umanistica su quella tecnico-scientifica è molto più forte in Italia che in Germania. Vediamo ora come si possono caratterizzare, brevemente, la formazione professionale e la transizione dalla scuola al lavoro nel nostro paese, tenendo presente il caso tedesco come punto di riferimento.

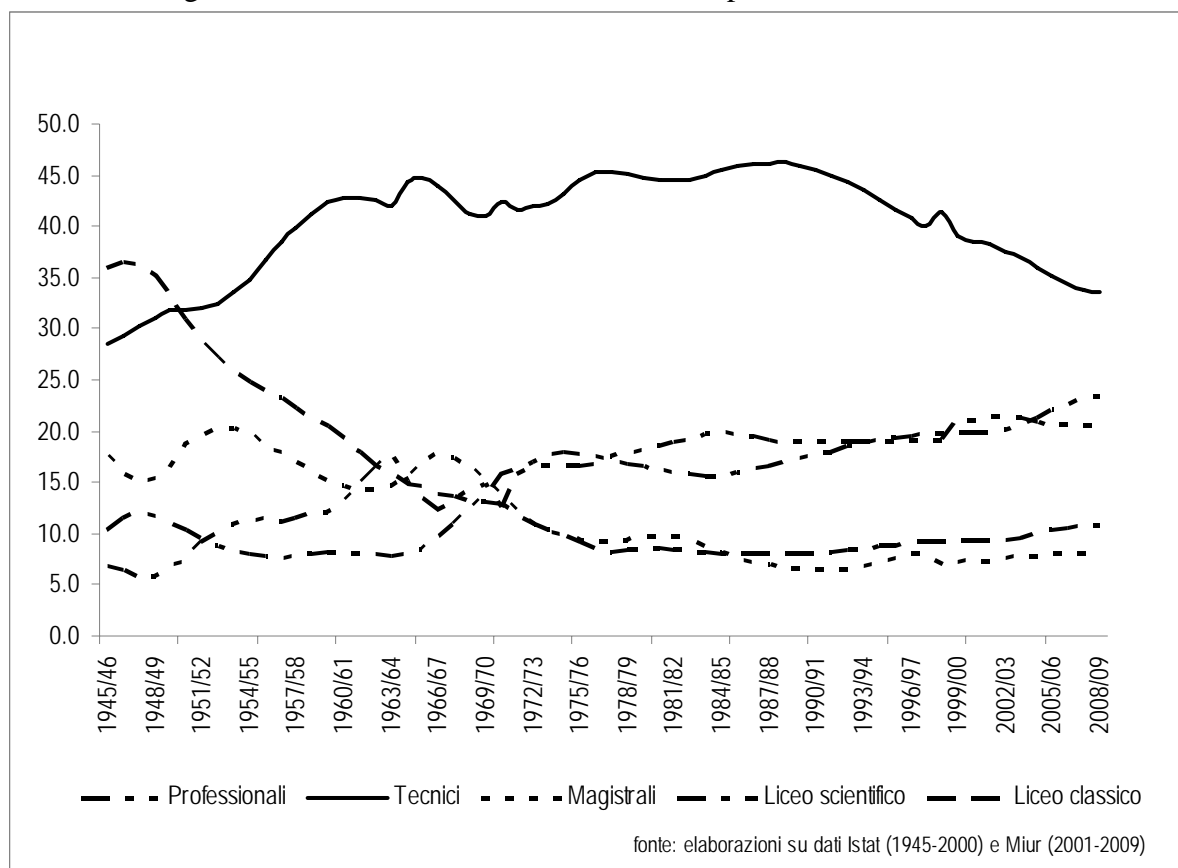
I sistemi della formazione tecnica e professionale in Italia

Nel nostro paese non esiste un sistema di formazione professionale in senso proprio, ma ne esistono tre, tra loro ampiamente sovrapposti: il sistema degli istituti tecnici, quello degli istituti professionali e quello della formazione professionale regionale. I tre sistemi sono cresciuti in modo incrementale e disordinato, senza che il loro sviluppo sia stato pianificato o comunque razionalizzato a livello sistemico. Il sistema degli istituti tecnici è il più antico, nato dall'impegno degli imprenditori e dei riformatori che a partire dalla fine dell'800 hanno creato, nelle zone del paese in cui l'industria si stava più sviluppando, una serie di scuole tecniche e professionali indipendenti. A partire dall'inizio del 900 si avvia un processo di statalizzazione, intensificatosi con il fascismo, che gradualmente integra queste iniziative nel sistema scolastico nazionale.

Gli istituti professionali creati negli anni 50 erano scuole triennali rivolte a ragazzi e ragazze di origine popolare provenienti dall'indirizzo inferiore ("avviamento professionale") della scuola media precedente alla riforma che nel 1962 istituì la scuola media unitaria. Si trattava di corsi "a vicolo cieco", senza possibilità di prosecuzione, dove si poteva però conseguire un diploma molto specifico che dava accesso a ruoli tecnici di qualificazione intermedia. Solo successivamente alle riforme degli anni 60 venne abolito l'accesso differenziale all'università, condizionandolo

esclusivamente alla frequenza di cinque anni di scuola post-obbligo. Gli istituti professionali, sempre nel 1969, vennero per molti versi parificati ai tecnici, in particolare con l'istituzione di un biennio aggiuntivo, che dava la possibilità di sostenere l'esame di maturità e quindi di iscriversi all'università. Gli istituti tecnici in anni più recenti sono andati incontro a un processo di graduale "liceizzazione", anche con la creazione di nuovi indirizzi: le materie accademiche acquistarono spazio nei programmi a discapito di quelle tecniche, e i rapporti con le aziende e con le professioni si indebolirono. Questo processo è visibile nella figura 4, che riporta le iscrizioni alle scuole secondarie superiori, in percentuale per tipo di istituto, dal secondo dopoguerra ad oggi. Nel periodo che va dagli anni 50 alla metà degli anni 70 si osserva una grande crescita delle iscrizioni agli istituti tecnici e professionali, (dove si concentra la grande espansione della scolarità post-obbligo) che danno un contributo importante allo sviluppo industriale del paese, prima nelle grandi imprese del Triangolo industriale e quindi nelle piccole imprese dei distretti. Tra gli anni 70 e gli 80, come vediamo nel grafico, la tendenza si inverte: il peso delle iscrizioni ai licei aumenta, e quello degli istituti tecnici inizia a declinare.

Figura 4. Iscrizioni alla scuola secondaria superiore, Italia 1945-2009



Il terzo sistema è quello della formazione professionale (FP) regionale, su cui purtroppo non sono disponibili serie storiche. Questo si basa sull'articolo 117 della Costituzione, che attribuisce alla regioni la responsabilità per la FP. Con la nascita operativa delle regioni, negli anni 70, si resero disponibili le risorse con cui nacque il sistema della FP regionale che esiste tuttora, basato sui CFP (centri di formazione professionale) direttamente gestiti dalla regione (o delegati alle province) e su istituti privati finanziati dall'ente pubblica. Come accaduto in precedenza con gli istituti professionali, le nuove scuole sono state giustapposte a quelle esistenti, senza una progettazione sistemica e razionale o una chiara divisione dei compiti. Esistono eccezioni, ma la gran parte della FP regionale può essere definita una "scuola di serie B": il sistema opera prevalentemente con i dropout della scuola secondaria, il che favorisce una selezione negativa degli insegnanti, e non sono mai state svolte valutazioni sistematiche dell'efficacia occupazionale della formazione impartita.

All'inizio dello scorso decennio il ministro Moratti ha messo a punto un progetto di riforma che andava nella direzione della necessaria razionalizzazione, introducendo una chiara divisione del lavoro che riduceva a due i tre sistemi: la gran parte degli istituti tecnici e parte dei professionali sarebbero confluiti nel sistema dei licei, mentre la parte rimanente sarebbe stata conferita alle regioni, per costruire un sistema di formazione professionale che avrebbe dovuto, nelle intenzioni del ministro, approssimare il modello tedesco. Le basi regolative di questa nuova filiera sono state definite da un accordo tra ministeri e regioni (19/6/2003), che prevedeva l'istituzione di percorsi integrati tra scuola e FP. Tuttavia, la resistenza del mondo della scuola e le divisioni di origine politica tra governo e regioni hanno impedito la completa implementazione del progetto. Questo è però sopravvissuto a due cambi di maggioranza e di ministro, trovando una realizzazione, sia pur parziale, nella successiva riforma del 2010 che ha fatto dei passi verso la razionalizzazione del sistema: è stata formalizzata la liceizzazione di parte del sistema degli istituti tecnici, ed è stato eliminato il diploma triennale degli istituti professionali, eliminando quindi parte della sovrapposizione tra questi e la FP regionale. La riorganizzazione di quest'ultima è affidata alle regioni, che negli ultimi anni hanno scelto strade molto diverse: paradossalmente, nell'organizzazione della FP sembra esserci più variazione tra regioni in Italia, dove la repubblica è "una e indivisibile", che in Germania, dove la repubblica è federale. Questo potrebbe comportare dei problemi dal punto di vista che qui più interessa, ovvero il valore occupazionale del titolo di studio.

La transizione scuola-lavoro

La storia della FP italiana mostra due caratteristiche tipiche del nostro paese: una forte vitalità e iniziativa della società, e una scarsa capacità dei governi di portare a sintesi e razionalizzare quanto creato dalla società stessa. Un'osservazione simile può essere fatta guardando alla transizione dalla scuola al mercato del lavoro. In Italia il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, e in particolare la transizione dei giovani verso le aziende alla conclusione del loro percorso scolastico, è da sempre affidato da entrambi i lati all'iniziativa individuale a livello locale, "dal basso". Questo modello ha funzionato bene in passato, come abbiamo visto, ma ha perso efficienza dopo gli anni 70, per via da una parte dell'indebolimento dell'attore esterno (il declino della grande industria, laddove la piccola ha molta meno capacità di investire nella scuola), e dall'altra parte del crescente orientamento delle famiglie verso i corsi di tipo accademico-liceale.

Di fronte a questa situazione, a partire dagli anni 90 diversi attori istituzionali, in particolare le associazioni datoriali, le camere di commercio e diversi enti locali, hanno cercato di rilanciare i rapporti tra istruzione tecnico-professionale e aziende, avendo molto spesso come punto di riferimento il modello tedesco. È stata promossa la creazione di reti tra istituzioni, scuole e aziende, con programmi di orientamento, stage e collaborazioni di vario genere. Non esistono ricerche nazionali sugli esiti di questi sforzi, ma la situazione della Lombardia, una delle regioni in cui questo movimento è stato più intenso, è stata studiata qualche anno fa in modo sistematico con un questionario a cui hanno risposto i dirigenti di tutte le scuole della regione.

La tabella 3 presenta una sintesi dei risultati di questa ricerca. La gran parte delle scuole ha rapporti con aziende, e molte sono inserite in reti di scuole e partnership istituzionali, tra i cui obiettivi è centrale l'agevolazione della transizione scuola-lavoro. Ovunque si svolgono attività di orientamento, anche se l'orientamento all'inserimento occupazionale è meno diffuso di quello alla prosecuzione degli studi, un segno di liceizzazione. Circa tre scuole su quattro hanno rapporti con aziende, che nella gran parte dei casi sono finalizzati agli stage, la cui durata è però in media piuttosto bassa, di poco superiore alle tre settimane. Siamo ben lontani, quindi, dal modello tedesco. Tuttavia, in circa un caso su cinque lo stage si trasforma in un rapporto di lavoro, un dato molto interessante: questa trasformazione è più frequente negli istituti professionali situati in comuni con un'alta incidenza di occupazione industriale, e il cui dirigente ha pregresse esperienze lavorative al di fuori della scuola. Caratteristiche che ci sembrano rimandare al tradizionale modello distrettuale,

di rapporti di tipo locale, basati sulle reti personali di insegnanti e dirigenti scolastici che fungono da *trait d'union* tra i due mondi. Tuttavia anche tale fotografia è lontana dal fornirci un quadro d'insieme, in quanto la formazione professionale resta una delle aree meno conosciute tra le attività sotto il controllo regionale, specialmente nelle regioni meridionali.

tabella 3. Rapporti tra scuole tecnico-professionali e aziende, per le caratteristiche delle scuole, Lombardia 2005

	% di scuole che fanno parte di reti di scuole	% di scuole che fanno parte di partnership istituzionali	% scuole che svolgono attività di orientamento per:		% scuole dove hanno luogo stage	durata media dello stage (settimane)	% alunni in stage che sono stati assunti dall'azienda	% di scuole che hanno rapporti diretti con aziende
totale	68.6	39.4	98.0	80.4	92.5	3.4	20.1	74.1
Scuola d'arte	59.1	36.4	95.5	81.8	72.7	4.4	9.5	59.1
Magistrali	73.1	34.6	100.0	73.1	92.3	3.1	10.8	69.2
Professionali	76.3	47.4	97.4	85.1	97.4	3.6	25.1	85.1
Tecnici	64.3	35.7	98.4	78.4	92.0	3.3	18.5	69.7
Statali	73.9	44.5	98.5	84.6	96.3	3.4	20.1	77.2
Private	49.3	21.3	96.0	65.3	77.3	3.5	20.1	62.7
Piccole	56.5	25.2	95.6	70.4	80.9	3.5	21.2	68.7
Medie	74.1	41.4	99.1	84.5	97.4	3.3	18.4	74.1
Grandi	75.0	51.7	99.1	86.2	99.1	3.5	20.9	79.3

fonte: rilevazione diretta dalle scuole, disponibile in G. Ballarino, *La scuola tecnico-professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole*, rapporto di ricerca per la Cciao Milano, 2008

6. La scuola e l'università

Il sistema duale è considerato in Germania parte integrante del sistema scolastico, mentre in Italia la contrapposizione tra dimensione generalista-accademica e dimensione tecnico-professionale dell'istruzione è invece molto forte. Questa contrapposizione è alle origini della mancanza, nel nostro paese, di un'istruzione tecnica di livello post-secondario, diversa dall'università. L'istruzione terziaria tedesca prevede invece un canale tecnico-professionale (le *Fachhochschulen*), che deriva dal sistema duale e ne riproduce, sia pur con modalità organizzative e istituzionali molto diverse, la stretta integrazione con il mondo delle aziende.

Questa situazione ha evidenti effetti tanto dal lato dell'economia quanto da quello dell'istruzione. Dal lato dell'economia, la figura 5 mostra come il settore manifatturiero tedesco sia il più tecnologicamente avanzato d'Europa, con un'incidenza di imprese high tech di oltre il 10% sul totale, mentre l'Italia si posiziona a metà della graduatoria, con il 6%. Nell'insieme della graduatoria, si nota che a parte il Regno Unito e la Francia, gli altri paesi al vertice sono paesi la cui industria è strettamente collegata con quella tedesca (Ungheria, Polonia, Repubblica Ceca) o che presentano sistemi universitari con un canale professionale analogo alle *Fachhochschulen* tedesche (Austria, Olanda). Dal lato dell'istruzione, l'alta probabilità di inserirsi in buone posizioni occupazionali incentiva l'iscrizione ai corsi di laurea scientifici, che infatti in Germania (e in paesi vicini geograficamente e culturalmente) sono molto più frequentati che altrove, come mostra la figura 6. Si nota, di contro, che il nostro paese si posiziona al di sotto della media Ocse.

Figura 5. Imprese manifatturiere high tech – percentuale sul totale imprese manifatturiere - 2006

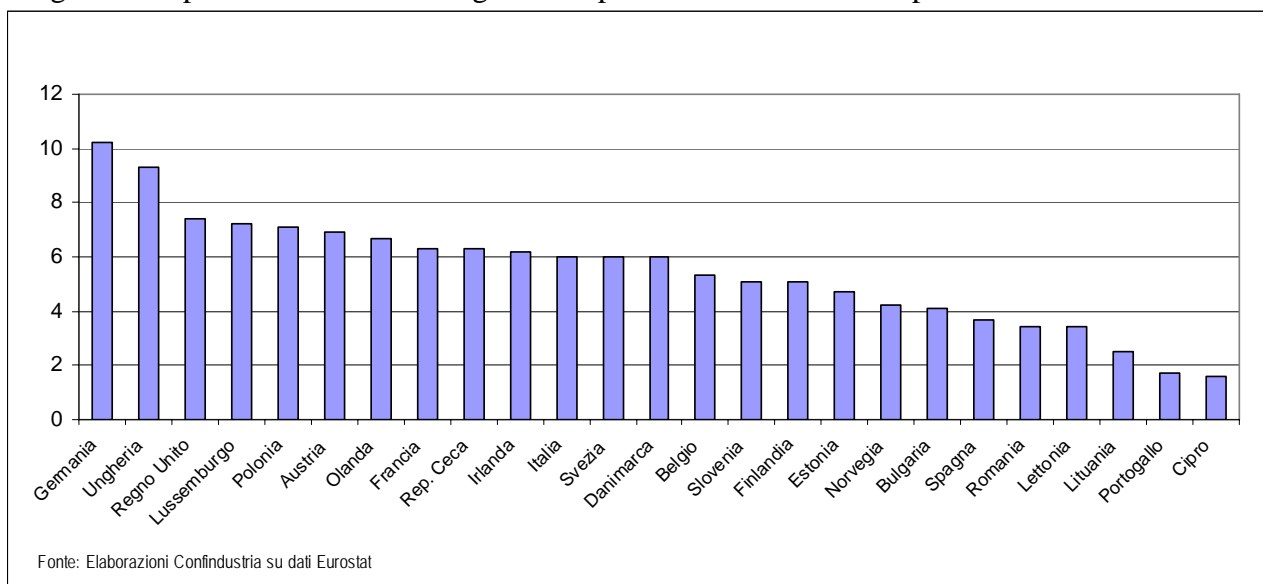
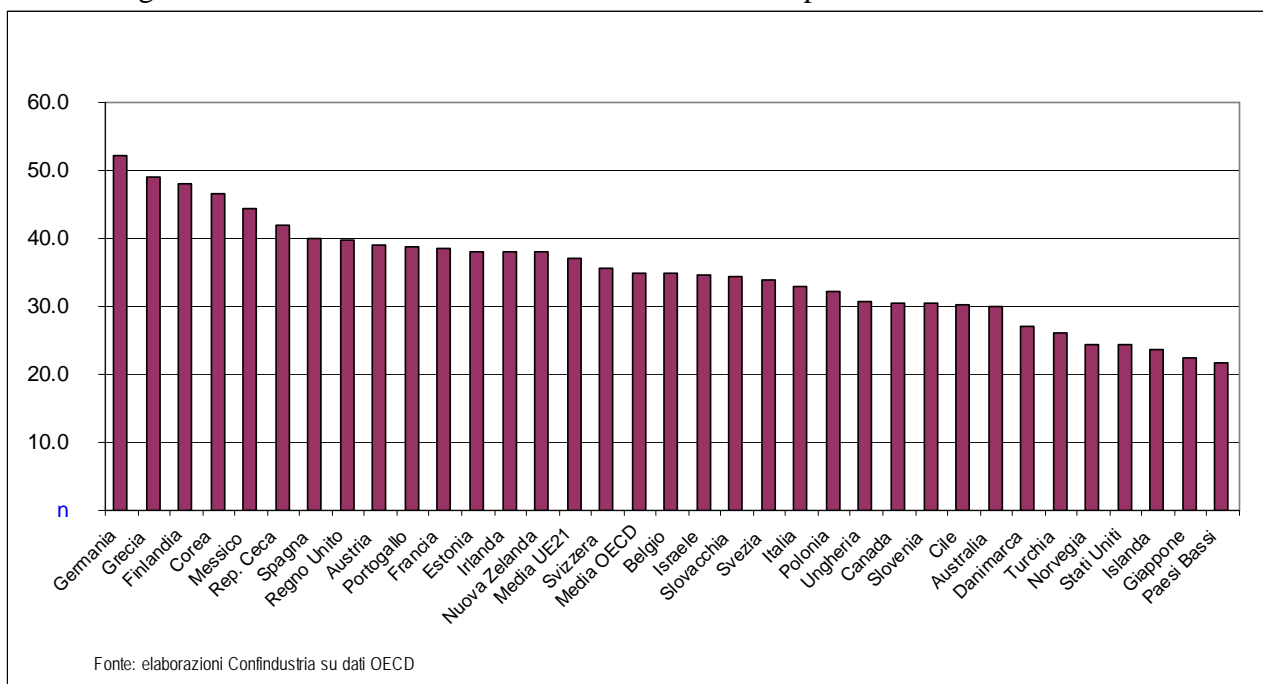


Figura 6. Laureati in materie tecniche e scientifiche – percentuale sul totale – 2007



Per prima cosa descriveremo brevemente la struttura e le modalità di selezione nella scuola secondaria tedesca, completando il quadro delineato parlando del sistema duale. Quindi passeremo al livello universitario, mettendo per prima cosa a confronto la struttura del sistema tedesco con quella italiana. Spostandoci verso l'attualità, prenderemo quindi in considerazione le diverse modalità con cui i due sistemi sono stati riformati nello scorso decennio, nel quadro comune del processo sovranazionale di riforma dell'istruzione terziaria europea, di solito definito "processo di Bologna".

La struttura della scuola secondaria

Si è detto sopra che in Germania solo la scuola elementare è unitaria (*comprehensive*), tale cioè da prevedere il medesimo curriculum per tutti. A 10 anni bambine e bambini vengono allocati su tre diversi percorsi, uno dei quali conduce all'università, mentre gli altri due conducono al sistema

duale. Esiste la possibilità di passare da un percorso all'altro, seguendo le cosiddette "passerelle", ma il passaggio tradizionalmente non è molto frequente, anche se negli anni 2000 tali passerelle sono state molto rinforzate. Si tratta di una struttura simile a quella della scuola media italiana prodotta dalla riforma Gentile agli inizi del regime fascista, i cui obiettivi erano esplicitamente quelli di stabilizzare e rinforzare la stratificazione di una società intesa come organismo e non come insieme di individui liberi e uguali.

In praticamente tutti i paesi europei, a cominciare dal nostro, la scuola secondaria era originariamente organizzata in questo modo, ma negli anni 60-70 il sistema è stato "destratificato" e reso *comprehensive*, spesso in modo più radicale che in Italia, limitando la differenziazione dei percorsi agli ultimi due anni di scuola secondaria, in funzione della transizione all'università. Negli Stati Uniti e in Canada, peraltro, la differenziazione della scuola secondaria in percorsi non esiste, ma il sistema è destratificato solo formalmente, perché le scuole secondarie sono organizzate con curricula più flessibili che in Europa, con maggiore spazio per opzioni e scelte del curriculum da parte degli studenti (una situazione che in Europa di solito si verifica solo all'università), e questa organizzazione prevede percorsi (*tracks*) differenziati, di nuovo in funzione dell'iscrizione all'università.

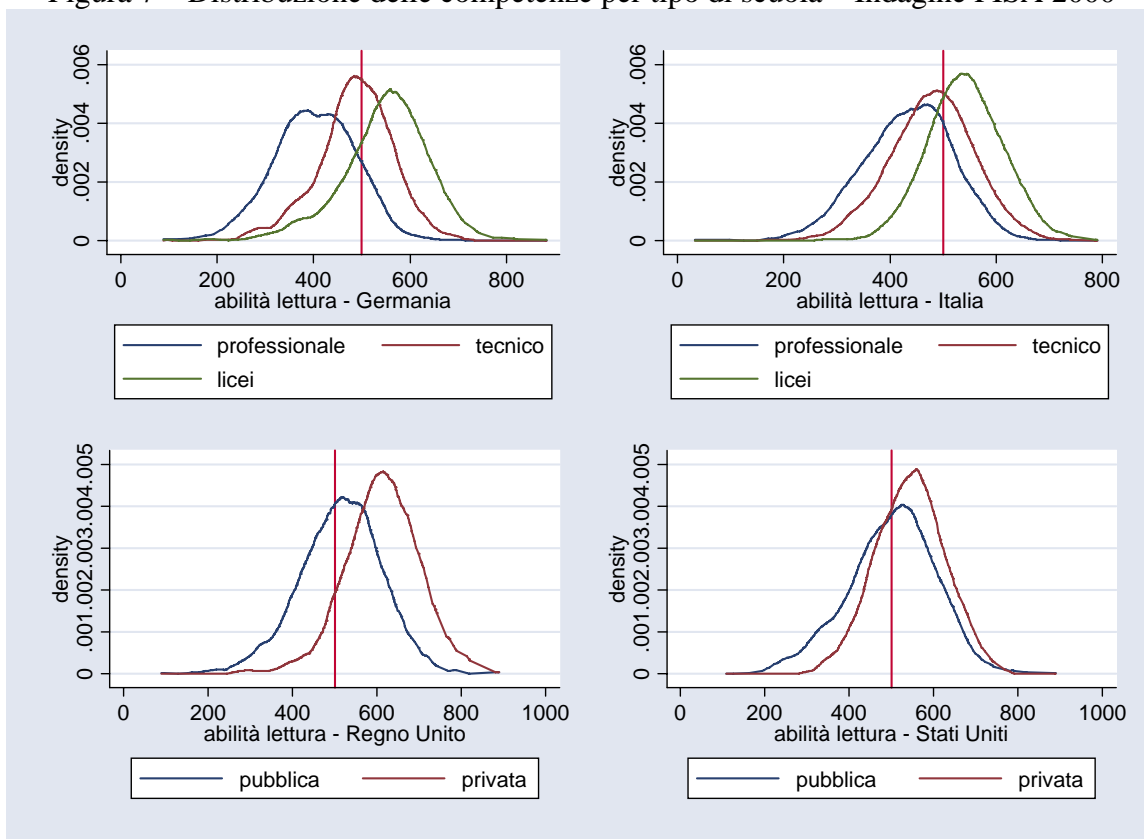
La selezione precoce di bambine e bambini ha importanti conseguenze per il loro futuro scolastico e lavorativo, a maggior ragione in una società credenzialistica come quella tedesca. Essa viene criticata perché a 10 anni le reali capacità cognitive di bambini e bambine sono difficilmente inferibili dalle loro prestazioni al momento, e questo rende molto difficile una selezione basata sul loro reale potenziale, diversamente dal caso in cui la selezione avesse luogo qualche anno dopo, quando le capacità cognitive sono più facilmente osservabili. Quando ha luogo precocemente, la selezione verrebbe quindi a dipendere da altri fattori, come la capacità di socializzarsi ai valori della scuola o di mantenere la disciplina, che sono ritenuti normalmente più correlati alle origini familiari che l'intelligenza e le competenze cognitive. Dunque, per riprendere la terminologia utilizzata sopra, la selezione non avverrebbe in base al principio di competenza, ma in base ad altri principi, con esiti subottimali in termini sia di efficienza economica che di equità sociale. Si tratta di un argomento piuttosto solido dal punto di vista della pedagogia e della psicologia dello sviluppo, e su questo argomento si sono basati il movimento per la scuola *comprehensive* e le politiche di destratificazione di cui si è detto. L'argomento è oggi alla base delle critiche che vengono rivolte al sistema tedesco anche da autorevoli agenzie internazionali come l'Ocse, nonché delle proposte per un'ulteriore destratificazione della scuola media superiore italiana, frequentemente avanzate anche da molti e autorevoli studiosi, sul lavoro dei quali si basava la complessiva riforma della scuola secondaria superiore progettata dal ministro Berlinguer negli anni 90 e mai completata, che avrebbe creato un biennio comune all'inizio della scuola media superiore.

I criteri di selezione

Torniamo al confronto tra Italia e Germania. L'argomento che abbiamo appena esposto, applicato a questo confronto, porterebbe a ipotizzare che nel sistema scolastico tedesco, più differenziato di quello italiano, il peso delle origini sociali sulla scelta del percorso sia maggiore, e che quindi in Germania la scuola finisca per avere un più forte effetto di riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze sociali. Tuttavia, l'evidenza empirica va nel senso opposto. Abbiamo già visto sopra che in generale il livello di disuguaglianza della società tedesca è molto inferiore a quanto non sia in Italia. Come mai? Per quanto riguarda la scuola, una parte importante della risposta sta nei criteri di allocazione di bambini e bambine ai diversi percorsi. In Italia la scelta, che come sappiamo ha luogo a 14 anni, è prerogativa delle famiglie: al termine della scuola media inferiore gli insegnanti formulano delle indicazioni in merito al percorso da prendere alle superiori, ma queste indicazioni non sono in alcuna misura vincolanti, e quindi il criterio di allocazione è la decisione della famiglia, che evidentemente privilegia chi ha genitori più istruiti. I genitori delle classi superiori sono in media più istruiti, e quindi dispongono di migliori informazioni in merito ai costi e ai benefici delle

scelte scolastiche, e in loro è più forte la motivazione al mantenimento dello status sociale: per questo motivo, a parità di intelligenza è più probabile che una bambina di origini sociali elevate venga indirizzata dai genitori verso i percorsi liceali di quanto non accada per una bambina proveniente dalla classe operaia. Invece in Germania la scelta è prerogativa sostanziale degli insegnanti, le cui indicazioni sono nella maggior parte dei *Länder* completamente vincolanti per le famiglie. Gli insegnanti guardano in modo più oggettivo alle competenze dei loro alunni, e la loro scelta risulta quindi ispirata al principio di competenza in misura maggiore di quanto non accada quando la scelta è presa dalle famiglie. La figura 7 mostra le conseguenze di questa situazione sulla distribuzione delle competenze cognitive, misurate dai test Pisa, sui quindicenni italiani e tedeschi, suddivisi a seconda del percorso scolastico che stanno seguendo. In Italia le tre curve, relative a licei, istituti tecnici e istituti professionali, sono tra loro molto più vicine di quanto non sia nel caso tedesco: questo significa che in Italia la quantità di liceali le cui competenze cognitive non sono distinguibili da quelle degli studenti degli istituti tecnici e professionali, rappresentata visualmente dall'area definita dall'intersezione delle curve, è maggiore che in Germania. L'allocazione dei giovani sui diversi percorsi scolastici sembra quindi essere più efficiente (e più equa) in Germania. Analogo tipo di stratificazione si ripropone nel mondo anglo-sassone tra scuole pubbliche e scuole private.

Figura 7 – Distribuzione delle competenze per tipo di scuola – Indagine PISA 2000



L'istruzione terziaria e le Fachhochschulen

Anche a livello di istruzione terziaria il sistema tedesco è molto più differenziato di quello italiano, e presenta un coordinamento molto più stretto con le aziende e il mercato del lavoro. Negli studi comparati sull'organizzazione istituzionale dell'istruzione superiore si distinguono di solito tre tipi di sistema, caratterizzati da un diverso grado di diversificazione delle scuole che li compongono. Ci sono in primo luogo i sistemi "unitari", composti da un solo tipo di istituzione, le tradizionali università. Ci sono poi i sistemi "binari", in cui alle università si affianca un sistema di scuole superiori di tipo tecnico-professionale, il cui prestigio è solitamente, ma non necessariamente,

inferiore a quello delle università. Infine ci sono i sistemi “diversificati”, che comprendono più di due tipi di istituzione. Il sistema italiano viene di norma classificato nel primo tipo: la grande maggioranza delle istituzioni che lo compongono sono università generaliste, che offrono corsi in tutte le discipline. Il sistema tedesco viene di solito definito binario, perché la maggioranza delle scuole appartengono a uno di due tipi, le *universität generaliste* e le *Fachhochschulen* (FH). L'esempio tipico di sistema diversificato è quello americano, che comprende università generaliste e specializzate, di ricerca e non; *colleges* di primo livello, di preparazione agli studi post-laurea (di secondo livello); scuole post-laurea professionalizzanti; *community colleges* (scuole locali) di primo livello, di durata biennale o quadriennale, e così via.

Nel sistema tedesco le università sono solitamente generaliste, come in Italia. Le *Fachhochschulen* (FH) sono state create all'inizio degli anni 70 riqualificando una serie di preesistenti istituti di formazione tecnica superiore (*Berufsakademien*, accademie professionali, con corsi in ingegneria, gestione aziendale ecc.) che facevano parte del livello superiore del sistema duale di apprendistato. Il termine con cui i tedeschi traducono in inglese *Fachhochschulen* è *universities of applied sciences*, ma in Germania nessuno utilizzerebbe un'espressione di questo genere, perché le università sono chiaramente sovraordinate, in termini di prestigio, alle FH. Nella classificazione ISCED dei titoli di studio, usata nelle statistiche comparate, i diplomi delle FH sono comunque classificati come terziari (codice 5), mentre quelli delle *Berufsakademien* (che tuttora esistono nella gran parte dei *Länder*) sono classificati come “*postsecondary not tertiary*” (codice 4). Questa classificazione ha l'effetto di ridurre, nelle comparazioni, la percentuale di popolazione tedesca con titolo di studio terziario.

Le FH si distinguono dalle università perché presentano percorsi più brevi, didattica più orientata all'applicazione. Esse sono accessibili a 18 anni, anche con titoli secondari inferiori alla maturità, mentre nelle università si entra a 19 anni con la maturità (*Abitur*). Le FH, che sono in media più piccole delle università perché hanno un'offerta formativa più specializzata, hanno rapporti molto stretti con le aziende del territorio, sia piccole che grandi. Le materie più presenti nei programmi delle FH sono economia e business, ingegneria e architettura, scienze sociali e dell'amministrazione, e tipicamente i corsi comprendono due semestri di tirocinio (*Praktikum*). Le grandi aziende, però, hanno più spesso rapporti con università tecniche o con le facoltà tecniche ed economiche delle università generaliste. Oltre a università, FH e *Berufsakademien* esistono altri tipi di scuole superiori, specializzate nella formazioni per varie occupazioni. La distinzione tra tipi di istituto è connessa, come tipico del modello credenzialista tedesco, al valore occupazionale del titolo di studio: ogni tipo di scuola rilascia infatti titoli diversi e tra loro non sostituibili. Esistono le *Paedagogische Hochschulen* per l'insegnamento; le *Theologische Hochschulen* per i preti; le *Kunsthochschulen* per le belle arti; le *Verwaltungsfachhochschulen* per la pubblica amministrazione. Queste ultime (alla lettera “scuole specializzate per l'amministrazione”) sono riservate ai dipendenti pubblici, che le frequentano non solo per la formazione iniziale: i percorsi di sviluppo e di carriera nella pubblica amministrazione tedesca sono condizionati alla frequenza di specifici corsi e al superamento dei relativi esami, con un sistema molto simile, *mutatis mutandis*, a quello basato sul sistema duale che abbiamo descritto sopra per le carriere dei lavoratori dell'industria.

7. Un confronto dei percorsi ed esiti tipici degli studenti nella carriera scolastica

Per provare a misurare la differenza degli esiti di due sistemi formativi, quello italiano e quello tedesco, abbiamo provato a ricostruire i percorsi formativi tipici nei due paesi, così per come sono sperimentati dalle generazioni più recenti. Le transizioni scolastiche possono essere studiate secondo due modalità: col metodo “per contemporanei” o con l'analisi della distribuzione dei risultati nella popolazione. Il primo metodo costruisce l'analisi partendo dai dati delle transizioni osservate in due anni contigui, e per questo ha il vantaggio della tempestività e della possibilità di una decomposizione più dettagliata (a livello territoriale o di indirizzo di scuola). Si espone però al

grosso limite di non poter tener conto di ingressi/uscite dall'esterno (in quanto classifica come riduzione/aumento degli abbandoni quelle che sono entrate/uscite dall'esterno) e neppure dei rientri tardivi.

Il secondo metodo inferisce le transizioni e/o i mancati conseguimenti dalla osservazione della distribuzione dei titoli di studio conseguiti dalla popolazione (o da un suo sottoinsieme riferito a gruppi di età specifici). Esso ha il vantaggio di essere riferito allo stesso gruppo di persone che attraversa i diversi stadi della formazione, ma questo è anche il suo limite principale, in quanto quindi il sistema scolastico viene osservato in anni diversi seppur riferiti alla stessa popolazione. Poiché le informazioni provengono da indagini campionarie in cui gli intervistati vengono richiesti di indicare il loro titolo di studio più alto conseguito, spesso questo metodo è povero del dettaglio nei diversi passaggi di carriera.

Noi abbiamo deciso di utilizzare il secondo metodo perché era quello che ci garantiva la maggior comparabilità tra paesi, seppur con tutte le cautele del caso associate al comparare titoli di studio apparentemente simili per durata ma sicuramente diversi per contenuti didattici. In riferimento all'Italia abbiamo utilizzato la distribuzione dei risultati rilevati dai dati dell'Indagine della Banca d'Italia – indagine 2008, selezionando gli individui nella fascia d'età 31-40 anni. Sono individui nati tra 1968 e 1977, entrati quindi nella scuola elementare tra il 1974 e il 1983, nella scuola media tra 1979 e 1988, nella scuola superiore tra 1982 e 1991 e all'università tra 1987 e 2006. Le informazioni sui tassi di abbandono vengono invece dalla applicazione degli stessi dati stimati nel campione Isfol-Plus 2006 in riferimento alla stessa popolazione. Per quanto riguarda la Germania abbiamo utilizzato l'indagine GSOEP (German Socio-Economic Panel) nella *wave* raccolta nel 2009, sempre selezionando gli individui nella fascia d'età 31-40 anni. Sono individui nati tra 1969 e 1978, entrati quindi nella *Grundschule* (4 anni) tra il 1975 e il 1984, proseguiti nella *Orientierungsstufe* (2 anni) tra 1979 e 1988, entrati poi successivamente nei diversi indirizzi della scuola superiore tra 1981 e 1990:

a) *Gymnasium+ Gymnasiale Oberstufe*, corrispondente al nostro liceo, con durata di 4+3 anni, che si conclude con il conseguimento dell'*Abitur*, equivalente al diploma di maturità, e che dà accesso alla *Universität*;

b) *Realschule*, corrispondente approssimativamente ai nostri istituti tecnici, con durata di 4 anni, cui fa seguito la possibilità di proseguire nelle *Fachoberschule* per ulteriori 3 anni, ottenendo poi l'accesso alla formazione postsecondaria di tipo tecnico rappresentata dalle *Fachhochschulen*, *Berufsakademien* e *Verwaltungsfachhochschulen*, di durata di 3-4 anni;

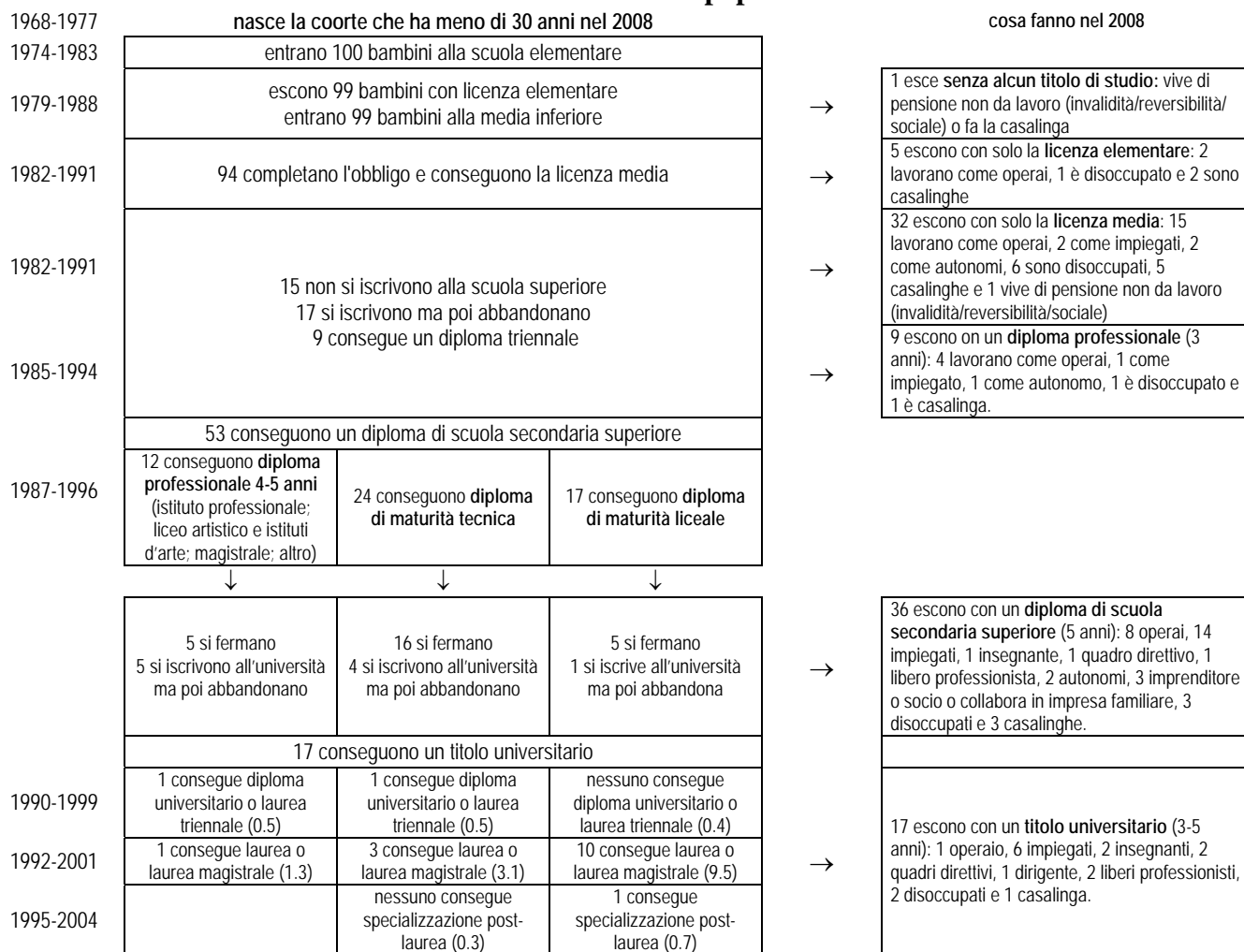
c) *Hauptschule*, corrispondente approssimativamente al canale della formazione professionale ed apprendistato, di durata di 3 anni, con possibilità di prosecuzione nelle *Berufsfachschule* e nelle *Berufsschule + Betrieb*, di durata triennale.²

Coloro che proseguono a livello terziario vi entrano tra il 1988 e il 2007.

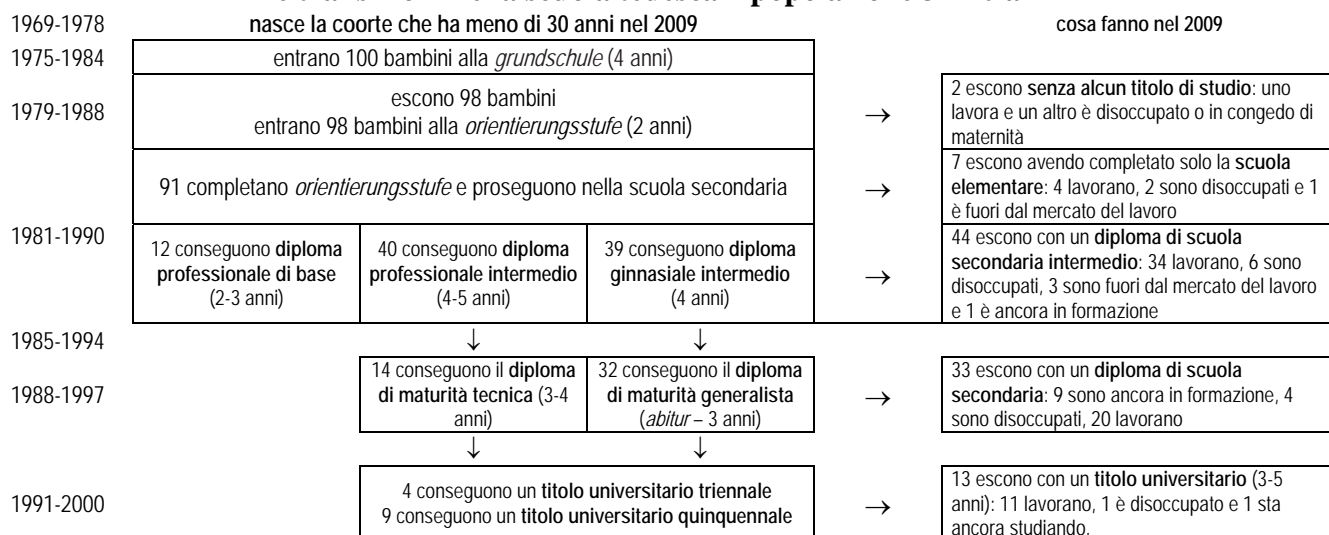
Osservando i dati delle due tabelle seguenti ci si rende conto delle differenze dei sistemi scolastici tra di due paesi. Al di là dei diversi esiti occupazionali a favore dei giovani tedeschi, che possono non essere necessariamente merito del sistema scolastico (27 italiani sono fuori dal mercato del lavoro, inattivi o disoccupati, contro 18 tedeschi), la cosa che colpisce maggiormente è la maggior scolarizzazione che si produce in Germania rispetto all'Italia. In Italia un terzo dei giovani conclude il proprio percorso scolastico con la licenza media (8 anni di scolarità), mentre in Germania il 44% ottiene almeno un titolo di scuola secondaria (10 anni di scolarità), a cui peraltro si aggiunge ulteriore formazione negli anni successivi (11 giovani tedeschi sono ancora in formazione).

² La struttura del sistema scolastico tedesco è desunta dalla documentazione disponibile nel sito Eurydice, *Strutture dei sistemi educativi europei 2011/2012*. Dato che l'ordinamento scolastico varia, come sappiamo, tra *Länder*, quello che riportiamo è un comportamento medio. In diversi *Länder* esistono forme di scuole più comprensive, intermedie tra i tre indirizzi principali (*Gesamtschulen*).

Figura 8. Percorsi scolastici in Italia e in Germania
Le transizioni nella scuola italiana – popolazione 31-40 anni



Le transizioni nella scuola tedesca – popolazione 31-40 anni



fonte: elaborazione dati Banca d'Italia e Isfol-Plus (Italia); GSOEP (Germania)

Non abbiamo dati dettagliati sugli abbandoni in corso di studi nel caso tedesco, ma quanto osserviamo dai titoli conseguiti ci permette di riconoscere che c'è una analoga fuoriuscita di persone senza completamento dell'obbligo nei due paesi (6 italiani contro 7 tedeschi), dopo di che i due paesi si differenziano: la Germania porta più giovani al conseguimento di un titolo intermedio (grazie alla maggior differenziazione dei titoli e della possibilità di ottenere certificazioni

intermedie), ma meno persone al conseguimento di un titolo universitario (13 giovani tedeschi contro 17 italiani). Viceversa nel caso italiano l'esclusione dai percorsi secondari e terziari è più precoce, ma il tasso di prosecuzione finale è maggiore.

8. Il processo di Bologna in Germania e in Italia

Abbiamo detto sopra che in Italia i governi faticano spesso a trovare una buona sintonia con la società, mentre in Germania la politica sembra avere una maggiore capacità di sintonizzarsi con la società e di accompagnarne le dinamiche. Un esempio recente di questa diversità può venire dal "processo di Bologna", la riforma pan-europea dell'istruzione terziaria. La Germania e l'Italia sono, con la Francia, i paesi che nel 1998 hanno avviato, con la dichiarazione della Sorbona, il processo di omogeneizzazione curriculare e organizzativa dei sistemi di istruzione terziaria europei, per facilitare da una parte l'integrazione tra istruzione e mercato del lavoro, e dall'altra la circolazione di individui e ricerche oltre i confini degli stati nazionali: si sarebbero così migliorate l'efficienza e l'efficacia dell'istruzione superiore.

Avviare un processo di riforma sovranazionale era un modo di aumentare la legittimità delle proposte riformiste. In Italia come in Germania, la legittimazione proveniente dal processo europeo mise a disposizione dei riformatori tutto il prestigio associato alla dimensione europea, aumentando il consenso verso le loro proposte da parte dell'opinione pubblica esterna dell'accademia. Ma in Italia questo non fu sufficiente per ottenere il consenso del mondo accademico, al punto che il governo fu indotto a concedere il decentramento locale delle modalità di reclutamento del personale universitario. Il nuovo sistema venne quindi implementato con condizioni molto favorevoli ai professori, e la coincidenza tra la sua introduzione e la creazione dei nuovi corsi a due livelli (3+2) diede ai professori la possibilità di operare una massiccia auto-promozione, non sempre basata sul principio di competenza, non dissimile per certi versi alle immissioni in ruolo *ope legis* di 20 anni prima. Inoltre, le circostanze politiche in cui fu implementata in Italia la riforma (legge 509/1999) ne indebolirono uno dei grandi vantaggi potenziali, ovvero la possibilità di diversificare l'offerta formativa per meglio adattarla alla domanda sociale ed economica, creando le basi per un rapporto più stretto e cooperativo tra università e sistema economico. La legge imponeva infatti che il nuovo sistema venisse introdotto obbligatoriamente in tutte le università in tempi piuttosto brevi, a partire dall'anno accademico 2001/02. Questa modalità di implementazione, centralista e *top down*, era in contraddizione rispetto al principio di autonomia introdotto dalla precedente riforma. E anche per questa ragione i nuovi trienni finirono per riprodurre molto da vicino i corsi già esistenti, perché c'era poco tempo per immaginare soluzioni innovative e perché tutte le discipline già esistenti nei curricula dovevano essere mantenute.

In Germania la riforma venne avviata dal governo federale con un emendamento alla legge quadro che regola il sistema dell'istruzione superiore (HRG) dell'agosto 1998. L'emendamento prevedeva diverse innovazioni, e soprattutto introduceva nell'ordinamento i nuovi titoli di *bachelor* e *master*, proposti dal processo di Bologna sul modello del doppio livello anglosassone. La riforma ottenne, diversamente che in Italia, il sostanziale consenso da tutte le forze politiche importanti. La legge prevedeva che i nuovi titoli venissero introdotti in forma sperimentale, accanto ai vecchi e non al loro posto, e lasciava che fossero le sedi a stabilire i tempi. Successivamente, di fronte a una certa riluttanza da parte del mondo accademico vennero gradualmente introdotti dei vincoli sulla tempistica, di modo che il processo di transizione al nuovo sistema venne realizzato nel corso di un decennio e a velocità variabile.

Inoltre, la natura federale del sistema (peraltro rinforzata proprio in questo periodo da due sentenze della corte costituzionale che, partendo da questioni specifiche, riaffermarono l'autonomia dei *Länder* nella gestione dell'istruzione superiore) consentì l'avvio di una serie di sperimentazioni istituzionali e organizzative: i ministeri dei *Länder* sono quindi diventati il motore del mutamento istituzionale dell'istruzione terziaria tedesca. Tra gli ambiti di *policy making* innovativo in cui i diversi governi regionali si sono differenziati nel corso degli ultimi anni, si possono citare: a) la forma giuridica delle istituzioni: alcuni *Länder*, per prima la Bassa Sassonia, l'hanno riformata in

modo generalizzato, trasformando tutte le università in fondazioni di diritto privato; altri, come l'Assia, hanno trasformato la forma giuridica solo di alcuni istituti, agendo in modo selettivo; altri hanno mantenuto la forma giuridica tradizionale (analoga a quella italiana); b) inquadramento, retribuzione e struttura di carriera dei docenti, compresa l'organizzazione dei dottorati di ricerca; c) le tasse studentesche, che erano state abolite negli anni 70: alcuni *Länder* le hanno reintrodotte in modo sistematico, altri in modo selettivo (solo per fuori corso o seconde lauree), altri le hanno escluse; d) i programmi di incentivazione selettiva (alla ricerca, al trasferimento tecnologico, ai rapporti con il territorio), sviluppati dai diversi *Länder* anche in competizione tra loro.

È immediatamente evidente la diversa efficacia della riforma tedesca rispetto a quella italiana. La gradualità e flessibilità dell'implementazione e il decentramento del sistema hanno consentito di rinnovarlo in modo molto più efficace di quanto non sia accaduto in Italia. La riforma tedesca è durata 10 anni, e per molti aspetti è ancora in corso, mentre in Italia essa è sì stata forzosamente rapida, ma nel giro del decennio successivo sono state necessarie altre due riforme: prima la "riforma della riforma" introdotta nel 2004 dal ministro Moratti, e quindi la più recente riforma del 2011 del Ministro Gelmini.

9. Flessibilità o beni pubblici? Una riflessione conclusiva

Verso la metà degli anni 90 sia in Italia che in Germania si discuteva molto di modelli di flessibilità e di cambiamenti della regolazione del mercato del lavoro: da questa discussione sarebbero poi nate le riforme, prima in Italia con il pacchetto Treu, quindi in Germania con i provvedimenti Hartz di cui abbiamo discusso sopra. In Germania le riforme si sono concentrate sulla flessibilità, perché la produzione dei beni pubblici necessari alla competitività economica non era in discussione: i beni pubblici in questione erano quelli di cui si è parlato in questo lavoro, in particolare la qualificazione della forza lavoro, la cooperazione tra le parti sociali e più in generale la coesione sociale prodotta dal sistema duale di formazione professionale e dal collegamento credenzialistico tra scuola e mercato del lavoro tipici del modello socio-economico tedesco.

Le politiche italiane degli stessi anni si sono mosse, come abbiamo visto, in una direzione diversa. Con la riforma del mercato del lavoro, la flessibilità giustamente richiesta dalle aziende è stata introdotta solo al margine, ed è quindi ricaduta prevalentemente sui nuovi entrati sul mercato del lavoro: questo ha inevitabilmente indebolito il legame tra aziende e giovani e disincentivato da entrambe le parti l'investimento in competenze e capitale umano, deprimendo quindi la produzione di un bene pubblico decisivo per l'innovazione e la competitività delle aziende. Le riforme della scuola e dell'università sono state bloccate dall'eccesso di contrapposizione ideologica del sistema politico, perdendo in questo modo l'opportunità di migliorare l'efficienza e l'efficacia del sistema scolastico e di rinsaldarne il rapporto con il mercato del lavoro, beni pubblici fondamentali per imboccare la "via maestra" allo sviluppo, competendo sulla qualità nel quadro dell'economia della conoscenza.

Ora, nella situazione critica attuale, il nostro paese dovrebbe avere la capacità di evitare gli errori commessi nel precedente ciclo riformista e non fare passare in secondo piano le riforme orientate alla produzione dei beni pubblici. In questo senso, la Germania può diventare un *benchmark* importante, a cui guardare non solo per quanto riguarda *le cose da fare*, ma anche, o forse soprattutto, per quanto riguarda *il modo in cui farle*, cioè la capacità della classe dirigente, non solo politica ma anche economica e culturale, di essere in sintonia con la società, di definire priorità condivise e di sviluppare politiche che sappiano mantenere il modello sociale europeo, e la coesione sociale che lo caratterizza, senza che questo vada a discapito dell'efficienza economica e dell'equità sociale.

10 Per saperne di più

Sul confronto tra Italia e Germania nel contesto dell'attuale crisi economica europea e globale si è tenuto nell'estate scorsa (11-12/7/2011) un importante convegno economico dal titolo "Competitiveness in Europe: confronting Italy and Germany", Roma,. In particolare per questo lavoro abbiamo utilizzato le presentazioni fatte al convegno da Sebastian Dullien, Stefano Fantacone e Christian Mongeau Ospina, Joachim Möller, Torsten Niechoj, Enrico Saltari. Un altro contributo importante sul "miracolo tedesco" contemporaneo, e in particolare sulla riforma del mercato del lavoro, è quello degli economisti del lavoro M. Burda e J. Hunt, *What Explains the German Labor Market Miracle in the Great Recession?*, IZA working paper No. 5800, 2011, disponibile su www.iza.org.

La classica comparazione tra il modello socio-economico europeo, ad alta intensità regolativa, e il modello liberista anglosassone si trova nei lavori dell'economista neo-keynesiano inglese David Soskice. In Italia, la rivista *Stato e mercato* ha pubblicato due dei suoi saggi più importanti: *Perché variano i tassi di disoccupazione: economia e istituzioni nei paesi industriali avanzati*, n. 27, 1989, pp. 333-378; *Varietà dei capitalismi: alcuni tratti fondamentali*, n. 69, 2003, pp. 341-364. Una comparazione analoga, che dà più spazio al welfare state e al rapporto tra produzione e riproduzione sociale, è quella del sociologo danese-americano Gøsta Esping-Andersen, di cui in italiano si può leggere *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Bologna, Il Mulino 2000. Un'analisi critica ma estremamente lucida delle trasformazioni in corso in Germania è quella di un altro sociologo dell'economia, Wolfgang Streeck, *Re-Forming Capitalism. Institutional Change in the German Political Economy*, Oxford, Oxford UP 2009, secondo cui la Germania sta abbandonando l'economia sociale di mercato per avvicinarsi al modello anglosassone.

Sugli esiti della riforma del mercato del lavoro italiano esiste una letteratura ormai molto ampia e controversa. Limitandoci ai lavori empirici, una valutazione positiva della riforma è quella proposta da I. Bison, E. Rettore e A. Schizzerotto, in D. Checchi (a cura di), *Immobilità diffusa*, il Mulino 2009, mentre valutazioni più critiche sono fornite da G. Ballarino e P. Barbieri, *Disuguaglianze e carriere lavorative*, in D. Checchi (a cura di), *Disuguaglianze diverse*, il Mulino 2012, e dal volume curato da F. Berton, M. Richiardi e S. Sacchi, *Flex-insecurity. Perché in Italia la flessibilità diventa precarietà*, il Mulino 2009.

La letteratura socio-economica sulla formazione professionale tedesca è sterminata, ma purtroppo ben poco è disponibile in italiano. Il primo lavoro che ha messo in luce l'influenza del sistema duale sul modello produttivo e sulle relazioni industriali tedesche è un contributo di un gruppo di economisti del lavoro francesi che risale agli anni 80 (ma la ricerca è di qualche anno prima): si tratta di M. Maurice, F., Sellier, J. J. Silvestre, *Politique d'Education et Organisation Industrielle en France et en Allemagne*, Parigi, PUF 1982. La teoria dei "vincoli benefici" è proposta da W. Streeck, *Vincoli benefici: sui limiti economici dell'attore razionale*, in *Stato e mercato*, 41, 1994, pp. 185-213. Il lavoro molto più recente di K. Thelen, *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge: Cambridge UP 2004, traccia la storia del sistema duale a partire dalle sue origini ottocentesche, confrontandone l'evoluzione con quella della formazione professionale in altri tre grandi paesi industriali. Gli sviluppi recenti e le criticità del sistema sono discusse in un paper del 2008 della stessa Thelen e di M. R. Busemeyer, *From Collectivism towards Segmentalism*, disponibile sul website del Max Planck Institut (www.mpifg.de). La struttura del sistema duale è descritta nel database online *Eurydice* (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php), una fonte preziosa di informazioni su tutti i sistemi scolastici europei. In italiano, la cosa migliore disponibile sul sistema duale è a tutt'oggi il capitolo sul caso tedesco del volume ricavato da un'importante ricerca comparata degli anni 90 sulla formazione delle risorse umane nelle "regioni motore" d'Europa (Reinhard Bahnmüller, *Baden-Württemberg: il sistema duale di fronte alla crisi*, in *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "regioni-motore" d'Europa*, a cura di M. Regini, Bologna, il Mulino 1996, pp. 101-148).

Per quanto riguarda la scuola tecnico-professionale e la formazione professionale in Italia, la letteratura è in complesso lacunosa: mancano studi sistematici, sia in prospettiva socio-economica che dal punto di vista storico-istituzionale, mentre abbondano, in particolare sui media e sui numerosi siti specializzati, invece interventi prescrittivi basati su evidenza empirica debole (ricerche locali di tipo esplorativo-qualitativo) o su nessuna evidenza. Una fonte importante, soprattutto per la formazione professionale, sono i rapporti annuali dell'Isfol, scaricabili gratuitamente dal sito <http://www.isfol.it/>. Questi rapporti offrono la descrizione dell'esistente, mentre il medesimo istituto svolge anche numerose ricerche di approfondimento, i cui risultati sono pure reperibili sul sito web. Nel 2011 l'Isfol ha svolto la prima ricerca nazionale sulle carriere lavorative dei diplomati della formazione professionale triennale, i cui risultati saranno pubblicati a breve in volume. Gli esiti occupazionali e le carriere dei diplomati della scuola secondaria (sia tecnico-professionale che liceale) sono studiati dalle apposite indagini triennali dell'Istat, rapporti sulle quali sono reperibili sul sito dell'istituto (<http://www.istat.it/>). Sulle attività delle scuole non esistono ricerche nazionali. Il rapporto della ricerca sulle scuole tecnico-professionali lombarde da cui sono tratte le informazioni riportate nella tabella 3 (G. Ballarino, *La scuola tecnico-professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole*, 2008), è reperibile facilmente sul sito della Camera di Commercio di Milano, che ha finanziato la ricerca, inserendo in Google nome dell'autore e titolo. Il confronto tra le competenze dei 15enni tedeschi e italiani iscritti a diversi percorsi secondari è proposto da D. Checchi e L. Flabbi, *Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia*, in G. Ballarino e D. Checchi, a cura di, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino 2006.

Sulla riforma universitaria in Italia, due contributi recenti utili sono: G. Ballarino, *Le politiche per l'università*, in U. Ascoli, a cura di (2011), *Il welfare in Italia*, il Mulino, Bologna; Fondazione G. Agnelli, *I nuovi laureati. La riforma del 3+2 alla prova del mercato del lavoro*, Laterza 2012, il primo più attento alla prospettiva di lungo periodo, il secondo all'analisi degli esiti della riforma. Un confronto tra i due paesi è proposto da G. Ballarino, *Decentralization and reform of higher education. Can Germany be an example for Italy?*, *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 2011, pp. 46-71 (downloadabile gratuitamente: <http://www.ijse.eu>). Il rapporto tra sistemi universitari e sistemi economici in 6 paesi europei è al centro del volume curato da M. Regini, *European Universities and the Challenge of the Market*, Edward Elgar, Cheltenham 2011.

La discussione su flessibilità e beni pubblici in Germania e in Italia negli anni 90 proviene da M. Regini, *Modelli di capitalismo*, Roma-Bari, Laterza 2000.