



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

UNIMI
20
40

Discussion
Papers

Discussion Paper n°3

L'assenza di un canale di formazione terziaria professionalizzante in Italia: come porvi rimedio?

Andrea Gavosto
Manuela Ghizzoni
Alessandro Mele
Luciano Modica
Francesco Pastore





UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

UNIMI
20
40

Discussion
Papers

Discussion Paper n°3

Dicembre 2020

2040

Comitato scientifico

Marino Regini (coordinatore)
Maria Pia Abbraccio
Antonella Baldi
Marina Brambilla
Marina Carini
Antonio Carrassi
Roberto Conte
Marilisa D'Amico
Elena Del Giorgio
Rebecca Ghio
Giuseppe Lodato
Marisa Porrini
Alessandro Prinetti
Chiara Tonelli
Chiara Torre
Matteo Turri

Redazione

Marino Regini
Elena Del Giorgio
Rebecca Ghio

© **Andrea Gavosto, Manuela Ghizzoni, Alessandro Mele, Luciano Modica, Francesco Pastore**

© **MilanoUP**
per la presente edizione

Via Festa del Perdono 7 -
20122 Milano

Sito web:
<https://milanoup.unimi.it>

e-mail:
redazione.milanoup@unimi.it



This work is licensed under
a Creative Commons
Attribution-ShareAlike 4.0
International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

**L'assenza di un canale
di formazione terziaria
professionalizzante in Italia:
come porvi rimedio? / Andrea
Gavosto, Manuela Ghizzoni,
Alessandro Mele, Luciano
Modica, Francesco Pastore.
Milano: Milano University
Press, 2020. (UNIMI 2040; 3)
ISBN: 979-12-80325-06-8
DOI: 10.13130/unimi2040.29**



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

L'assenza di un canale di formazione terziaria professionalizzante in Italia: come porvi rimedio?

Andrea Gavosto
Manuela Ghizzoni
Alessandro Mele
Luciano Modica
Francesco Pastore

Collana “UNIMI 2040 Discussion Papers”

DP 1: Il futuro della governance universitaria ottobre 2020
Marino Regini

DP 2: Scenari socio-economici del post-Covid: quale impatto sull’università? novembre 2020
Gaetano Manfredi, Marino Regini, Gianfranco Viesti

DP 3: L’assenza di un canale di formazione terziaria professionalizzante in Italia: come porvi rimedio? dicembre 2020
Andrea Gavosto, Manuela Ghizzoni, Alessandro Mele, Luciano Modica, Francesco Pastore

IN PREPARAZIONE:

DP 4: La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato gennaio 2021
Gabriele Ballarino, Alberto De Toni, Marino Regini

DP 5: Come costruire un sistema di “diritto alle competenze” efficace e mirato a diversi tipi di destinatari? febbraio 2021
Rebecca Ghio, Manuela Ghizzoni, Francesca Laudisa, Luciano Modica

Andrea Gavosto

Dal 2008 è Direttore della Fondazione Agnelli. In precedenza è stato Chief Economist del Gruppo Fiat e di Telecom Italia e ha lavorato presso il Servizio Studi della Banca d'Italia. È autore di molteplici pubblicazioni nel campo della macroeconomia, dell'economia del lavoro e dell'economia dell'istruzione.

Manuela Ghizzoni

Ricercatrice in storia medievale presso dell'Università di Bologna, è stata parlamentare dal 2006 al 2018. Nel 2013 è stata eletta Presidente della Commissione Cultura e Istruzione della Camera dei Deputati. Durante il mandato parlamentare si è particolarmente impegnata nelle politiche a favore del sapere, dell'istruzione e della formazione.

Alessandro Mele

Dal 2016 è coordinatore nazionale del Sistema ITS, poi presidente dell'Associazione Rete Fondazioni ITS ITALIA. Già commercialista e manager in PWC TLS, ha sviluppato la realtà sociale di Cometa per l'Accoglienza, l'Educazione e il Lavoro a favore di bambini e giovani svantaggiati. È Segretario Generale della Fondazione ITS del Turismo e dell'Ospitalità (IATH Academy).

Luciano Modica

Matematico e politico, è stato Rettore dell'Università di Pisa e presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Già Senatore della Repubblica è stato Sottosegretario all'Università nel Governo Prodi dal 2006 al 2008.

Francesco Pastore

È Professore associato di Economia presso l'Università della Campania *Luigi Vanvitelli* e research fellow dell'IZA di Bonn. È stato consulente di diversi organismi sia nazionali che internazionali quali la Commissione ed il Parlamento Europei, e la World Bank. Ha scritto centinaia di editoriali per lavoce.info ed Il Fatto Quotidiano.

Presentazione
Marino Regini

**Gli Istituti Tecnici Superiori e le lauree
professionalizzanti: un'analisi** pag 10
Andrea Gavosto

**Presente e futuro della formazione
terziaria professionalizzante in Italia** pag 30
Alessandro Mele

**La formazione universitaria
professionalizzante in Italia:
appunti per un'analisi** pag 50
Luciano Modica e Manuela Ghizzoni

Gli ITS: Perché vanno incentivati pag 66
Francesco Pastore

Presentazione

Marino Regini, coordinatore del Gruppo di progetto UNIMI 2040

È noto che nei Paesi economicamente più avanzati la tradizionale università di élite ha cominciato a trasformarsi negli anni '60 e '70 del secolo scorso in una università di massa, che in Europa era sostenuta anche da un'ideologia egualitaria di accesso all'istruzione superiore per tutti. Nei Paesi nord-europei la risposta prevalente alla pressione dei numeri fu quella di differenziare il sistema di istruzione superiore prevedendo un sistema "binario" con due filiere, una tipicamente accademica, l'altra *vocational*: cioè di creare un canale di istruzione terziaria fortemente professionalizzante, accanto a quello tradizionale accademico. In Germania negli anni '70 accanto alle università vennero perciò istituite le *Fachhochschulen* o "università di scienze applicate", introdotte in seguito anche in Austria e Svizzera. E soluzioni simili vennero adottate nello stesso periodo in Olanda, Belgio, Svezia e Finlandia, così come nel Regno Unito con i *Polytechnics*.

Un modo alternativo di rispondere allo stesso problema della "pressione dei numeri" fu quello di creare cicli brevi di istruzione terziaria all'interno del sistema universitario, ma con un orientamento fortemente professionalizzante. Fu questa la soluzione adottata in vari Paesi come la Francia (con l'istituzione nel 1966 degli *Instituts Universitaires de Technologie*) e in seguito la Spagna.

Invece in Italia una soluzione simile a quella francese fu tentata nel 1965 ma fallì, e si mantenne perciò un canale di accesso unico. Solo nel 2010 vennero finalmente creati gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), con la partecipazione degli attori economici locali e fortemente orientati a precisi sbocchi professionali, ma – come ci mostreranno i contributi ospitati in questo numero – la loro portata è rimasta molto limitata. E nel 2017 vennero inoltre istituite le "lauree professionalizzanti" ma, per diversi motivi, pochissime sono quelle attivate finora da alcuni atenei. Dunque, i numeri di studenti coinvolti da questi percorsi recenti sono nel complesso talmente irrisori che si può sostenere che l'Italia è ancora oggi l'unico Paese dell'UE in cui, nell'offerta formativa terziaria, sono sostanzialmente assenti percorsi di studio professionalizzanti o cicli brevi, a stretto contatto con il mondo del lavoro.

Tuttavia, questa anomalia contribuisce, assieme ad altri fattori, a due aspetti fortemente negativi del sistema italiano di istruzione superiore e del suo rapporto con il sistema produttivo. Il primo è stato messo bene in luce dalla Banca d'Italia¹: *"Il ritardo di scolarizzazione terziaria dell'Italia dipende in misura pressoché identica da tre fattori: un minore tasso di immatricolazione dei neo-diplomati; un più basso tasso di immatricolazione degli adulti; un più elevato tasso di abbandono. A sua volta, questi fattori sono in parte riconducibili alle caratteristiche*

¹ Banca d'Italia, *Questioni di economia e finanza*, settembre 2016, n. 354, p. 7

dell'offerta formativa, che vede una sostanziale assenza di corsi di carattere professionalizzante, dai quali proviene invece, nella media europea, circa un quarto dei giovani in possesso di un titolo terziario".

Sono soprattutto i giovani diplomati negli istituti tecnici e professionali a non iscriversi a un livello terziario, non potendo contare su un'offerta di percorsi di studio professionalizzanti, adeguata al loro profilo e alle loro aspettative. Inoltre, anche tra gli studenti iscritti all'Università non tutti riescono a terminare il percorso avviato, e il tasso di abbandono fra il 1° e il 2° anno è particolarmente elevato fra gli studenti diplomati agli istituti professionali (25,1%), seguiti da chi proviene dagli istituti tecnici (21%) e dai licei (6,9%). Dunque, la mancanza di un canale *vocational* nel sistema italiano di istruzione superiore è non solo una delle principali cause del basso tasso di laureati, ma anche un fattore che impedisce a questo sistema di svolgere quella funzione di mobilità sociale per chi proviene da famiglie più disagiate che svolge invece in molti Paesi europei.

La seconda conseguenza fortemente negativa che questa anomalia italiana produce è il fatto che molte delle imprese più innovative hanno difficoltà nel trovare capitale umano ad alta qualificazione con una formazione adeguata alle loro esigenze. Non solo nei settori *technology and knowledge intensive* l'impiego di capitale umano qualificato è al di sotto della media europea, ma tra il 2008 e il 2018 l'aumento è stato molto contenuto (0,5%), mentre la media europea è salita in 10 anni di quasi tre punti percentuali.

Dunque, bisognerebbe espandere in modo consistente il canale professionalizzante dell'istruzione terziaria, sia per alzare significativamente il basso tasso di laureati in Italia incentivando la partecipazione degli studenti che provengono da background familiari più disagiati, sia per fornire al sistema economico capitale umano altamente qualificato. Ma come fare, senza incorrere nei fallimenti del passato?

Le ricette possibili sono diverse, e per questo abbiamo chiesto ad alcuni dei massimi esperti di questo tema di presentarci le loro analisi e le loro proposte al riguardo. I quattro saggi ospitati in questo fascicolo costituiscono un contributo prezioso al dibattito, che deve trovare al più presto uno sbocco in soluzioni di policy, ormai non più rinviabili.

Gli Istituti Tecnici Superiori e le lauree professionalizzanti: un'analisi

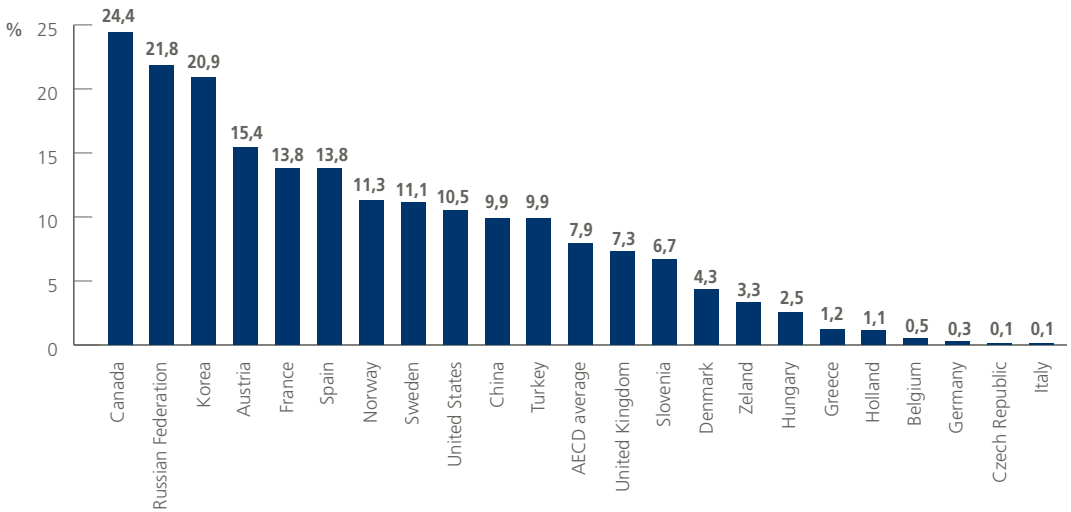
Andrea Gavosto

Il principale insuccesso del sistema universitario italiano è rappresentato dal basso numero di laureati fra i giovani: secondo l'Ocse, appena il 28% dei giovani di età inferiore a 34 anni ha raggiunto un titolo di studio terziario (laurea triennale o magistrale). Si tratta di un valore molto lontano da quello degli altri paesi europei, la cui media è pari al 44%, con punte superiori al 50 nei paesi nordici e nel Regno Unito; data la lenta progressione di questi fenomeni, è anche inevitabilmente distante dall'obiettivo (40%) che l'Italia si era data per il 2020 nell'ambito dell'Agenda di Lisbona. Le ragioni del ritardo italiano sono diverse e riguardano alcuni aspetti del percorso universitario, come il basso numero di immatricolazioni e l'elevato tasso di abbandono durante gli studi (si veda M. Regini, 2019); sicuramente, uno dei principali motivi risiede nell'assenza in Italia di una forma di istruzione superiore a carattere professionalizzante. Come si può osservare nella Figura 1, sulla base dei dati dell'Ocse, la quota di giovani che hanno frequentato corsi terziari di natura professionalizzante di breve durata (normalmente di 3 anni, ovvero Isced 5 secondo la classificazione internazionale) è trascurabile; lo stesso si può dire della formazione post-secondaria di 2 anni (Isced 4), anch'essa con un marcato orientamento alle professioni.

¹ OECD, "Education at a glance", 2020

² Marino Regini (2019), "Capitale umano, università e crescita" in Carlo Dell'Aringa e Paolo Guerrieri, "Inclusione, produttività e crescita: un'agenda per l'Italia", Il Mulino. Si veda inoltre Giliberto Capano, Marino Regini e Matteo Turri (2017), "Salvare l'università italiana. Oltre i miti e i tabù", Il Mulino

Figura 1 - Quota della popolazione 25-34 anni con un'istruzione terziaria short-cycle (ISCED 5) (2019)



Fonte: Education at a Glance 2020

In questa rappresentazione può stupire la scarsa presenza di lauree professionalizzanti in Germania (e in Austria), comunemente considerata la patria dell'istruzione professionale di qualità: si tratta però di una questione di classificazione. Infatti, le ben note *Fachhochschulen*, le scuole di scienze applicate che raccolgono un terzo di tutti gli studenti terziari tedeschi, fornendo titoli sia triennali sia magistrali (Isced 6), sono considerate alla stessa stregua delle università accademiche nelle statistiche internazionali, benché i loro corsi abbiano uno spiccato indirizzo professionalizzante.

Il modello di istruzione superiore professionale è dunque presente in forma massiccia in tutta l'Europa continentale e in molti paesi avanzati (si pensi ai *Community College* statunitensi); solo in Italia il sistema non ha mai attecchito, nonostante l'esperienza, presto tramontata, dei diplomi universitari degli anni Novanta. L'assenza di un significativo segmento dell'offerta terziaria limita ovviamente il numero complessivo di laureati, non facilitando il proseguimento degli studi a coloro che non hanno una particolare vocazione verso lo studio accademico, ma preferiscono sviluppare competenze di tipo pratico. Senza la costruzione di un significativo pilastro professionale – è questa la tesi di partenza di questo articolo – è quindi estremamente improbabile che l'Italia possa colmare il *gap* nei laureati rispetto agli altri paesi avanzati, con conseguenze negative per il nostro sviluppo economico e sociale.

Gli effetti perversi della mancanza di un'istruzione terziaria professionalizzante non si limitano però al numero di laureati: quello che si vuole sottolineare in questo scritto è come, senza uno sbocco terziario, tutta la filiera professionale in Italia rimanga un percorso marginale rispetto a quello liceale, un vicolo cieco che finisce inevitabilmente con l'attrarre gli studenti più deboli, spesso provenienti da famiglie svantaggiate e poco interessati a proseguire gli studi dopo la maturità. Una simile concentrazione di studenti "a rischio" nei percorsi tecnici e professionali respinge quelli, più dotati, che hanno comunque un interesse per mestieri pratici, inducendoli a scegliere i licei: si crea in questo modo un circolo vizioso che rende l'istruzione professionale sempre più un'opzione di serie B. Creare un percorso terziario professionalizzante di qualità ha quindi il vantaggio di dare maggior prestigio a tutto questo filone di studi.

I dati aiutano a comprendere il fenomeno. In Italia, esistono quattro principali indirizzi nella scuola secondaria di secondo grado: licei, istituti tecnici, istituti professionali di Stato (quinquennali), istruzione e formazione professionale a carattere regionale (tri o quadriennale). Se sommiamo tutti gli iscritti ai tre indirizzi tecnico-professionali (secondo la definizione internazionale di TVET – *Technical and Vocational Education and Training*), otteniamo che il 55% degli

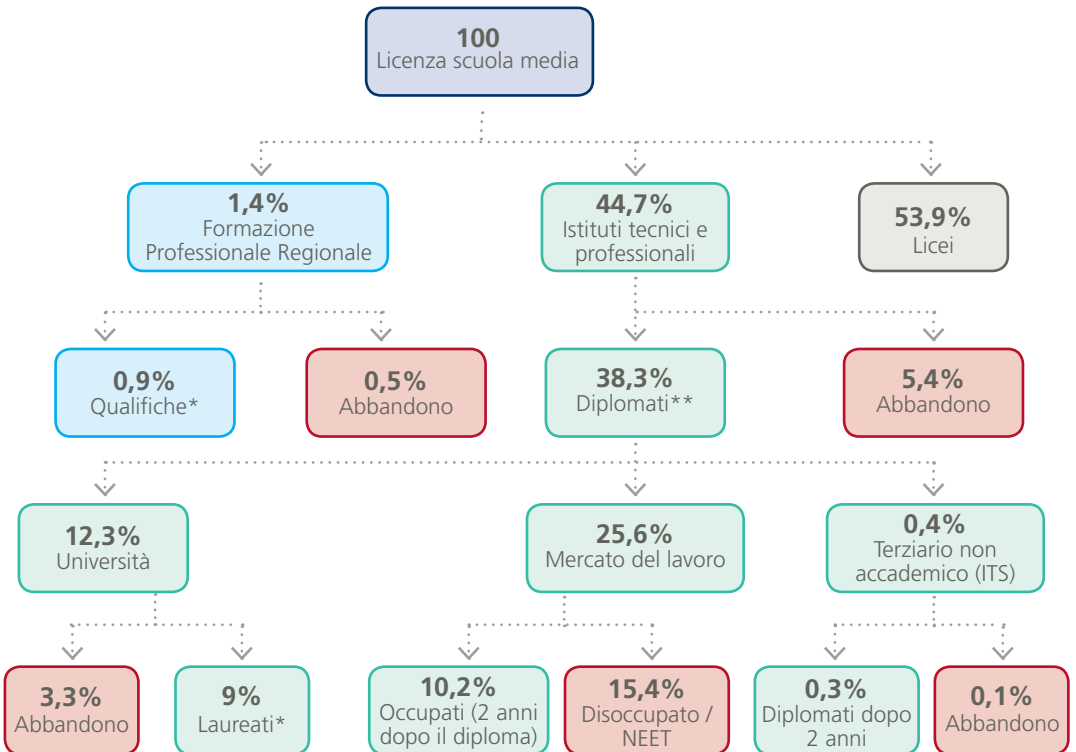
studenti di scuola secondaria di secondo grado segue questi percorsi: si tratta di una quota addirittura superiore a quella di Francia (40%) e Germania (46%)³. Lo scenario cambia radicalmente quando si passa all'istruzione terziaria: in Italia meno dell'1% frequenta corsi professionalizzanti (gli ITS di cui parleremo fra poco); in Francia il 58% segue i corsi triennali degli Institut *Universitaire de Technologie* (IUT) o quelli biennali delle *Section de Technicien Supérieur* (STS); in Germania, il 37% è invece iscritto alle *Fachhochschulen* (fino a cinque anni) o alle *Berufsakademie* (triennali). Come dicevamo, in Italia i percorsi professionalizzanti si arrestano inesorabilmente con la scuola superiore.

Le conseguenze sono deleterie. La TVET italiana è infatti caratterizzata da una forte segmentazione sociale: mentre, secondo i questionari Invalsi del 2019, nei licei un terzo degli studenti proviene da famiglie con almeno un titolo di studio universitario, negli istituti tecnici la percentuale cala all'11% e in quelli professionali al 7%. Indipendentemente dalla predisposizione accademica o pratica, i figli di famiglie benestanti si orientano verso i licei, mentre l'istruzione tecnica e professionale concentra presso di sé chi proviene da ambienti meno avvantaggiati.

Anche a causa della selezione avversa degli studenti, le scuole tecniche e professionali presentano risultati scolastici del tutto inadeguati: l'ultima rilevazione Pisa dell'Ocse del 2018 segnala, ad esempio, che a fronte di un livello di apprendimenti in matematica pari a 522 punti nel secondo anno dei licei (media Ocse=500), gli studenti degli istituti tecnici ottengono 482 punti, quelli dell'istruzione e formazione professionale regionale 423 e quelli degli istituti tecnici appena 405. Il divario è impressionante: come confermano anche i dati dell'Invalsi del 2019, la scelta di formarsi in ambito tecnico e professionale nella maggior parte dei casi non garantisce livelli minimi di competenza per la vita e il lavoro.

³ Dati Eurostat www.eurostat.org e dell'Ufficio statistico federale della Germania, <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Education-Research-Culture/Schools/Tables/pupils-school-type.html>.

Figura 2 - Italia - Progressione di coorte attraverso il sistema di istruzione e formazione professionale



* Dopo 4 anni dall'inizio

** Dopo 5 anni dall'inizio

L'aver costruito una filiera professionale "monca", senza lo sbocco terziario, fa sì che gli studenti che intraprendono questa strada difficilmente arrivino a completare gli studi universitari. Da un'analisi condotta internamente alla Fondazione Agnelli sulla base di una coorte dell'Anagrafe degli studenti del Miur, utilizzata per la costruzione di Eduscopio, risulta che, fatto 100 il numero di coloro che nel 2010 hanno ottenuto la licenza di scuola media, circa 54 hanno optato per gli studi liceali (che per circa 20 di essi comporta il conseguimento di una laurea), mentre la parte restante ha scelto la TVET⁴ (Figura 2). Di questi ultimi solo 38 hanno conseguito la maturità tecnica o professionale: successivamente, poco di più di 12 si sono iscritti all'università e appena 9 hanno conseguito il titolo di laurea, mentre 10 risultano occupati a due anni dal diploma (e ben 15 disoccupati o Neet).

Lo studio longitudinale conferma il duplice impatto dell'assenza di una formazione terziaria professionalizzante: da un lato, essa comporta un serio limite alla crescita dei laureati in tutte le materie fra coloro che hanno frequentato la TVET; dall'altro, questo indirizzo scolastico non fornisce competenze adeguate, come dimostra l'elevato numero di senza lavoro fra i diplomati e il tasso di abbandono universitario. Il secondo risultato può dipendere dalla scarsa efficacia degli studi in questa area oppure, come ritengo più probabile, dal fatto che il *cul de sac* attragga studenti deboli e senza una chiara idea di che cosa vogliono fare una volta terminati gli studi.

⁴ La differenza fra le immatricolazioni e il totale degli iscritti, riportati in precedenza, riflette gli spostamenti che tipicamente avvengono dopo il primo anno in uscita dai licei e verso gli istituti tecnici o professionali

Gli Istituti tecnici superiori (ITS)

Dopo un lungo e sterile dibattito sulla natura delle lauree triennali in occasione della riforma del 1999 voluta dal Ministro Berlinguer, il principale tentativo di colmare la lacuna dell'istruzione terziaria professionalizzante sono stati gli Istituti tecnici superiori. Gli ITS nascono nel 2010 (Legge 2 aprile 2007, n. 40, art. 13) con l'obiettivo di formare quadri tecnici superiori in alcune aree tecnologiche avanzate, definite dal piano Industria 2015: si tratta in prevalenza di attività manifatturiere, mentre i servizi rimangono in secondo piano.

Gli ITS sorgono per iniziativa regionale, come è inevitabile essendo la formazione professionale una competenza che il nuovo Titolo V della Costituzione assegna alle Regioni. La forma giuridica prevista è quella della Fondazione, a cui partecipano gli istituti tecnici o professionali su cui si incardinano i corsi, agenzie formative specializzate nella formazione professionale, le università locali, le aziende e le associazioni e gli altri enti locali. In modo simile agli IUT francesi e a differenza delle Fachhochschulen tedesche, gli ITS italiani fanno capo al Ministero (un tempo Dipartimento) dell'istruzione, anziché a quello dell'università. La scelta di campo iniziale, che ha avuto conseguenze nelle successive dinamiche fra ITS e atenei, è stata dunque quella di considerare gli ITS un'istruzione di tipo post-secondario più che terziario, anche se formalmente classificata come Isced 5.

I percorsi di studio hanno tipicamente durata biennale dopo la fine del ciclo scolastico e forniscono il titolo di Diploma Tecnico Superiore, per un totale di 1800-200 ore di insegnamento⁵.

Le classi sono tipicamente composte di 25-30 allievi: i corsi hanno una forte componente pratica e almeno il 30% delle ore complessive consiste in stage presso le aziende, riproducendo l'approccio "duale" tipico della formazione

⁵ Queste informazioni e quelle successive sono tratte dal sito dell'Indire (agenzia di ricerca didattica del Ministero dell'Istruzione) dedicato agli ITS e costantemente aggiornato: www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnici-superiori. Ulteriori informazioni possono essere ricavate in Fondazione Irso, New Jobs e New Skills: gli ITS come "laboratorio" per sviluppare insieme nuovi lavori e nuove competenze, Assolombarda, Area sistema formativo e capitale umano, Dispensa 1/2019

tedesca. Un altro aspetto simile alle Fachhochschulen è che il 50% dei docenti deve provenire dall'esterno dell'accademia, tipicamente dalle aziende. Secondo Ballarino e Cantalini (2020)⁶, la presenza di docenti esterni è un fattore decisivo per l'impiegabilità dei diplomati. La legge prevede anche la possibilità che le università riconoscano i crediti formativi ai fini del conseguimento di una laurea triennale, ma in pratica questa disposizione è stata vanificata dai requisiti tabellari minimi dei corsi di laurea, che hanno fino ad ora precluso il riconoscimento dei crediti maturati presso gli ITS.

Figura 3 - La distribuzione territoriale degli ITS



Fonte Indire, 2020

⁶ Gabriele Ballarino e Stefano Cantalini, "Gli Istituti tecnici superiori dal 2010 a oggi. Un quadro empirico.", Scuola democratica, Fascicolo 2, maggio-agosto 2020, pp. 189-210. Si veda anche Assolombarda e JP Morgan, "ITS Vocational Courses in Italy. Evidence from the Focus on Youth Project" Research 1/2019

Sul territorio nazionale esistono attualmente 104 ITS, con 645 corsi attivati e 2788 partner pubblici e privati. Come si può notare nella Figura 3, la distribuzione geografica mostra una forte prevalenza del Nord, soprattutto della Lombardia, anche se istituti sono presenti in tutte le regioni del Sud. Il numero di studenti iscritti agli ITS a novembre del 2020 è di 16.617. La composizione per area tecnologica è la seguente:

- Nuove tecnologie per il made in Italy: 7.572 iscritti
- Mobilità sostenibile: 3.254
- Tecnologie dell'informazione e della comunicazione: 1.936
- Tecnologie innovative per beni e le attività culturali – Turismo: 1.762
- Efficienza energetica: 1.247
- Nuove tecnologie della vita: 846.

Il made in Italy fa dunque la parte del leone: si tratta di un coacervo di settori, dominati dall'industria meccanica, che rappresenta circa la metà degli iscritti. Colpisce la scarsa presenza di studenti nei corsi dedicati alle tecnologie della vita: probabilmente questo sconta la concorrenza delle lauree sanitarie, che hanno a loro volta un carattere professionalizzante. Sono poco significativi anche i servizi, tranne qualche presenza di quelli alle imprese e del turismo: questo rende inevitabilmente gli ITS meno *appealing* per gli studenti del Sud. A questo riguardo, Ballarino e Cantalini (2020) propongono che nelle aree in cui scarseggiano le imprese industriali la formazione professionale post-secondaria sia organizzata su base universale attraverso le scuole anziché seguendo l'approccio duale degli ITS.

Chi sono gli studenti che frequentano gli ITS? Un terzo circa si iscrive al termine degli studi secondari, quindi a 19 anni, mentre il 45% ha inizialmente un'età compresa fra i 20 e i 24 anni. Evidentemente, per molti la scelta della formazione post-secondaria avviene dopo aver sondato le prospettive del mercato del lavoro e aver colto la necessità di un ulteriore approfondimento

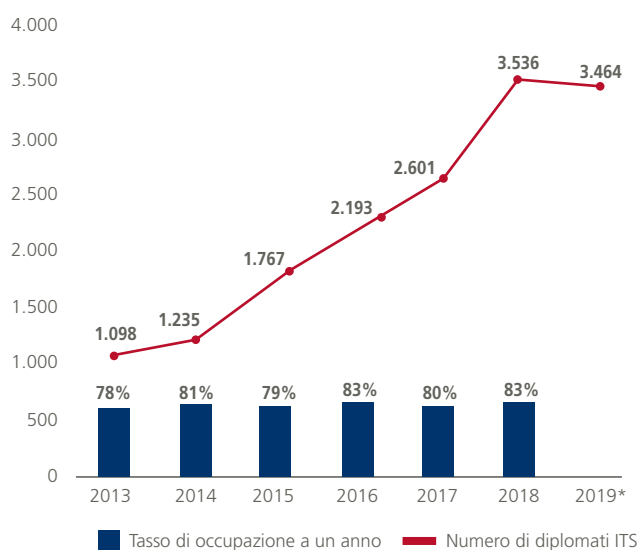
della propria formazione. È una scelta corretta, in linea con gli andamenti del mercato del lavoro. Ad esempio l'indagine Excelsior 2020 di Unioncamere, rivolta a circa 70.000 imprese, mostra come fra il 2020 e il 2024 queste prevedano una domanda di nuove figure tecniche e professionali qualificate pari a 137.000 unità, a fronte di un'offerta prevista di 85.000. Per contro, la domanda complessiva di laureati è in linea con l'offerta prevista (180.000), mentre quella di diplomati è inferiore di 110.000 unità rispetto ai prossimi arrivi sul mercato del lavoro. In altre parole, il segmento di lavoratori qualificati a cui si rivolgono gli ITS è quello che avrà una crescita più elevata nei prossimi anni, con rosee prospettive di occupazione. Ma il beneficio di una formazione professionale avanzata non riguarda solo i prospettivi lavoratori: anche le aziende, che come è noto in Italia dispongono di una manodopera meno qualificata rispetto agli altri paesi avanzati⁷, hanno crescenti necessità di maggiori competenze tecniche rispetto a quelle possedute dai semplici diplomati per spiccare il salto in termini di produttività e confrontarsi con la concorrenza internazionale. Lo sviluppo di un segmento professionale dopo la scuola appare dunque oggi un'opzione *win-win* per l'Italia.

Gli iscritti agli ITS sono in larga misura (circa il 70%) maschi e provengono principalmente (oltre il 60%) dagli istituti tecnici; nel tempo la quota di diplomati dei licei si è progressivamente innalzata al 30%, mentre rimane modesta (inferiore al 10%) quella dei diplomati professionali. Gli ITS sono ancora largamente percepiti come una prosecuzione degli studi tecnici presso cui sono incardinati: questo è evidentemente un limite alla loro diffusione.

⁷ Si veda Fabiano Schivardi e Roberto Torrini (2011), "Cambiamenti strutturali e capitale umano nel sistema produttivo italiano" Quaderno di Economia e Finanza, Banca d'Italia, Numero 108

Uno dei principali punti deboli degli ITS è l'alta percentuale di abbandoni nel corso degli studi: ad esempio, solo 3.454 (il 79%) dei 5.345 iscritti due anni prima si sono regolarmente diplomati nel 2019. La percentuale cala molto al Sud; in Sicilia scende addirittura al 46%. Anche gli ITS scontano l'elevata dispersione, tipica degli indirizzi professionali, in gran parte legata all'assenza di sufficienti motivazioni da parte degli studenti. L'elevato tasso di caduta della partecipazione è sicuramente uno dei principali problemi che gli ITS dovranno affrontare nei prossimi anni, per consolidare il loro ruolo.

Figura 4 - I diplomati ITS



* Provvisorio. Fonte Indire, 2020

Il numero di diplomati dagli ITS rimane basso, nonostante la tendenza positiva. Come si può notare nella Figura 4, oggi i diplomati si aggirano intorno ai 3500 all'anno: si tratta di valore triplo rispetto agli anni iniziali, ma che è ancora modesto sia nel confronto internazionale (ad esempio, rispetto ai quasi 90.000 diplomati delle Fachhochschulen⁸) sia rispetto ai 120.000 laureati ogni anno nei nostri atenei. La numerosità dei diplomati è il principale limite degli ITS: a questi tassi di crescita appare improbabile che possano consolidarsi in tempi ragionevoli come un elemento centrale dell'offerta formativa terziaria. La complessità nella struttura di governo, che coinvolge troppi attori, i costi di formazione, che richiedono un investimento significativo in macchinari e attrezzature, la dipendenza economica dalle scelte annuali di finanza pubblica sono fattori ostativi a uno sviluppo più rapido degli Istituti.

D'altro canto, i risultati occupazionali sono lusinghieri. Sempre nella Figura 4 si può notare come il tasso di occupazione dei diplomati sia ormai pari all'83%. Si tratta di una percentuale superiore a quella dei laureati triennali in Ingegneria (77%) e Economia e Statistica (69%)⁹, con cui il confronto appare più naturale. Ovviamente un'analisi più precisa richiederebbe che si controlli per i fattori di autoselezione, che potrebbero innalzare il dato occupazionale degli ITS e ridurre quello delle lauree triennali, che includono studenti che hanno preferito non proseguire gli studi per mancanza di attitudine o motivazione. In ogni caso, il modello di apprendimento degli ITS, basato su esperienze guidate su strumenti di ultima generazione e coinvolgimento attivo delle aziende, sembra davvero fornire le competenze per un rapido accesso al lavoro, spesso nelle stesse aziende presso cui si sono effettuati gli stage.

⁸ Si veda European Commission (2016), Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion", Study on higher Vocational Education and Training in the EU", February.

⁹ AlmaLaurea (2020), XXIII Indagine sulla Condizione occupazionale dei laureati

Come molte forme di apprendistato¹⁰, le strategie adottate negli ITS, pur efficaci, si scontrano con notevoli complessità attuative e costi elevati. Per quel che riguarda questi ultimi, la natura laboratoriale dell'insegnamento richiede investimenti elevati in strumenti di lavoro e forme di insegnamento molto personalizzate. Sulla base dei dati del Miur del 2017, si può stimare che il costo complessivo di uno studente di ITS all'anno sia pari a 6.670 euro. Questo si confronta con un costo standard di uno studente universitario nell'area scientifico-tecnologica di 7.400 euro¹¹: i costi unitari sono quindi sostanzialmente allineati, nonostante il minor numero di studenti per classe di un ITS.

In conclusione di questo paragrafo, possiamo dire che gli ITS hanno individuato un metodo di insegnamento positivo, largamente basato su esperienze laboratoriali, tirocini aziendali e apprendistato personalizzato, che risulta efficace nello sviluppare competenze pratiche destinate a un segmento di studenti che difficilmente percorrerebbe con successo la strada accademica. Il successo degli ITS è testimoniato dagli elevati tassi di occupazione dei diplomati. Il rovescio della medaglia è la difficoltà degli Istituti superiori ad affermarsi fra i giovani: a dieci anni dall'avvio, il numero degli iscritti rimane marginale sia in confronto agli altri paesi europei sia rispetto a coloro che decidono di frequentare le università. Evidentemente gli ITS hanno una capacità di attrazione limitata, dovuta sia alla loro modesta diffusione territoriale (mediamente 5 istituti per regione) sia alla scarsa notorietà del diploma al di fuori della cerchia delle aziende che partecipano alle Fondazioni. A questi ritmi di crescita, sarà difficile creare un segmento terziario professionalizzante alternativo alle università.

¹⁰ Si veda Giovanni Bonaiuti (2017), "Le strategie didattiche", Carocci, pp. 49-54

¹¹ Dati ricavati dalla Tabella 1 (Costo standard per studente in corso anno 2019) allegata al DM. n. 585 del 8 agosto 2018. Per uno studente dell'area umanistico-sociale il costo standard è pari a 4.900 euro; per uno di area medico-sanitaria 9.900.

Le lauree professionalizzanti

Se è difficile sviluppare gli ITS al di fuori dei percorsi universitari, la strada alternativa è quella di portare la formazione terziaria dentro le università stesse. L'idea, avanzata anche da chi scrive¹², è di creare corsi di laurea triennali professionalizzanti nell'ambito dei diversi atenei. In realtà si tratterebbe di un ritorno all'origine: infatti la stessa legge istitutiva degli ITS prevedeva che gli atenei potessero riconoscere i crediti formativi accumulati e, con un anno aggiuntivo, assegnare un titolo di laurea. Di fatto non è mai successo: infatti, fino a poco tempo fa, la normativa che vincola l'attribuzione della laurea in una certa classe all'acquisizione di un pacchetto di crediti in determinate aree scientifico-disciplinari ha impedito alle università di riconoscere gli insegnamenti svolti negli ITS.

I vantaggi di creare lauree professionalizzanti sono numerosi. In primo luogo, si potrebbero utilizzare le economie di scala e scopo degli atenei, che sono da sempre i luoghi deputati all'insegnamento terziario, per ampliare significativamente il numero dei diplomati. Solo le università hanno infatti la "tecnologia" e l'abitudine a istruire grandi schiere di studenti, organizzandone le carriere e valutandone i progressi. Vi è naturalmente un rischio insito in questo tipo di ragionamento: più crescono gli iscritti, più l'insegnamento potrebbe diventare di tipo trasmissivo, perdendo la caratteristica laboratoriale e personale degli ITS. Per evitare che questo accada, gli atenei dovrebbero importare il modello didattico degli ITS, assicurando ad esempio una forte presenza di docenti esterni e di stage aziendali.

La seconda ragione a favore delle lauree professionalizzanti è la capacità di attrazione che il titolo ha nei confronti delle famiglie, cosa che manca invece ai diplomi superiori. In un paese "credenzialista" come l'Italia, la prospettiva

¹² Andrea Gavosto, "Lauree a misura di lavoro 4.0" Il Sole 24 ore, 8-4-2018

della laurea indurrebbe molti più studenti a iscriversi alle lauree triennali. Infine, come si è discusso all’inizio, il completamento del percorso professionale aiuterebbe a dare maggiore dignità anche agli istituti secondari specializzati in discipline tecniche e professionali, che servirebbero da naturale bacino di reclutamento per queste lauree.

Un primo passo verso il varo di questa tipologia di lauree è avvenuto nel 2017, quando la allora Ministra Valeria Fedeli ha costituito una cabina di regia¹³, che vedeva la presenza sia degli ITS (di competenza dell’Istruzione) sia la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, che viceversa aveva cominciato a premere sul ministero per avviare le nuove lauree. Il timore, non peregrino, degli ITS è che, date le affinità dei due percorsi, le lauree professionalizzanti finiscano con il prosciugare il bacino di reclutamento degli Istituti, condannandoli alla sparizione; dal lato degli atenei, invece, vi è l’interesse ad aprire un nuovo e promettente campo di azione. Dopo un’accesa discussione è stata individuata una soluzione di compromesso: le università possono avviare sperimentalmente lauree professionalizzanti con requisiti di docenza ridotti (5 docenti e massimo 50 docenti). Le nuove lauree hanno però due importanti limitazioni: devono essere frutto di accordi con ordini professionali (quindi in un numero ridotto di campi); non possono essere attivate più di una all’anno per ateneo. Nonostante questi vincoli, pensati per salvaguardare gli ITS, molte università hanno intrapreso la strada delle nuove lauree (Figure 5 e 6), soprattutto in campo tecnologico e, in misura minore, economico.

¹³ Ministero Istruzione Università e Ricerca, “Cabina di regia nazionale per il coordinamento del sistema di istruzione tecnica superiore e delle lauree professionalizzanti” Decreto ministeriale n. 115 del 23 febbraio 2017

Figura 5 - Le lauree professionalizzanti istituite nel 2018

| | ANNO | ATENEO | NOME DELLA LAUREA |
|----|------|------------------------------|---|
| 1 | 2018 | Bologna | Ingegneria meccanica |
| 2 | 2018 | Firenze | Tecnologie e trasformazioni avanzate per il settore legno arredo edilizia |
| 3 | 2018 | Libera Università di Bolzano | Ingegneria del legno |
| 4 | 2018 | Modena e Reggio Emilia | Ingegneria per l'industria intelligente |
| 5 | 2018 | Napoli Federico II | Ingegneria mecatronica |
| 6 | 2018 | Padova | Tecniche e gestione dell'edilizia e del territorio |
| 7 | 2018 | Palermo | Ingegneria della sicurezza |
| 3 | 2018 | Parthenope di Napoli | Conduzione del mezzo navale |
| 9 | 2018 | Politecnica delle Marche | Tecniche della costruzione e gestione del territorio |
| 10 | 2018 | Politecnico di Bari | Costruzioni e gestione ambientale e territoriale |
| 11 | 2018 | Salento | Ingegneria delle tecnologie industriali |
| 12 | 2018 | Sassari | Gestione energetica e sicurezza |
| 13 | 2018 | Siena | Agribusiness |
| 14 | 2018 | Udine | Tecniche dell'edilizia e del territorio |

Figura 6 - Le lauree professionalizzanti istituite nel 2019 e autorizzate per il 2020

| | ANNO | ATENEIO | NOME DELLA LAUREA |
|----|------|--------------------------|---|
| 15 | 2019 | Basilicata | Tecniche per l'edilizia e la gestione del territorio |
| 16 | 2019 | Brescia | Tecniche dell'edilizia |
| 17 | 2019 | Campania | Tecniche per l'edilizia, il territorio e l'ambiente |
| 18 | 2019 | Modena e Reggio Emilia | Costruzioni e gestione del territorio |
| 19 | 2019 | Napoli Federico II | Gestione dell'ospitalità turistica |
| 20 | 2019 | Padova | Tecnica e gestione delle produzioni biologiche vegetali |
| 21 | 2019 | Palermo | Ottica e optometria |
| 22 | 2019 | Politecnico di Torino | Tecnologie per l'industria manifatturiera |
| 23 | 2019 | Roma Lumsa | Tecniche informatiche per la gestione dei dati |
| 24 | 2019 | Roma Sapienza | Tecniche per l'edilizia e il territorio per la professione del geometra |
| 25 | 2019 | Roma Tor Vergata | Turismo enogastronomico |
| 26 | 2020 | L'Aquila | Tecniche della protezione civile e sicurezza del territorio |
| 27 | 2020 | Napoli Federico II | Tecnologie digitali per le costruzioni |
| 28 | 2020 | Parma | Costruzioni, infrastrutture e territorio |
| 29 | 2020 | Politecnica delle Marche | Sistemi industriali e dell'informazione |
| 30 | 2020 | Sannio | Tecnologie alimentari per le produzioni dolciarie |
| 31 | 2020 | Tuscia | Produzione sementiera e vivaismo |

Fra gli esempi più completi, ricordiamo la laurea triennale in Tecnologia per l'industria manifatturiera del Politecnico di Torino, frutto di un progetto avviato dalla Camera di Commercio di Torino insieme ad alcuni partner locali e due ITS della città¹⁴.

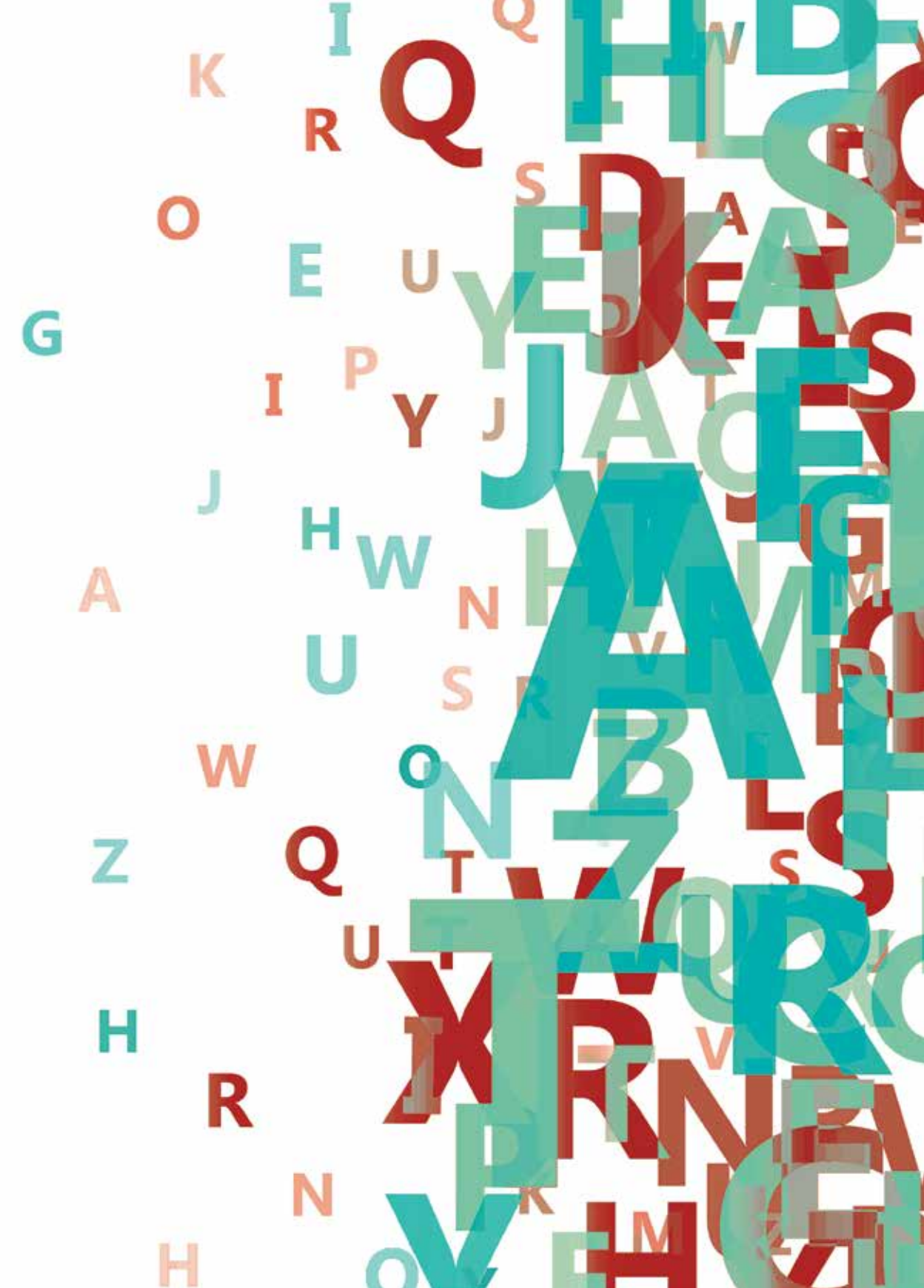
L'obiettivo è di formare tecnici altamente qualificati per l'industria meccanica (automobilistica e avionica) tipica della regione. Il corso di laurea, che non consente di proseguire direttamente a una laurea magistrale, è costruito in modo da porre le basi (matematica, fisica, chimica, economia, lingue) al primo anno, per poi aumentare progressivamente le ore di tirocinio, che passano da 200 a 800 nel terzo anno. La tesi di laurea è rappresentata da uno specifico progetto realizzato dallo studente. Con l'avvento del Covid-19 non è possibile valutare compiutamente l'andamento del primo anno di corso, che ha perso tutta la componente laboratoriale: il giudizio è quindi necessariamente rimandato ai prossimi anni.

Nell'agosto di quest'anno le lauree professionalizzanti hanno compiuto un secondo passo in avanti. Il Ministero dell'Università e Ricerca ha infatti creato tre nuove classi di laurea a orientamento professionale: L-P01 professioni tecniche per l'edilizia e il territorio; L-P02 professioni tecniche agrarie, alimentari e forestali; L-P03 professioni tecniche industriali e dell'informazione. Nell'ambito di queste classi, le università possono procedere all'istituzione e attivazione dei corsi di laurea senza il limite di un corso per ateneo previsto dalla precedente normativa, previo accreditamento. Contemporaneamente sono stati sospesi i corsi sperimentali avviati nelle classi di laurea tecnologiche, che dovranno ora migrare nelle nuove classi.

Le lauree professionalizzanti stanno dunque uscendo dalla fase di avvio per entrare nella normalità. Ovviamente rimangono aperte le questioni sulla pos-

¹⁴https://didattica.polito.it/pls/portal30/sviluppo.offerta_formativa.corsi?p_sdu_cds=38:280&p_a_acc=2020&p_header=N&p_lang=IT

sibile cannibalizzazione degli ITS e il rischio di perdere il carattere laboratoriale e duale degli insegnamenti. Ma se le nuove lauree riusciranno ad affermarsi e ad attrarre numeri significativi di studenti che al momento non hanno altri sbocchi dopo la scuola, finalmente potremmo vedere la riduzione del gap italiano nel numero di laureati.



Presente e futuro della formazione terziaria professionalizzante in Italia

Alessandro Mele¹

30

L'Italia, seconda manifattura d'Europa dopo la Germania, lamenta contro la prima non solo un grave spread finanziario, ma anche un enorme **spread formativo**; 16.000 allievi italiani in formazione terziaria professionalizzante contro i 900.000 tedeschi. A fronte dei circa 430mila giovani diplomati alla secondaria di secondo grado, solo il 20/25% arriva a conseguire una laurea, mentre il 75/80% entra nel mondo del lavoro senza competenze professionali spendibili. Occorre sicuramente aumentare il numero dei laureati rendendo più competitiva e attraente l'offerta formativa anche rispetto alle università straniere che attirano un numero crescente di giovani diplomati italiani. Tuttavia, il tasso di disoccupazione giovanile nazionale accanto alla carenza cronica di tecnici specializzati grida una **impellente necessità di crescita dell'offerta formativa terziaria professionalizzante**.

Per una riflessione sulle direttrici della crescita del sistema formativo è necessario mettere a fuoco il contesto, le tendenze e le migliori esperienze di riferimento.

1. Il contesto

Il nostro tempo è definito *exponential era*² per la crescita esponenziale della tecnologia che genera un impatto dirompente, tra l'altro, su economia, mer-

¹ alessandro.mele@iath.it. Un grazie agli amici di Cometa Research (<http://cometaresearch.org>) per l'aiuto e il confronto costante. L'Associazione Rete Fondazioni ITS ITALIA di cui è Presidente raggruppa la maggior parte delle Fondazioni degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) e conta progressivamente di arrivare a rappresentarle tutte

² Bartlett, A. (2007), Arithmetic Population and Energy: Sustainability 101, video disponibile al link: http://www.albartlett.org/presentations/arithmetic_population_energy.html

cato del lavoro, sistema sociale, assetti geopolitici. Un contesto con cui fare i conti se vogliamo riflettere sul futuro della formazione.

Si tratta di una innovazione dirompente guidata dall'innovazione tecnologica, dall'innovazione sociale e dall'innovazione del business. Più del 50% della crescita secondo l'Ocse³ dipende dalle competenze, la carenza di competenze complessiva è enorme, specie nel digitale e nel cosiddetto greening⁴. Le competenze maggiormente richieste sono quelle dell'imprenditorialità con una crescita attesa del 30% entro il 2030⁵. La digitalizzazione secondo il Parlamento Europeo cambia il 35% dei profili di competenze⁶. È evidente che non siamo in un tempo di innovazione, in cui facciamo meglio le solite cose, ma le nuove cose che facciamo rendono obsolete le vecchie cose che facevamo, e parimenti le competenze tecniche.

La sfida dell'**obsolescenza** apre già la prima grande domanda di cambiamento sulla formazione professionalizzante: chi insegna cosa?

I cambiamenti in atto determinano una serie di sfide; tra queste focalizziamo quella demografica, quella tecnologica, quella delle competenze e dell'apprendimento.

Sfida demografica

L'invecchiamento della popolazione colpisce la crescita economica, incrementa i bisogni di una maggiore produttività e di più alte competenze⁷. Le persone lavoreranno fino a 70 anni: potranno assolvere adeguatamente ai loro compiti

³ OCSE (2011), A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth, <https://www.oecd.org/g20/summits/toronto/G20-Skills-Strategy.pdf>

⁴ McKinsey Global Institute (2017), Jobs lost, jobs gained: workforce transitions in a time of automation

⁵ OCSE (2014), Job creation and local economic development

⁶ Parlamento Europeo (2015), Employment and Skills Aspects of the Digital Single Market Strategy

⁷ CEDEFOP (2016), Future skill needs in Europe: critical labour force trends

quando saranno più vecchi? Avranno bisogno di formazione per aggiornare le loro competenze?

Cambia il paradigma studio-lavoro-pensione: non è più sequenziale con una aspettativa di vita tra i 70 e 75 anni e un tasso di cambiamento di lavoro e di competenze particolarmente stabile. La realtà emergente è quella di un allungamento della vita lavorativa e dell'aspettativa di vita, una pensione attiva e un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, con cambiamenti di lavoro molto frequenti.

Sfida tecnologica

Siamo abituati a pensare al lavoro manuale in contrapposizione a quello intellettuale: la dirimpente evoluzione tecnologica sta **sostituendo il lavoro manuale** mentre **cresce la domanda** quindi le **competenze più complesse** richieste dal mondo del lavoro. Il salto tecnologico fa stimare che il 65% dei bambini che hanno iniziato la scuola primaria faranno lavori che oggi non esistono ancora e produrranno beni e servizi oggi non ancora richiesti⁸.

I cambiamenti sono molto pervasivi, basti pensare a come stanno cambiando l'agricoltura e la tecnologia green, la piscicoltura, gli ospedali e l'assistenza sanitaria, la sostenibilità dei processi produttivi e la gestione dei rifiuti, la manifattura additiva, l'automotive, il trasporto e il settore dei servizi, solo per citare alcuni dei cambiamenti profondi innescati dalla tecnologia nel lavoro e nella vita.

Sfida delle competenze

È in preoccupante aumento la carenza e il disallineamento delle competenze rispetto alle richieste del mercato: 4 aziende su 10 in Europa hanno difficoltà a trovare il personale con le giuste competenze⁹.

⁸ World Economic Forum (2016), *Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*

⁹ CEDEFOP (2015), *Skill shortages and gaps in European enterprises*

Secondo la Commissione Europea entro il 2025 il 48,7% di tutte le posizioni lavorative aperte in Europa, nuove e di ricollocazione, richiederanno alte qualificazioni, il 39,8% saranno rivolte a chi ha medie qualifiche e solo un 11,5% sarà rivolto a chi non ha qualificazioni o le ha basse. Un costo per l'economia mondiale stimato in circa il 6% della produttività totale (prima della crisi Covid), pari a 5mila miliardi di dollari secondo le recenti analisi di BCG¹⁰.

È attesa una crescita della domanda di competenze complesse rispetto a quelle cognitive; in particolare, una forte crescita della domanda di competenze di **problem solving** e di quelle **soft**, come ad esempio comunicazione, pianificazione, lavoro in team, oltre ad almeno una moderata competenza **digitale**¹¹.

Sfida dell'apprendimento, rottura del paradigma trasmissivo

L'educazione non è più monopolio prevalente delle agenzie educative tradizionali, scuola, università e famiglia, l'apprendimento al di fuori della scuola, specie quello dai media e dai pari è diventato prevalente¹². Cresce sempre più la sfida di un apprendimento centrato sullo studente come attore più che sul docente.

I fattori esogeni di contesto stanno progressivamente **erodendo il paradigma trasmissivo dell'insegnamento**: la tecnologia supera l'educazione come passaggio di contenuti. Il XXI secolo, dopo il secolo delle ideologie, deve affrontare la profonda fragilità delle parole, che fanno sempre più fatica a rappresentare il contenuto, l'esperienza sottostante, non solo per la credibilità

¹⁰ Boston Consulting Group (2020), Fixing the Global Skills Mismatch.

¹¹ JRC (2019), <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/changing-nature-of-work-and-skills-in-the-digital-age>

¹² OECD (2020), Education at Glance 2020

di ciò che si dice, ormai molto ridotta, ma anche per la perdita dei paradigmi culturali che vanno ricomposti dalle fondamenta. Occorre tornare ad imparare dall'esperienza; è il tempo del passaggio dall'idealismo al realismo per ricostruire l'educazione a partire dal rapporto con la realtà in un approccio integrato tra i sistemi.

Sul cambiamento radicale nell'approccio formativo la Commissione Europea a proposito della formazione professionalizzante ricorda che *“nuovi tipi di abilità possono essere acquisiti attraverso l'insegnamento collaborativo, interdisciplinarietà e l'apprendimento basato su progetti. Un altro aspetto dell'attrattiva è la permeabilità: i sistemi di istruzione e formazione dovrebbero consentire percorsi verticali e orizzontali tra IFP, istruzione scolastica generale, istruzione superiore e istruzione degli adulti.”*¹³

2. Tendenze

I cambiamenti di contesto e le sfide che stiamo vivendo creano delle tendenze di grande impatto sulla progettazione di sistemi formativi che siano capaci di affrontare le trasformazioni in atto.

Personalizzazione dell'offerta formativa

Come in tutti gli ambiti, anche nell'educazione, sebbene con forti resistenze interne al cambiamento, sono forti le spinte esterne verso la **personalizzazione** dei servizi.

¹³ Council Recommendation on Vocational Education and Training for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020)

Tra gli esempi di esperienze di offerta formativa spostata verso la personalizzazione il sistema finlandese dà diversi spunti interessanti. In particolare nella formazione professionale il percorso è orientato a flessibilità delle ammissioni, piano personalizzato di sviluppo di competenze sul lavoro, ambienti di apprendimento versatili, spostamento verso l'attività pratica – dalla classe verso il luogo di lavoro e gli ambienti di simulazione –, la guida dei docenti per il supporto e la valutazione, il tempo di studio flessibile e con durate più brevi, acquisizione di competenze in lavori reali, razionalizzazione delle qualificazioni per introdurre agli studi successivi o al mondo del lavoro, e sempre in un'ottica di formazione continua.

Il titolo di studio non è più ascensore sociale

Il titolo di studio ha rappresentato lo strumento per assicurare le competenze minime di ingresso nell'acquisire determinate responsabilità nel mercato del lavoro, specie nell'ambito della pubblica amministrazione. Sebbene non sempre utilizzato in modo adeguato, poiché valutato su competenze cognitive anche laddove servono valutazioni di altre competenze specifiche (ad esempio la mancanza della valutazione della capacità educativa e didattica per i docenti), questo sistema ha rappresentato una strada definita per un percorso non solo di carriera, ma anche per il riconoscimento sociale.

Già oggi, tuttavia, il titolo di studio **non rappresenta più in Italia un ascensore sociale**, non solo nel più evidente contesto politico istituzionale che ha attraversato una forte destrutturazione fino ad un sospetto verso i detentori di competenze, ma anche più in generale nel mondo del lavoro dove le competenze informali e non formali sono sempre più predominanti.

Prepariamo giovani che andranno in pensione dopo il 2060, e non rispondiamo a questa carenza di visibilità solo con la preparazione di una mente capace di ragionare sulle idee, di ispirarsi con la letteratura, di sognare con la poesia, che pure rimangono elementi indispensabili per una buona formazione della

persona. Occorre introdurre i ragazzi non solo nei fondamentali del rapporto con la realtà di un tempo, delle scienze, della chimica, della fisica etc. secondo i canoni tradizionali, ma anche nella complessa realtà tecnologica. Essa, infatti, incide profondamente sul rapporto con la realtà, rivoluziona schemi culturali, modalità di pensiero e di sviluppo delle attività di produzione, di lavoro e di vita.

La formazione professionalizzante va concepita come una esperienza lavorativa a finalità formativa, un percorso di ingresso privilegiato nel mondo del lavoro, ha bisogno di un paradigma non accademico per abilitare i giovani e renderli occupabili.

Il **valore legale del titolo** è oggi molto **contestato** poi dai fenomeni molto crescenti di sistemi alternativi di certificazione delle competenze. Primo fra tutti il sistema delle *microcredentials*, in cui sono già coinvolte anche le migliori università del mondo, che permette di certificare le competenze spendibili sul mercato del lavoro. Anche un altro colosso ha deciso di investire significativamente sulla formazione, *Google* ha dichiarato che assumerà giovani non laureati, ma certificati con i percorsi che metterà a breve online sul mercato.

Occorre superare la concezione del titolo di studio come *status symbol* per sviluppare la competitività del paese, pena rimanere travolti da un cambiamento che si impone comunque.

Skills per il futuro

Le competenze con cui fare i conti prioritariamente secondo tutti gli osservatori internazionali sono sicuramente l'**imprenditorialità** e le **competenze trasversali**, tra gli altri la Skills Agenda 2020 della Commissione Europea. Lo

sviluppo di competenze imprenditoriali non si esaurisce evidentemente nel percorso di conoscenza dei fondamenti dell'economia, ma richiede uno sviluppo di attitudini, propensione al rischio e una serie di competenze trasversali che possono essere sviluppate solo con una proposta formativa per i giovani fortemente connessa all'esperienza reale. In tal senso, esperienze come la learning enterprise o la scuola impresa ed esperienze analoghe, con i loro contesti di apprendimento in assetto lavorativo appaiono come la via maestra per coltivare queste skills in un ambiente di apprendimento.

Industria 5.0

Mentre l'Italia è in rincorsa per recuperare i 10 anni di ritardo rispetto alla Germania su un piano nazionale Industria 4.0 per lo sviluppo industriale, già siamo entrati nella nuova rivoluzione tecnologica 5.0.

Si tratta di una rivoluzione antropocentrica, basata sulla collaborazione tra l'uomo e la macchina per far lavorare armonicamente intelligenza artificiale e intelligenza umana. Il mondo del lavoro sta andando verso la personalizzazione del prodotto e del servizio, una sostituzione della macchina all'uomo nei lavori noiosi, pericolosi e i cosiddetti *dirty jobs* per rivalutare l'intelligenza creativa dell'uomo, l'unica in grado di affrontare i problemi e capire in anticipo le tendenze delle preferenze dei clienti.

La formazione professionalizzante ha il compito principale di sviluppare una cultura del lavoro che sviluppi la ragione nel rapporto con la concreta attività lavorativa perché maturi una personalità in grado di interagire con tecnologia, innovazione e creatività.

Italia: la contrazione iscritti della formazione terziaria

Tra le tendenze da considerare per ripensare il sistema della formazione, occorre avere presente che, secondo la XXI indagine di Alma Laurea sulla condizione occupazionale dei laureati, gli iscritti all'università sono diminuiti del 13% (con picchi del 26% al sud) tra il 2003 e il 2018¹⁴.

In totale sono 40mila gli studenti persi da tutti gli atenei italiani. Perché? Meno iscrizioni per la mancanza di sbocco lavorativo o ci sono altre macro motivazioni dietro la diminuzione delle immatricolazioni nella università? Secondo la citata indagine condotta da Alma Laurea il **calo delle immatricolazioni** risulta più accentuato nelle aree meridionali, tra i diplomati tecnici e professionali e tra coloro che provengono dai contesti familiari meno favoriti, con evidenti rischi di polarizzazione.

Oltre alla contrazione demografica del paese, occorre sicuramente riflettere sui punti di forza e le aree di miglioramento del nostro modello universitario, della sua attrattività nazionale e internazionale, della capacità di far fronte alle sfide attuali, e del tasso particolarmente alto di dispersione degli allievi dell'università.

3. Benchmark

Per creare un sistema di successo nella formazione terziaria professionalizzante oltre alle tendenze generali, è di grande aiuto guardare alle migliori esperienze internazionali. Oltre a quelle mature di Francia e Germania, di particolare successo è anche quella canadese.

¹⁴ Almalaurea (2019). *XXI Indagine - Condizione occupazionale dei Laureati*.
<https://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione17>

Canada – Centri di competenze

Il Canada ha circa 1 milione di allievi all'anno nella formazione terziaria professionalizzante. Il sistema è articolato tra istituzioni più grandi, politecniche e complesse, e quelle più piccole, specialistiche, focalizzate sulla formazione di una determinata attività. Le strutture canadesi, come più in generale quelle delle migliori esperienze internazionali oltre alla transizione dalla scuola al lavoro valorizzano il **sistema di competenze** per la formazione continua lungo l'arco della vita, la ricerca applicata e i servizi alle imprese, etc. Dal punto di vista istituzionale la formazione terziaria professionalizzante è distinta e separata da quella accademica per coltivare la sua propria identità, ed è stato strutturato un sistema organico per facilitare il passaggio dal percorso professionalizzante all'accademica per il prosieguo degli studi di chi volesse conseguire una laurea accademica. Circa il 9% all'anno decide di continuare gli studi con percorsi accademici in università usufruendo del riconoscimento crediti.

Dall'offerta alla domanda

Oltre alle esperienze internazionali per fissare i punti di riferimento, è utile chiarire un necessario punto di metodo per pensare lo sviluppo di un sistema formativo professionalizzante: è necessario fare un **passaggio dall'offerta alla domanda**.

Di norma le pratiche di politica economica nei paesi in via di sviluppo si preoccupano di creare l'offerta, settandone i requisiti, nel caso dell'offerta formativa: gli spazi, il curriculum, i titoli di studio dei docenti, le infrastrutture, etc. I sistemi maturi evolvono poi verso la valutazione dei risultati trainati dalla capacità di rispondere efficacemente alla domanda.

Il problema dell'efficacia dei servizi formativi o dell'effettività – intesa come capacità di far accadere ciò che è stato progettato –, o in altri termini la capacità di rispondere ai bisogni degli allievi, rappresenta il principio guida su cui progettare il sistema.

La costruzione di un moderno sistema di formazione terziaria professionalizzante quindi ha bisogno di essere ancorata ad un **finanziamento legato** ad una stretta **valutazione dei risultati**.

4. Una buona notizia

La storia degli ITS è in controtendenza con tutti i tentativi non riusciti di creare un sistema di formazione terziaria professionalizzante in Italia. Comprendere le ragioni di questo successo e coltivarle è sicuramente una strada da seguire per lo sviluppo del sistema di formazione terziaria professionalizzante.

Resistenza al cambiamento, ricostruire dal basso

Per far decollare la formazione terziaria professionalizzante occorre fare i conti con la **grande resistenza al cambiamento** del nostro sistema educativo che tende a ripetere sé stesso, a mantenere lo status quo e a difendere le rendite di posizione; il centro del dibattito in Italia rimane ancora il lavoro dei docenti e non l'apprendimento.

In questo momento di profonda crisi anche economica è ancor più necessario un significativo investimento anticiclico che possa liberare le energie delle comunità educative per avviare una **ricostruzione dal basso** anche della formazione professionalizzante.

Il sistema terziario professionalizzante c'è già!

La buona notizia è che non dobbiamo iniziare da zero, il **sistema terziario professionalizzante c'è già**, basta non commettere l'errore del XX secolo di una partenza da quello che dovrebbe esserci e non da ciò che c'è.

Gli ITS hanno un tasso di **occupazione** del 83% ad un anno dal termine degli studi, un dato medio nazionale che raggiunge punte del 100% in alcuni territori e in certi settori.

Di fatto esso rappresenta la **risposta** alla grave disoccupazione giovanile e alla carenza cronica di tecnici specializzati e **funziona** proprio perché parte dal bisogno, non da “come dovrebbe essere”, compiendo nei fatti il passaggio sopra richiamato dall’idealismo al realismo.

Ci sono sicuramente delle **aree di miglioramento**: la piccola **dimensione** del sistema legata allo scarso investimento politico; il Ministero dell’Istruzione nel 2010 ha avviato un sistema con 63 fondazioni creando un fondo di 13ML che dopo 10 anni è diminuito di 500 mila euro a fronte di un numero di ITS quasi raddoppiato. Un investimento in parte sopperito dal più deciso contributo delle Regioni oltre che dal Ministero dello Sviluppo Economico con la legge di bilancio 2018.

Il tasso di **abbandono** dei percorsi ITS secondo i dati INDIRE è del 23%, molto inferiore alla dispersione universitaria che arriva a tassi vicini al 80%, ma comunque un dato su cui lavorare. In verità le interruzioni di molti allievi degli ITS che non terminano dipendono dal fatto che anche grazie ai tirocini formativi trovano lavoro prima della fine del percorso.

La **provenienza** degli allievi è al 64% da istituti professionali e tecnici, poiché all’origine fu intenzionalmente pensato come sviluppo di detti percorsi, e presenta una carenza di **genere**, come d’altra parte tutto il sistema della formazione tecnica della scuola secondaria di secondo grado e delle lauree scientifiche universitarie.

La **premieria retributiva** che il mercato del lavoro riconosce a chi ha una laurea difficilmente rimarrà parametro inalterato con i cambiamenti dirompenti in corso già sopra commentati. Rimane un lavoro necessario da fare quello della costruzione di una continuità con i percorsi universitari, già avviata con diversi accordi con università nazionali, ma soprattutto con quelle internazionali.

I **punti di forza** del Sistema ITS possono essere ricondotti a 4 principali temi: l'integrazione scuola-impresa, la personalizzazione, la flessibilità e l'efficacia occupazionale.

Caso unico in Italia gli ITS rappresentano un successo di **integrazione scuola-impresa** sicuramente da emblematico e di avanguardia.

La *governance* nelle fondazioni di partecipazione è condivisa, con la scuola tecnica o professionale, il centro di formazione professionale, l'università o centro di ricerca, e le imprese; tutti rappresentano i soci fondatori necessari per la creazione stessa dell'ITS, insieme ad un ente locale.

La formazione *esperienciale* è co-progettata e co-realizzata: laboratori, tirocini sfociano di norma in assunzione nelle aziende che hanno già avuto modo di conoscere i giovani e di dare il proprio contributo originale alla loro formazione.

Il 70% dei *docenti proviene dal mondo del lavoro*, una sfida molto interessante nella tensione da capacità didattiche non scontate e competenze, esperienze e passione contagiose per gli studenti. La costruzione del percorso di carriera e la selezione per i ragazzi degli ITS inizia già in aula nei dialoghi con i docenti.

Il modello formativo è orientato ad una forte **personalizzazione** grazie ad un importante investimento sul *tutoraggio*, sulle attività di coaching ed accompagnamento specie per l'inserimento lavorativo.

I percorsi hanno natura seminariale con *25/30 allievi*, numeri che permettono un lavoro molto mirato e una possibilità di coinvolgimento significativo nelle attività pratiche.

Il *titolo di studio* non ancora riconosciuto né nei contratti collettivi nazionali di lavoro, né nei concorsi pubblici anche indetti dallo stesso Ministero dell'Istruzione, è *valorizzato dallo stesso mercato del lavoro* che valutando le competenze in ingresso, abilità e valorizza il titolo stesso con uno straordinario tasso di contrattualizzazione dei diplomati ITS.

Sicuramente la **flessibilità** costituisce uno straordinario punto di forza del sistema ITS: il repertorio nazionale delle figure professionali è arricchito dalle curvature territoriali e di settore creando percorsi molto rispondenti alle evoluzioni del mercato del lavoro e alle esigenze delle imprese grazie alla capacità di *riprogettare i percorsi annualmente*.

A fronte di questa attitudine al cambiamento ed apertura alle mutate esigenze lavorative, la *libera selezione dei docenti* in base alle competenze e alle necessità formative e alla mutevole domanda del mercato del lavoro rappresenta una delle principali e imprescindibili chiavi per il successo.

La conseguente *flessibilità didattica* che deriva da questa impostazione corona la capacità adattiva dei percorsi ITS con una sottolineatura particolare verso le competenze abilitanti Industria 4.0 coltivate grazie a dei percorsi annuali del Ministero dell'Istruzione e all'intervento diretto del Ministero dello Sviluppo Economico che ha visto negli ITS lo strumento efficace per il necessario obiettivo formativo del piano Industria 4.0.

Da ultimo la **professionalizzazione** efficace con più del 80% di placement per gli allievi diplomati crea una significativa attrattività per chi si avvicina al Sistema ITS. È significativo notare che il 5% degli allievi ITS è già laureato, ma vede in questi percorsi uno strumento adeguato per raggiungere l'occupabilità.

Gli ITS funzionano!

Secondo l'ultimo rapporto INDIRE¹⁵, pur con i propri punti di miglioramento dettati prevalentemente da fattori esogeni, gli ITS funzionano. Oltre al tasso di occupazione pari al 83%, e al 92% che ha trovato un lavoro coerente con il percorso di studi concluso, significativa è la qualità dei 187 percorsi: meno del 16% presentano ancora necessità di miglioramento. Il 43% dei 2349 partner degli ITS sono imprese, il 43% dei percorsi è svolto in azienda per le ore di stage, e il 52% dei percorsi utilizza tecnologie abilitanti Industria 4.0.

Il Sistema ITS promosso dal Ministero di Istruzione e coadiuvato da INDIRE è già riportato dalla Commissione Europea tra gli esempi di **rete di centri d'eccellenza** in Europa¹⁶.

Esso è coerente anche con il modello UNESCO di **approccio sistemico**, capace di accogliere l'ecosistema locale di competenze: i soggetti deputati allo sviluppo delle politiche regionali che supportano i piani delle strategie di sviluppo delle competenze; le aziende che permettono una riprogettazione continua a partire dai fabbisogni del mercato; le comunità locali con i loro progetti innovativi relativi alle sfide in corso o sulle migliori pratiche; le agenzie educative; i centri di ricerca che lavorano sull'innovazione e sullo sviluppo di competenze.

5. Linee guida

In conclusione possiamo dire che nel nostro **contesto** sopra tratteggiato occorre chiaramente un cambio di passo: l'obsolescenza brucia le conoscenze tecniche in pochi anni, rendendo l'approccio *puramente addestrativo molto*

¹⁵ INDIRE (2020). *Monitoraggio Nazionale ITS*. <http://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnici-superiori/monitoraggio-nazionale/>

¹⁶ Commissione Europea (2019), Mapping of Centres of Vocational Excellence (CoVEs).

insufficiente; la sfida demografica abbinata al salto tecnologico ha rotto la sequenza studio-lavoro-pensione, aprendo in modo deciso ad un *apprendimento strutturale per tutta l'arco della vita*; la rivoluzione tecnologica sostituisce l'uomo con la macchina per i lavori manuali e *innalza il livello di competenze* richieste per *lavorare*.

In questo scenario le **tendenze** emergenti vanno verso: la *personalizzazione* dell'offerta formativa; il superamento del valore del titolo di studio come *ascensore sociale*, e dello stesso *valore legale* del titolo di studio con l'acquisizione online di competenze certificate e riconosciute dal mondo del lavoro come le *micro credits credentials*. Le skills per il futuro molto richieste sono quelle dell'imprenditorialità e quelle trasversali, e questo comporta che per essere sviluppate si privilegi una formazione in *assetto lavorativo*.

Ancora in recupero l'Italia sulla rivoluzione 4.0, si trova oggi già a fronteggiare la rivoluzione *Industria 5.0* per una nuova collaborazione tra l'intelligenza artificiale e l'intelligenza umana.

Anche l'erosione dell'attrattività della formazione terziaria in Italia, confermata dalla contrazione di *iscritti all'università degli ultimi* di 16 anni, è un dato da leggere e giudicare.

Occorre sicuramente segnare una forte discontinuità, da una parte nel rilanciare la competitività internazionale degli atenei, dall'altra nel ripensare un sistema di formazione terziaria professionalizzante adeguato alle trasformazioni che stiamo vivendo.

Volendo imparare dai migliori **benchmark** internazionali, possiamo osservare che l'investimento per la creazione di veri e propri *centri di competenze* è poi utilizzato a 360 gradi per la formazione continua, la ricerca applicata, i servizi alle imprese, etc.

A fronte di una forte resistenza al cambiamento degli attuali sistemi educativi, si impone una ricostruzione dal basso mediante l'attivazione delle comunità educative, necessarie per riattivare la vita delle agenzie.

La **buona notizia** è che malgrado la grande resistenza al cambiamento delle agenzie educative, gli ITS ci sono e funzionano: una preziosa esperienza di ricostruzione dal basso, di attivazione delle comunità educative.

Al netto delle aree di miglioramento, il sistema rappresenta una sfida vinta con il suo 83% di tasso di occupazione, la felice integrazione scuola-impresa, la forte personalizzazione e una straordinaria flessibilità.

Prioritaria la crescita della formazione professionalizzante

Come richiamato in apertura del presente articolo, a fronte di circa un 20-25% di giovani laureati, il 75-80% dei giovani entra nel mondo del lavoro con insufficienti competenze professionali, alimentando prevalentemente il bacino del 35% di disoccupazione giovanile, nonostante la grave carenza di tecnici specializzati richieste dalle imprese.

È importante notare che il mercato del lavoro replica la struttura 20-80 tra laureati e non laureati nella struttura gestione e produzione. Semplificando, quindi se i laureati di norma si occupano della gestione, l'80% dei giovani che non arrivano alla laurea avrebbero bisogno di una formazione professionalizzante per entrare con competenze adeguate nella produzione.

La crescita delle competenze quindi serve per sviluppare competenze.

L'Italia, diversamente ad esempio dall'Olanda che ha deciso di diventare punto di riferimento mondiale sull'educazione elargendo importanti contributi anche agli studenti internazionali, non ha ancora scelto di investire sull'educazione.

Il bisogno primario quindi, accanto alla crescita della competitività internazionale dell'offerta accademica, è lo sviluppo della formazione terziaria professionalizzante

Una via italiana alla professionalizzazione

La formazione professionalizzante ha una grande opportunità di fare da **avanguardia educativa** nel necessario cambiamento di approccio nell'apprendimento, da logico deduttivo ad induttivo, un limite da superare anche per la culturale economica anglosassone. L'educazione infatti ha bisogno di ribaltare il paradigma: dall'esperienza alla conoscenza.

Una educazione della ragione che non parte dalla riflessione sulle idee, ma dal rapporto con la realtà, come già sopra richiamato, un passaggio dall'idealismo al realismo.

Un approccio quindi non addestrativo con una idea di lavoro come esecuzione di un compito e della persona come componente di un meccanismo, parte di un processo, ma il lavoro come opera, come "capacità di creare bellezza", quella bellezza che ha creato le piazze più belle del mondo, le auto più amate del mondo, i vestiti più desiderati del mondo, i formaggi più numerosi del mondo, la più ampia e più varia produzione di vino del mondo, e molto altro in un lungo elenco.

Gli **ITS** con la loro flessibilità stanno interpretando le trasformazioni che stiamo vivendo e, se sviluppati, possono diventare **traino del cambiamento** sistema educativo nel suo complesso.

Quale politica? I Campus Tecnologici ITS

Il **biennio ITS** per il diploma professionalizzante ha dimostrato in questi 10 anni di start up del sistema che **funziona**.

La relazione tra gli ITS e l'università è originaria, i risultati sono stati ottenuti anche grazie ad una **governance partecipata dalle Università**, in qualità di soci fondatori, che hanno messo a disposizione capacità di progettazione e competenze per la formazione.

Sebbene una delle evidenze di questa sperimentazione sia che il diploma biennale rimane secondo lo scopo per cui è nato, un **percorso orientato all'inserimento lavorativo**, alcune esperienze significative di prosecuzioni degli studi nei percorsi accademici si sono avviate in questi anni. Diversi sono stati gli accordi stipulati per il riconoscimento di crediti formativi finalizzati alla prosecuzione degli studi, specie con le università online che permettono ai diplomati ITS di conciliare gli studi con il lavoro; molti gli accordi con le università internazionali con il riconoscimento integrale dei crediti del biennio per la prosecuzione all'estero dei corsi in lingua inglese; interessanti anche le esperienze di allineamento dei curriculum dei bienni ITS con quelli delle lauree triennali anche prevedendo esami integrativi in itinere per ottimizzare il riconoscimento dei crediti.

Per le esperienze di progettazione integrata, laddove dovessero crearsi le condizioni di una maggiore collaborazione tra ITS e Università per il riconoscimento dei crediti, si potrebbe approfondire l'elaborazione di **modelli 2+1** da progettare con approccio induttivo e non deduttivo. Primo biennio "grammatica" ed esperienza, terzo anno in università per sviluppare la capacità di formalizzazione poggiata su una solida esperienza.

Per ragionare sull'ampliamento dei percorsi professionalizzanti verso percorsi triennali e quindi il sesto livello europeo, è bene **approfondire** quali siano i reali **fabbisogni del mercato del lavoro**, tenendo presente che il 5 livello ha occupazione significativa e ha capacità di crescita significativa rispetto all'offerta di lavoro attuale.

Sembra utile pensare di rafforzare la partnership ITS Università per l'attivazione delle migliori competenze per progettazione e docenza, mentre è sicuramente da gestire il **rischio di sovrapposizione** critica tra ITS e Lauree Professionalizzanti.

Sicuramente da esplorare anche la possibilità di implementare negli ITS percorsi co-progettati con le migliori competenze dell'università per la verticalizzazione del sistema VET. Già diversi **ITS** hanno attivato percorsi **triennali** con titoli di sesto livello EQF.

In conclusione, l'esperienza maturata, gli scenari, le tendenze e le migliori esperienze internazionali ci dicono che occorre investire in modo deciso su sedi e laboratori oltre che ampliare significativamente il numero allievi per rafforzare l'esperienza dei **Campus Tecnologici ITS**.

La formazione universitaria professionalizzante in Italia: appunti per un'analisi*

Luciano Modica e Manuela Ghizzoni

50

La formazione universitaria professionalizzante è sempre stato il punto debole della formazione universitaria italiana, a differenza di altri Paesi europei, quali la Francia con gli *Instituts Universitaires de Technologie*, la Germania con le *Fachhochschulen* e la Gran Bretagna con i *Polytechnics*¹. Questa è una delle ragioni – certamente non la sola! – che porta l'Italia a situarsi al penultimo posto tra i 22 Stati dell'Unione Europea che fanno parte dell'OCSE come numero di “laureati” rispetto alla popolazione, sia nella fascia più ampia 25-64 anni, sia in quella più giovane 25-34 anni², con valori percentuali di oltre dieci punti inferiori alla media.

Non è questa la sede per analizzare le ragioni per cui il sistema universitario italiano sia rimasto così indietro rispetto alla formazione professionalizzante. Anzi, nel momento in cui scriviamo (novembre 2020), di un disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri in materia di titoli universitari abilitanti all'esercizio delle professioni regolamentate si è appena avviato l'esame in Parlamento³ e tre mesi fa un decreto del Ministro Manfredi ha istituito nuove “classi di laurea a orientamento professionale”⁴. Però, proprio in questo frangente, riteniamo che possa essere utile ripercorrere rapidamente la sequenza di norme emanate nel tempo per fronteggiare il problema, ma adottate in così rapida successione da impedire un attecchimento duraturo delle soluzioni individuate, mai divenute patrimonio comune né della società, né del mondo universitario.

* Il testo è una versione preliminare e ridotta di un saggio che gli Autori hanno attualmente in preparazione.

¹ Tutti confluiti nei corrispondenti sistemi universitari, pur mantenendo specifiche peculiarità e allineati al *Processo di Bologna* con l'adozione del cosiddetto sistema *bachelor-master*: un primo titolo di durata triennale e un secondo titolo successivo di durata biennale.

² *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*, OECDpublishing, Tabelle A1.1 e A1.2.

³ Il 25 novembre 2020, la Camera dei Deputati ha avviato l'esame del DDL *Disposizioni in materia di titoli universitari abilitanti* (A.C. 2751) di iniziativa del Governo.

⁴ Il DM 446/2020 definisce le nuove classi di laurea in professioni tecniche per l'edilizia e il territorio (LP-01), professioni tecniche agrarie, alimentari e forestali (LP-02), professioni tecniche industriali e dell'informazione (LP-03), corrispondenti alle quattro professioni intermedie regolamentate di geometra, perito agrario, agrotecnico, perito industriale.

Il disegno di legge Gui (1965-1968)

Nel maggio di cinquantacinque anni fa, il Governo Moro II approvava un disegno di legge di riforma universitaria, proposto dall'allora Ministro Gui, che fu discusso dalla Commissione Istruzione della Camera dei Deputati per poco meno di tre anni e poi finì su un binario morto, in parte vittima della nuova emergente "contestazione studentesca", ma non solo.

La proposta prevedeva tre gradi di titoli universitari (diploma, laurea, dottorato di ricerca), di cui il primo, con studi di durata almeno biennale, "viene incontro alle esigenze di preparazione professionale dei cosiddetti tecnici superiori, oggi necessari nei quadri intermedi delle attività sociali e del mondo del lavoro" e "in relazione alla prevista richiesta di personale qualificato di cui ha bisogno la nostra società in fase di avanzata espansione"⁵.

Questo lontanissimo evento e il suo insuccesso testimoniano come il problema fosse già stato chiaramente individuato più di mezzo secolo fa e ne fosse stata indicata una possibile soluzione. Se si pensa che i primi *Instituts Universitaires de Technologie* furono fondati in Francia dopo la metà degli anni '60 del Novecento e le prime *Fachhochschulen* in Germania alla fine degli anni '70, si comprende che l'attuale ritardo italiano deriva dal non essere riusciti a dare soluzione in tempi ragionevoli ad un problema che pure gli esperti del nostro Paese avevano colto con pronto acume e notevole capacità innovativa.

⁵ Relazione introduttiva al disegno di legge Gui (A.C. 2314), IV Legislatura.

Le scuole dirette a fini speciali (1982-1990)

Quindici anni dopo la fallita riforma Gui, il Parlamento approvò una legge-delega⁶ per istituire nelle università “scuole dirette a fini speciali per il conseguimento di diplomi post-secondari per l’esercizio di uffici o professioni, per i quali non sia necessario il diploma di laurea, ma sia richiesta ugualmente una formazione culturale e professionale nell’ambito universitario”⁷. Da un certo punto di vista, la norma arrivava in ritardo rispetto all’evidenziarsi del problema in Italia e in tutta Europa. Da un altro punto di vista, era largamente in anticipo sui tempi, stanti lo scetticismo sul tema largamente presente nella società – nonostante che sin dal 1969 l’università si fosse avviata a divenire “di massa”, con la liberalizzazione dell’accesso ai diplomati di tutte le scuole medie superiori⁸ – e la diffusa contrarietà presente nel mondo accademico e studentesco. Le scuole dirette a fini speciali erano a numero programmato e furono istituite soprattutto nei settori della sanità e dell’informatica (allora nascente); era previsto un tirocinio professionale obbligatorio e il diploma finale veniva rilasciato previo superamento di un esame di Stato. Sulla base di specifici decreti del Presidente della Repubblica, alcuni diplomi potevano avere “valore abilitante per l’esercizio delle corrispondenti professioni”⁹. Alle necessità delle scuole dirette a fini speciali furono destinati anche dei contingenti di posti di ricercatore – figura appena istituita¹⁰ – appositamente assegnati alle università. Sebbene queste scuole costituissero un sistema formativo “parallelo” a quello universitario, in alcuni casi gli atenei cominciarono a riconoscere alcuni esami

⁶ Legge 28/1980, *Delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione, e per la sperimentazione organizzativa e didattica*, in base alla quale fu poi emanato il noto DPR 382/1980.

⁷ Legge 28/1980, art. 12; la delega fu poi esercitata con il DPR 162/1982.

⁸ Legge 910/1969, nota come Legge Codignola.

⁹ DPR 162/1982, art. 9.

¹⁰ DPR 382/, artt. 1 e 30 e successivi.

sostenuti nelle scuole come validi per un corso di laurea affine (tipicamente accadde per l'informatica). Tale circostanza indusse la Ministra Falcucci a costituire (1985-1986) un gruppo di lavoro di docenti universitari con il compito di verificare la possibilità di sperimentare un sistema formativo universitario "in serie", nel quale la scuola diretta a fini speciali in informatica costituisse il primo biennio del corso di laurea, allora quadriennale, in scienze dell'informazione. Purtroppo, non si andò oltre il livello di proposta e, probabilmente, andò di nuovo sprecata l'opportunità di sperimentare, anche in Italia, un sistema di formazione universitaria professionalizzante intermedia strettamente collegato con la laurea.

I diplomi universitari (1990-1999)

La Riforma Ruberti (Legge 341/1990), ripescando venticinque anni dopo una norma del progetto di legge Gui, introdusse un nuovo titolo universitario accanto alla laurea: il diploma universitario, che aveva "il fine di fornire agli studenti adeguata conoscenza di metodi e contenuti culturali e scientifici orientata al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali" (art. 2).

Le esistenti scuole dirette a fini speciali dovevano essere soppresse o trasformate in corsi di diploma universitario (art.7), oppure, in casi residuali, essere confermate ma solo "fino alla data di entrata in vigore della legge sull'ordinamento dell'istruzione post-secondaria", legge che poi non fu mai emanata. I nuovi diplomi universitari dovevano avere una durata "corrispondente a quella eventualmente stabilita dalle norme della Comunità economica europea per i diplomi universitari di primo livello" – sebbene, vale la pena ricordarlo, il cosiddetto "Processo di Bologna" fosse ancora di là da venire – e le facoltà avevano l'obbligo di riconoscere gli studi compiuti durante il corso di diploma come validi "totalmente o parzialmente" per i diplomati che avessero voluto

conseguire, successivamente, una laurea in una disciplina affine. Quindi, i diplomi universitari erano sostanzialmente “in parallelo”, ma potevano essere definiti anche come “parzialmente in serie” (o, se di vuole, “parzialmente in parallelo”) rispetto alle lauree, quantomeno per alcune discipline.

I diplomi universitari non erano, salvo eccezioni, a numero programmato ma non raggiunsero mai un numero di studenti significativo: al massimo, il 5% degli immatricolati all’università si iscriveva ai corsi di diploma. Eppure, attorno ai diplomi si raccolsero alcuni tra i docenti universitari più giovani e innovativi di quegli anni, attratti dai notevoli spazi di sperimentazione didattica e organizzativa, resi possibili anche da finanziamenti non universitari relativamente cospicui, come quelli del Fondo Sociale Europeo ottenuti per il progetto CAMPUS, ideato e gestito negli anni 1995-1998 dalla Conferenza dei Rettori in collaborazione con Confindustria, Unioncamere ed ENEA.

Il ruolo di docenti giovani e di finanziamenti significativi nell’innovazione universitaria merita di essere approfondito e ci proponiamo di farlo, in un immediato futuro: qui ci limitiamo a rammentare, come segno di impegno per il rinnovamento, che le prime esperienze di valutazione della qualità delle attività didattiche universitarie, a seguito della partecipazione italiana al Progetto Pilota Europeo del 1995, furono realizzate nell’ambito di CAMPUS, quindici anni prima dell’avvio delle attività dell’ANVUR.

Le lauree triennali e specialistiche (DM 509/1999)

Con la firma, nel 1998, della Dichiarazione interministeriale della Sorbona tra Italia, Francia, Germania e Gran Bretagna e, dodici mesi dopo, di quella interministeriale di Bologna, che vide l’adesione di quasi tutti i Paesi europei, il panorama universitario cambiò nuovamente e si puntò decisamente verso un sistema a più livelli “in serie”: un primo livello di durata almeno triennale, un secondo successivo livello (laurea tradizionale o master) e poi un terzo livello rappresentato dal dottorato di ricerca.

L'Italia, favorita dalla norma di delegificazione contenuta nella cosiddetta Legge Bassanini (Legge 127/1997, art. 17, c. 95), fu tra i primi Paesi, anzi forse il primo in assoluto, ad adottare lo schema del Processo di Bologna. L'impegno iniziale del Ministro Berlinguer (uno degli ideatori e firmatari della dichiarazione della Sorbona) fu confermato dal Ministro Zecchino, succedutogli a fine 1998 e poi firmatario della dichiarazione di Bologna, con il contributo fondamentale di Luciano Guerzoni, che ricoprì la carica di Sottosegretario all'università per tutta la XVIII legislatura. Così, già il 3 novembre 1999 veniva emanato il DM n. 509 che, in una prospettiva di piena autonomia didattica delle università, introduceva il sistema della laurea (triennale) e della successiva laurea specialistica (biennale): il famoso e tutt'ora vigente "3+2"¹¹.

La nuova riforma sopprimeva i diplomi universitari, ma ne recepiva tutto il dibattito e le esperienze maturati negli anni '90, poiché disponeva che "il corso di laurea ha l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali" (art. 3, c. 4). Il senso era chiaro: i curricula di tutte le lauree avrebbero dovuto avere sia una componente teorica, scientifica, generalista, di base (o comunque la si voglia chiamare) e un'altra pratica, laboratoriale, orientata, professionale o professionalizzante. Rimaneva impregiudicato il bilanciamento tra le due componenti, lasciata all'autonomia delle singole università per i singoli corsi di laurea, in consonanza con l'idea di fondo e con lo stesso titolo del decreto di riforma: autonomia didattica delle università.

Un ulteriore segnale inequivocabile di apertura ad alcuni contenuti professionalizzanti nei corsi di laurea era la disposizione che prevedeva che almeno il 5 per cento dei crediti (quindi 9 crediti nel triennio) dovessero essere riservati ad "attività formative ... volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inse-

¹¹ Non apprezziamo questa denominazione aritmetizzante e semplificante della riforma dell'autonomia didattica, sebbene in Italia si sia inesorabilmente affermata nel dibattito pubblico.

rimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento” (art. 10).

Purtroppo, nella realtà dell’applicazione della riforma, l’aspetto professionalizzante non fu raccolto da quasi nessuna università e nessun corso di laurea: la maggior parte dei curricula di laurea furono disegnati come trienni propedeutici alla laurea specialistica, con pochissimo spazio alle attività professionalizzanti e dentro un quadro di sostanziale uniformità a livello nazionale, ben diverso da quello di autonomia di proposte e di modelli immaginata dalla riforma. Tra le pochissime eccezioni spiccano le lauree triennali sanitarie, di cui parleremo dopo, peraltro eredi dell’esperienza più ampia e di successo tra i diplomi universitari e, prima ancora, tra le scuole dirette a fini speciali.

Comunque, la legge finanziaria per il 2001 (Governo Amato II), attingendo ai fondi derivanti dalla vendita da parte dello Stato delle licenze della nuova rete UMTS dei telefoni cellulari, stanziò un significativo finanziamento (pari a circa 100 milioni di euro) destinato alle nuove lauree triennali professionalizzanti per il tramite di una nuova edizione del già citato progetto CAMPUS (denominata CAMPUS-ONE). Ma, a nostro giudizio, l’impatto di CAMPUS in termini di modelli e di risultati innovativi ed efficaci non fu eguagliato da CAMPUS-ONE.

Le lauree e le lauree magistrali (DM 270/2004)

Il DM 509/1999 sull’autonomia didattica ebbe vita brevissima, poiché fu interamente abrogato, già nel 2004, dal nuovo DM 270 della Ministra Moratti. In realtà, il testo del nuovo decreto, tuttora vigente, è largamente sovrapponibile al precedente e, ad una lettura affrettata, potrebbe anche sembrare non intervenire sulla formazione universitaria professionalizzante. A parer nostro, non è così: non solo la denominazione di “lauree specialistiche” è sostituita

da "lauree magistrali" (il cambiamento è nominalistico ma *nomen omen...*), ma soprattutto alcune modifiche, che sembrano marginali, sono invece rilevanti rispetto al possibile carattere professionalizzante delle lauree triennali. Infatti, in merito agli obiettivi formativi, il decreto stabilisce che "Il corso di laurea ha l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, anche nel caso in cui sia orientato all'acquisizione di specifiche conoscenze professionali" (art. 3, c. 4), dove la parte in corsivo sostituisce la precedente congiunzione "nonché". Il risultato è che non vi è più l'obbligatorietà di una compresenza equilibrata tra discipline scientifiche generali e discipline professionalizzanti disposta dal decreto precedente, sebbene poco attuata. Di conseguenza, viene a sparire anche la previsione dell'obbligatorietà dei 9 crediti per le attività formative trasversali e professionalizzanti (tra cui quelle che ora vengono universalmente indicate con il termine *soft skills*) in ogni corso di laurea.

Occorre però riconoscere che il decreto Moratti introduce altre novità che sembrano invece preludere a *specifiche* lauree a orientamento professionale (per usare la locuzione del recente decreto Manfredi) mediante la previsione che "L'acquisizione delle conoscenze professionali... è preordinata all'inserimento del laureato nel mondo del lavoro ed all'esercizio delle correlate attività professionali regolamentate" (art. 3, c. 5). Inoltre il decreto, mentre conferma, a garanzia del valore legale del titolo di studio, che solo al più la metà dei crediti può essere assegnata a specifiche indispensabili attività formative decise per ogni classe di corsi di laurea dal Ministero (la percentuale scende al 40% per i corsi di laurea magistrale) e la parte restante è lasciata all'autonomia degli atenei, dispone che questa autonomia non scatta per i "corsi preordinati all'accesso alle attività professionali" (art. 10, c. 2). Si tratta di un'indicazione significativa e di una previsione ragionevole visto che, nel caso di queste lauree, pare giusto garantire che ogni laureato possieda tutte le conoscenze e competenze necessarie ad esercitare la professione.

Lasciamo ad altra sede l'analisi che, nella realtà, l'autonomia didattica degli

atenei non è mai pienamente scattata perché quasi sempre i curricula ripetono, per intero e non in parte, gli schemi nazionali predisposti dalle comunità disciplinari interessate e validati dal Consiglio Universitario Nazionale. Qui ci preme solo sottolineare che, con il DM 270/2004, si è affermata normativamente la linea che alle lauree ad orientamento professionale devono corrispondere nuove classi di corsi di laurea e non particolari corsi di laurea o articolazioni curriculari all'interno della medesima classe: del resto, questa era la richiesta proveniente quasi unanimemente dalle università, dai docenti universitari, nonché dagli ordini e collegi professionali interessati. Tuttavia, le lauree professionalizzanti solo l'estate scorsa, quindi sedici anni dopo il decreto Moratti, sono entrate davvero a far parte della normativa universitaria con il decreto Manfredi.

In questo quadro, va rimarcata l'importante esperienza delle lauree nel settore sanitario (per infermiere, fisioterapista, tecnico di radiologia, logopedista, etc.), sulle quali vale la pena soffermarsi.

Le lauree sanitarie

Forti della positiva esperienza maturata con le scuole dirette a fini speciali e soprattutto con i diplomi universitari, le lauree di questo ambito hanno conosciuto uno straordinario successo tra gli studenti, si sono affermate nella società e sono, oggi, il settore di gran lunga più organizzato delle lauree professionalizzanti, tanto da poter costituire una sorta di modello.

Già la riforma sanitaria del 1992 (Dlgs. 502/1992) prevedeva che la formazione del personale infermieristico, tecnico e della riabilitazione avvenisse tramite diplomi (universitari) i cui esami finali, consistenti in una prova scritta ed in una prova pratica, abilitavano "all'esercizio professionale"; ne conseguiva che la commissione degli esami finali includesse i "rappresentanti dei collegi professionali" (art. 6, c. 3). Si trattava dunque, sin dall'inizio, di diplomi universitari professionalizzanti abilitanti.

Nessuna modifica significativa apportò, su questo aspetto, la successiva Riforma Bindi (Dlgs. 517/1999) e così il decreto interministeriale del 2 aprile 2001¹² stabilì il primo ordinamento didattico dei corsi di laurea delle professioni sanitarie, che andavano a sostituire i precedenti corsi di diploma. Le loro principali caratteristiche erano: la denominazione del corso di laurea definita a livello nazionale e corrispondente alla figura professionale formata; l'indicazione precisa di tutte le competenze professionali che ogni laureato deve possedere in relazione alla figura professionale specifica e, di conseguenza, vincoli molto maggiori per gli atenei sulle attività formative da impiantare e sui crediti da assegnare a ciascuna; la specifica previsione delle modalità della prova finale per il conseguimento della laurea che "ha valore di esame di Stato abilitante all'esercizio professionale" (art. 6, c. 2).

A seguito del DM 270/2004, dopo una lunga istruttoria durata quattro anni, il 19 febbraio 2009 fu emanato un nuovo decreto interministeriale, che regola tuttora gli ordinamenti didattici delle lauree professionalizzanti nel settore sanitario. Non è qui possibile soffermarsi sul complesso provvedimento: ci si limita a rilevare l'attenzione riservata, in generale, all'equilibrio tra gli aspetti formativi generali e quelli professionalizzanti e al fatto che almeno 60 crediti (un anno di formazione), da dedicare all'attività formativa pratica e di tirocinio clinico, costituiscano un obiettivo formativo qualificante e, quindi, praticamente obbligatorio a livello nazionale.

Le lauree per le professioni sanitarie costituiscono una felice eccezione e un vero successo: il sistema universitario e la società tutta le hanno accolte e metabolizzate con relativa facilità e rapidità tanto che, adesso, sembrerebbero del tutto fuori luogo i dubbi e le critiche che accompagnarono la riforma sanitaria del 1992 circa la necessità di un titolo universitario per esercitare la professione di infermiere e le molte altre del comparto sanitario. I dottori e le

¹²Decreto del 2 aprile 2001, *Determinazione delle classi delle lauree universitarie delle professioni sanitarie*; il decreto fu praticamente contemporaneo alla riforma dell'autonomia didattica universitaria del già citato DM 509/1999.

dottorresse in queste professioni costituiscono oggi, per riconoscimento unanime, un punto di forza del nostro sistema sanitario nazionale.

L'istruzione tecnica post-secondaria non universitaria

Parallelamente all'evolversi legislativo sulle lauree professionalizzanti, si è spiegato quello dedicato all'istruzione tecnica superiore, cioè la formazione terziaria professionalizzante non universitaria o non esclusivamente universitaria.

Nello stesso anno della riforma dell'autonomia didattica universitaria, la legge 144/1999 (art. 69) istituiva il "sistema della istruzione e formazione tecnica superiore" (IFTS). La certificazione conseguita al termine dei corsi IFTS¹³ aveva valore nazionale sebbene essi fossero affidati alla competenza delle regioni, in virtù del dettato originale dell'art. 117 Cost.; alla loro progettazione concorrevano università, scuole medie superiori, enti pubblici di ricerca, centri e agenzie di formazione professionale accreditati, imprese o loro associazioni e consorzi.

Il sistema IFTS non ha avuto vita facile, sia per la carenza di finanziamenti (regionali) dedicati, sia per le difficoltà organizzative: ne è derivato un sistema a macchie di leopardo, con singole esperienze interessanti e positive, soprattutto in corrispondenza di distretti produttivi e di istituti tecnici di grande tradizione e ricchi di personale preparato e attivo. Però, non ha mai rappresentato, a livello nazionale, percentuali significative della formazione post-secondaria. In particolare, le università, in un primo momento impegnate e interessate al nuovo segmento formativo da co-progettare e di cui riconoscere i crediti formativi nel caso di prosecuzione degli studi in un corso di laurea (caso non

¹³ Con decreto interministeriale 436 del 31 ottobre 2000 fu emanato il Regolamento di attuazione del sistema IFTS.

infrequente), si sono via via sottratte a questo impegno anche perché i costi organizzativi erano ben superiori ai benefici. Come nel caso di CAMPUS, richiamato in precedenza, attorno ai primi corsi IFTS si osservò il positivo coinvolgimento di docenti universitari giovani e innovativi, presto però scemato. Viste le difficoltà emerse nel sistema IFTS, la legge finanziaria per il 2007 del Governo Prodi II (legge 296/2006) stabilì che esso venisse "riorganizzato nel quadro del potenziamento dell'alta formazione professionale e delle misure per valorizzare la filiera tecnico-scientifica" (art. 1, c. 631 e c. 875), secondo linee-guida governative da emanare. Tuttavia, prima ancora che queste venissero adottate, intervenne il decreto-legge 7/2007 dello stesso Governo che istituiva nuove strutture autonome, (art. 13, c. 2) denominate "Istituti Tecnici Superiori" (ITS).

Gli ITS, insieme agli istituti tecnici/professionali della scuola secondaria superiore e alle strutture della formazione professionale regionale, avrebbero dovuto formare "poli tecnico-professionali", ma anche questa previsione non si è realizzata che in minima parte. Infatti, le successive linee-guida adottate con il DPCM 25 gennaio 2008 caratterizzano gli ITS come fondazioni di partecipazione con propria autonoma personalità giuridica e individuano gli istituti tecnici/professionali (della scuola secondaria) fondatori quali istituzioni di riferimento (art. 6). Sebbene la norma faccia un riferimento alla volontà di "consolidare ed ampliare l'associazione tra i soggetti pubblici e privati di cui alla legge n. 144/1999", istitutiva dei precedenti IFTS, manca un qualsiasi esplicito riferimento alle università. Il distacco dal sistema universitario è realizzato, mentre il nuovo sistema appare centrato sui migliori istituti tecnici/professionali di ogni regione.

Solo tre anni dopo, però, con il decreto interministeriale 8327/2011 sono stati nuovamente riordinati il sistema dei diplomi degli ITS, le figure professionali

di riferimento e la verifica e certificazione delle competenze acquisite dai diplomati. In particolare, gli ITS sono classificati in solo sei aree di intervento¹⁴ abbastanza specifiche, che circoscrivono chiaramente quali siano la tipologia e gli obiettivi della formazione tecnica superiore rispetto a quelli della formazione universitaria.

Il sistema ITS, però, è presente in modo discontinuo sul territorio nazionale, intercetta un numero molto basso di studenti e, in certo senso, è ostaggio di una incontenibile produzione normativa specifica. Ricordiamo, qui, solo il decreto-legge 5/2012, che ha introdotto (art. 52) ancora nuove norme di semplificazione e promozione degli ITS, che hanno richiesto un decreto interministeriale¹⁵, emanato l'anno successivo per fornire nuove linee-guida agli ITS, la cui fase transitoria si dichiara conclusa con il 31 dicembre 2012. Ma non è finita: la legge 107/2015 (la cosiddetta "Buona Scuola") interviene ancora sugli ITS (art. 1, cc. 47-52), affidando ad un decreto interministeriale nuove linee-guida destinate, tanto per cambiare, a semplificare l'istituzione e la gestione, piuttosto complesse, di un ITS. Questo decreto, a tre anni dalla legge, non risulta essere stato ancora emanato, mentre in Parlamento sono state depositate alcune proposte di legge¹⁶ per la riorganizzazione del sistema IFTS e degli ITS. Dal canto suo, la Ministra Azzolina ha annunciato, non più tardi di qualche settimana fa, un suo piano di rilancio degli ITS fondato sull'accesso ai finanziamenti del cosiddetto Recovery Fund 2021-2027 (o, meglio, Next Generation EU) istituito dall'Unione Europea per la ripresa dopo l'attuale pandemia. Gli obiettivi percentuali indicati dalla Ministra sono ambiziosi (aumento del 150% degli iscritti e del 50% dei diplomati ITS entro il 2025) anche se in assoluto

¹⁴ Efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove tecnologie della vita, nuove tecnologie per il made in Italy, tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e del turismo, tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

¹⁵ Decreto interministeriale del 7 febbraio 2013.

¹⁶ Si veda, ad esempio, l'A.C. n. 544 *Disposizioni per la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore*, a firma Gelmini e Aprea

non corrispondono a grandi numeri perché si tratterebbe di circa 4.500 diplomati ITS in più l'anno in tutta Italia. In totale, anche dopo l'incremento, il numero dei diplomati ITS si aggirerebbe attorno solo al 4% del numero di tutti i laureati dell'anno. Il sistema ITS rimarrebbe quindi "di nicchia" e non parrebbe in grado di aggredire e risolvere davvero la debolezza del sistema italiano di formazione terziaria professionalizzante.

Un discorso a parte lo merita il problema del riconoscimento dei crediti formativi ITS nel caso di eventuale successiva iscrizione all'università, poiché esso non è più obbligatorio come nel caso dei corsi IFTS, nei quali l'università co-progettava i contenuti e doveva dichiarare preventivamente il numero di crediti formativi riconoscibili. Nel 2010 la legge Gelmini (legge 240/2010) ha fissato a 12 il valore massimo dei crediti maturati all'esterno degli atenei e riconoscibili per gli studi universitari (art. 14), prevedendo però deroghe proprio per i crediti ITS nel caso di progetti formativi attuati da questi istituti con le università: un piccolo ritorno di fiamma senza conseguenze effettive del rapporto tra formazione tecnica superiore e università. Successivamente, la già citata legge "Buona Scuola", come modificata dal decreto-legge 42/2016 (art. 2-ter), ha stabilito che il minimo dei crediti ITS da riconoscere da parte delle università (apparentemente anche se non hanno partecipato alla progettazione del corso) è di 40 crediti per i corsi ITS biennali (quasi tutti) e di 62 per i triennali, nell'ambito di criteri di riconoscimento da definire con decreto ministeriale, secondo "tabelle di confluenza tra gli esiti di apprendimento in relazione alle competenze acquisite al termine dei suddetti percorsi e le competenze in esito ai corsi di laurea ad essi assimilabili". Dopo più di quattro anni questo decreto non risulta ancora emanato.

In conclusione

Sulla necessità di un sistema di formazione terziaria professionalizzante concordano tutti i soggetti coinvolti (o quasi), ma altrettanta assonanza non si registra sul modello organizzativo e sul tipo di rapporto o connessione con il sistema universitario.

Non è nostra intenzione avanzare qui proposte operative – sebbene chi scrive abbia a lungo sostenuto la necessità di istituire specifiche lauree professionalizzanti abilitanti all’esercizio delle professioni intermedie, che hanno visto la luce solo l’estate scorsa e di cui si attende l’approvazione della legge necessaria per conferire il valore abilitante al titolo di laurea – ma siamo convinti che qualsiasi soluzione adottata potrà conseguire risultati duraturi e soddisfacenti solo se sarà promossa con piena consapevolezza degli esiti positivi, o più spesso negativi, dei tentativi pregressi.

La cronaca normativa che abbiamo illustrato mostra, infatti, le ombre dei passi falsi reiteratamente compiuti nel tempo – a partire dalle modifiche normative assunte a ritmo vorticoso, passando per cambi di “modello” altrettanto repentini – così come le luci di alcune sperimentazioni di successo. Evidenzia soprattutto l’estrema lentezza con cui il sistema italiano della formazione terziaria (e la società tutta) affrontano e si adeguano alle problematiche nuove e difficili che emergono dalla rapidissima evoluzione e globalizzazione di ruoli e costumi culturali, sociali, economici, tipiche di quest’epoca a cavallo del cambio di millennio.

Con la narrazione di questa “storia”, necessariamente succinta, desideriamo offrire ai decisori politici e al mondo accademico un quadro delle esperienze passate e attuali nel campo della formazione terziaria professionalizzante, utile alle scelte da assumere e non più procrastinabili. In particolare, su quale modello adottare per questo fondamentale segmento formativo, magari senza doverne inventare di sempre nuovi o fantasiosi: optare tra un sistema inserito in quello universitario con la garanzia di una vera autonomia didattica,

o integrato con questo, anche in termini di co-progettazione o, ancora, un sistema parallelo, come gli ITS attuali, pur di farlo emergere dalla “nicchia di eccellenza” nel quale è relegato.

In fondo, ci illudiamo che questa ricognizione storica dei funambolici, episodici e sfortunati tentativi pregressi possa fungere da vaccino per immunizzare il sistema nazionale dell’alta formazione dal virus perennemente risorgente, che impedisce da decenni il radicamento culturale e sociale di un sistema di formazione terziaria professionalizzante della qualità e stabilità necessarie al nostro Paese.

Gli ITS: Perché vanno incentivati

Francesco Pastore

66

Per come sono organizzati e gestiti, gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) sono un patrimonio culturale per il nostro paese. Primo, possiamo vederli come il nucleo originario e speriamo fecondo da cui partire per sviluppare un sistema duale compiuto di transizioni scuola lavoro. Al momento il nostro sistema è sequenziale (prima istruzione e poi competenze lavorative), ma nel sistema duale si formano assieme sia l'istruzione in aula, scolastica e universitaria, che le competenze lavorative, che si formano sul posto di lavoro. Negli ITS, il principio duale viene realizzato quotidianamente, poiché i programmi prevedono attività sia in aula che sul posto di lavoro. Questa sperimentazione va incoraggiata e premiata, oltre che fatta conoscere a scuole e università di altri ordini e gradi.

Il principio duale, anche se impiantato in un sistema che resta sequenziale, porta con sé una serie di vantaggi, come una maggiore diversificazione dell'offerta di *skills*, una maggiore flessibilità dei percorsi formativi e la capacità di prevedere in modo più rapido le esigenze emergenti del sistema produttivo in termini di nuove competenze.

La diversificazione dell'offerta di *skills* con percorsi di apprendistato scolastico e poi in seguito di ITS è importante per ridurre l'abbandono scolastico, poiché molti di coloro che abbandonano prima dell'obbligo lo fanno poiché si aspettano di avere dal sistema scolastico non solo istruzione, ma anche capacità lavorativa.

Legato alla diversificazione dell'offerta è l'obiettivo della flessibilità maggiore dei percorsi formativi. Anche chi ha completato un percorso scolastico di tipo più accademico può accedere ad una formazione professionalizzante attraverso percorsi superiori, come quelli forniti dagli ITS. Come si vedrà fra un attimo, gli ITS sono scelti anche da diversi diplomati provenienti dai licei.

In aggiunta, il principio duale è importante poiché attraverso il contatto con le aziende si porta nella definizione dei percorsi formativi il lato della domanda di lavoro e quindi quella che in quel momento è la richiesta di skills del mercato.

Naturalmente, c'è un *trade off* nelle applicazioni del principio duale, poiché allargando la parte della formazione *on-the-job* si può ridurre quella teorica che è importante per sviluppare nell'individuo le competenze che possono aiutare a cambiare lavoro se quello che hanno scompare dal mercato. In questo senso, se il principio duale aumenta le chance occupazionali a breve potrebbe essere un problema nel lungo periodo. Perciò la diffusione del principio duale richiede anche sistemi sviluppati di *life-long learning* che consentano a chi ha una formazione specifica che diventa obsoleta di sviluppare anche in tarda età nuove competenze lavorative che permettano loro di trovare lavoro.

Inoltre, il principio duale è uno strumento fondamentale per sviluppare competenze che siano meno esposte al furore distruttivo di Industria 4.0. Frey and Osborne hanno previsto che circa il 50% dei lavori attuali scomparirà in un futuro del lavoro non lontano. Oggi, gli studiosi sono concordi nel ritenere questa previsione esagerata e troppo pessimistica. Secondo previsioni successive più accreditate e condivise, scomparirà circa il 5-10 per cento dei lavori attuali, ma tutti gli altri subiranno una rivoluzione nelle modalità di attuazione. Sia i *task* più routinari che quelli creativi ma con poca istruzione saranno esposti alla sostituzione da parte dell'intelligenza artificiale. Solo le competenze lavorative complesse sviluppate attraverso un alto livello di istruzione, ma anche un'esperienza lavorativa sul posto di lavoro piuttosto intensa e lunga, saranno immuni al cambiamento. In questo senso, gli ITS, così come tutti i tipi di formazione duale, sono da favorire rispetto alla sola e semplice istruzione in aula.

In altri termini, il futuro del lavoro richiede senz'altro sempre maggiore istruzione di carattere generale per avere la capacità di adattarsi nel corso di una

vita lavorativa che si preannuncia sempre più lunga e frastagliata. L'istruzione generale aiuta a sviluppare una forma mentis più flessibile e adattabile al cambiamento, rispetto ai saperi specialistici. Tuttavia, accanto ad una conoscenza teorica sempre più ampia e approfondita, pagherà sempre di più in futuro avere delle competenze lavorative ben sviluppate per essere più facilmente occupabili e più difficilmente sostituibili da macchine e robot.

L'istruzione generale sarà pur sempre fondamentale, soprattutto in un mondo che cambia velocemente, poiché maggiore istruzione significa maggiore capacità di apprendimento di nuove skills se quelle possedute diventano obsolete. Ma c'è un *trade off* fra benefici di lungo periodo dell'istruzione di carattere generale e quelli a breve. Nel breve periodo, le competenze lavorative sono molto importanti per accrescere l'occupabilità.

Tuttavia, nonostante tutti questi vantaggi, gli ITS restano ancora di dimensioni assai modeste. Nel suo intervento Andrea Gavosto ci ha fornito i dati aggiornati del fenomeno così come emergono dalla banca dati Indire.

Gli ITS sono ancora insufficienti a rappresentare quel canale della formazione terziaria professionalizzante che in altri paesi rappresenta quote importanti della percentuale complessiva dei laureati. E la loro scarsa diffusione è quindi anche uno dei motivi della bassa percentuale di laureati italiana (circa il 28% della coorte 25-34 anni) rispetto a quella dei partners europei e anche dell'OCSE. Gli ITS, infatti, potrebbero rappresentare uno sbocco naturale, in primo luogo, per i diplomati degli istituti tecnici e professionali desiderosi di un'istruzione terziaria, ma che non sono in possesso di un adeguato background accademico.

Gli iscritti e i diplomati ITS aumentano, ma restano ancora pochi. Gli iscritti sono circa 15.000 e i diplomati ogni anno circa 3000, quasi nulla se confron-

tati con gli oltre un milione di iscritti annui alle lauree triennali. Ciò nonostante che il tasso di occupabilità ad un anno dalla laurea persista molto alto per gli iscritti. Gli ITS sono soprattutto frequentati da studenti maschi residenti nel centro-nord (soprattutto Lombardia) e occupati nel settore manifatturiero. I corsi più richiesti sono le nuove tecnologie per il *made in Italy*, la mobilità sostenibile, le ICT, il turismo. Infine, gli iscritti provengono prevalentemente dagli istituti tecnici e, in misura minore, dai licei e dagli istituti professionali. Ciò conferma la natura degli ITS che sono stati concepiti essenzialmente come lo sbocco a livello terziario per chi ha una formazione tecnica. O, al limite, professionale. Un aspetto negativo implicito è che tendono ad attrarre studenti con un background socio-economico e culturale piuttosto basso.

Per quanto riguarda il Mezzogiorno, il numero di ITS è pari alla media nazionale solo in Campania, con 9 unità, mentre è inferiore alla media nelle altre regioni meridionali. Bisogna riconoscere che la Regione Campania crede molto negli ITS e nuovi finanziamenti sono stati concessi anche a luglio 2020. La Campania è seconda solo alla Lombardia (20 ITS) in questa classifica.

Come espandere gli ITS? In primo luogo, occorrono più soldi, sia da parte dello Stato che delle regioni. Gli ITS sono un po' un ibrido poiché sono statali, ma la competenza spetta alle regioni secondo l'articolo V della costituzione. Ciò spiega anche perché il loro sviluppo è così diversificato sul territorio nazionale a livello regionale. Occorre un coordinamento fra stato e regioni per favorire una diffusione maggiore e più omogenea sia a livello nazionale che in particolare nelle regioni dove sono meno presenti, non solo nel sud, ma anche nel centro-nord dove la presenza del manifatturiero farebbe prevedere ben altri numeri rispetto a quelli attuali.

Per diffondere gli ITS al sud potrebbe servire coinvolgere gli operatori del settore terziario e, in particolare, quelli del turismo che rappresenta una quota

importante e crescente dell'occupazione nel Mezzogiorno. Sarebbe anche utile un coinvolgimento delle professioni, molto sviluppate al sud. Nelle professioni, occorrono tecnici con competenze più avanzate di quelle acquisite al liceo, competenze che potrebbero aiutare nelle attività gestionali degli studi professionali. Ciò consentirebbe anche di espandere la partecipazione femminile e quella proveniente da altri percorsi formativi oltre gli istituti tecnici.

Da dove prendere i soldi? Naturalmente, sarebbe il caso di attingere sia alla fiscalità generale che a quella regionale. In fondo, non si tratta di somme ingentissime.

Lo stesso Recovery Fund o Next Generation Fund potrebbe prevedere un capitolo piccolo, rispetto al totale, ma significativo a favore degli ITS. In fondo, l'investimento nell'infrastrutturazione di capitale umano e di ricerca del paese comprende anche un rilancio del principio duale. In questo senso, il capitolo ITS dovrebbe essere accompagnato da un investimento anche in altri pezzi di dualità del sistema di transizioni scuola lavoro italiano. Mi riferisco alla alternanza scuola-lavoro, alla formazione professionale degli Istituti tecnici e professionali, alle lauree professionalizzanti, a quelle abilitanti se il Ministro Gaetano Manfredi riuscirà ad introdurle, ai tirocini *on-the-job* universitari, ai dottorati industriali.

Ma al fondo di tutto vi è da superare un tabù culturale che si è formato ai tempi già dell'idealismo gentiliano di cui è permeato il nostro sistema universitario, le cui fondamenta sono state gettate negli anni Trenta. Mi riferisco alla contrapposizione, anziché conciliazione, fra teoria e pratica e alla presunta superiorità della prima sulla seconda. È forte e diffusa nelle scuole e nelle università una avversione rispetto ad una formazione sul posto di lavoro fornita da parte di personale non accademico. Questa avversione è dietro i ritardi con cui si diffonde la formazione sul posto di lavoro in Italia e la diffusione del principio duale.

È da decenni che si pensa ad un canale come gli ITS e le lauree professionalizzanti per fornire uno sbocco a livello terziario per chi viene dagli istituti tecnici e professionali e ha quindi grandi difficoltà, a causa del background culturale non accademico, a completare un percorso universitario di tipo tradizionale. In Germania, qualcosa come gli istituti tecnici superiori e le cosiddette lauree di scienze applicate (le *Fachhochschule*) esistono dagli anni Sessanta e nel frattempo si sono diffuse in tutta Europa.

Tuttavia, tutti i tentativi compiuti nel corso dei decenni sono falliti sia a livello di istituti superiori non universitari che di lauree professionalizzanti. Gli istituti superiori non sono mai decollati. È stato necessario attendere il governo Prodi e poi in seguito una legge del 2010 per far partire gli ITS con un ritardo di circa 50 anni rispetto alle esperienze degli altri paesi europei.

Le lauree professionalizzanti erano state introdotte con le triennali negli anni 90 e, ancorché con un numero di iscritti ridotto, rappresentavano una storia di successo. Poi la riforma Gelmini le ha fatte tornare ad essere generaliste e parte di un percorso di laurea accademica, il 3+2. Oggi le università potrebbero anche realizzarle, ma non lo fanno poiché le università non sono pronte e neppure le imprese. Gli incentivi economici potrebbero contribuire a creare un matrimonio di interessi fra mondo dell'istruzione e dell'impresa, laddove non riesce a scoccare la scintilla a causa dei pregiudizi culturali.

Gruppo di progetto Unimi 2040

Istituito dal Rettore nel 2019, il Gruppo di progetto Unimi 2040 ha il compito di individuare i possibili scenari futuri che riguardano la formazione, la ricerca e gli assetti di governance di una grande università multidisciplinare come la Statale. L'obiettivo è quello di stimolare la comunità accademica dell'Università degli Studi di Milano a riflettere sulle tendenze recenti e sulle sfide future, con particolare attenzione ai cambiamenti in atto in Europa.

Il confronto con altri atenei e realtà che operano nel campo dell'istruzione e della ricerca è la principale modalità di lavoro prescelta. Il *benchmark* sarà costituito dai migliori atenei italiani e dalle università europee che, insieme alla Statale, fanno parte della LERU, la League of European Research Universities.

Il Gruppo si è dato un programma di lavoro pluriennale che consiste nell'organizzazione di seminari e nell'elaborazione di reports su diverse tematiche "di frontiera" nel campo dell'istruzione superiore, della ricerca e dell'innovazione. Alcuni dei reports e dei testi discussi nei seminari verranno poi pubblicati in questa collana Unimi 2040 Discussion Papers e messi a disposizione di tutta la comunità accademica.

Il Gruppo di progetto UNIMI 2040 è coordinato da Marino Regini, professore emerito con una lunga esperienza di ricerche comparative sui sistemi universitari. A far parte del gruppo - oltre al Direttore generale Roberto Conte e alle Prorettrici Maria Pia Abbraccio, Antonella Baldi, Marina Brambilla, Marina Carini, Marilisa D'Amico e Marisa Porrini - sono: Antonio Carrassi, Elena Del Giorgio, Rebecca Ghio, Giuseppe Lodato, Alessandro Pinetti, Chiara Tonelli, Chiara Torre e Matteo Turri.



Milano University Press

