

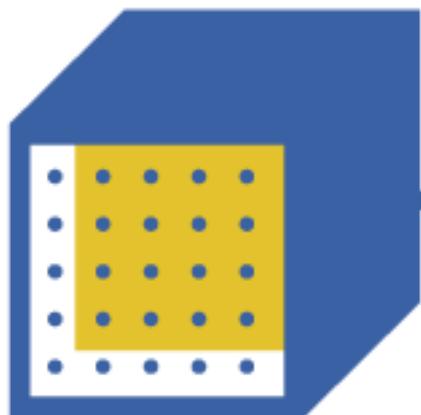
NUOVA PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamento per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato lavorativo

ITS e APPRENDISTATO in una prospettiva di filiera



VI / 1 – dicembre 2024



NUOVA PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo

DIRETTORE RESPONSABILE: Giuseppe Bertagna

CONDIRETTORI: Gianni Bocchieri, Eugenio Gotti, Emmanuele Massagli

COMITATO DIRETTIVO: *Antonio Bonardo*, GiGroup Spa; *Paolo Cesana*, Fondazione Clerici; *Raffaele Crippa*, Rete ITS meccatronici; *Alessandra Spagnolo*, Adecco Spa; **don Mario Tonini**, CNOS-FAP; *Roberto Vicini*.

REDAZIONE: *Paolo Bertuletti* (coordinatore di redazione), *Matteo Colombo, Ilaria Fiore, Sabrina Natali*.

PROGETTO GRAFICO: *Nicolò Fontana*

CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

Elisabetta Bani, Università di Bergamo; **Franco Bochicchio**, Università di Genova; **Vanna Boffo**, Università di Firenze; **Andrea Cegolon**, Università di Macerata; **Maria Cinque**, LUMSA; **Massimiliano Costa**, Università Ca' Foscari (Venezia); **Antonia Criscenti**, Università di Catania; **Fabrizio D'Aniello**, Università di Macerata; **Daniela Dato**, Università di Foggia; **Giovanna Del Gobbo**, Università di Firenze; **Paolo Di Renzo**, Università di Roma Tre; **Piergiuseppe Ellerani**, Università del Salento; **Loretta Fabbri**, Università di Siena; **Paolo Federighi**, Università di Firenze; **Alessandra Gargiulo Labriola**, Università Cattolica (Milano); **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo; **Manuela Ladogana**, Università di Foggia; **Daniela Maccario**, Università di Torino; **Francesco Magni**, Università di Bergamo; **Valerio Massimo Marcone**, Università di Roma Tre; **Alessandra Mazzini**, Università di Bergamo; **Claudio Melacarne**, Università di Siena; **Viviana Molaschi**, Politecnico di Torino; **Paolina Mulè**, Università di Catania; **Giuseppe Negro**, ASCLA; **Andrea Potestio**, Università di Bergamo; **Margherita Rabaglia**; **Arduino Salatin**, IUSVE; **Adriana Schiedi**, Università di Bari; **Concetta Tino**, Università di Padova; **Fabio Togni**, Università di Firenze; **Alessandra Vischi**, Università Cattolica (Brescia); **Carla Xodo**, Università di Padova; **Giuseppe Zago**, Università di Padova.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 - 00193 Roma - Tel. 06 68 65 846 - Sito Internet: gruppostudium@edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Ufficio abbonamenti - Tel. 041 27 43 914 - abbonamenti@edizionistudium.it.

RUBRICHE

Il lavoro che cambia

Diffusione dell'apprendistato secondo il monitoraggio INAPP - INPS
a cura di Giuliano Cazzola

4

Innovazioni e Pari opportunità

ITS e formazione per l'AI
a cura di Alessandra Servidori

7

PROBLEMI E PROPOSTE

Istruzione Tecnologica Superiore e PNRR

a cura dell'Associazione Rete ITS Italy

11

La funzione strategica dei laboratori per l'ITS

di Guido Torrielli

15

La governance regionale dell'ITS. Il caso dell'Emilia-Romagna

Intervista a Serse Soverini
a cura della Redazione

19

Apprendistato di alta formazione e ITS/1

Alcune evidenze dalla ricerca *Skill Alliance*
di Michele Corti

21

Apprendistato di alta formazione e ITS/2

Le questioni aperte tra "mancato decollo" e possibili sviluppi
di Silvia Loponte

28

La filiera formativa tecnologico professionale

I punti ancora non chiari, le scelte delle Regioni e i possibili sviluppi
di Roberto Vicini

38

Verso un apprendistato "di filiera"

Primo commento all'art. 18 del DDL Lavoro
di Emmanuele Massagli e Matteo Colombo

51

MISCELLANEA

La relazione tra ITS Academy e imprese: prime ipotesi a partire da un caso di studio

di Virginia Capriotti

56

Innovare la didattica per le PMI italiane

L'esperienza di Upskill 4.0
di Selena Brocca

70

Giovani adolescenti nella formazione professionale

Il lavoro come percorso educativo in ENGIM
di Daniele Marini, Irene Lovato Menin, Marco Muzzarelli

77

Il lavoro che cambia

Diffusione dell'apprendistato secondo il monitoraggio INAPP - INPS

a cura di **Giuliano Cazzola**



Eppur si muove. Dal XXII rapporto di monitoraggio INAPP e INPS, giungono segnali incoraggianti per quanto riguarda i contratti di apprendistato. Il Rapporto, infatti, evidenzia il rafforzamento dell'occupazione complessiva in apprendistato, contestualmente alla ripresa economica ed occupazionale dopo la grave crisi pandemica, con un numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato pari complessivamente a 569.264, con una variazione positiva del 4,5% rispetto al 2021 (con +2,5% in relazione al 2020). L'incremento riguarda tutte le ripartizioni geografiche, più alto nel Centro (+6,2%), seguito da Nord (+4,2%) e Mezzogiorno (+3,3%)

Ripartizione geografica	Valori assoluti (medie annuali)			Variaz.% su anno precedente	
	2020	2021	2022*	2021	2022*
Nord	306.849	309.535	322.535	0,9%	4,2%
Nord-Ovest	162.580	163.573	172.738	0,6%	5,6%
Nord-Est	144.270	145.962	149.797	1,2%	2,6%
Centro	124.039	128.453	136.383	3,6%	6,2%
Mezzogiorno	100.773	106.847	110.346	6,0%	3,3%
Italia	531.662	544.835	569.264	2,5%	4,5%

Numeri medio di rapporti di lavoro in apprendistato per ripartizione geografica (anni 2020-2022) – Fonte INPS

Esaminando i flussi in entrata e in uscita dall'apprendistato, si conferma l'andamento positivo anche delle assunzioni e delle trasformazioni: nel corso del 2022 i rapporti di lavoro avviati con un contratto di apprendistato, sono 365.886 (+11,6% rispetto al 2021), mentre i rapporti di lavoro trasformati da apprendisti in operai o impiegati a tempo indeterminato sono 114.554 (+4,4% rispetto al 2021). Tuttavia, continuano ad aumentare anche i rapporti di lavoro in apprendistato cessati: sono 222.314 (+15,4% rispetto al 2021); di questi, come negli anni precedenti, la stragrande maggioranza, il 73,1%, è dovuta a dimissioni, mentre il 20,5% è imputabile a licenziamenti e il 6,5% ad altre cause. Sul totale delle cessazioni, la maggior parte (61,3%) avviene entro un anno dalla data di assunzione. In due settori, Alloggio e Ristorazione (21,7%) e Commercio (18,1%), si concentra quasi il 40% del totale delle cessazioni. Rispetto al 2021 le cessazioni risultano aumentate soprattutto nel settore Costruzioni (+25%). L'incremento

registrato nel 2022 rispetto al 2021 riguarda anche tutte le tipologie di cui si compone l'apprendistato: particolarmente accentuato nel primo livello (+14,8%) e nel terzo livello (+11%), mentre è più contenuto nell'apprendistato professionalizzante (+4,3%).

Come negli anni precedenti, però, l'apprendistato professionalizzante è la tipologia nettamente più utilizzata, rappresentando il 97,9% del totale complessivo dei rapporti di lavoro nel 2021 e il 97,7% nel 2022 (con 556.181 contratti), mentre rimane marginale il peso del primo livello (1,9% del totale complessivo nel 2021 e 2,1% nel 2022, con 11.775 contratti) e ancor più quello del terzo livello (0,2%), con poco più di un migliaio di contratti (1.307). Il che pone un problema non da poco, essendo i due contratti citati (il I e il III livello) quelli teoricamente più innovativi per il sottostante legame tra scuola (dai livelli di base al dottorato di ricerca) e lavoro.

Ripartizione geografica	Valori assoluti (medie annuali)				Valori assoluti (medie annuali)			
	2021				2022*			
	I Livello	II Livello	III Livello	Prof. su totale %	I Livello	II Livello	III Livello	Prof. su totale %
Nord	7.507	301.125	902	97,3%	8.666	312.951	919	97,0%
Nord-Ovest	2.911	159.897	764	97,8%	3.606	168.409	724	97,5%
Nord-Est	4.596	141.228	138	96,8%	5.061	144.542	195	96,5%
Centro	899	127.392	162	99,2%	994	135.153	237	99,1%
Mezzogiorno	1.850	104.883	114	98,2%	2.115	108.078	152	97,9%
Classe di età								
Minori	2.313	699	10	23,1%	2.776	917	11	24,8%
Da 18 a 24	6.369	245.278	274	97,4%	7.420	264.629	446	97,1%
Da 25 a 29	1.279	220.489	752	99,1%	1.272	226.376	711	99,1%
30 e oltre	296	66.935	142	99,3%	307	64.260	140	99,3%
Genere								
Maschi	7.329	318.594	796	97,5%	8.408	331.757	917	97,3%
Femmine	2.927	214.807	382	98,5%	3.367	224.424	390	98,4%
Totale	10.256	533.401	1.178	97,9%	11.775	556.181	1.307	97,7%

Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per tipologia, ripartizione geografica, classe d'età e genere (anni 2020-2022) – Fonte INPS

Anche nel 2022 si registra una disomogenea distribuzione dell'occupazione in apprendistato che continua, infatti, a concentrarsi in alcune regioni del Centro-Nord. In particolare, sei regioni raccolgono oltre i due terzi (il 67,7%) dei contratti in apprendistato professionalizzante: Lombardia (18,1%), Veneto (11,9%), Emilia-Romagna (10,5%), Lazio (10,5%), Piemonte (8,7%) e Toscana (8,1%). Ancora più alta la concentrazione negli apprendistati di primo e di terzo livello. Infatti, il 55,8% dei contratti in apprendistato di primo livello si concentra in due territori: P.a. di Bolzano (30,8%, era il 33,6% nel 2021) e Lombardia (25%, era il 19,1% nel 2021). Sul totale dei rapporti di lavoro in apprendistato di terzo livello, quasi il 54% si concentra in due territori: Piemonte (34,8%, era il 43% nel 2021) e Lombardia (19,1%, era il 21% nel 2021). Le regioni del Mezzogiorno raccolgono meno del 20% dei contratti in apprendistato professionalizzante e di primo livello

(rispettivamente il 19,4% e circa il 18%) e poco meno del 12% dei contratti di apprendistato di terzo livello.

Per quanto riguarda le caratteristiche degli apprendisti, anche nel 2022 si conferma la prevalenza della classe 18-24 anni, con il 47,9% del totale complessivo e a seguire della classe 25-29 anni, con il 40,1%, mentre il peso della classe oltre i 30 anni è pari all'11,4%, rimanendo stabile il peso dei minori (0,7%). L'età media continua ad attestarsi intorno ai 25 anni. Si conferma, inoltre, il dato sul differenziale di genere: il 40% dei rapporti di lavoro in apprendistato riguarda le lavoratrici. La quota femminile è molto bassa tra i minori, pari al 24,7%, mentre nella classe 18-24 anni sale al 34,8%, in quella 25-29 anni si attesta al 44,9% e nella classe 30 anni e oltre è pari al 46,2%.

Considerando l'attività economica, il 49% del totale complessivo dei rapporti di lavoro in apprendistato si concentra in tre settori: Commercio (19,3%), Attività manifatturiera (15,7%) e Servizi di alloggio e Ristorazione (13,9%). Passando ad esaminare la formazione pubblica in apprendistato programmata dalle Regioni e Province autonome, nel 2022 gli apprendisti iscritti alle attività formative erano nel complesso 120.228, con una riduzione di circa il 25% rispetto al 2021. Il decremento riguardava in particolare il Centro (-30,7%), seguito dal Nord (-24,4%) e dal Mezzogiorno (-17,3%).

Nel Nord, dove il sistema di apprendistato è più strutturato e l'offerta formativa è più continuativa, si concentravano oltre i due terzi degli apprendisti iscritti alle attività di formazione, ossia il 68,4% (il 67,8% nel 2021), mentre nel Centro erano il 20,4% (il 22% nel 2021) e nel Sud l'11,2% (il 10,2% nel 2021) del totale.

Se si analizzano i dati del 2023, disponibili solo per l'apprendistato di primo e terzo livello, emergono ulteriori segnali di potenziamento della partecipazione alla formazione in queste tipologie, sebbene gli iscritti continuino a concentrarsi in alcuni territori e in alcuni dei percorsi nei quali esse si declinano. In particolare, nel 2023, prima annualità in cui interviene il finanziamento del PNRR per lo sviluppo del sistema duale, gli apprendisti con contratto di primo livello partecipanti alla formazione sono 9.586, con un incremento del 7,8% rispetto all'annualità precedente. All'aumento contribuisce solo il Nord (+11,5%), in particolare il Nord-Est (+17,2%), seguito a distanza dal Nord-Ovest (+4,4%), mentre si rileva un decremento sia nel Centro (-12,1%) che nel Sud (-18%). Il Nord-Est continua ad accogliere la maggior parte degli apprendisti di primo livello partecipanti alle attività formative, ovvero il 52,2% (il 48% nel 2022), seguito dal Nord-Ovest, con il 37,5% (il 38,7% nel 2022), mentre Centro e Sud raccolgono quote marginali: rispettivamente il 3,5% (il 4,3% nel '22) e il 6,8% (il 9% nel '22).

Giuliano Cazzola

Pubblicista e giuslavorista

Innovazioni e Pari opportunità

ITS e formazione per l'AI

a cura di **Alessandra Servidori**



Della legge del 2022 conosciamo la *mission* ma abbiamo necessità di capire se e come il Comitato nazionale ITS Academy per l'istruzione tecnologica superiore che opera presso il Ministero, con compiti di consulenza e proposta, nonché di consultazione delle associazioni di rappresentanza delle imprese, delle organizzazioni datoriali e sindacali, degli studenti e delle fondazioni ITS Academy, al fine di raccogliere elementi sui nuovi fabbisogni di figure professionali di tecnici superiori nel mercato del lavoro, ha raccolto dati e risultati.

Il Comitato istituito nel maggio 2023 ha lavorato per implementare le nuove Fondazioni ITS che quest'anno hanno ricevuto complessivamente oltre 55 milioni di euro, di cui 36,5 milioni per il potenziamento dei laboratori per la formazione con tecnologie 4.0 e 18,9 milioni per l'ampliamento dell'offerta formativa, andando ad aggiungersi alle 125 Fondazioni destinatarie di pregressi finanziamenti. Si sono rafforzate ulteriormente la rete degli Istituti Tecnologici Superiori e, in particolare, si consente alle nuove 19 Fondazioni ITS Academy di ampliare le proprie attività formative, contribuendo anche allo sviluppo della filiera tecnologico-professionale, che costituisce uno dei pilastri dell'innovazione della formazione terziaria, in continuità con l'istruzione secondaria tecnica e professionale e in linea con la riforma del 4+2. Si tratta di un canale della formazione che nel suo complesso riveste un'importanza strategica per rispondere con competenze adeguate al fabbisogno del mercato del lavoro e alle nuove sfide del sistema produttivo italiano.

Le Fondazioni ITS finanziate ultimamente dovranno ora predisporre i progetti per la realizzazione delle attività di potenziamento dei laboratori e della formazione, in coerenza con quanto previsto dal decreto e con le istruzioni operative, nel costante rispetto dei target del PNRR.

Non c'è dubbio che il percorso formativo che intraprendono i giovani può offrire diversi vantaggi alle aziende. La transizione in atto verso l'industria 4.0 richiede infatti risorse umane con nuovi profili ed elevate competenze tecnologiche. Gli ITS possono quindi costituire opportunità per le aziende e una soluzione strategica alla necessità di trovare personale adeguatamente formato.

Nello specifico, l'industria cerca sempre di più tecnici per affrontare la rivoluzione sostenibile e digitale che attraversa. La pandemia inoltre ha fortemente cambiato lo scenario produttivo precedente, ha reso tutto più complesso e competitivo e ha evidenziato la necessità di alta specializzazione tecnica. Non tutti i lavori più ricercati dalle aziende presuppongono una laurea: a volte, infatti, è richiesto un titolo di studio superiore ad alta specializzazione.

Una questione dirimente è l'intelligenza artificiale che porta nuove opportunità al mondo del lavoro, in alcuni casi può rivoluzionare interi servizi. Ma rischia anche di generare nuove forme di discriminazione e togliere centralità agli attori del pubblico e dell'associazionismo privato sociale. Il mondo dell'istruzione e della formazione italiano è pronto a trarre il meglio da queste tecnologie? L'impatto dell'AI sul mondo del lavoro e prima ancora della formazione porta con sé anche delle insidie. Alcune sono problemi per cui esistono già leggi, come il regolamento europeo GDPR per la protezione dei dati sensibili. Nel marzo 2024 è stato inoltre approvato l'[AI Act europeo](#), che classifica "ad alto rischio" le applicazioni AI ai servizi pubblici essenziali, tra cui quelli sociali e sanitari. Alto rischio significa che i prodotti AI in questi settori devono rispettare una serie di obblighi prima e dopo l'ingresso nel mercato, per verificare che non impattino sui diritti umani degli utenti.

Di errori e discriminazioni commessi dalle istituzioni con sistemi automatizzati esistono già casi eclatanti: nei Paesi Bassi ¹, un algoritmo governativo ha accusato migliaia di persone di frodare le autorità fiscali, esplorando le complessità etiche dell'intelligenza artificiale in ambito formativo, si riflette sulle leggi di Asimov e le sfide odierne. Temi quali affidabilità, trasparenza, vulnerabilità, privacy, evidenziano la necessità di un approccio critico verso l'IA. L'importanza di bilanciare i benefici dell'IA con la tutela dei dati e la comprensione dei suoi meccanismi è cruciale. La trasparenza degli algoritmi, la protezione dei dati personali e le vulnerabilità delle tecnologie di IA sono questioni delicate che richiedono un approccio equilibrato e consapevole.

Al contempo, le potenzialità offerte dall'IA nel campo dell'apprendimento sono immense e rappresentano una grande opportunità per superare i limiti tradizionali del sistema educativo. La possibilità di costruire ambienti di apprendimento su misura, sviluppare percorsi e contenuti personalizzati, offrire tutor e assistenti virtuali, progettare processi di monitoraggio e valutazione, favorire l'inclusione e l'accessibilità. A fare la differenza, dunque, non è tanto la tecnologia, ma il nostro rapporto con la tecnologia e, in particolare, la nostra capacità di mantenere un elevato senso critico che ci consenta di non accettare passivamente qualsiasi cosa provenga dalla macchina. Formarsi all'intelligenza artificiale, allora, non significa solo prepararsi ad utilizzare gli strumenti che l'IA ci mette a disposizione, ma identificare e coltivare quelle competenze che ci

¹ La vicenda è stata raccontata su [Secondo Welfare](#).

consentono di usare l'IA per valorizzare il nostro potenziale senza esserne soggiogati e dunque negli Istituti superiori questo diventa la priorità.

Sul versante delle risorse il decreto del ministero dell'Istruzione e del merito stabilisce quali sono gli interventi prioritari che verranno finanziati dal Fondo per l'istruzione tecnologica superiore. Innanzitutto, la «realizzazione dei percorsi negli ITS Academy accreditati», al fine di «incrementarne significativamente l'offerta formativa in tutto il territorio nazionale». Il Fondo finanzierà poi gli interventi per dotare gli Istituti Tecnologici Superiori di «nuove sedi anche nelle Fondazioni preesistenti, per potenziare i laboratori e le infrastrutture tecnologicamente avanzate, comprese quelle per le infrastrutture tecnologicamente avanzate». Tra gli interventi prioritari, indicati dal provvedimento, rientrano anche le misure nazionali di sistema per l'orientamento dei giovani e delle loro famiglie, le borse di studio, l'anagrafe degli studenti, la banca dati nazionale e il sistema nazionale di monitoraggio e valutazione.

Il provvedimento prevede anche il cofinanziamento regionale, il testo infatti stabilisce che i piani triennali di attività degli Istituti Tecnologici Superiori potranno contare sul cofinanziamento delle regioni «per almeno il 30 per cento dell'ammontare delle risorse nazionali stanziate». Le regioni dovranno comunicare al MIM «l'importo del cofinanziamento entro il 30 giugno dell'esercizio finanziario cui le risorse si riferiscono».

Gli ITS Academy scontano una posizione marginale nell'assetto formativo complessivo, in parte anche dovuta all'intricata configurazione burocratica che li connota. Occorre quindi immaginare di individuare un più snello modello organizzativo e di rendere più certi e permanenti i meccanismi di finanziamento, per consentire agli ITS di contare su un ammontare stabile di risorse nel corso del tempo. Vi è la necessità della certezza delle risorse con potenziamento della proposta didattica e educativa di tutte le scuole e alla necessità di attivare la filiera dell'istruzione e formazione professionale iniziale. Se è considerata «fondamentale per rafforzare l'impianto organizzativo e amministrativo» degli Istituti Tecnologici Superiori e questa sperimentazione si spera che presto diventi anche revisione ordinamentale. È giunto il momento per la scuola italiana di abbracciare nuove prospettive per far fronte all'educazione e all'istruzione del terzo millennio, che richiedono appunto una trasformazione profonda degli ordinamenti e delle filiere per vincere le sfide e cogliere l'opportunità di un mondo in rapido cambiamento.

Il 4+2 può portarci a sperimentare nuove prospettive per ripensare l'intera filiera, superando la distinzione e soprattutto la separazione fra istruzione tecnica e professionale. Perchè le filiere possano funzionare occorre che le scuole secondarie superiori e gli ITS Academy della stessa filiera comincino a lavorare insieme. Ad esempio, bisogna lavorare sulla coerenza dei percorsi, visto che

attualmente c'è molta differenza. Va favorito il passaggio dai titoli di studio alle qualifiche professionali, predisponendo misure personalizzate di messa a livello di tutti gli studenti che avranno accesso poi agli Istituti Tecnologici Superiori dopo il quadriennio. Abbiamo bisogno assolutamente di tornare ad investire nell'orientamento fin dagli ultimi anni della scuola del primo ciclo, mi riferisco alla seconda e terza classe della scuola secondaria superiore di primo grado. È quello lo snodo che deve essere rafforzato rispetto a tutta una serie di prospettive di nuova formazione e nuove professioni.

Inoltre, occorre formare i docenti, i quali devono conoscere i nuovi ITS Academy e la ricerca delle nuove professionalità, oltre a sapere che cosa significhi oggi formarsi in Italia da tecnologi. Serve poi un grande lavoro di formazione e informazione anche nelle ultime classi della scuola secondaria superiore perchè ci possa essere più libertà nella scelta e nella valorizzazione dei talenti conoscendo bene l'alto livello di specializzazione degli Istituti Tecnologici Superiori.

Tra le tante iniziative che stanno aiutando le scuole, gli studenti e le famiglie nel favorire la conoscenza dei percorsi ITS ci sono anche gli eventi fieristici che vengono organizzati in tutto il Paese. Infine, è necessario definire e sperimentare modelli organizzativi che favoriscano il lavoro congiunto dei docenti, cercando di coinvolgere i giovani ricercatori dell'Università, con particolare attenzione ai Politecnici. Vi è la necessità di realizzare a pieno la riforma. Bisogna intervenire sui campus. Si tratta di quella realtà territoriale che mette insieme tutti gli istituti secondari superiori di ogni tipo, i percorsi ITS, alcuni dipartimenti universitari e il mondo imprenditoriale. Il campus studia, progetta e governa il presente e il futuro del territorio, con il superamento definitivo dell'autoreferenzialità di ogni sistema e una forte affermazione della circolarità dei sistemi e della contaminazione degli stessi.

Alessandra Servidori



Emmanuele Massagli

PROGETTARE E GESTIRE I «CAMPUS FORMATIVI»

Filiera tecnologico-professionale e
competenze organizzativo-relazionali

Per la preparazione alle prove di
abilitazione e di concorso per l'insegnamento

Studium
edizioni

Istruzione Tecnologica Superiore e PNRR

a cura dell'**Associazione Rete ITS Italy**



Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) ha dato un forte impulso al rilancio del sistema nazionale degli ITS Academy, che dopo la Riforma dell'Istruzione Tecnologica Superiore introdotta con la Legge 99/22, sta attuando un organico potenziamento strategico.

L'imponente investimento di risorse economiche messe in campo fino al 2026, pari a 1,5 miliardi di euro, infatti, ha già permesso alle Fondazioni ITS Academy sparse in tutto il territorio nazionale, di raddoppiare il numero dei corsi professionalizzanti, incrementare le attività di orientamento in entrata, l'istituzione di borse di studio, le attività esperienziali anche all'Ester, e impiegare ben 450 milioni di euro, per la costruzione e il rinnovamento di laboratori tecnologici mirati a progettare le attività formative in contesti di apprendimento sempre più sintonizzati sui nuovi paradigmi dell'innovazione 5.0.

Risorse, quindi, che si stanno traducendo in concrete opportunità di sviluppo e progresso sia per le studentesse e gli studenti - a cui è assicurata l'acquisizione di competenze sempre più allineate alle reali richieste dell'attuale mercato del lavoro - sia per le imprese, parte integrante del sistema degli ITS Academy, che traggono diretto vantaggio dalla disponibilità di un capitale umano sempre più specializzato e pronto per un rapido e qualificato inserimento professionale.

Infatti, i corsi post diploma sono co-progettati insieme alle aziende delle dieci aree tecnologiche che partecipano ai progetti formativi degli ITS Academy. Partnership che si configurano fondamentali sia nelle attività didattiche in aula/laboratorio (dove oltre il 60% dei docenti sono professionisti provenienti dalle aziende), che nella fase di stage, periodo che permette ai corsisti di mettere in pratica le conoscenze acquisite e finalizzare l'esperienza per maturare le importanti skills *on the job*. Un passaggio fondamentale, che è l'essenza per il raggiungimento dei positivi risultati del modello *learning by doing* che caratterizza questo segmento dell'istruzione terziaria a ciclo breve, dove «si impara facendo».

Un segmento di istruzione terziaria a ciclo breve, quello degli ITS Academy, su cui molto stanno puntando le direttive strategiche del Ministero dell'Istruzione e del Merito, che ha riconosciuto il ruolo fondamentale delle Fondazioni ITS per l'incremento occupazionale dei giovani e il supporto allo sviluppo e rilancio di tutto il tessuto produttivo del Paese.

Non a caso è stata introdotta dalla riforma anche la nuova articolazione delle Fondazioni in dieci aree tecnologiche di riferimento per lo sviluppo industriale del Paese: dall'energia alla mobilità sostenibile, dalla meccatronica al sistema moda, dall'ICT al turismo e beni culturali, dalle biotecnologie ai servizi per le imprese, dall'agroalimentare al sistema casa e ambiente costruito. Una scelta che, di fatto, ha inteso contribuire a rafforzare il sistema ITS Academy, rendendolo più competitivo e rispondente alle esigenze di digitalizzazione e internazionalizzazione del mercato del lavoro che si trova a confrontarsi con gli scenari globali di innovazione, in cui le tecnologie evolvono e mutano in maniera sempre più rapida.

Per tenere il passo con la *Digital transformation* anche il titolo di studio rilasciato dagli ITS Academy ha cambiato denominazione e oggi si chiama Diploma di specializzazione per le Tecnologie Applicate. Un titolo di studio di V livello EQF, valido a livello europeo e rilasciato dal Ministero Istruzione e Merito insieme all'*Europass diploma supplement*, che oggi permette anche il riconoscimento di Crediti Formativi universitari, ma - soprattutto - assicura un placement che supera l'80% (Monitoraggio Indire 2023). Una percentuale che riflette in generale il dato nazionale riferito all'inserimento lavorativo dei diplomati entro un anno dal conseguimento del titolo, ma che in alcuni casi arriva a superare anche il 95%.

Un risultato di eccellenza che da solo basterebbe a motivare le ragioni per cui il potenziamento degli ITS Academy è stato ritenuto così rilevante per l'azione di governo che ha individuato negli istituti tecnologici superiori la prima soluzione per colmare il *mismatch* - disallineamento tra domanda e offerta di lavoro - che in Italia è altissimo soprattutto nel campo delle professioni strettamente legate al digitale.

A tal fine, il confronto diretto con la cabina di regia del MIM e le Fondazioni ITS Academy - rappresentate dall'associazione Rete Its Italy - è diventato progressivamente più stretto e partecipato, al fine di sviluppare e accelerare al meglio le varie fasi degli interventi mirati a massimizzare l'utilizzo dei fondi PNRR, in una prospettiva futura. Proprio in questa logica di valorizzazione e potenziamento del sistema nazionale dell'Istruzione Tecnologica Superiore, il Ministro Giuseppe Valditara, ha dato anche lo start al "Piano nazionale di sperimentazione della filiera tecnologico-professionale 4+2", che vede grandi protagonisti gli ITS Academy. Si tratta, in sintesi, di una novità di grande rilievo nella Scuola italiana, la cui finalità è di offrire agli studenti una formazione sempre più vicina alle esigenze del mondo del lavoro che agevoli, al contempo, la prosecuzione degli studi nei percorsi di istruzione terziaria degli ITS, con il conseguimento finale, in sei anni, di un titolo di alta specializzazione tecnica.

Una vera rivoluzione concepita per incentivare il consolidamento delle esperienze *on the job*, il potenziamento delle discipline STEM, la didattica d'impronta pratica e laboratoriale e l'adozione di metodologie innovative, in cui è centrale il coinvolgimento di docenti esperti provenienti dal mondo del lavoro e la partecipazione istituzionale delle Regioni, da sempre legate al sistema degli ITS Academy.

Dopo questo upgrade, che ha visto l'impegno straordinario di tutti degli ITS Academy per adeguare in tempi rapidi tutta la macchina operativa a standard pionieristici per il panorama scolastico italiano, però, non è da trascurare la diffusa preoccupazione delle Fondazioni nell'ampliare la visione progettuale oltre il 2026, quando le risorse dei PNRR saranno esaurite.

Sull'argomento, riportiamo la riflessione dell'Ing. Guido Torrielli, presidente della Rete ITS Italy:

«Noi degli ITS Academy siamo geneticamente abituati ad anticipare i tempi. Per mantenere i livelli di eccellenza, sia occupazionali che formativi dei nostri Istituti, è da sempre necessario fare delle analisi previsionali a breve, medio e lungo termine. Fondamentale per noi, infatti, è definire i moduli didattici, le tecnologie, gli ambiti di azione e le figure professionali che saranno validi al termine dei percorsi (biennali o triennali), e realmente strategici negli scenari del mercato del lavoro, in velocissima trasformazione. Si pensi solo all'impatto provocato in poco tempo dall'Intelligenza artificiale, oggi trasversale in tutti i processi e ambiti produttivi».

Poi aggiunge:

«Proprio grazie all'attitudine delle nostre Fondazioni e all'azione declinata nella lungimiranza si vedono già i presidenti e i direttori degli ITS Academy concentrati sul trovare delle soluzioni che possano garantire i livelli qualitativi e quantitativi oggi attesi grazie alla disponibilità delle risorse PNRR. Tra le strade percorribili sicuramente possiamo immaginare (e augurarci), il ritorno del ruolo centrale delle Regioni, che istituzionalmente hanno accompagnato la nascita e la crescita del sistema ITS, permettendone il radicamento e lo sviluppo nei territori. Intanto, la nostra associazione sta già lavorando per consolidare e tutelare al massimo la flessibilità gestionale che contraddistingue gli ITS Academy, che potrebbe essere minata da una tendenza alla burocratizzazione che è in antitesi con la nostra *mission* di essere sempre allineati con il tessuto imprenditoriale, sempre più dinamico».

Il Presidente conclude:

«Ora la maggiore speranza è che il Ministero possa istituzionalizzare il finanziamento annuale del fondo, che integrava la gran parte delle risorse messe a disposizione delle Regioni, con uno stanziamento stabile, o almeno quinquennale di 300 milioni in modo da garantire continuità e stabilità alle nostre Fondazioni».

Una prospettiva più che legittima per continuare ad offrire corsi terziari *job-oriented* sempre più avanzati, la formula sicuramente più efficace per puntare a sviluppare nuove competenze in aree tecnologiche considerate strategiche per lo sviluppo economico e la competitività del Paese, grazie anche alla collaborazione con università, centri di ricerca, enti locali e istituzioni.

La funzione strategica dei laboratori per l'ITS

di **Guido Torrielli**



Competenze e conoscenze tecnologiche avanzate ed esperienze professionalizzanti pratiche e laboratoriali sono il binomio che identifica la specificità degli ITS Academy, Fondazioni che offrono percorsi di formazione post-diploma di durata biennale o triennale, in ambiti strategici per lo sviluppo economico e la competitività del Paese.

I corsi professionalizzanti promossi dall'Istruzione Tecnologica Superiore, infatti, sono progettati in collaborazione con le imprese, e si caratterizzano per un forte approccio pratico e per l'attenzione alle esigenze del mercato del lavoro.

Nel 2023, ad esempio, sono state oltre 47.400 le richieste di diplomati ITS Academy da parte delle aziende, ma per ora tale domanda è molto superiore all'offerta poiché secondo i più recenti monitoraggi, sono ben oltre le 200.000 unità i tecnici specializzati di cui le imprese hanno bisogno per sostenere i processi di competitività, internazionalizzazione e digitalizzazione dei tessuti produttivi dei territori regionali.

Le Fondazioni che operano in ambito di Istruzione Tecnologica Superiore offrono, quindi, ottime opportunità occupazionali grazie alla loro connessione con il mondo delle imprese, permettendo lo sviluppo sia di competenze tecniche che trasversali, oggi sempre più richieste in settori trasversali.

Alla luce dei risultati, in termine di ricaduta occupazionale e impulso economico alle industrie italiane, il Ministero dell'istruzione e del Merito ha messo a disposizione generose risorse del PNRR da destinare allo sviluppo di questo segmento della formazione terziaria a ciclo breve, con l'obiettivo di aumentare la quantità e qualità dell'offerta di corsi professionalizzanti degli ITS Academy e colmare il *mismatch* che preoccupa le aziende italiane.

Tra le ripartizioni economiche programmate con le risorse PNRR, particolarmente importante è la linea di investimento rappresentata dal potenziamento dei laboratori con tecnologie avanzate. Una misura strategica che, di fatto, riconosce la rilevanza delle dotazioni strumentali e laboratoriali per un'efficace attuazione delle metodologie didattiche che caratterizzano questo segmento dell'alta formazione post diploma, che specializza i ricercatissimi nuovi professionisti del digitale.

Infatti, con l'approvazione della legge 99/22, sono state introdotte significative novità per la formazione terziaria professionalizzante, proprio al fine

di espandere e rendere ancora più efficace l'offerta formativa e valorizzare il ruolo svolto dalle fondazioni ITS Academy come presidi di sperimentazione, ricerca e sviluppo in ambito STEAM.

Il potenziamento dei laboratori formativi con tecnologie 4.0 (anche se ormai siamo ufficialmente al 5.0) è, in sintesi, finalizzato al miglioramento degli spazi e delle dotazioni laboratoriali già utilizzate e da aggiornare, a sostegno dell'accelerazione dei processi di trasformazione delle competenze acquisite in concrete opportunità di lavoro qualificato ma offrono anche l'occasione ai corsisti, di operare in contesti professionali legati all'avanguardia tecnologica, spesso condivisa con centri di ricerca, atenei e istituzioni, nella logica di creare sistemi efficaci per le politiche del lavoro e dello sviluppo economico, sia locale che nazionale.

Contestualmente la realizzazione, ampliamento e creazione di nuovi laboratori, va inquadrata anche come un'iniziativa per il raggiungimento del target europeo, attraverso l'impegno delle Fondazioni ITS academy, sparse nel territorio nazionale, che nelle dieci aree tecnologiche, hanno avviato progettualità inedite e interessanti a livello multidimensionale.

A titolo puramente esplicativo, di seguito, passiamo in rassegna alcune delle *best practices*, individuate tra i tanti progetti, già avviati o in partenza, su tutto il territorio nazionale, per dare contezza dello straordinario livello, in termini di innovazione e opportunità integrate, proposto dai laboratori degli ITS Academy.

Nel Lazio, ad esempio, l'ITS Academy Caboto, che opera nell'area tecnologica della Mobilità Sostenibile, con particolare riferimento al trasporto marittimo e agli ambiti definiti nella Piattaforma Tecnologica Marittima Nazionale, con il supporto della d'Amico Società di Navigazione, sta sviluppando nuovi laboratori in una struttura concessa a Gaeta (LT), su tre piani e 2000 mq. I laboratori includono simulazioni di Navigazione, Macchina, *Cargo Handling*, Diporto Nautico e un Osservatorio Astronomico. Ampliamenti riguardano la sede attuale e quella distaccata a Civitavecchia, con nuovi spazi per simulazione logistica.

Sempre in ambito di mobilità sostenibile, particolarmente interessante è il laboratorio di Mobilità ITS Academy, l'istituto lombardo che si estende su due sedi operative. A Malpensa è stato realizzato un piazzale per lavorazioni aeronautiche, con copertura per velivoli, e un laboratorio di meccatronica. A Milano, invece, i laboratori includono simulatori per la conduzione di mezzi ferroviari, autocarri, autobus e gru ferroviarie. Potenziati anche i laboratori di meccatronica e robotica. Il rilascio di certificazioni ENAC e EASA, inoltre, permetterà la formazione di figure professionali con specifiche abilitazioni per operare nel contesto ferroviario.

In Veneto molto articolato e polifunzionale è il progetto realizzato dall'ITS Academy LAST, operante nel settore logistico, che propone laboratori in ambito automotive, magazzino e logistica industriale e operations, IoT, Linguistica, Marketing ed e-commerce. Il progetto prevede, in particolare, la riqualificazione di alcune aree nel complesso Ex caserme Santa Marta sita nel Comune di Verona, e i laboratori saranno distribuiti su due edifici di circa 850 mq ciascuno e allestiti con attrezzature avanzate per la formazione professionale e digitale. Per i laboratori, l'ITS Academy Turismo Veneto, invece, ha creato un complesso di Lab4.0, in cui sono inclusi il Lab Digital Marketing, dove si svilupperanno strumenti per l'analisi turistica e il neuromarketing, e il Lab Immersivo, che simulerà attività legate all'ospitalità con realtà virtuale.

Di assoluta avanguardia, e nella logica della condivisione partecipata, sono invece i progetti laboratoriali proposti a Bari, presso la Fiera del Levante, da ITS Academy Apulia Digital (area Tecnologie dell'Informazione, Comunicazione e Dati- ICT) e dall'ITS Academy della Puglia per il Turismo, i beni, le attività culturali e artistiche. Le due Fondazioni, infatti, hanno già avviato il progetto di insediamento, negli spazi regionali del Pact - Polo delle Arti, della Cultura e del Turismo della Regione Puglia, di veri e propri hub di formazione denominati “Ecosistema Campus PACT”. La Fondazione ITS Academy Apulia Digital ha realizzato un complesso laboratoriale che prevede un *Virtual Studio Production* (dotato di *Virtual Stage* a Led curvo di ben 48 Mq, studio per set virtuali e dinamici, e sistemi di *Camera Tracking*), un *Datacenter HPC* “*Green AI*, un *Cyber security S.O.C. (Security Operations Center)*, un teatro di Posa, un eco bus, per attività educative itineranti in ambito di sicurezza informatica, oltre ad una serie di laboratori per lo sviluppo di videogames, modellazione 3D, piattaforme di Digital Marketing e contenuti audiovisivi. La fondazione del turismo, invece, propone un complesso integrato laboratoriale per il *Tourism Management, Performing arts, Enogastronomia, Narrative design destination e Digital technologies for art and culture*.

In Sicilia, invece, l'ITS Academy Alessandro Volta di Palermo, dell'area Nuove tecnologie per la vita, grazie ad un finanziamento di oltre 2,6 milioni di euro del PNRR, invece, sta realizzando 14 laboratori tecnologici 4.0 nel campo biomedicale e biotecnologico. I laboratori includono una sala operatoria 4.0, diagnostica, terapia intensiva, laboratori microbiologici e di realtà virtuale per la sanità. Nello stesso ambito disciplinare, in Emilia-Romagna, particolarmente sfidante è il progetto BioMedTec proposto dall'ITS Biomedicale a Mirandola (MO) che, attraverso il potenziamento di laboratori esistenti e l'integrazione con

nuovi spazi modulari ad alta tecnologia, mette a disposizione un laboratorio di robotica, un campus biomedicale e un laboratorio di produzione con simulazione digitale. Negli spazi, inoltre, saranno allestiti laboratori per realtà aumentata, bioprinting, telemedicina e simulazioni mediche avanzate.

E questi sono solo alcuni tra gli esempi più rappresentativi delle opportunità che, grazie alle risorse messe in campo dal PNRR, gli ITS Academy assicureranno non solo a studentesse e studenti, ma anche alle aziende partner e ai territori di riferimento.

Guido Torrielli
Presidente Associazione Rete ITS Italy

La governance regionale dell'ITS Il caso dell'Emilia-Romagna

Intervista a Serse Soverini - Direttore Ass. Scuola Politecnica ITS Emilia-Romagna

a cura della **Redazione**



La recente riforma dell'Istruzione tecnologica superiore (L. 99/2022), approvata all'unanimità dal Parlamento Italiano, accompagnata dall'investimento di 1,5 mld previsto dal PNRR ha assegnato agli ITS il ruolo di perno centrale della filiera terziaria professionalizzante italiana. Una filiera costruita sugli ITS ma che vede coinvolta la scuola secondaria sul modello 4+2. La filiera professionalizzante forma tecnologi e svolge un ruolo strategico per la crescita economica e lo sviluppo del nostro paese.

La già citata riforma ha permesso a tutte le Regioni di costituire una rete di ITS capace di erogare numerosi percorsi formativi nelle diverse aree di specializzazione rendendo nazionale questa area dell'istruzione. Le Regioni ricoprono una funzione di grande rilievo sia per il contributo economico che esse apportano sia per la programmazione di percorsi formativi aderenti alle specializzazioni produttive dei diversi territori. Per questo motivo gli ITS della Regione Emilia-Romagna si sono dotati di un proprio strumento istituzionale come l'Associazione Scuola Politecnica in grado di interloquire e collaborare con l'istituzione regionale.

Quando e come nasce l'Associazione? Da chi è composta oggi e quali sono i suoi organi?

La Scuola politecnica è nata il 14 gennaio 2021 ed è composta dai soci fondatori, le 7 Fondazioni ITS della regione, ed è dotata dei seguenti organi: il Presidente, il Vice Presidente, l'assemblea dei soci, un Direttore operativo e un revisore dei conti.

Attraverso quali processi decisionali l'Associazione coordina le ITS Academy presenti in Emilia-Romagna e sviluppa strategie comuni?

L'assemblea dei soci composta dai presidenti degli ITS definisce periodicamente le principali attività che l'Associazione deve promuovere e che vengono poi sviluppate in collaborazione con i Direttori delle diverse Fondazioni ITS.

Quali sono le azioni che l'Associazione ha implementato fino ad oggi (e che intende implementare in futuro) in tema di orientamento dei ragazzi e delle ragazze delle scuole superiori?

L'Associazione ha promosso in collaborazione con l'Ufficio Scolastico della Regione Emilia-Romagna un'attività di orientamento scolastico in linea coerente con le indicazioni dettate dal decreto delle cosiddette 30 ore di orientamento. Stiamo collaborando con 42 classi di scuole secondarie della regione per realizzare un programma di orientamento di 15 ore dedicato alla formazione terziaria professionalizzante e agli ITS. Siamo molto impegnati su questa iniziativa perché migliorare le attività di orientamento nelle scuole secondarie è una priorità strategica per gli ITS.

Quali sono, invece, i meccanismi che ha creato per favorire i passaggi tra ITS e Università e viceversa?

Abbiamo aperto gruppi di lavoro con l'Associazione Super per la creazione di "passerelle" che permettano ai ragazzi che hanno conseguito un diploma ITS di proseguire il loro percorso di studi all'interno di percorsi di laurea professionalizzante.

L'Istruzione tecnologica superiore è contigua a quella delle cosiddette lauree professionalizzanti. Come avviene (o come immaginate) la collaborazione fra le ITS Academy e gli atenei che offrono queste lauree?

La collaborazione è molto forte e oltre alle "passerelle" tra i due percorsi, si stanno sviluppando altre attività comuni che riguardano l'orientamento scolastico e progetti di internazionalizzane.

Sul piano della formazione dei docenti dell'Istruzione tecnologica superiore e di quelli delle scuole secondarie avete attuato iniziative *ad hoc*? Sono state coinvolte le Università su questo fronte?

La formazione dei docenti ITS è una priorità delle fondazioni e condizione di qualità della didattica. I percorsi formativi dedicati ai docenti vedono coinvolti molti docenti dell'Università.

Apprendistato di alta formazione e ITS

Alcune evidenze dalla ricerca *Skill Alliance*

di **Michele Corti**



Sono passati ormai oltre vent'anni da quando la c.d. legge Biagi, nel 2003, ha riformato l'istituto dell'apprendistato, introducendo in Italia l'apprendistato "duale". Gli obiettivi erano, come evidenziava già Michele Tiraboschi oltre un decennio fa, molti e ambiziosi. Favorire un'occupazione di qualità e lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento permanente erano i pilastri di una riforma che mirava ad avvicinare l'esperienza italiana alle migliori pratiche diffuse a livello europeo. Un approccio rintracciabile nell'articolazione tipologica di cui all'art. 47 del d.lgs. n. 276/2003 e, in particolare, dall'introduzione dell'apprendistato di primo e terzo livello accanto a quello di secondo livello o professionalizzante. L'accento era posto, come ricorda il disposto dell'art.1 dello stesso d.lgs n.276/2003, sul contenuto formativo dell'esperienza, «compatibilmente con le esigenze delle aziende e le aspirazioni dei lavoratori»¹. Nel 2003, secondo i dati dell'Isfol gli apprendisti censiti erano poco più di trecentomila, divenuti oltre seicentoquarantamila nel 2008, l'anno che, con il senso di poi, avrebbe rappresentato il picco nella diffusione di questo strumento². La crisi finanziaria e quella dell'eurozona, così come in tempi recenti la pandemia e in generale una scarsa propensione all'impiego di questo strumento per motivi burocratici, economici o culturali, hanno fortemente limitato la diffusione dell'apprendistato, e in particolare modo di quelle tipologie caratterizzate da una stretta integrazione tra lavoro e sistemi formativi.

Secondo i dati raccolti nell'ultimo rapporto di monitoraggio realizzato da INAPP³ e riferiti al 2021 gli apprendisti censiti ammontano a circa cinquecentoquarantamila, meno che nel 2008, ma più di quanti fossero nell'ultimo anno pre-pandemico, il 2019. Si tratta, a prima vista, di un fattore positivo. Sarebbe tuttavia un errore considerare il solo numero complessivo come metro di giudizio: il solo apprendistato professionalizzante rappresenta infatti oltre il 97% del totale, mentre gli apprendisti di primo e terzo livello, quelli coinvolti in percorsi duali, sono solo una parte residuale. Si tratta di un trend che

¹ M. Tiraboschi, *Tirocini e apprendistato: impianto e ragioni della riforma*, «Diritto delle Relazioni Industriali», Numero 4/XXI, Giuffrè Editore, Milano 2011.

² [Isfol, Giovani occupati con contratto di apprendistato – anni 2003-2010 \(valori assoluti\)](#)

³ S.Vaccaro, V. Infante (a cura di), *La lenta ripresa dell'apprendistato. XXI Rapporto di monitoraggio*, Inapp, Roma 2023.

rafforza l'ipotesi secondo la quale l'apprendistato in Italia, a causa soprattutto di questo squilibrio, si sta lentamente trasformando in un contratto di inserimento dallo scarso valore formativo, con esili connessioni con il sistema formativo esterno all'azienda.

Nonostante la quasi irrilevanza a cui è condannato l'apprendistato duale dal punto di vista statistico, esistono però alcuni contesti dove questo tipo di strumento risulta essere in forte crescita ed ha dimostrato grande efficacia: è il caso, ad esempio, dell'apprendistato di alta formazione per il conseguimento del diploma ITS. Secondo l'ultimo report di Sviluppo Lavoro Italia, il numero di contratti di apprendistato di alta formazione e ricerca attivati dagli ITS (gli Istituti Tecnologici Superiori) è aumentato tra il 2022 e il 2023 di ben il 57,3%, fino a raggiungere i 760 rapporti di lavoro. Un altro dato interessante è che oltre la metà di questi (53%) sono stati attivati per corsi alla prima annualità, mentre le aree tecnologiche maggiormente coinvolte sono la Meccanica (14%), l'Agroalimentare (13%) e la Mobilità sostenibile (12%)¹. Proprio di questo specifico contesto si è occupata la ricerca *Skill Alliance*, un progetto promosso da Fondazione Adapt e Intesa Sanpaolo volto a mappare, esplorare e approfondire in che modo l'apprendistato di alta formazione si presta a fare da giunzione, da ponte, tra il mondo della formazione tecnica di alto livello e quello delle imprese e del lavoro.

La prima fase della ricerca ha coinvolto, grazie ad una *survey*, ben 77 Fondazioni ITS a livello nazionale sulle 124 presenti al 2022. Di queste, ben 39 avevano attivato almeno in un caso un contratto di apprendistato in alta formazione, mentre 33 si dimostravano propense ad implementarlo in futuro². I contratti attivati nei cinque anni precedenti all'indagine erano invece 566. Si tratta di una percentuale importante, che segnalava una forte propensione da parte delle Fondazioni all'istituzione di programmi duali. Una seconda fase della ricerca ha invece approfondito quelle che sono le connessioni delle Fondazioni ITS sul territorio³. Per farlo sono state selezionate dieci Fondazioni ITS, di cui quattro al Nord, tre al Centro e tre nel Sud della penisola assicurando la copertura del maggior numero possibile di aree tecnologiche previste.

I benefici dell'apprendistato

Ma quali sono i motivi che spingono, o dovrebbero spingere nel caso di prime esperienze, Fondazioni ITS, giovani e imprese a investire nell'apprendistato di alta formazione? *Skill Alliance* ha individuato almeno tre diversi modelli che rappresentano altrettante risposte ad alcuni dei problemi che,

¹ T. Cumbo, C. Loasses, G. Rellini, *III Rapporto annuale sull'apprendistato di Alta Formazione e Ricerca degli ITS*, Sviluppo Lavoro Italia, 2024.

² Fondazione Adapt, *L'apprendistato di alta formazione per il conseguimento del diploma ITS: dati, esperienze, prospettive*. Fondazione Adapt, Intesa Sanpaolo, 2023.

³ Fondazione Adapt, *Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy) e apprendistato di alta formazione e ricerca per lo sviluppo delle competenze e l'innovazione della formazione. Buone pratiche ed esperienze*. Fondazione Adapt, Intesa Sanpaolo, 2024

tra gli altri, affliggono il mercato del lavoro: il “modello *recruitment e placement*”, il modello “nuove competenze” e quello “riqualificazione e tenuta”.

Il primo dei tre modelli vede l'apprendistato come strumento utile alle imprese ad anticipare i tempi di *recruitment*. In questo caso le aziende sono ben consapevoli dei propri fabbisogni formativi e occupazionali e, attraverso una collaborazione “agile” con le Fondazioni ITS, di fatto sono in grado di prospettare agli studenti una collaborazione di medio-lungo termine, ben diversa da un canonico tirocinio curricolare. Si tratta di un modello che favorisce inevitabilmente anche il *placement* degli studenti e riduce al contempo il rischio che questi interrompano il percorso formativo, magari per scarse prospettive occupazionali: non è un caso che, secondo le rilevazioni operate grazie alla *survey*, il tasso di occupazione a 12 mesi dei diplomati ITS che hanno svolto la formazione *on the job* in apprendistato sia ancora migliore rispetto a quello dei coetanei che non hanno goduto di questa opportunità, di circa 5 punti percentuali.

Il secondo modello, quello chiamato “nuove competenze” rappresenta invece una risorsa sia per le imprese, come le prime, consapevoli dei propri fabbisogni formativi e occupazionali, sia per quelle che invece non sono in grado di individuare nel dettaglio la specifica figura professionale di cui necessitano, soprattutto in ottica futura. La richiesta in questo caso è quella di profili “ibridi”, dotati di competenze teoriche e in grado di “operativizzarle” in pochi passi. Grazie alla partecipazione attiva e costante da parte delle imprese ai lavori della Fondazione si arriva a costruire un profilo unitario e altamente innovativo, puntando poi sulla sua flessibilità e diversa declinazione in base alle esigenze e particolarità aziendali.

Il terzo modello, di “riqualificazione e tenuta” sottolinea invece come l'apprendistato di alta formazione possa rivelarsi un efficace strumento di riqualificazione e miglioramento delle *skill* per giovani già inseriti nel mercato del lavoro. Si tratta di un modello che favorisce sia questi ultimi, che vedono migliorare le proprie competenze e le prospettive di carriera, sia le imprese che attraverso i corsi ITS in apprendistato hanno l'opportunità di migliorare il capitale umano a disposizione, con benefici per produttività, innovazione e crescita.

Tutti e tre i modelli individuati apportano sostanziali benefici ai giovani ed alle imprese coinvolte. Non è un caso che, secondo quanto emerso dalla ricerca, siano proprio le imprese, in oltre il 30% dei casi mappati, il soggetto che più si spende per promuovere questi percorsi. Una percentuale ancora relativamente contenuta, ma inferiore solo all'impegno profuso dalle stesse Fondazioni ITS.

Una didattica di qualità, innovativa e fondata sul dialogo

C'è però un altro fronte rispetto al quale l'apprendistato di alta formazione ha dimostrato di essere estremamente efficace, ed è la qualità della didattica. Si tratta di un fattore che è emerso con forza soprattutto nella seconda fase della ricerca. Il sistema ITS è per vocazione flessibile, leggero e agile, in grado di adattarsi a stimoli e contesti diversi poiché variegati sono i soggetti che collaborano e devono trarre beneficio da questo tipo di modello formativo.

Vi sono gli studenti, con età ed esperienze diverse alle spalle, le Fondazioni stesse, enti di formazione, istituti superiori, università, imprese di ogni dimensione e impegnate nei più diversi settori, associazioni di categoria, agenzie per il lavoro, sindacati. La didattica, quindi, non può essere espressione di una delle parti in causa, o comunque di una minoranza, ma deve essere in grado di cogliere il meglio che può offrire ogni soggetto. Questa partecipazione plurima contribuisce certamente in quanto tale a rendere programmi e metodologie pronti ad adattarsi ai diversi contesti ed ai cambiamenti ed alle innovazioni tecnologiche ed organizzative che interessano il mondo del lavoro, ma l'apprendistato ha dimostrato di essere un valore aggiunto anche in questo contesto: ben il 60% delle Fondazioni ITS che hanno partecipato alla prima fase della ricerca ritengono che l'apprendistato sia "rilevante" o "molto rilevante" proprio come strumento per innovare e aggiornare tempestivamente le metodologie ed i contenuti didattici, grazie ai canali comunicativi che si attivano con le imprese e con il tessuto produttivo.

Un continuo lavoro reso più semplice e immediato grazie anche alle esperienze che gli studenti sperimentano sul posto di lavoro, esperienze che riportano successivamente in aula di fronte a docenti qualificati e contraddistinti da una marcata esperienza professionale. Si attiva così uno scambio che permette di approfondire gli argomenti sia dal punto di vista teorico che da quello strettamente pratico, studiando ed al contempo sperimentando le tecnologie che si incontrano. In particolare, uno degli ambiti a cui la didattica, in apprendistato e non, ha dedicato maggiore attenzione e su cui si è instaurata una proficua collaborazione con le imprese è la digitalizzazione delle metodologie e dei processi produttivi, che ha trasformato e continuerà a trasformare il mondo del lavoro è uno dei pilastri di questa didattica concertata. Tutti gli ITS coinvolti nella ricerca hanno già introdotto elementi legati alle ultime tecnologie abilitanti nei programmi formativi, e progettano di continuare ad investire fortemente in questa direzione nei prossimi anni. Anche da qui passa la capacità degli ITS di portare innovazione nelle imprese, formando sì professionisti in grado di inserirsi prontamente laddove queste tecnologie sono già in uso, ma anche lavoratori capaci di farsi vettori di nuovi approcci e conoscenze laddove queste ancora magari non sono inserite a pieno titolo nelle modalità operative delle imprese, che non di rado faticano a fare questo passo.

Si tratta di un effetto “collaterale” ma di indiscutibile valore, di quello che è senza dubbio uno degli *asset* di maggior rilievo dell’apprendistato, tanto più nel contesto italiano: è infatti uno strumento che obbliga le parti in causa, segnatamente istituzioni formative e imprese, a entrare in contatto, confrontarsi, prendere coscienza delle rispettive prospettive, capacità e debolezze. È senza dubbio un fattore non scontato ma che si è rivelato, e ciò è emerso soprattutto nella seconda fase della ricerca grazie alle interviste ed ai dati condivisi dalle Fondazioni ITS, un capitale di fondamentale importanza laddove presente. Il 72% delle Fondazioni ITS coinvolte ha confermato l’importanza e l’efficacia dell’apprendistato nel favorire, accrescere e mantenere queste reti che si vengono così a creare. Reti che facilitano la messa a sistema di *expertise* e *know how* altrimenti raramente condivisi.

Flessibilità e adattabilità

Proprio il rapporto con le imprese si conferma essere il vero motore del sistema ITS, in un dialogo che assume caratteristiche differenti in base a fattori quali la dimensione dei partenariati, la collocazione territoriale o l’area tecnologica di riferimento delle Fondazioni.

Questi elementi rappresentano vere e proprie variabili che interagiscono dando forma a modelli formativi ed organizzativi diversi in base ai quali, ad esempio, viene di volta in volta privilegiata la costruzione di competenze trasversali oppure, al contrario, marcatamente curvate sulle specifiche necessità della singola impresa. Nel primo caso, sono soprattutto le imprese più piccole che, agendo spesso in accordo grazie anche all’intermediazione di rappresentanti della categoria, investono su profili di alto livello ma non eccessivamente curvati dal punto di vista professionale, rimandando poi la vera e propria formazione su misura al periodo di alternanza che lo studente passa in apprendistato. Nel secondo caso invece, imprese di medio-grandi dimensioni tendono a preferire la progettazione di percorsi formativi specifici e fatti su misura per le loro specifiche esigenze produttive e occupazionali, utilizzando l’apprendistato per curvare ulteriormente un profilo che già nasce come espressione di specifiche esigenze, in un processo senza soluzione di continuità. La precondizione perché questo rapporto dia i suoi frutti è però che le imprese partecipino attivamente a tutti questi processi, in modo propositivo e critico, dedicando tempo e risorse a quello che è di fatto un investimento nel capitale umano e non uno strumento utile a contenere i costi del lavoro.

Quelle appena descritte sono modalità formative possibili grazie alla estrema flessibilità di cui l’apprendistato è capace. Uno strumento spesso percepito come eccessivamente rigido ed oneroso si dimostra invece in grado di contribuire in modo decisivo nel colmare tanto necessità specifiche quanto fabbisogni trasversali, offrendo, vale la pena ricordarlo, una prospettiva occupazionale e formativa di qualità agli studenti coinvolti.

Proprio dal punto di vista della percezione che le imprese hanno dell'apprendistato, dalla ricerca sono emerse soprattutto, accanto all'interesse diffuso verso lo strumento, anche diverse lacune nella conoscenza che le stesse hanno rispetto non solo ad elementi, se si vuole, più complessi e difficilmente quantificabili (seppur estremamente concreti e attestati su più fronti) – come la qualità formativa e la possibilità di curvatura che porta con sé – ma anche verso elementi quali la normativa, le agevolazioni fiscali, l'inquadramento degli apprendisti. Si tratta di criticità certamente importanti, che nel tempo hanno avuto un ruolo di primo piano, accanto ad una diffidenza culturale verso il duale che ancora fatica a lasciare il posto ad una maggiore (e funzionale) integrazione tra scuola e lavoro.

Gli interventi necessari per favorirne la diffusione

Alla luce di quanto emerso durante le due fasi della ricerca, sono stati presentati anche alcuni suggerimenti di *policy* utili soprattutto al legislatore, sia nazionale che regionale, sia alle parti sociali, la cui attuazione potrebbe contribuire a dare ulteriore impulso all'adozione dell'apprendistato, in particolare di quello di alta formazione¹.

Un intervento da parte del legislatore nazionale dovrebbe, alla luce di quanto emerso, agire prioritariamente su due fronti: attraverso una forte sburocratizzazione delle procedure legate all'attivazione e gestione dell'apprendistato e promuovere la creazione (o l'individuazione) di un'istituzione che, a livello nazionale, si ponga come riferimento operativo e interpretativo a supporto di Fondazioni ITS, imprese, associazioni di rappresentanza.

A livello regionale sarebbe auspicabile invece che si intervenisse prevedendo, in modo quanto più uniforme sul territorio nazionale, una disciplina regionale dedicata all'apprendistato di alta formazione e ricerca chiara e completa, fruibile e soprattutto stabile. Un altro intervento utile sarebbe quello di favorire l'integrazione tra l'apprendistato di alta formazione e ricerca per il conseguimento del diploma ITS e altre politiche formative e del lavoro regionali, ad esempio con le politiche attive finalizzate alla promozione dell'occupazione giovanile e/o alla riqualificazione professionale.

Infine, le parti sociali dovrebbero impegnarsi a disciplinare l'apprendistato di alta formazione e ricerca nell'ambito dei contratti collettivi nazionali di lavoro (CCNL): ad oggi, la larga parte dei contratti collettivi di categoria, infatti, non prevede alcunché in materia oppure si limita a rinviare alla disciplina dell'apprendistato professionalizzante. In questo contesto, sarebbe opportuno

¹ Fondazione Adapt, *Indicazioni di policy per la promozione dell'apprendistato di alta formazione e ricerca nell'ambito dei percorsi offerti dagli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy)*. Fondazione Adapt, Intesa Sanpaolo, 2024

anche definire sistemi di retribuzione di maggior favore per gli apprendisti in ITS che, anche in un'ottica di *retention*, possono ricevere una retribuzione superiore a quella prevista dalla legge.

Si tratta di interventi che potrebbero facilitare, e quindi favorire, notevolmente la diffusione di uno strumento già in crescita, e che le imprese stesse, le Fondazioni, gli studenti e tutti gli operatori, quando l'hanno sperimentato, ritengono vincente e capace di soddisfare bisogni e priorità diverse in modo trasversale. Il duale non può rimanere confinato ai numeri ai quali è rimasto ancorato sostanzialmente da quando è stato introdotto. Le potenzialità sono tante, e la ricerca qui presentata ne ha confermate molte, dimostrando che laddove c'è la voglia di investire in una formazione di qualità i soggetti che ne beneficiano si dimostrano ricettivi. È necessario però continuare ad investire in questa direzione, anche mantenendo viva l'attenzione verso l'argomento nel dibattito pubblico.

Michele Corti
Ricercatore junior - ADAPT
PHD Candidate - Università di Siena

Apprendistato di alta formazione e ITS

Le questioni aperte tra “mancato decollo” e possibili sviluppi

di **Silvia Loponte**



Il contesto: nuovo impulso al Sistema di istruzione tecnologica superiore

L'aggiornamento del quadro nazionale di attività educative e formative in grado di incontrare le esigenze del mondo del lavoro, secondo il modello di *Vocational Education and Training* (VET) in cui l'istruzione e formazione professionale venga ritenuta di alto livello e produca bassi tassi di disoccupazione, nasce dall'esigenza di ampliare l'offerta formativa tradizionale attraverso l'introduzione di percorsi professionalizzanti *ad hoc*, tali da orientare e supportare i giovani verso la costruzione di un solido *background* di conoscenze, abilità e competenze utili a costruire il proprio personale progetto di vita: Tale aggiornamento è egualmente destinato ai lavoratori attivi che intendono riqualificare le proprie competenze professionali a tutela dell'occupabilità. Il sistema di *Vocational and Educational Training* (VET) italiano ricomprende oltre all'istruzione e formazione professionale (IeFP) anche l'istruzione tecnica (IT) e professionale (IP), che tuttavia non riescono a facilitare in ugual misura la transizione degli studenti nel mercato del lavoro¹. Non a caso è ancora basso nel nostro Paese il numero di diplomati VET di livello post-secondario non terziario (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore - IFTS) e terziario (Istituti Tecnici Superiori - ITS)².

A partire da queste esigenze e grazie all'impulso dell'Unione Europea, l'Italia ha dato un cambio di rotta al sistema di istruzione e formazione attraverso la Riforma del sistema terziario di istruzione e la conseguente istituzione degli ITS Academy (Istituti Tecnologici Superiore). Gli ITS Academy³ prevedono a monte della loro organizzazione la partnership con le aziende presenti sul

¹ E. Massagli, *Progettare e gestire i Campus Formativi. Filiera tecnologico-professionale e competenze organizzativo-relazionali*, Edizioni Studium, Roma 2024, pp.70-71.

² Il rapporto realizzato dal sistema informativo Excelsior di UNIONCAMERE sulle previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2023-2027) ha registrato un fabbisogno considerevole di figure con formazione secondaria di secondo grado tecnico-professionale. Il fabbisogno di queste figure rappresenta il 48% del fabbisogno totale per tipologia di formazione ed è ben lontano dal numero di studenti iscritti ai relativi percorsi. Questa è la prima ragione del mismatch tra domanda e offerta nel mercato del lavoro.

³ Legge 15 luglio 2022, n. 99 Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore. (22G00108) (GU Serie Generale n.173 del 26-07-2022).

territorio, con il doppio scopo di progettare e costruire le professionalità degli studenti e, parallelamente, arginare il fenomeno del c.d. *mismatch* delle competenze. Inoltre, tra gli strumenti individuati nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) - quale possibile soluzione per potenziare il sistema di VET - figura anche l'apprendistato, quale via immediata per promuovere l'occupazione dei giovani. L'apprendistato di terzo livello (c.d. apprendistato di alta formazione e ricerca)¹ può essere attivato nell'ambito dei percorsi triennali *ITS Academy* per i giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni, favorendone una più immediata transizione al lavoro e, parallelamente, il conseguimento di un titolo di livello EQF (il sesto) pari ad una laurea triennale.

La transizione in atto verso Industria 5.0 richiede risorse umane con nuovi profili ed elevate competenze tecnologiche e il potenziamento del canale di istruzione terziario superiore può di fatto costituire un'opportunità per arricchire il sistema di formazione tradizionale a beneficio delle realtà territoriali di riferimento.

Gli ITS Academy e l'apprendistato

Nati nel 2010 e istituiti dall'art. 13, comma 2, della Legge 2 aprile 2007, n. 40 e dal D.P.C.M. del 25 gennaio 2008, e riformati dalla Legge 15 luglio 2022, n. 99, gli *ITS Academy* sono scuole di alta formazione che erogano corsi post diploma della durata di due o tre anni, riconosciuti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito ed equivalenti a un titolo di studio di V livello EQF – corrispondente al percorso biennale della durata di 1800 o 2000 ore di formazione o di VI livello EQF – corrispondente al percorso triennale della durata di 3000 ore. A conclusione del percorso formativo si acquisisce il diploma di specializzazione per le tecnologie applicate (percorso biennale, V livello EQF) e il diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate (percorso triennale, VI livello EQF)². Per favorire la circolazione in ambito nazionale ed europeo, il titolo è corredata dall'*EUROPASS diploma supplement*³. Gli *ITS Academy* possono essere considerati il segmento più innovativo dell'*education* italiana poiché strutturati sulla base di un modello duale, in cui si alterna l'attività in aula e in laboratorio e l'attività lavorativa. Nei percorsi formativi prestano la loro opera

¹ Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, (15A09396) (GU Serie Generale n.296 del 21-12-2015).

² Decreto Presidente del Consiglio dei Ministri del 29 dicembre 2023 per la definizione delle figure professionali nazionali di riferimento dei nuovi percorsi formativi di sesto livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) degli *ITS Academy*.

³ Il supplemento al diploma fornisce informazioni sui risultati personali dello studente in uscita dai percorsi di formazione, compresi i crediti, i voti e i programmi di studio. Contiene informazioni che attestano: il tipo e il livello di qualificazione ottenuto; l'istituto che ha rilasciato la qualificazione; il contenuto del corso e i risultati ottenuti; dati relativi al sistema di istruzione nazionale. Queste informazioni possono facilitare la comprensione delle qualificazioni da parte di un datore di lavoro o di un istituto di istruzione e possono aiutare il professionista uscente a delineare i passi successivi del proprio percorso di studi o della propria carriera. Consultabile su *Europass*, Unione Europea.

docenti, ricercatori ed esperti designati dalla Fondazione ITS Academy, provenienti perlopiù dal mondo del lavoro e aventi una specifica esperienza professionale maturata per almeno tre anni in settori produttivi correlabili all'area tecnologica di riferimento dell'ITS Academy, nonché esperti che operano nei settori dell'arte, dello spettacolo o dei mestieri artigianali. Al contrario dei contesti scolastici e universitari, che prediligono una metodologia di studio più sistematica, in quanto legati alla tradizione accademica, i percorsi ITS Academy nascono a partire dai fabbisogni emersi dalle realtà lavorative, con lo scopo di tradurre tali fabbisogni in offerta didattica e formativa; la differenza, dunque, è nella struttura organizzativa e nella missione che i diversi percorsi persegono: i percorsi universitari traggono origine dalla ricerca umanistica e scientifica e ne riflettono la cultura, tramandando saperi e conoscenze, i percorsi professionali si fondano a partire dalle flessibili esigenze del mondo del lavoro. Il percorso ITS ha un'impostazione che prevede diverse ore di formazione da svolgere in azienda e gran parte dei tutor, individuati come mentori degli studenti, sono gli stessi dipendenti aziendali che contestualizzano gli insegnamenti tenuti in aula calandoli all'interno di contesti reali di lavoro.

Il piano dell'offerta formativa è costruito insieme all'azienda che agisce come partner nella co-progettazione delle attività formative; gli ITS Academy e le aziende possono anche attivare contratti di apprendistato, donando continuità al percorso. Di fatto, l'apprendistato di alta formazione e ricerca (III livello) può essere attivato nell'ambito dei percorsi triennali ITS Academy per i giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni ed è finalizzato al conseguimento del diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate (percorso triennale ITS Academy, VI livello EQF). Gli studenti in apprendistato, oltre ad inserirsi nel mondo del lavoro con tempi più ristretti, sono tutelati durante il percorso di studi da un contratto che, una volta terminati gli studi, si trasforma in un rapporto di lavoro a tempo indeterminato. Questa tipologia di apprendistato è finalizzata all'acquisizione di un titolo di studio che diventa uno strumento strategico su più fronti: consente agli studenti di formarsi e parallelamente di fare esperienza *on the job*, integrando organicamente in un sistema duale la formazione e il lavoro; è utile alle imprese che intendono far fiorire proprio quei profili professionali di difficile reperimento, non solo per colmare il *mismatch* di competenze, ma anche per favorire il progresso scientifico e tecnologico in linea con le c.d.

“Trasformazioni *green*¹ e *digital*²” promosse dall’Unione Europea nell’ambito degli interventi in materia di politiche attive del lavoro e della formazione professionale.

Questa tipologia contrattuale, che risulta ancora uno strumento marginale nel mercato del lavoro italiano³, è funzionale all’inserimento degli studenti ITS Academy nelle realtà aziendali in partnership con le Fondazioni ITS, le quali a monte della co-progettazione didattica e formativa concordano l’attivazione di un contratto di apprendistato di alta formazione, allo scopo di minimizzare i tempi di inserimento dello studente all’interno della realtà aziendale. In questo caso, l’azienda in questione sottoscrive un protocollo con la Fondazione ITS di riferimento, in cui vengono stabilite la durata e la modalità (anche temporale) della formazione interna in capo all’azienda e della formazione esterna che prosegue presso la Fondazione ITS. Le ore di formazione svolte in azienda sono riconosciute attraverso un numero di crediti formativi; la formazione interna all’azienda è retribuita in base alle ore lavorate, mentre per la formazione esterna non sussiste l’obbligo di retribuzione. Il contratto di apprendistato ha durata pari alla durata del percorso di formazione (mai inferiore a sei mesi) entro cui lo studente può confrontarsi con le figure individuate dal contratto come il tutor formativo e il tutor aziendale; inoltre, grazie al monitoraggio *in itinere* è possibile effettuare la valutazione dello stato degli apprendimenti e certificare le competenze acquisite dallo studente, decidendo eventualmente di dare seguito al rapporto di lavoro attraverso un ordinario contratto a tempo indeterminato.

L’Unione Europea già nel 2017, a seguito della creazione di un *European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*, evidenziava la valenza educativa e formativa dell’apprendistato, definendolo come un percorso educativo completo che permette di implementare ed acquisire le competenze che

¹ La Commissione europea aiuta gli Stati membri dell’UE a progettare e attuare riforme che sostengano la transizione verde e contribuiscano al conseguimento degli obiettivi del *Green Deal europeo*: la nuova strategia di crescita che trasformerà l’Europa in un’economia moderna, efficiente sotto il profilo delle risorse e competitiva. Il Green Deal europeo punta a rendere l’Europa climaticamente neutra entro il 2050, rilanciare l’economia grazie alla tecnologia verde, creare industrie e trasporti sostenibili e ridurre l’inquinamento. Trasformare le sfide climatiche e ambientali in opportunità renderà la transizione giusta e inclusiva per tutti. Consultabile su https://reform-support.ec.europa.eu/what-we-do/green-transition_it.

² La Commissione europea, attraverso lo strumento di assistenza tecnica, aiuta gli Stati membri ad attuare riforme volte a liberare il potenziale di crescita digitale e ad applicare soluzioni innovative per le imprese e i cittadini, nonché a migliorare l’accessibilità e l’efficienza dei servizi pubblici. La Commissione europea è impegnata a realizzare un’Europa pronta per l’era digitale, dotando i cittadini, le imprese e le amministrazioni di una nuova generazione di tecnologie, in cui la trasformazione digitale andrà a vantaggio di tutti. Le soluzioni digitali che mettono le persone al primo posto apriranno nuove opportunità per le imprese, incoraggeranno lo sviluppo di tecnologie affidabili, promuoveranno una società aperta e democratica, consentiranno un’economia dinamica e sostenibile, contribuiranno a combattere i cambiamenti climatici e a realizzare la transizione verde. Consultabile su https://reform-support.ec.europa.eu/what-we-do/digital-transition_it.

³INAPP-INPS, *L’andamento nell’apprendistato. XX Rapporto di monitoraggio*, luglio 2022.

consentono alla persona di essere parte integrante, consapevole e attiva della società che abita e di gestire con successo la transizione all'interno del mercato del lavoro. In questo senso l'azione europea, nel rispetto della responsabilità di organizzazione e disciplina dei singoli Stati in materia di istruzione e formazione, traccia delle linee guida per orientare i singoli Paesi ad assicurare che tali percorsi da un lato rispondano alle reali esigenze del mercato, dall'altro creino benefici in termini di qualità della formazione e dell'apprendimento per gli apprendisti e siano per le imprese un'occasione per creare uno scambio e la circolazione costante di competenze¹.

Sulla base di questi obiettivi, è indispensabile creare un costante dialogo tra il tutor aziendale e il tutor formativo in modo da orientare ed offrire supporto pedagogico costante all'apprendista. In effetti, buona parte dell'apprendistato viene svolta sul luogo di lavoro, includendovi la possibilità di svolgere parte delle attività all'estero. L'UE precisa che i risultati degli apprendimenti debbano assicurare un bilanciamento tra competenze tecnico-professionali, relative ad una specifica professione e le c.d. "competenze chiave" a sostegno sia dello sviluppo personale che delle opportunità di carriera durante tutto l'arco della vita. In questo senso, il *Framework* individua l'apprendistato come una delle politiche attive del lavoro che realizzano l'obiettivo del *life-long-learning*, dotando la persona delle competenze che le consentono di navigare tra i complessi mutamenti del mercato, oltre che di sviluppare un metodo di studio e di lavoro tale da consentirle di muoversi in diversi contesti lavorativi anche a favore della mobilità transfrontaliera.

Le cause del mancato decollo: una questione di reputazione?

Gli innovativi percorsi ITS Academy sono progettati specificatamente per formare profili ad elevata competenza tecnico-professionale e si prestano in modo esemplare a favorire occasioni di incontro tra il mondo dell'educazione e della formazione e il mondo del lavoro, incentivando l'occupabilità degli studenti anche attraverso il canale dell'apprendistato di alta formazione².

Da uno dei più recenti studi in merito agli ITS Academy ed apprendistato di alta formazione³, emerge l'urgenza di una semplificazione della normativa

¹ Raccomandazione del Consiglio del 15 marzo 2018 su un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità

² Il monitoraggio nazionale INDIRE 2024 prende in esame i 349 percorsi terminati al 31 dicembre 2022, erogati da 98 Fondazioni ITS Academy. Ai percorsi (biennali e triennali) hanno preso parte 9.246 studenti, e alla fine dei percorsi 7.033 sono stati i diplomati (76,1% degli iscritti). Mentre per i dati sulla condizione occupazione il monitoraggio assume come riferimento gli occupati ad un anno dal diploma, quindi con un contratto di lavoro stipulato entro dicembre 2023. Gli esiti di questa annualità testimoniano l'87,0% dei diplomati con un contratto di lavoro (entro 12 mesi dal conseguimento del titolo) di cui il 93,8% coerente con il percorso di studi svolto.

³ Fondazione ADAPT, *L'apprendistato di alta formazione per il conseguimento del diploma ITS: dati, esperienze, prospettive, Skill Alliance. ITS e apprendistato, sinergie e opportunità*, 4 ottobre 2023.

vigente dedicata all'apprendistato, così come la necessità di incentivi strutturali per le imprese e le Fondazioni ITS finalizzati, in particolare, all'attivazione dei percorsi di durata triennale. Da quanto emerso nelle analisi istituzionali dedicate al tema¹, l'apprendistato in alta formazione per il conseguimento del diploma ITS risulta uno strumento che non è ancora pienamente decollato².

Gli ITS Academy, sin dalla loro costituzione nel 2008, hanno visto il coinvolgimento di diversi attori istituzionali e ad oggi sono quattro i Ministeri coinvolti nella loro implementazione; tra questi il Ministero delle Imprese e del *Made in Italy* (MIMIT) a cui spetta la pubblicazione dei bandi per l'erogazione degli incentivi rivolti esclusivamente agli ITS Academy; il Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) che garantisce la collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), il quale dopo la Riforma del 2022 è il dicastero ad esercitare maggiore competenza in materia di ITS; le Regioni, invece, per il tramite del Ministero degli Affari regionali e delle autonomie, concedono il nulla osta al MIM per la stesura e la pubblicazione dei decreti attuativi della Riforma, i quali, approvati in sede di Conferenza Stato-Regioni, provvedono a stanziare i fondi necessari all'attivazione dei percorsi e al potenziamento delle infrastrutture³. Il fatto che gli ITS siano passati sotto l'egida del MIM ha generato non poca confusione di acronimi con gli Istituti tecnici industriali statali (ITIS), i quali sono parte del sistema di istruzione secondaria superiore, a differenza degli ITS Academy che costituiscono un segmento dell'istruzione terziaria superiore assieme agli equipollenti percorsi universitari. Il sistema ITS non è ancora pienamente conosciuto sia dalle imprese che dagli studenti; questi ultimi nella scelta del percorso post-diploma sono orientati dalle famiglie o influenzati dalle scelte dei loro coetanei. Le famiglie degli studenti si apprestano ad orientare e supportare i propri figli verso percorsi accademici già strutturati, di cui loro stessi hanno fatto esperienza – anche indiretta – e al cui conseguimento corrispondono delle competenze più generali, quindi più adattabili a diverse opportunità lavorative; in questo senso il conseguimento della laurea accademica sembra essere più versatile e lascia aperta allo studente la possibilità di candidarsi a diversi ruoli e di ambire ad uno status professionale più prestigioso. La forte preferenza culturale per i percorsi universitari, che le famiglie spesso considerano come l'unica strada per il successo professionale,

¹ ANPAL Servizi, *Rapporto sull'apprendistato di ricerca negli ITS, 2022*

² Fondazione ADAPT, *L'apprendistato di alta formazione per il conseguimento del diploma ITS: dati, esperienze, prospettive, Skill Alliance. ITS e apprendistato, sinergie e opportunità*, 4 ottobre 2023, pp. 68-72.

³ Gli ITS Academy ai sensi dell'art. 4 della legge 99/2022 gli ITS sono una struttura formativa accreditata dalla Regione, la programmazione dell'offerta formativa è in capo alla Regione, ma molta della loro disciplina è di natura nazionale (es. il decreto ministeriale n. 203 del 20 ottobre 2023, che reca le disposizioni concernenti le aree tecnologiche, le figure professionali nazionali di riferimento degli ITS Academy e gli standard minimi delle competenze).

relega gli ITS ad istituzioni di “serie B” ed influenza negativamente la scelta degli studenti che percepiscono i percorsi accademici come più prestigiosi¹.

«L’Università è la sede primaria di libera ricerca e di libera formazione»², un luogo di apprendimento e di elaborazione critica delle conoscenze, che opera nel rispetto del principio di autonomia e responsabilità per favorire il progresso culturale, civile ed economico del Paese. L’eredità storica e pedagogica del sistema di educazione e formazione italiano si fonda, dunque, sull’idea che l’Università sia il principale canale di trasmissione dei saperi e delle conoscenze scientifiche, nonché la principale via da percorrere per acquisire un ruolo di prestigio nella società. In Italia hanno sede alcune delle Università più antiche del mondo, che hanno costruito e suggellato la propria reputazione nel corso degli anni e questa lunga tradizione ha contribuito a creare un ambiente accademico di eccellenza, dove l’educazione ha sempre avuto un ruolo centrale; peraltro, molte sono centri di ricerca i cui progetti attraggono finanziamenti internazionali che contribuiscono a migliorare la qualità degli insegnamenti, delle infrastrutture e delle dotazioni strumentali a disposizione degli studenti e dei ricercatori. Il contesto italiano e il suo inestimabile patrimonio culturale favoriscono l’apprendimento delle discipline umanistiche, storiche ed artistiche in un ambiente ricco di storia e tradizioni; la stessa storia e le stesse tradizioni che i percorsi ITS Academy si prefiggono di portare avanti, ma in una chiave diversa, ovvero attraverso la valorizzazione delle eccellenze imprenditoriali site nelle diverse Regioni e che collaborano attivamente nei percorsi ITS, generando occasioni di incontro tra studenti ed imprese. Il pregiudizio secondo cui i programmi professionali sono considerati secondari rispetto agli studi accademici è, dunque, viziato da un’eredità storica e pedagogica che non permette di recepire a pieno il potenziale innovativo dei percorsi ITS Academy che, se associati ad un percorso di apprendistato di alta formazione, permettono di conseguire un diploma equipollente ad un percorso di laurea triennale.

Le cause del mancato decollo: una questione di orientamento?

I percorsi ITS triennali, fortemente legati all’inserimento diretto nel mondo del lavoro, al pari dell’intero Sistema ITS sono ancora in fase di assestamento e sebbene siano riconosciuti come cruciali per innovare il tessuto socioeconomico, la loro implementazione spesso manca di coordinamento e di una pianificazione adeguata. In molte regioni, le risorse economiche a disposizione sono insufficienti per garantire standard elevati e per espandere l’offerta formativa: le regioni del Nord Italia tendono ad avere programmi più strutturati grazie alla cospicua presenza di realtà aziendali consolidate nel tempo, mentre al Sud l’offerta è

¹ E. Gotti, *Il sistema di istruzione e formazione professionale italiano, con la riforma Valditara, non comporta una maggiore “professionalizzazione” dei percorsi di istruzione tecnica e professionale statali*, in Rassegna CNOS 3/2023, Osservatorio sulle politiche formative, pp. 141-142.

² Legge 30 dicembre 2010, n. 240 (GU n.10 del 14-01-2011)

spesso limitata a causa di un arido terreno imprenditoriale; ciò si traduce in una “disomogeneità territoriale”¹ che incide sulla diffusione e sulla partecipazione ai percorsi da parte degli studenti che provengono da territori meno sviluppati. In altri casi, gli studenti potrebbero non avere la percezione di quale sia l’effettivo sbocco lavorativo a cui il conseguimento di tali percorsi conduca e preferiscono scegliere un percorso universitario che gli permette di sviluppare competenze spendibili in più contesti di lavoro, rimandando la scelta al futuro. In ogni caso, un’azione mirata di orientamento formativo presso le scuole, coordinata con le realtà d’impresa può contribuire non solo all’attrattività dei percorsi ITS, ma allo stesso modo creare un primo punto di contatto tra studenti, Fondazioni ITS e imprese. In effetti, i percorsi ITS in apprendistato di alta formazione dipendono fortemente dalla collaborazione tra Fondazioni ITS Academy e le imprese finalizzata a garantire agli studenti esperienze significative di apprendimento che si riflettano, anche, nella maggior capacità di questi percorsi di attrarre giovani studenti, incontrando al contempo le esigenze occupazionali². Molto dipende anche dalla capacità delle Fondazioni di dialogare costantemente con le imprese e di istaurare un proficuo rapporto secondo un approccio *win-win*: lo studente coglie le potenzialità del percorso formativo e si impegna con dedizione nel raggiungere il proprio personale traguardo formativo a stretto contatto con il mondo del lavoro. Lo studente acquisisce le competenze tecnico-professionali e trasversali grazie ad un percorso personalizzato in base alle proprie caratteristiche personali e professionali ed è maggiormente motivato in quanto durante il percorso di studi riesce a produrre reddito. Ciò si trasforma per l’ITS in un’opportunità per valorizzare i profili dei Tecnici Superiori nei contesti produttivi del territorio attraverso il consolidamento del rapporto con le imprese e l’effettivo coinvolgimento del sistema imprenditoriale nella fase di trasferimento di *know-how*. Allo stesso tempo, le imprese vi guadagnano in termini di risorse umane altamente qualificate raggiungendo con gli studenti un importante traguardo sociale ed occupazionale.

Network e competenze per l’innovazione e lo sviluppo e l’apprendistato per gli adulti

A potenziare lo strumento dell’orientamento hanno contribuito le *Linee Guida per l’orientamento scolastico* firmate dal Ministero dell’Istruzione e del Merito, volte a rafforzare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione e consentire una scelta consapevole e ponderata a studentesse e studenti che valorizzi i loro talenti e le loro potenzialità, contrasti la dispersione

¹ INDIRE, *Le performance dei percorsi. ITS Academy Monitoraggio nazionale 2024*

² ANPAL SERVIZI, *Rapporto sull’apprendistato di Alta Formazione e Ricerca negli ITS dati e caratteristiche dei contratti di apprendistato di alta formazione e ricerca attivati dagli ITS negli anni 2018/2022.*

scolastica e favorisca l'accesso all'istruzione terziaria¹. Le Linee Guida individuano il processo di apprendimento e formazione permanente come centrale per accompagnare gli studenti lungo un intero progetto di vita. In questo contesto, si inseriscono i Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO – ex alternanza scuola-lavoro)² volti a favorire il dialogo tra istituzioni scolastiche e mondo del lavoro, perseguiendo – tra gli altri – un duplice obiettivo: la programmazione nell'ambito del piano dell'offerta formativa di momenti di orientamento professionale e la promozione di esperienze significative di apprendimento nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro. Gli studenti, in questo modo, possono sperimentare sul campo le conoscenze disciplinari acquisite in aula attraverso momenti di attività laboratoriali o all'interno delle aziende e nel frattempo costruire un *network* di contatti utili a favore di una futura occupazione³. La Scuola, ponendo al centro della riflessione il valore del lavoro nella costituzione del progetto di vita dei suoi studenti e attraverso l'orientamento, dovrebbe farsi portavoce di un cambiamento culturale affinché i percorsi professionali, al pari dei percorsi accademici, siano considerati opzioni di qualità. L'orientamento formativo e l'alternanza scuola-lavoro svolgono un ruolo centrale nella percezione che gli studenti sviluppano circa il legame tra il mondo dell'educazione e della formazione e il mondo del lavoro; per gli studenti l'alternanza può diventare un'occasione per mettersi alla prova sul campo e per la scuola un'opportunità per adempiere alla propria funzione orientativa: trovare il lavoro non è il compito della scuola, questa al contrario deve servirsi delle situazioni lavorative per adempiere alla sua funzione educativa, costruendo occasioni di formazione, scambio e mediazione tra studenti, famiglie ed imprese⁴.

Affinché anche l'azione politica continui a sostenere i percorsi è necessario assicurare la piena realizzazione e la continuità delle attività, mediante una collaborazione più attiva tra il sistema educativo, le imprese e gli enti territoriali direttamente implicati nell'attuazione della riforma del Sistema ITS, puntando ad un più proficuo dialogo con le Università. Sul punto, uno dei decreti attuativi della riforma del Sistema ITS istituisce un sistema di riconoscimento dei crediti formativi tale da permettere agli studenti di effettuare il passaggio da un percorso universitario ad un percorso professionalizzante e viceversa, dando la possibilità di convertire in via immediata il proprio percorso di carriera. Nonostante il sistema ITS sia progettato per soddisfare le esigenze del mercato del lavoro, molte

¹ Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

² Ministero dell'Università e della Ricerca, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'orientamento, Linee Guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145)

³ *Definizione delle Linee Guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento*, ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145

⁴ E. Massagli, *Alternanza Formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016, pp. 45-46

aziende non ricevono un supporto che gli consenta di partecipare attivamente alla formazione di questi studenti. Le imprese, soprattutto le PMI, considerano i costi da investire in formazione come elevati e preferiscono assumere direttamente persone con esperienza, piuttosto che investire tempo e risorse nella formazione dei giovani; in altri casi le aziende non possiedono le risorse per sostenere programmi formativi a lungo termine, frenando in questo modo la creazione di opportunità concrete per gli studenti o per le stesse persone che da diverso tempo operano all'interno di un determinato settore aziendale, per le quali sarebbe opportuno un percorso di *up-skilling* e *re-skilling* delle competenze. In entrambi questi casi l'azienda potrebbe instaurare una partnership con un ITS Academy presente sul territorio quale ente di formazione esterna e, qualora sussistano anche i requisiti anagrafici, attivare con la Fondazione un percorso di apprendistato di alta formazione. Fondamentale è, dunque, il *network* tra le imprese e le Fondazioni ITS che operano nel medesimo territorio, allo scopo di generare soluzioni immediate attraverso la costituzione di percorsi specifici che rispondano ai fabbisogni d'impresa e che tengano conto del potenziale bacino d'utenza che confluirebbe nei percorsi. Al fine di consentire un pieno sviluppo dei percorsi ITS triennali, il legislatore potrebbe anche valutare l'accesso ai percorsi di apprendistato di alta formazione ai lavoratori *over 29*, così come già previsto nell'ambito dell'apprendistato di secondo livello (c.d. “apprendistato professionalizzante”), destinato ai lavoratori beneficiari di indennità di mobilità o di un trattamento di disoccupazione¹.

Solo con un approccio sistematico e coordinato è possibile rendere il Sistema ITS e in particolare, lo svolgimento del percorso mediante apprendistato di alta formazione una scelta privilegiata e non una soluzione economica di ripiego; questa può costituire, di fatto, un'opportunità di apprendimento per gli studenti e per le imprese un'occasione per investire sulla formazione delle competenze, quale motore di innovazione e sviluppo.

Silvia Loponte
Adapt
PhD Candidate - Università di Siena

¹ Ai sensi dell'art. 47, comma 4, del D. Lgs. n. 81/2015, le agevolazioni economiche, contributive e fiscali del contratto di apprendistato professionalizzante sono estendibili anche a lavoratori *over 29* beneficiari di un trattamento di disoccupazione e finalizzate alla qualificazione o riqualificazione professionale.

La filiera formativa tecnologico professionale

I punti ancora non chiari, le scelte delle Regioni e i possibili sviluppi

di **Roberto Vicini**



L'avvio della sperimentazione

Com'è noto, la sperimentazione della c.d. "filiera formativa tecnologico professionale" [di seguito "filiera"] è stata avviata nell'anno scolastico 2024-25 unicamente sulla base di un Decreto del MIM¹, emanato con notevole ritardo (a dicembre inoltrato) rispetto all'adozione da parte delle Regioni della programmazione territoriale dell'offerta formativa e con il testo della Legge ancora in via di approvazione e quindi non noto nella sua versione definitiva. Con questo Decreto il MIM, in attuazione del suo *Piano nazionale di sperimentazione*, istituiva un Avviso per la raccolta delle candidature², definendo sia la fisionomia che le condizioni di tipo curricolare, metodologico e didattico, che accanto al requisito della quadriennalità dovevano essere soddisfatti dai percorsi sperimentali delle Istituzioni scolastiche che intendevano dar vita alla filiera, sia alcuni elementi minimi per la costituzione delle reti e di carattere procedurale. La candidatura doveva essere corredata da una proposta progettuale dove, oltre al soddisfacimento dei requisiti della sperimentazione, l'Istituzione scolastica indicava anche i Soggetti partner di filiera, tra cui le Istituzioni formative che erogano i percorsi di IeFP (art. 5, cc 2 e 3).

I progetti sono stati valutati a livello centrale, da una «Commissione tecnica nominata dal Direttore generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione, composta dal Presidente, nominato dal Ministero, e sei componenti, tre dei quali designati dal coordinamento delle regioni rappresentative delle macroaree del Paese (Nord, Centro, Sud e Isole)» (art. 7, c. 1). Per le istituzioni scolastiche il Decreto faceva esplicito riferimento a quelle che erogano percorsi di Istruzione tecnica e professionale e poneva come requisito minimo per la costituzione delle reti di filiera la presenza di «almeno un istituto tecnico o professionale e di una istituzione formativa accreditata a livello regionale per l'erogazione dei percorsi di IeFP, laddove esistenti e validati [...] e da un ITS Academy» (art. 5, c. 1).

¹ DM n. 240/2023.

² Di cui al successivo Decreto dipartimentale n. 2608/2023.

All'art. 2, c. 1 lo stesso faceva riferimento alla dimensione sia orizzontale (tra i percorsi del secondo ciclo), che verticale (verso il biennio terziario) della filiera, nonché, quale «elemento necessario dell'offerta formativa integrata», al fatto che i percorsi dovessero essere «coerenti o affini con la filiera di riferimento» e con i percorsi biennali ITS.

Dal punto di vista procedurale, per le Regioni che intendevano partecipare era attribuita la potestà di definire «la programmazione dell'offerta formativa della filiera tecnologico-professionale territoriale attraverso la declinazione per ambiti specifici, in considerazione dei fabbisogni di competenze degli attori locali del mercato del lavoro», «le azioni di orientamento», «l'analisi e la definizione del fabbisogno di competenze delle aziende, anche in collaborazione con gli attori del mercato del lavoro locale» e, con specifico riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale, le «modalità di partecipazione delle istituzioni formative» (art. 3, c. 2)¹. Le reti di filiera dovevano essere costituite «d'intesa tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali sulla base delle priorità stabilite dalle programmazioni dell'offerta formativa» (art. 2, c. 4). Nel Decreto di emanazione dell'avviso si prevedeva poi che l'attivazione delle classi prime dei percorsi sperimentali quadriennali di istruzione tecnica e professionale autorizzati a seguito di accoglimento della candidatura da parte della Commissione comprendesse anche «la prima annualità dei percorsi erogati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni [...] se programmate nella proposta di candidatura» delle scuole².

Si è trattato di un avvio piuttosto confuso, non tanto o non solo per la tempistica, bensì soprattutto - almeno così riteniamo - per la mancanza di certezza normativa su almeno tre punti sostanziali, su cui pure il Decreto n. 240/2023 si esprimeva, ma in termini che non potevano che essere ancora indicativi e anticipatori: a) da chi è propriamente composta, in che cosa consiste e come concretamente si articola la filiera; b) come vi incidono le diverse competenze in capo per un verso al MIM (Stato) e per un altro alle Regioni; c) come si configura l'iter di definizione e attivazione territoriale.

In diversi territori le filiere sono state infatti attivate come composte anche da una sola Istituzione scolastica (di norma un IT) in raccordo con uno o più ITS Academy e senza la presenza di un percorso di IeFP, anche se questa tipologia di offerta era presente in via ordinaria nell'ambito regionale. Nella maggioranza dei casi, il progetto dell'Istituzione scolastica è stato inteso *tout court* come progetto di filiera e la sua approvazione come approvazione della filiera stessa. A ciò ha contribuito anche il fatto che gli stessi testi dei Decreti MIM tendevano a

¹ Per una ricostruzione dell'iter di avvio delle filiere previsto dal DM n. 240/2023, vedi quanto già evidenziato nel mio precedente contributo, *Elementi di novità introdotti dal DDL Valditara e nodi da affrontare*, NP IV/7 novembre – dicembre 2023.

² Decreto dipartimentale n. 2608/2023, art. 6, c. 1.

sovrapporre i due piani dell'attivazione della filiera e della sperimentazione delle Istituzioni scolastiche. Un fraintendimento connesso al precedente è stato ed è tuttora quello per cui (nonostante nelle FAQ sul sito istituzionale il MIM lo abbia disconfermato) l'Istituzione scolastica sia di *default* Istituzione capofila della rete e, nodo dei nodi, che la filiera sia ultimamente di competenza del MIM, in quanto rientrante nel *Progetto nazionale di sperimentazione* avviato sulla base dei propri Decreti¹.

La legge: punti fermi e questioni aperte

Lo scenario che si delinea per la nuova annualità 2025-26 è per un verso analogo a quello dell'annualità in corso, dato che il nuovo Decreto e connesso Avviso² per la raccolta delle candidature delle scuole sono usciti di fatto con la stessa impostazione dei precedenti e ancora nel mese di dicembre, per un altro verso, significativamente diverso, a fronte dell'avvenuta approvazione della Legge n. 121/2024³.

Elemento, quest'ultimo, che diviene dirimente su più piani. Innanzitutto, viene istituita la filiera (si noti il ricorso al singolare), come realtà “formativa” costituita «dai percorsi sperimentali del secondo ciclo di istruzione [...], dai percorsi formativi degli Istituti tecnologici superiori (ITS Academy) [...], dai percorsi di istruzione e formazione professionale, [...] e dai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)»⁴. Da notare che tale istituzione non è posta in via sperimentale e che la sperimentalità riguarda ora solo la componente dei percorsi di Istruzione. A differenza del Decreto n. 240/2023, poi, per i percorsi di istruzione non si pone più alcuna restrizione tipologica. Se ne deduce che tutti i percorsi, non solo quelli (sperimentali) di istruzione Tecnica e Professionale, vi facciano parte quali componenti di diritto, giacchè la filiera è “costituita” da essi, compresi quelli di IeFP, che quindi vi partecipano non in senso accessorio o aggiuntivo. Da notare anche che, mentre nel Decreto n. 240/2023 e nel nuovo n. 256/2024 la partecipazione della IeFP è prevista «laddove presente», la Legge la prevede *tout court*.

La filiera è connotata in termini formativi, non produttivi, e assume, di fatto, la duplice caratterizzazione orizzontale (di raccordo tra i percorsi formativi del secondo ciclo e di specializzazione IFTS) e verticale (di finalizzazione di questi verso il segmento terziario non accademico), senza però alcun riferimento allo schema 4 + 2, ovvero all'esclusiva connotazione biennale dei percorsi ITS.

¹ Il Progetto del MIM fa riferimento ai propri atti interni (DM n. 240/2023 e connessi Decreto dipartimentale prot. 2608 del 7 dicembre 2023 e Nota DGOSVI prot. 40055 del 12 dicembre 2023, recanti Avviso per le candidature delle scuole e formulario per la proposta progettuale) e al D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 11 per gli aspetti di sperimentazione delle autonomie scolastiche.

² DM. n. 256/2024 e Decreto del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito n. 7/2025.

³ L. n. 121/2024, *Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*.

⁴ Idem, art. 1, c. 1.

In nessun punto della Legge n. 121/2024 è inoltre previsto che la raccolta delle candidature delle Istituzioni formative sia in capo al MIM (che non ha competenza sulla IeFP) e/o che l'approvazione della filiera coincida con la validazione delle proposte progettuali delle scuole. E la Legge è sicuramente sovraordinata rispetto a Decreti o atti interni del Ministero e ora costituisce quadro di riferimento cogente anche per essi.

Il testo normativo presenta comunque passaggi poco chiari o comunque tra loro non pienamente coordinati, come quando, alla lett. a) del c. 1 dell'art. 2, individua la filiera come costituita solo «dagli istituti tecnici, dagli istituti professionali e dagli Istituti tecnologici superiori (ITS Academy)», delimitandone quindi il campo con esclusione degli altri percorsi di Istruzione di secondo ciclo. In questo passaggio la IeFP non è menzionata, ma ciò presumibilmente in quanto si fa riferimento alla competenza della Struttura tecnica del Ministero, esercitabile esclusivamente sull'Istruzione. Rimane comunque tutta l'ambiguità del testo sull'estensione della componente orizzontale della filiera, ambiguità che si ripropone in più punti anche relativamente al rapporto tra le reti di filiera e i c.d. “campus”: si identificano o il secondo rappresenta una estensione delle prime?

Un elemento di certezza posto dalla Legge è sicuramente quello per cui l'istituzione della filiera non implica modifiche ordinamentali. La legge rimanda infatti agli assetti oggi vigenti di tutti i percorsi secondari e terziari implicati, con un riferimento, per la sperimentazione dei percorsi di Istruzione di secondo ciclo, all'art. 11 del DPR n. 275/1999. Nella filiera va quindi garantito lo sviluppo degli esiti di apprendimento e dei profili formativi in esito agli indirizzi (per l'Istruzione) e alle Figure (per la IeFP) di cui alle specifiche regolamentazioni in essere, in modo tale da garantire anche l'accesso all'Esame di Stato così come oggi configurato (c. 2) e ai diversi sbocchi (non solo verso l'ITS) che i Diplomi rendono possibili. Al termine dei percorsi quadriennali, infatti, rimane sempre garantito, oltre alla prosecuzione nell'ITS, il possibile accesso anche all'Università o al mondo del lavoro. Per la IeFP il primo è sempre dato previo superamento dell'esame di Stato, ma con deroga dell'anno integrativo. Parimenti, per l'accesso all'ITS, sempre per la IeFP la Legge dispone la deroga della frequenza di una annualità di IFTS (cc. 4 e 5).

Un altro aspetto fissato dalla norma è quello che concerne la caratterizzazione - fermo restando il rispetto dei propri assetti ordinamentali e delle «competenze delle Regioni in materia di IeFP» – che devono assumere tutti i percorsi sperimentali del secondo ciclo (c. 6); in sintesi:

- adeguamento e ampliamento dell'offerta formativa, con particolare riferimento alle competenze linguistiche e logico-matematiche e alle discipline di base;

- promozione dei passaggi fra percorsi diversi, anche attraverso l'orientamento individualizzato;
- quadriennalità;
- ricorso alla flessibilità didattica e organizzativa, alla didattica laboratoriale, all'adozione di metodologie innovative e al rafforzamento dell'utilizzo in rete di tutte le risorse professionali, logistiche e strumentali disponibili;
- stipula di contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento e di formazione, nonchè di addestramento nell'ambito delle attività laboratoriali e dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) con soggetti del sistema delle imprese e delle professioni;
- certificazione delle competenze trasversali e tecniche.

Da evidenziare che la previsione dei PCTO non ha applicazione nella IeFP, dove rimangono vigenti le prescrizioni del D.Lgs. n. 226/2005 e quanto stipulato in sede di Conferenza dei Presidenti delle Regioni e P.A. sulle competenze personali, sociali, di autoapprendimento e imprenditoriali¹. Di comune pertinenza (Istruzione e IeFP) invece il tema dello sviluppo e della certificazione delle competenze trasversali, sebbene la loro definizione sia diversa nel sistema di Istruzione² e in quello di IeFP. Per le Istituzioni scolastiche al c. 7 sono previsti l'«apprendimento integrato dei contenuti delle attività formative programmate in lingua straniera veicolare (CLIL-Content and Language Integrated Learning) e di compresenze con il conversatore di lingua straniera nell'ambito delle attività di indirizzo, oltre che nell'insegnamento della lingua straniera» (lett. a) e «la promozione di accordi di partenariato, volti a definire le modalità di co-progettazione per la realizzazione dell'offerta formativa, di attuazione dei PCTO» (lett. b).

Anche per la IeFP vale certamente l'indicazione dell'ampliamento delle attività per lo sviluppo delle competenze di lingua straniera, anche se le modalità dovranno essere individuate secondo quanto previsto dai diversi ordinamenti e dalle indicazioni regionali, ossia, non necessariamente nella modalità del CLIL. Lo stesso vale per la previsione della «valorizzazione delle opere dell'ingegno e dei prodotti oggetto, rispettivamente, di diritto d'autore e di proprietà industriale, realizzati all'interno dei percorsi formativi della filiera formativa tecnologico-professionale nonchè il trasferimento tecnologico verso le imprese» (lett. c).

Un aspetto decisivo è quello che riguarda le competenze delle Regioni. La Legge se da un lato richiama ripetutamente le competenze regionali in materia di

¹ Accordo tra Presidenti delle Regioni 18 dicembre 2019, allegato 2.

² DM n. 774/2019.

«programmazione dell'offerta integrata di istruzione e formazione», dall'altro dichiara – come per altro i due DM n. 240/2023 e n. 256/2024 – che le Regioni, nell'ambito di accordi con gli USR territoriali, «possono aderire [sic!] alla filiera formativa tecnologico-professionale [...], assicurando la programmazione dei percorsi della filiera medesima, e ne definiscono le modalità realizzative». Si tratta di un'affermazione come minimo poco chiara, per non dire contraddittoria rispetto l'insieme di previsioni della stessa Legge. Cerchiamo comunque di comprenderne il suo possibile senso. Se la filiera si configura come un insieme di percorsi erogati da Istituzioni formative e, per l'ITS Academy, da Fondazioni, ad essa possono aderire percorsi e Soggetti che li erogano. Le Regioni non sono Soggetti che erogano, avendo, al contrario, un ruolo che è di tipo regolatorio e di programmazione di tutto ciò che viene erogato nell'ambito della filiera, con riguardo sia ai percorsi di secondo ciclo (Istruzione compresa, giacchè né il MIM, né gli USR hanno competenza programmativa), sia a quelli terziari e di specializzazione tecnico-professionale.

Forse, la norma intende affermare che alle Regioni compete decidere se far partecipare alla filiera i percorsi di IeFP, su cui le stesse hanno competenza ordinamentale, oltre che programmativa. Ma se la filiera li contempla come elementi costitutivi, la decisione regionale di non farli partecipare ne pregiudicherebbe l'attivazione. La Legge, infatti, non dice in alcun punto che la filiera può essere costituita solo dai percorsi di Istruzione.

Inoltre, come intendere la locuzione secondo cui le Regioni partecipano «assicurando la programmazione della filiera medesima»? Poco probabile l'interpretazione per cui l'assicurazione della programmazione anche dei percorsi di filiera equivalga a partecipare alla stessa. Ancor meno probabile il senso per cui se le Regioni non decidono di partecipare fanno mancare la programmazione dei percorsi della filiera, pregiudicandone anche in questo caso la sua attivazione. Anche perché, sia che decidano, sia che non decidano di partecipare, la competenza programmativa di tutta l'offerta (non di un solo segmento) rimane in capo a loro e tutti i percorsi, compresi quelli di filiera, devono rientrare nell'atto programmativo regionale. Atto che per sua natura, dovendo essere emanato sulla base di un iter e di una valutazione che considera un complesso di fattori (distribuzione, diversificazione e non sovrapposizione delle tipologie di offerta nel territorio, corrispondenza alle priorità e ai fabbisogni formativi, ecc.), non può risolversi in una sorta di semplice presa d'atto di quanto deciso altrove (leggi: autorizzazione del MIM dei propri percorsi, sia che questi corrispondano a percorsi quinquennali già programmati e convertiti in quadriennali sperimentali, sia, a maggior ragione, se ulteriori e aggiuntivi rispetto a quelli già programmati).

Partecipazione o no, rimangono insomma fermi due aspetti, decisivi, senza di cui non è possibile attivare la filiera:

- a) i percorsi devono essere compresi nella programmazione dell'offerta regionale;
- b) le modalità realizzative sono definite dalle Regioni.

Il primo aspetto è già normativamente fissato¹ e richiamato (non posto) dalla Legge 121/2024; il secondo è invece introdotto e previsto dalla stessa, in via ordinaria e non come semplice possibilità, così come la c.d. “partecipazione” alla filiera. Ora, definire le “modalità realizzative” equivale a individuare le forme attraverso cui si concretizza e attua a livello territoriale la filiera, ossia, in concreto, le reti o i “campus” che dir si voglia. A meno che il Decreto attuativo previsto al c. 8 della Legge (la cui tempistica di approvazione dei 30 giorni, tra l'altro, è già ampiamente superata), definisca in modo più specifico qualcosa di diverso. A questo Decreto infatti compete fissare quel complesso di elementi che – oltre ai criteri di stipula degli accordi tra Regioni e USR – contribuiranno a trarre in considerazione la fisionomia della filiera, tra cui «le modalità di adesione alle reti [...], le modalità di integrazione e di ampliamento dell'offerta formativa [...], l'individuazione del numero massimo di istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, istituzioni che erogano percorsi di istruzione tecnica e professionale e istituzioni formative accreditate dalle Regioni [...] coinvolte nella sperimentazione [...], nonché [...] i raccordi tra i percorsi della filiera formativa tecnologico-professionale, il sistema universitario e le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica». Ad oggi, infatti, la Legge non dice nulla di determinato al riguardo.

Da sottolineare comunque come il citato Decreto attuativo della norma dovrà essere assunto solo «di concerto con i Ministri dell'economia e delle finanze, del lavoro e delle politiche sociali e dell'università e della ricerca, previa intesa in sede di Conferenza unificata», con un iter quindi molto diverso da quello del DM n. 240/2023 e n. 256/2024, che si configurano come provvedimenti interni al MIM, aventi sostanzialmente ad oggetto l'avviso per le candidature alla sperimentazione delle istituzioni scolastiche. Per questi ultimi il MIM ha recepito – e probabilmente recepirà – alcune osservazioni e proposte delle Regioni², assumendo comunque poi in piena autonomia il provvedimento. Per il primo, invece, occorrerà giustamente ottenere una “intesa”, vista l'implicazione con le competenze regionali sul “come” tradurre a livello territoriale e in termini realizzativi la filiera. Sul piano operativo e anche per un insieme di ragioni, la sua “messa a terra” non può comunque prescindere dall'azione regionale di

¹ A partire dall'art. n. 138 del D.Lgs. n. 112/1998. La competenza programmativa regionale si estende anche a quella degli ITS Academy (DPCM 25 gennaio 2008, art. 6, c. 1 e 6; L. n. 99/2022, art. 1, c. 2 e art. 9, c. 1) e degli IFTS (DPCM 25 gennaio 2008, art. 1, c. 1 e art. 9, c. 1), oltre ovviamente a quella della IeFP.

² Vedi R. Vicini, *Elementi di novità introdotti dal DDL Valditara e nodi da affrontare*, NP V/1° novembre - dicembre 2023.

coordinamento e armonizzazione degli interventi¹, secondo la soluzione per altro già tratteggiata dallo stesso DM n. 240/2023².

Le scelte delle Regioni

Nella situazione determinatasi con l'avvio anticipato della sperimentazione in assenza del quadro normativo e comunque con l'emanazione in forte ritardo dei Decreti del MIM per la raccolta delle candidature delle scuole, le Regioni hanno dovuto e devono agire. Nell'annualità precedente l'atteggiamento diffuso è stato quello dell'attesa e della contestuale non assunzione di specifici atti. In questo panorama, già nel 2024-25 si è distinta Regione Lombardia e ora, per la nuova annualità 2025-26, se ne stanno muovendo altre, configurando diverse – seppur tra loro coerenti – soluzioni procedurali e attuative.

Regione Lombardia sia nella precedente, che nella nuova annualità ha inteso esercitare le proprie competenze, in senso non oppositivo, bensì di collaborazione con il livello statale (tramite USR) e di promozione della filiera. In coerenza, per altro, con l'iter prospettato dai Decreti n. 240/2023 e n. 256/2024³. Ciò ha configurato un percorso che a nostro avviso può contribuire a chiarire e tradurre in termini procedurali l'esercizio combinato dei diversi livelli di competenza e le modalità di configurazione territoriale della filiera. I passi principali sono stati i seguenti:

- costituzione di un Tavolo interistituzionale territoriale, con referenti dell'USR, degli ITS Academy, delle autonomie scolastiche (DS) e degli Enti di formazione;
- definizione di una tabella di correlazione tra i percorsi che possono costituirsi in reti di filiera, su base provinciale e con riferimento alle aree tecnologiche e alle Figure dell'ordinamento ITS⁴;
- raccolta delle candidature dei percorsi di IeFP in capo alle istituzioni formative, contestualmente all'iter in capo al MIM di raccolta delle candidature delle Istituzioni scolastiche⁵;
- validazione formale regionale delle reti di filiera, sentito l'USR⁶.

I presupposti di questa impostazione e di questo iter procedurale sono riassumibili nei seguenti punti:

¹ *Ibidem*.

² Art. 3, c. 2.

³ «Con specifico riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale, le Regioni definiscono le modalità di partecipazione delle istituzioni formative» (DM n. 240/2023, art. 3, c. 2). Vedi anche DM n. 256/2024, art. 1, c. 2.

⁴ DGR n. 1655/2023, Allegato 2.

⁵ Idem, Allegato 3.

⁶ Decreto Direzione generale istruzione, formazione, lavoro n. 1638/2024 e recente DGR n. 3590/2024.

- a) la filiera si concretizza in reti di percorsi a carattere tecnico e professionale che assicurano:
- una dimensione sia orizzontale (tra IT, IP, IeFP e IFTS), sia verticale (dei percorsi di secondo ciclo verso l'ITS Academy);
 - un posizionamento territoriale dei percorsi di secondo ciclo;
- b) l'attivazione della filiera a livello territoriale non può attuarsi senza una forte collaborazione tra i diversi attori implicati: la sola approvazione da parte del MIM delle candidature delle Istituzioni scolastiche non coincide con l'approvazione della filiera, né costituisce fattore sufficiente per la sua attivazione.

Quest'ultimo aspetto risulta ancor più evidente ora, a seguito dell'istituzione da parte della Legge della filiera e, quindi, dell'impossibilità a confonderla con la sperimentazione dei percorsi di Istruzione in capo al MIM.

La tabella di correlazione, recentemente rivista per la nuova annualità¹, rappresenta l'elemento regolatorio fondamentale, giacchè delimita (seppur in modo ampio) le possibili coerenze e combinazioni a geometria variabile di percorso formativo tra gli indirizzi di Istruzione e le Figure di IeFP e tra questi e le Figure di ITS, requisito necessario per il raccordo progettuale di rete, per garantire i passaggi e la spendibilità reciproca in orizzontale e verticale delle competenze.

Il confronto interno al Tavolo interistituzionale ha messo in evidenza come il valore aggiunto della filiera, che ne giustifica la stessa realtà, è infatti quello dell'integrazione progettuale tra i percorsi e che per questo è opportuno dotarsi di alcuni strumenti e supporti. Conseguentemente, tra luglio e settembre sono state definite alcune indicazioni operative e un impianto che permette ai diversi ordinamenti di leggersi reciprocamente, di individuare le opportune curvature di percorso, gli investimenti formativi e di risorse comuni e di mettere in trasparenza le condizioni e le modalità di certificazione finale e intermedia delle competenze². Una particolare attenzione è stata riservata al tema delle competenze trasversali e ai *frameworks* europei, ormai inseriti come elemento strutturale nel PECuP dell'ITS.

Nei primi di agosto Regione Lombardia ha anche emanato un documento che traccia la fisionomia e le condizioni per la partecipazione dei percorsi quadriennali di IeFP alla filiera, evidenziando la linea di continuità del profilo del Tecnico professionale con quello del Tecnico superiore e delineando un nuovo impianto organizzativo e metodologico, funzionale al potenziamento delle

¹ DGR n. 3590/2024, Allegato 2.

² *Indicazioni e strumenti a supporto della progettazione dei percorsi delle filiere tecnologico-professionali*, Allegato 1 al Decreto Direzione generale istruzione, formazione, lavoro n. 12267/2024.

dimensioni culturali e tecnologiche, strategiche per l'accesso all'ITS¹. Sempre ad agosto è stata precisata la fisionomia delle filiere, articolate per reti di percorsi coerenti con le Figure ITS e i processi di lavoro in esse implicati, con dimensione territoriale provinciale per il segmento orizzontale del secondo ciclo².

A fronte della mancanza di punti fermi, nell'annualità 2024-25 la Regione e le Istituzioni formative del Friuli Venezia-Giulia non hanno partecipato alla filiera. Ne sono state avviate pertanto solo alcune, con la sola presenza di Istituzioni scolastiche. Per la nuova annualità, invece, la Regione ha deciso di promuovere e sostenere tutto il processo di attivazione delle filiere, identificando la loro fisionomia in rapporto al proprio contesto territoriale, promuovendo e gestendo quindi più incontri con i Soggetti interessati, volti da un lato a rilevare i fabbisogni di competenze e profili professionali e, dall'altro, a favorire la presa di contatto e l'avvio dell'iter progettuale di rete. Il modello friulano prevede per così dire due livelli:

- a) il primo di “filiera”, con dimensione territoriale ampia, regionale, strettamente connesso ai Cluster, che rappresentano sistemi di imprese e soggetti pubblici e privati, anche afferenti a diversi settori non necessariamente territorialmente contigui, che possono sviluppare un insieme coerente di iniziative e progetti in un determinato campo rilevante per l'economia regionale. Ai Cluster compete la rilevazione dei fabbisogni di competenze e profili professionali;
- b) il secondo di “rete”, quale modalità in cui si concretizzano e articolano a livello di ambito territoriale le filiere; le reti sono costituite dalle istituzioni scolastiche e formative che erogano percorsi di secondo ciclo (IT, IP, IeFP, IFTS) e terziari non accademici (ITS Academy) raccordati a uno o più processi di lavoro strettamente correlati e implicati nella/e Figura/e ITS di riferimento; la dimensione territoriale garantisce i passaggi e la messa in comune delle risorse, dei servizi, delle strutture e dei laboratori.

Condizione per la costituzione avvio delle reti di filiera è la presenza dei percorsi di IeFP³.

Un modello analogo a quello friulano, che prevede i due livelli con dimensione regionale di filiera e dimensione territoriale di rete di percorsi

¹ *Disposizioni regionali per i percorsi quadriennali di IeFP della sperimentazione delle filiere tecnologico-professionali della Lombardia - Architettura, standard minimi di erogazione e indicazioni metodologico-operative*, Allegato 2 al Decreto Direzione generale istruzione, formazione, lavoro n. 12267/2024.

² *Fisionomia delle filiere tecnologico-professionali e dei percorsi quadriennali di tecnico professionale della regione Lombardia nell'ambito della sperimentazione ex dm 240/2023*, Allegato B al DGR n. 2954/2024.

³ Vedi DGR n. 2010 del 20 dicembre 2024, Legge n. 121/2024. Adesione alla filiera formativa tecnologico professionale e approvazione delle linee guida in materia di istituzione delle filiere formative tecnologico professionali.

connessi a Figure ITS e processi di lavoro omogenei è quello del Piemonte. A differenza del Friuli Venezia-Giulia, qui il tratto connota le filiere tecnologico professionali è il loro raccordo con le *Academy* istituite nel 2022, nate per permettere l'integrazione tra il sistema formativo regionale e il mondo delle imprese al fine di potenziare l'offerta formativa pubblica e rispondere meglio ai fabbisogni formativi espressi dalle imprese¹.

La scelta operata sia dal Friuli che dal Piemonte è dunque quella di valorizzare gli elementi di sistema e quanto già attivo nel proprio territorio, in modo tale che la filiera tecnologico professionale vi si connetta in modo organico, senza ingenerare inutili sovrapposizioni.

Punti aperti e scenari

Come già evidenziato, i punti non chiari del testo normativo sono diversi, con le conseguenti, variegate (in alcuni casi variopinte) ricadute in termini di soluzioni adottate nei diversi territori. D'altra parte, il nuovo Decreto MIM di raccolta delle candidature delle scuole dovrà collocarsi nel perimetro di quanto tratteggiato dalla norma. Rimane sul piatto un insieme di quesiti di non poco conto: la filiera ha un suo nucleo nei percorsi tecnici e professionali – come previsto nei Decreti n. 240/2023 e n. 256/2024 - o comprende tutti in percorsi di Istruzione e formazione? Per fare filiera, occorre che siano presenti tutte le tipologie di percorso o è possibile costituirla anche in assenza di una o più componenti, ad es. anche solo con una Istituzione scolastica o un solo percorso IeFP e un ITS? Il *campus* coincide con la rete o ne rappresenta una sorta di ampliamento, come le oscillazioni del testo parrebbero indicare?

Rimane soprattutto una domanda di fondo: se la filiera viene attivata senza alcuna modifica ordinamentale, richiede l'utilizzo di un insieme di leve organizzative (come la flessibilità e la stessa quadriennalità) e progettuali-metodologiche che di fatto sono già previste dalla normativa vigente? Se si traduce sostanzialmente in una “messa in rete” (orizzontale e verticale) a carattere sperimentale dei percorsi, dove risiede la reale portata di novità della Legge? A che cosa mira la filiera e che cosa propriamente si intende introdurre con essa?

Una prima risposta è sicuramente quella che riguarda la c.d. VET italiana: avendo la filiera una caratterizzazione “tecnologico professionale”, l'obiettivo pare quello di unificare organizzativamente le diverse componenti – in Italia particolarmente frazionate – dell'offerta tecnica e professionale secondaria superiore e terziaria non accademica. Da questo punto di vista la novità risiederebbe allora nella compresenza e messa sullo stesso piano dell'offerta “tecnica” e di quella “professionale”. Anzi, più precisamente, nella presenza e valorizzazione della componente professionale, giacchè se l'Istruzione tecnica si

¹ Vedi DGR n. 1203/2023/XI.

pone già naturalmente in una linea di continuità con il livello tecnico superiore, ciò non è scontato per l’Istruzione professionale e nel caso della IeFP la linea è ora (al di fuori dalla partecipazione alla filiera) addirittura interrotta. Questa lettura parrebbe suffragata dal fatto che la L. n. 121/2024 prevede l’accesso diretto al livello terziario (*in primis* non accademico, quindi accademico, previo esame di Stato) anche i percorsi di IeFP inseriti nella filiera.

Se così è, come intendere l’articolazione 4 + 2 (o 4 +3, dato che la Legge non la menziona)? Si tratta, appunto, di una “articolazione”, dove il + indica un accordo e una finalizzazione del quadriennio verso il biennio terziario, o di una nuova fattispecie di percorso unitario sessuale/settennale? In questo caso la sperimentazione dei percorsi di Istruzione rappresenterebbe una sorta di anticipazione di una modifica ordinamentale molto forte che coinvolge più piani, *in primis* quello dell’Istruzione tecnica, con profili di indirizzo ridisegnati per così dire in verticale e in stretta correlazione con quelli dell’ITS, quindi quello del segmento professionale. Riguardo quest’ultimo, poi, la modifica (l’ennesima, verrebbe da dire) comporterebbe una fusione delle due componenti dell’IP e della IeFP, con previsione di un percorso sessuale parallelo a quello della componente tecnica o si ipotizza addirittura un successivo assorbimento e riconfigurazione della componente professionale nell’istruzione tecnica? Oppure, ancora, si ipotizza che il/i percorso/i di filiera si affianchi/no a quelli ordinari? Con la conseguente creazione di una sorta di percorso a due binari, uno di serie A (con accesso diretto all’ITS) e uno di serie B ordinario, senza accesso diretto e per cui, nel caso della IeFP, verrebbero mantenuti gli attuali vincoli dell’annualità integrativa? A quale operazione allude, quindi, l’utilizzo dell’acronico TVET, che antepone *Technology*, quale elemento comune finalizzante, a *Vocation Education and Training*?

È evidente che le ipotesi di unificazione ordinamentale sopra delineate allo stato attuale appaiono alquanto futuribili, non fosse altro che per il ripensamento radicale dell’intero assetto del sistema del secondo ciclo di istruzione e formazione italiano che richiedono. Sicuramente possibile, in quanto previsto dalla L. n. 175/2022¹, una revisione ordinamentale dell’Istruzione tecnica. Non così per quella professionale. Per la IeFP la competenza rimane in capo alle Regioni e riteniamo non plausibile l’ipotesi della creazione di percorsi di serie A e di serie B, come pure l’assunzione di una prospettiva fortemente tecnico-centrica e di misconoscimento della componente professionalizzante nella filiera e per lo stesso sistema di istruzione e formazione di secondo ciclo.

¹ Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, recante ulteriori misure urgenti in materia di politica energetica nazionale, produttività delle imprese, politiche sociali e per la realizzazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), Testo coordinato, art. 26, c. 1.

In ogni caso, allo stato attuale per la filiera rimane la lettura, tra l'altro più coerente con il testo della L. n. 121/2024, dove la sperimentazione concerne la “messa in rete” dei percorsi in termini organizzativi, di co-progettazione e reciproco riconoscimento delle competenze sviluppate, con piena valorizzazione, in una prospettiva di pari dignità e non ancillare, della componente professionalizzante. Così come rimane aperta la prospettiva – autenticamente innovativa e interessante – del *campus*, dove la filiera diviene componente anticipatrice di una messa in rete più ampia di tutti i percorsi, in particolare del secondo ciclo, con possibilità per gli alunni di definire un proprio curricolo personalizzato, trasversale alle diverse tipologie di indirizzo di studio, che permette anche di sperimentare, comporre e far valere quanto acquisito e certificato.

In entrambe le prospettive, per la IeFP si apre sicuramente una grande sfida, che richiede un ripensamento significativo dell’architettura dei propri percorsi (con articolazione più flessibile, per moduli e segmenti certificabili) e che ai fini della partecipazione alla filiera è già possibile giocare utilizzando la leva della curvatura dei profili in uscita e di un investimento formativo coerente con il “dominio culturale tecnologico” proprio dell’ITS, fermo restando però il rispetto del posizionamento di livello in uscita (IV EQF), così come della propria fisionomia ordinamentale e specifica identità. In questo senso, di caratterizzazione formativa che tiene conto della caratterizzazione tecnologica dell’ITS anche da parte della componente professionalizzante, diviene lecito ed esemplificativo parlare di TVET.

Rimane l’ipotesi più avanzata. Certo continua a sussistere il problema della duplicità IP-IeFP. Ma questo è un altro ordine di problemi.

Roberto Vicini*Esperto di sistemi di istruzione e formazione*

Verso un apprendistato “di filiera”

Primo commento all’art. 18 del DDL Lavoro

di **Emmanuele Massagli e Matteo Colombo**



Lo scorso 11 dicembre 2024 il Senato ha definitivamente approvato il DDL 1264, recante disposizioni in materia di lavoro, comunemente noto come “DDL Lavoro”. Tra le diverse novità introdotte merita particolare attenzione l’articolo 18, dal titolo *Unico contratto di apprendistato duale*. La misura è stata oggetto di alcuni commenti critici, dentro e soprattutto fuori dalle aule del Parlamento: veniva infatti accusata di introdurre la possibilità di stipulare contratti di apprendistato lunghi fino a otto anni, al solo fine di godere più a lungo dei benefici contributivi garantiti da questa fattispecie contrattuale e di “sfruttare”, grazie al ricorso a questo istituto, più a lungo i giovani con un contratto definito “precario”.

Il presente contributo, al di là di ogni – pur legittima – valutazione politica, intende offrire un approfondimento dell’articolo citato, al fine di ragionare sull’effettiva portata – e le relative implicazioni – delle novità introdotte.

L’articolato normativo mira ad introdurre quello che potremmo definire un apprendistato “di filiera”, in grado di favorire lo sviluppo di percorsi continui di formazione e lavoro, per rispondere ai bisogni delle imprese, ma anche, e soprattutto, degli stessi giovani. Non certo a loro danno. D’altra parte, quanto prefigurato è già possibile oggi, però operando una sorta di *stop&go* obbligatorio, ossia concludendo un contratto e poi stipulandone uno nuovo. L’articolo 18 semplifica lo svolgimento di questo processo, evitando la (burocratica) successione di due diversi contratti.

Questo il testo dell’articolo, introdotto con emendamento al disegno di legge originario durante i lavori svolti nella competente Commissione:

Art. 18. (Unico contratto di apprendistato duale)

1. All’articolo 43 del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, il comma 9 è sostituito dal seguente: «9. Successivamente al conseguimento della qualifica o del diploma professionale ai sensi del decreto legislativo n. 226 del 2005, nonché del diploma di istruzione secondaria superiore o del certificato di specializzazione tecnica superiore è possibile la trasformazione del contratto, previo aggiornamento del piano formativo individuale, in:

a) apprendistato professionalizzante, allo scopo di conseguire la qualificazione professionale ai fini contrattuali. In tale caso, la durata massima

complessiva dei due periodi di apprendistato non può eccedere quella individuata dalla contrattazione collettiva di cui all'articolo 42, comma 5;

b) apprendistato di alta formazione e di ricerca e per la formazione professionale regionale, secondo la durata e le finalità definite ai sensi e per gli effetti dell'articolo 45, nel rispetto dei requisiti dei titoli di studio richiesti per l'accesso ai percorsi».

Si tratta, come evidente, di una modifica all'attuale comma 9 dell'art. 43, dedicato all'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore, il certificato di specializzazione tecnica superiore (c.d. apprendistato di primo livello o apprendistato scolastico). La normativa vigente già contempla esplicitamente la possibile trasformazione in contratto di apprendistato professionalizzante (o apprendistato di secondo livello), una volta conseguito il titolo di studio. Nulla di nuovo nella prima parte del comma 9, quindi, se non per due interessanti modifiche: viene specificato che la possibilità di trasformare il contratto da primo a secondo livello è ammessa anche per quei percorsi che hanno come finalità l'acquisizione di un certificato IFTS, che nell'attuale formulazione del comma sono ingiustamente dimenticati, e viene indicato come requisito necessario per la trasformazione l'aggiornamento del Piano Formativo Individuale (PFI), non richiamato nella formulazione vigente.

Innovativo è invece quanto previsto alla lettera b), e cioè la possibilità al termine di un apprendistato di primo livello di vedersi trasformato il contratto in apprendistato di alta formazione e ricerca (o di terzo livello). Prima di riflettere sul senso di questa proposta, è opportuno approfondirne le implicazioni.

Di questa disposizione potranno beneficiare i giovani in uscita dai percorsi secondari superiori (quadriennio di Istruzione e Formazione Professionale regionale e quinquennio di istruzione secondaria superiore statale) e post-secondari (percorsi di Istruzione e Formazione tecnica superiore – IFTS) già assunti con contratto di apprendistato di primo livello, allorquando volessero continuare gli studi a livello terziario senza rinunciare all'integrazione tra formazione e lavoro in apprendistato.

Risulta difficile immaginare che questo nuovo apprendistato “di filiera” venga attivato per il conseguimento di una laurea. Secondo l'INAPP, tra il 2020 e il 2023 sono stati attivati solo 200 contratti di apprendistato di terzo livello per ottenere una laurea, triennale o magistrale (mai più dell'8% sul totale degli apprendistati di alta formazione e ricerca). Numeri residuali, dovuti ad una molteplicità di cause non analizzabili in questo contributo, ma che di fatto suggeriscono di non collocare la possibilità offerta dall'art. 18 nell'ambito delle carriere accademiche. Non è tuttavia da escludersi, anche grazie a questa disposizione, la possibilità di una combinazione virtuosa tra percorsi in apprendistato secondari superiori e lauree professionalizzanti.

È però al sistema degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy) che bisogna prioritariamente guardare. Secondo i [dati di Sviluppo Lavoro Italia](#), confermati da una [recente ricerca condotta da Fondazione ADAPT insieme ad Intesa San Paolo](#), i numeri dell'apprendistato di terzo livello per il conseguimento del diploma ITS sono in rapido aumento. Tra il 2021 e il 2023 c'è stata una crescita pari al +250%, con 760 contratti attivati nel solo 2023. Una crescita certificata anche dall'INAPP, che nel più recente rapporto dedicato all'apprendistato evidenzia come gli apprendistati di terzo livello per il conseguimento del diploma ITS siano diventati, a partire dal 2023, la tipologia più diffusa, superando per la prima volta gli apprendistati finalizzati al conseguimento di master accademici. Numeri comunque ancora limitati, come lo sono d'altronde gli iscritti ITS (circa 26.000, dati INDIRE di giugno 2023) rispetto a chi frequenta corsi universitari (quasi 2.000.000, dati USTAT sul 2022), che certificano però un interesse crescente e virtuoso per lo strumento.

In questo senso, l'apprendistato “di filiera” potrebbe fornire una soluzione concreta a studenti e imprese desiderose di continuare ad investire sulla formazione dei giovani, rendendo possibile la continuazione degli studi fino al conseguimento del diploma ITS con un unico contratto di apprendistato. Questo va a beneficio di chi, al termine del percorso secondario superiore, è già impegnato in un percorso di apprendistato e vuole continuare a studiare senza rinunciare al lavoro (e allo stipendio) presso l'azienda che l'ha già assunto e formato. La stessa, specularmente, può proporre ad un proprio dipendente un importante (e riconosciuto legalmente) percorso di studi, mantenendo la continuità occupazionale. Lo studente ottiene così un titolo di studio terziario, migliorando sensibilmente il proprio percorso di carriera, arricchendo il curriculum, senza rinunciare ad una stabilità reddituale e contributiva; contemporaneamente l'azienda può insistere nell'investimento formativo del proprio personale, acquisendo nuove competenze che, da sola, non riuscirebbe a formare.

Operativamente, gli interessati ad attivare apprendistati “di filiera” dovranno provveder a far sì che lo studente o la studentessa coinvolti risultino formalmente iscritti, o anche solo pre-iscritti, ad un percorso di studi terziario subito dopo il conseguimento del diploma secondario superiore, professionale o del certificato IFTS. In questo modo, acquisito il titolo di studi, la fase di apprendistato di primo livello avrà fine, e potrà subito aver inizio – in forza della pre-iscrizione citata – la fase di terzo livello, con i mesi estivi che potranno essere dedicati alle ferie già maturate, al lavoro e alla formazione aziendale (o interna). Senza una formale adesione al percorso di studio successivo, non è possibile realizzare continuità tra i due livelli, essendo l'apprendistato duale necessariamente connesso al conseguimento di un titolo di studio. Questa esigenza comporterà la costruzione di un accelerato, e virtuoso, meccanismo di

dialogo tra le istituzioni formative del secondo ciclo e quelle del terzo ciclo, per non lasciare “scoperto” l'apprendista (e la sua azienda).

Opportuna anche una nota sull'attualità dell'articolo 18. La disposizione si inserisce indirettamente nell'ambito della c.d. riforma 4+2 di istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale¹ (legge 8 agosto 2024, n. 121), la quale prevede la possibilità di realizzare percorsi di istruzione tecnica e professionale quadriennali “agganciati” ad una specifica offerta ITS, accessibile anche ai diplomati quadriennali IeFP. L'apprendistato di filiera si propone di essere, perciò, uno strumento utile a raggiungere gli obiettivi della riforma, accompagnando nel passaggio dai 4 (i percorsi secondari superiori) ai 2 (i percorsi ITS) gli studenti con un unico rapporto di lavoro e rendendo concreta la volontà del legislatore di facilitare la costruzione di veri e propri “campus formativi”.

Difficile quindi immaginare percorsi che durano 6-7-8 anni. Ancor più irrealistico pensare che questo possa essere concepito solo per conseguire risparmi contributivi e fiscali, considerata la complessità progettuale, pedagogica e giuslavoristica di questi curricula, che richiedono un proficuo coordinamento tra mondo della formazione e mondo del lavoro. Realisticamente i percorsi potranno durare 3-4 anni, con 1 o 2 anni di studi secondari superiori e 2 di istruzione tecnologica superiore.

Per quanto concerne il licenziamento degli apprendisti (la citata flessibilità in uscita), si ricorda che per questi contratti valgono le stesse tutele previste per il contratto a tempo indeterminato. La differenza è da ricercarsi nella libera recidibilità del contratto alla fine del percorso, che è però istituto ben diverso dal licenziamento, essendo il conseguimento del titolo di studio un obiettivo esplicito del contratto; obiettivo che si consegue esattamente al termine del periodo di studi. Anche in questo caso, risulta difficile immaginare che un'azienda, a fronte di un investimento non secondario in termini economici e organizzativi che perdura per 3-4 anni decida infine, arrivato il momento di godere delle competenze acquisite e formate, di sbarazzarsi della risorsa formata. Scenario ancor più teorico in un momento particolare del nostro mercato del lavoro come quello attuale, caratterizzato da una inedita crisi dell'offerta di lavoro², che più facilmente porta alle dimissioni del lavoratore, piuttosto che al licenziamento operato dall'impresa.

La disposizione in commento, che va nella direzione di promuovere l'apprendistato duale, come auspicato anche dall'ILO in una [Raccomandazione](#)

¹ Sulla costituzione dei relativi «campus» rimandiamo a [E. Massagli, Progettare e gestire i Campus formativi, Studium, Roma 2024](#).

² Sul tema cfr: F. Seghezzi, J. Sala, [La grande e inedita crisi dell'offerta di lavoro](#), «Working Paper Adapt», 10, 2024.

dello scorso anno¹, risulta quindi essere un’interessante opportunità per costruire un apprendistato “di filiera”, superando le rigidità della normativa vigente semplificando il passaggio da un percorso all’altro, già ad oggi possibile (pur con le precisazioni già ricordate e dettagliate dalla nota n. 1026 del 23 novembre 2020 dell’Ispettorato Nazionale del Lavoro). Un “nuovo” contratto di apprendistato capace di accompagnare giovani e imprese a sviluppare percorsi integrati di formazione e lavoro, che è poi lo scopo ultimo di questo originalissimo istituto.

Emmanuele Massagli

*Docente di Pedagogia del lavoro
Università LUMSA di Roma*

Matteo Colombo

Ricercatore ADAPT

¹ A riguardo, si veda: M. Colombo, [Per un apprendistato di qualità: prima lettura della raccomandazione ILO e impatto sul caso italiano](#), in «Bollettino ADAPT», n. 23, 19 giugno 2023. [Per un apprendistato di qualità: prima lettura della raccomandazione ILO e impatto sul caso italiano - Bollettino Adapt](#)

La relazione tra ITS Academy e imprese: prime ipotesi a partire da un caso di studio¹

Un'analisi preliminare delle ripercussioni organizzative e formative per le imprese partner dell'ITS Academy IATH di Cernobbio

di **Virginia Capriotti**



Negli ultimi anni il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (identificato d'ora in avanti con l'acronimo inglese VET – *Vocational Education and Training*) in Italia ha subito trasformazioni profonde, assumendo un ruolo centrale nel contrastare disoccupazione giovanile e abbandono scolastico.

Il rapporto *Education and Training Monitor 2022*² della Commissione Europea evidenzia che, nonostante un leggero calo dell'abbandono scolastico in Italia nel 2021 (12,7% rispetto al 13,1% del 2020), il tasso rimane superiore alla media UE (9,7%), con marcate differenze regionali (dal 9,6% nel nord-est al 21,2% in Sicilia)³. La disoccupazione giovanile, pur in calo, resta elevata (18,3% a settembre 2024), superiore alla media dell'area Euro (6,4%)⁴. Inoltre, il fenomeno dei NEET, pur in diminuzione (16,1% nel 2023), rimane significativamente più alto rispetto alla media europea (11,2%)⁵.

Di fronte a queste difficoltà, sono state implementate diverse riforme nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale italiano. Per citarne due tra le

¹ Studio condotto nell'ambito di un progetto finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) M4 C2 INVESTIMENTO 1.1 - Avviso 104/2022 - Progetto "Vocational Education and Training (VET) in the post-Covid world. Impacts of the dual system and tertiary vocational education on individuals and firms" CUP UL UniBg: F53D23003100006.

² European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2022* – Italia, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/048495>

³ *Ibidem*.

⁴ Eurostat, *At-risk of poverty rate of unemployed persons*.

<https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/TESEM210>

⁵ <https://www.istat.it/comunicato-stampa/occupati-e-disoccupati-dati-provvisori-settembre-2024/>

più recenti, la Legge 8 agosto 2024, n. 121 ha istituito una filiera formativa tecnologico-professionale, integrando percorsi sperimentali quadriennali del secondo ciclo di istruzione, gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), l'istruzione e formazione professionale e l'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), con l'intento di rispondere alle esigenze educative e professionali dei giovani e del settore produttivo nazionale, in linea con il Piano nazionale Industria 4.0¹. In precedenza, la Legge 15 luglio 2022, n. 99 aveva istituito il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, rinominando gli ITS in ITS Academy, con l'obiettivo di promuovere l'occupazione giovanile e rafforzare lo sviluppo economico attraverso la formazione di tecnici con elevate competenze tecnologiche e tecnico-professionali.

Seguendo le linee guida europee e gli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), gli ITS Academy stanno svolgendo un ruolo significativo nel cercare di rispondere alle reali esigenze delle imprese rendendo il sistema di formazione terziaria più plurale e flessibile. L'obiettivo è non solo quello di facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, ma anche di ridurre il divario tra le competenze che il sistema educativo fornisce e quelle che il mercato richiede, aumentando così le opportunità di occupazione per i giovani e contrastando fenomeni come l'abbandono scolastico².

All'interno di questa cornice, il sistema di istruzione terziaria professionalizzante, rappresentato in Italia dagli ITS Academy, offre una risposta concreta attraverso percorsi altamente qualificanti e specializzati. Uno dei principali punti di forza di questo sistema è la pluralità dei percorsi formativi offerti, che permette di rispondere a una gamma diversificata di esigenze professionali e di settore, garantendo una maggiore flessibilità e adattabilità rispetto ai tradizionali percorsi universitari³. Gli ITS Academy, infatti, sono concepiti per promuovere una formazione che valorizzi le competenze pratiche e professionali e che offre pari opportunità a tutti i diplomati, offrendo una didattica esperienziale (i percorsi hanno una durata biennale o triennale, 4/6 semestri – per un totale di 1800/2000 ore. Lo *stage* è obbligatorio per il 30% delle ore complessive)⁴ e un forte collegamento con il mondo delle imprese.

¹ Cfr. G. Bertagna, *Nasce la filiera formativa tecnologico-professionale. Un primo commento al disegno di legge*, in «Nuova Secondaria», 2, XLV, p. 5; Dossier, *La filiera tecnico-professionale tra talenti e merito*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 4, XLV, pp. 213-270.

² Cfr. Per uno sguardo d'insieme su questi temi si rimanda al recente: F. Magni, A. Potestio, *Formazione, lavoro e politiche attive: Uno sguardo d'insieme*, Ebook, 2024.

³ R. Ghio, M. Ghizzoni, C. Nobili, M. Turri, *L'evoluzione del sistema italiano di istruzione terziaria professionalizzante e gli ITS Academy*, in «Scuola democratica», Fascicolo 2, maggio-agosto 2024, p. 268

⁴ <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/>

Questa caratteristica rappresenta al contempo una potenzialità e una criticità del sistema terziario professionalizzante italiano. Da un lato, offre un modello educativo che può rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, promuovendo, tra le altre cose, l'occupabilità giovanile; dall'altro, rimane presente il rischio di una subordinazione rispetto all'istruzione accademica.

Per scongiurare tale rischio, è necessario un riconoscimento sociale e istituzionale della dignità dei percorsi ITS, sostenendo politiche che valorizzino la formazione tecnologica superiore come scelta di pari valore rispetto a quella universitaria¹. È fondamentale dunque poter garantire a tutti l'accesso all'istruzione terziaria, riconoscendolo come un diritto universale, «non esiste, infatti, nessun essere umano che non eccella in qualche cosa: semmai si tratta di metterlo nelle condizioni istituzionali, ordinamentali, educative e metodologico-didattiche di scoprire la sua “qualità” e, progressivamente, di valorizzarla»².

Per far fronte a queste esigenze, è necessario un modello educativo che valorizzi le competenze di ciascuno e promuova una “educazione integrale della persona”, dove la formazione professionale, come quella offerta dagli ITS Academy, sia considerata di pari dignità rispetto alla formazione accademica, per assicurare, al contempo, una più ampia inclusione e concorrere al progresso economico, sociale e al benessere collettivo della nazione.

Il Progetto PRIN (2024-2026) *Vocational Education and Training (VET) in the post-Covid world: Impacts of the dual system and tertiary vocational education on individuals and firms*³ si inserisce in questo contesto con l'obiettivo

¹ G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (a cura di), *L'università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012, pp. 111-157.

² Ivi, p. 142

³ Il progetto di ricerca è coordinato dalla Prof.ssa Simona Lorena Comi, docente presso il Dipartimento di Scienze economico-aziendali e diritto per l'economia dell'Università di Milano-Bicocca, in qualità di *Principal Investigator*. La Prof.ssa Maria Federica Origo, docente presso il Dipartimento di Scienze Economiche dell'Università degli Studi di Bergamo, in qualità di *Associated Investigator* coordina l'unità di Bergamo. Il progetto è articolato in tre *Work Packages* (WP). WP1 - Contesto istituzionale: questo primo pacchetto di lavoro si propone di analizzare il quadro normativo e istituzionale dei sistemi di istruzione e formazione terziaria professionale (VET), con un focus particolare sulla gestione regionale lombarda degli ITS Academy e sul modello delle fondazioni che li caratterizza. Inoltre, è previsto un approfondimento delle motivazioni legali ed economiche che hanno portato all'adozione del modello pubblico-privato e una valutazione della sua efficacia. WP2 - Valutazione degli impatti: è dedicato alla valutazione degli impatti, è suddiviso in tre sottogruppi: *Task 2.1: Effects on individuals*, analisi dell'impatto dei sistemi duali e ITS sui percorsi occupazionali e formativi degli individui. *Task 2.2: Effects on firms*, valutazione delle trasformazioni organizzative e produttive nelle imprese partner degli ITS. *Task 2.3: Effects on society*, studio degli effetti macroeconomici e sociali dei sistemi VET. WP3 - Comunicazione e disseminazione: l'ultimo Wp riguarda la diffusione dei risultati attraverso pubblicazioni scientifiche, workshop per decisori politici, e strumenti di comunicazione, come social media e articoli divulgativi.

di analizzare, tramite differenti metodologie e prospettive di ricerca, gli effetti del sistema ITS su persone, imprese e sviluppo socio-territoriale. Il progetto adotta una prospettiva interdisciplinare per analizzare le recenti riforme italiane del sistema di istruzione e formazione professionale, con un focus specifico su due innovazioni: l'introduzione del sistema duale e gli ITS Academy come istituti di formazione terziaria professionalizzante.

L'introduzione del sistema duale ha reso possibile per gli studenti acquisire competenze sia attraverso l'apprendimento in aula sia mediante l'apprendistato in azienda, agevolando così la transizione dalla scuola al mondo del lavoro, progettato per ridurre il divario tra competenze acquisite e richieste del mercato del lavoro.

Parallelamente, la presenza degli ITS Academy rappresenta una risposta innovativa alla necessità di formare tecnici altamente qualificati in settori strategici come l'industria 4.0, la transizione ecologica e la digitalizzazione. Gli ITS Academy sono organizzati come fondazioni di impresa, promuovendo partenariati tra scuole, centri di formazione, università, imprese e istituzioni locali. Questo modello di *governance* pubblico-privata mira a garantire una maggiore flessibilità nell'offerta formativa e una più stretta aderenza alle esigenze del tessuto produttivo locale.

La ricerca prevede di esaminare l'impatto di queste riforme su tre livelli: gli studenti coinvolti, con l'obiettivo di misurare come il sistema duale e gli ITS influenzano l'occupabilità, i salari e la stabilità lavorativa dei giovani; le imprese, l'analisi si concentrerà sui benefici derivanti dall'integrazione di apprendisti e tecnici formati dagli ITS Academy, come il miglioramento della produttività e l'innovazione; e lo sviluppo locale, il progetto esplorera se e come i sistemi VET contribuiscono a ridurre la disoccupazione giovanile e il fenomeno dei NEET, promuovendo al contempo la crescita economica e la resilienza delle comunità locali.

Metodologia e disegno di ricerca

Essendo il progetto di natura interdisciplinare, la metodologia adottata si basa sulla combinazione di diverse prospettive di ricerca - economiche, pedagogiche, sociologiche e giuridiche - offrendo una visione quanto più completa del fenomeno oggetto di studio.

L'innovazione del progetto risiede nella capacità di combinare tali prospettive per analizzare un sistema, quello degli ITS Academy, ancora poco

esplorato¹, in particolare per quanto riguarda gli impatti sul mercato del lavoro e la trasformazione delle pratiche formative e organizzative.

All'interno di questo quadro di ricerca multidimensionale, volto a esaminare gli impatti economici, sociali e trasformativi derivanti dall'offerta formativa degli ITS Academy, il presente saggio si soffermerà sul contributo della prospettiva pedagogica consente di approfondire l'analisi dell'influenza esercitata dalle collaborazioni tra ITS Academy e imprese, con particolare riferimento alle dinamiche organizzative e ai processi di innovazione che ne scaturiscono all'interno del contesto aziendale. Nello specifico, l'analisi in prospettiva pedagogica si concentra sulle trasformazioni organizzative e didattiche delle aziende partner e degli ITS Academy partendo dall'ipotesi che il paradigma pedagogico dell'alternanza formativa², che integra l'apprendimento teorico con l'esperienza pratica, rappresenti un elemento cruciale per favorire tali trasformazioni in un'ottica di successo formativo personale di ciascuno e allo stesso tempo della società tutta. In quanto scienza idiografica³, la pedagogia si concentra sullo studio delle traiettorie formative e professionale dei singoli, privilegiando l'analisi dei contesti specifici e delle esperienze soggettive.

Questa peculiarità rende la pedagogia non solo distinta, ma anche complementare rispetto agli approcci psicologici, sociologici ed economici; è proprio in questa specificità che risiede la sua capacità di contribuire alla comprensione delle dinamiche educative e formative arricchendo il quadro interpretativo con prospettive che sappiano tener conto dell'unicità e singolarità dei soggetti e profondamente ancorate ai contesti in cui tali fenomeni si manifestano. Per avere così un'esplorazione in profondità degli effetti che le collaborazioni con gli ITS Academy hanno sulle imprese, si utilizzerà lo studio di caso⁴ come metodologia principale di ricerca.

Lo studio di caso rappresenta una metodologia di ricerca qualitativa particolarmente efficace per esplorare fenomeni complessi all'interno dei loro

¹ Cfr. R. Ghio, M. Ghizzoni, C. Nobili, M. Turri, *L'evoluzione del sistema italiano di istruzione terziaria professionalizzante e gli ITS Academy*, cit.; M. Turri, *ITS Academy. Una scommessa vincente? L'istruzione terziaria professionalizzante in Italia e in Europa*, Milano University Press, Milano 2023; P. Bertuletti, *Le remore di fronte all'espansione degli ITS Academy. Le incomprensioni di un rapporto della Fondazione Agnelli*, in «Nuova Secondaria», 3, 2023, pp.23-30.

² A. Potestio, *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020; E. Massagli, *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*, Edizioni Studium, Roma 2023.

³ G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.

⁴ R. K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*, Armando editore, Milano 2005.

contesti reali. Esso consente di esaminare situazioni specifiche e particolari con l'obiettivo di comprenderne in profondità le dinamiche educative e formative, il caso può essere rappresentato da una singola persona, un gruppo, un'istituzione o una circostanza educativa particolare. Questa metodologia si caratterizza per la sua capacità di cogliere la singolarità delle situazioni e di valorizzare le esperienze dei soggetti coinvolti, prevedendo l'acquisizione di dati mediante l'impiego di tecniche qualitative, in particolare attraverso l'utilizzo di interviste semi-strutturate¹. «Caratteristica dello studio di caso è quella di non prevedere a priori generalizzazioni statistiche per i risultati che verranno prodotti [...] Gli studi di caso hanno quindi intenti idiografici, non nomotetici. Per questo lo studio di caso può essere effettuato su casi tipici o su casi estremi, a seconda che il ricercatore voglia indagare i modi più comuni di presentarsi di un fenomeno o l'intera varietà dei modi in cui il fenomeno può presentarsi»².

Lo studio di caso può offrire così una comprensione contestualizzata e profonda delle pratiche educative e delle dinamiche formative, attraverso l'analisi delle esperienze personali e dei contesti situati, questa metodologia permette di esplorare il modo in cui paradigmi pedagogici - come nel nostro caso specifico il paradigma dell'alternanza formativa - si traducono in pratiche concrete, mettendo in luce le dimensioni esperienziali, riflessive e trasformative, dei processi educativi e formativi.

Tra i tre ambiti (individui, imprese, società) di valutazione d'impatto oggetto di studio, il focus della nostra analisi è sulle aziende partner. La domanda centrale della ricerca si può riassumere come segue: Quale impatto ha, o sta avendo, la collaborazione con gli ITS Academy sulle imprese in termini di riorganizzazione interna, innovazione, valorizzazione dei talenti e formazione dei lavoratori? L'indagine si concentra su tre regioni (Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna) con sistemi ITS ben sviluppati e su quattro aree tecnologiche: Mobilità sostenibile e logistica, Meccatronica, Tecnologie per il turismo, e ICT (*Information and Communication Technologies*).

L'obiettivo è quello di esplorare come l'integrazione di processi educativi basati sull'alternanza possa migliorare le competenze degli studenti e dei lavoratori coinvolti, ma anche stimolare l'innovazione e l'adattamento organizzativo all'interno delle imprese partner. Al centro della collaborazione tra ITS Academy e imprese si trovano alcune figure chiave, definite come "figure

¹ C. Dearnley, *A reflection on the use of semi-structured interviews*, in «Nurse researcher», 13(1), 2005.

² <https://pedagogiasperimentaleonlinedfe.wordpress.com/lo-studio-di-caso/>

“ponte”¹. Con questo termine si intende indicare quei soggetti – tutor formativi e aziendali, consulenti per la stesura dei piani formativi, studenti-tirocinanti e tutor orientatori – che svolgono un ruolo di “collegamento” tra il sistema educativo e il mondo del lavoro. La loro funzione non si limita a facilitare la comunicazione tra i due ambiti, ma implica un’attiva partecipazione al trasferimento e alla rielaborazione di conoscenze, pratiche e valori. Questi attori, operando contemporaneamente nei contesti scolastici e lavorativi, possono attuare una trasformazione reciproca: da un lato contribuire all’innovazione delle pratiche formative, dall’altro favorire il cambiamento organizzativo e culturale delle imprese.

Questo ruolo di congiunzione e integrazione si collega strettamente al concetto di *boundary crossing*, ossia un processo in cui confini tradizionalmente distinti – come quelli tra scuola e lavoro – vengono attraversati e resi aperti e permeabili. In tale processo, i due ambiti non solo si influenzano a vicenda, ma co-creano nuove pratiche e conoscenze, generando una continua riflessione e rielaborazione. Le figure ponte sono quindi centrali nel facilitare questo scambio, poiché si muovono tra i confini (scuola-lavoro; studio-pratica; ITS-impresa) e favoriscono una sinergia che trascende le mere interazioni “operative”, promuovendo un’integrazione tra processi formativi ed organizzativi-lavorativi.

L’importanza e la necessità di questo continuo “attraversamento dei confini” è confermata dai dati: il 46,9% dei partner istituzionali delle Fondazioni ITS Academy sono imprese e associazioni di impresa, a cui si aggiunge il 4,1% rappresentato da camere di commercio, associazioni, ordini e collegi professionali². Questo stretto legame con il mondo del lavoro non solo rafforza l’importanza delle figure “ponte” ma evidenzia anche il ruolo strategico degli studenti-tirocinanti³. Durante il percorso di tirocinio, o una volta assunti, questi ultimi possono agire come veri e propri “attraversatori di confini”. Questo processo non solo favorisce lo sviluppo professionale degli studenti-tirocinanti

¹ Cfr. Y. Engeström, R. Engeström, M. Kärkkäinen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities*, in «Learning and Instruction», 4 (1995); T.T. Gröhn, Y. Engeström, *Between school and work: New perspectives on transfer and boundarycrossing*, Pergamon Press, Oxford 2003; P. Tynjälä, *Perspectives into learning at the workplace*, in «Educational Research Review», 2 (2008), p. 145; D. Guile, T. Griffiths, *Learning Through Work Experience*, in «Journal of Education and Work», 1 (2001), pp. 122-124.

² A. Zuccaro (a cura di), *Istituti Tecnologici Superiori - Monitoraggio nazionale 2023*, INDIRE, Firenze 2023; A. Zuccaro, F. Storai, *Gli ITS Academy: un contributo alla filiera formativa tecnologico-professionale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», Anno XLI, 2023, p. 243.

³ Gli stage aziendali e i tirocini formativi sono obbligatori almeno per il 35% della durata del monte orario complessivo: 1800 ore per i corsi biennali, 3000 ore per i corsi triennali.

ma stimola anche l'innovazione delle imprese stesse¹. Gli studenti-tirocinanti, attraverso l'interazione con lavoratori esperti tipica di una “comunità di pratica”², quale potrebbe essere intesa l'azienda, acquisiscono le conoscenze e le competenze necessarie per integrarsi efficacemente nel contesto lavorativo³.

In questa fase iniziale si stanno raccogliendo dati attraverso documentazione disponibile (piani di studio, documenti ufficiali degli ITS Academy relativi alla loro organizzazione e alle attività formative, descrizioni dei corsi, dettagli sulle collaborazioni con le imprese) e questionari standardizzati inviati ai collaboratori degli ITS Academy nelle aree tecnologiche selezionate. Successivamente, il progetto prevede fino a 12 approfondimenti qualitativi negli ecosistemi formativi e produttivi, con interviste semi-strutturate a docenti provenienti dal mondo del lavoro, tutor aziendali ed ex-studenti assunti da aziende partner.

I dati raccolti serviranno per elaborare 3-4 studi di caso, che analizzeranno criticamente altrettante esperienze specifiche di collaborazione tra ITS Academy e aziende. Sebbene non generalizzabili in senso statistico, questi casi offriranno esempi concreti e possibilità interpretative, utili per comprendere come la collaborazione con gli ITS Academy possa trasformare le pratiche organizzative, formative e innovative delle imprese.

Il contributo degli studenti ITS nelle imprese

Il caso dell'ITS Academy IATH

I primi risultati emersi dalle interviste condotte con ex studenti dell'ITS Academy IATH mettono in luce quanto sopra brevemente presentato.

L'[ITS Academy IATH](#) (*International Academy of Tourism and Hospitality*) è un Istituto Tecnologico Superiore, fondato nel 2014 e situato in Lombardia, precisamente a Cernobbio (CO), sul Lago di Como. La mission di IATH è quella di promuovere l'eccellenza e l'innovazione nei servizi turistici e alberghieri, con

¹ Y. Engeström, R. Engeström, M. Kärkkäinen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities*, in «Learning and Instruction», V/4 (1995), p. 319

² E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge university press, Cambridge 1999; E. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder, *Seven principles for cultivating communities of practice*, in «Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge», 4, 2002, pp.1-19.

³ Y. Engeström, R. Engeström, M. Kärkkäinen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities*, in «Learning and Instruction», V/4 (1995), p. 319.

particolare attenzione alla sostenibilità ambientale, l'uso delle tecnologie digitali e la valorizzazione del patrimonio culturale e territoriale.

I percorsi formativi offerti dall'Academy sono di durata biennale e si rivolgono a giovani diplomati che desiderano inserirsi nel mercato del lavoro dell'accoglienza e del turismo con competenze altamente qualificate. Le lezioni sono erogate sia in italiano che in inglese, con un approccio didattico che integra teoria e pratica. La struttura dei corsi include infatti tirocini formativi presso aziende leader del settore turistico e alberghiero, sia in Italia che all'estero, permettendo agli studenti di sviluppare competenze professionali immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, come dichiarato nella pagina ufficiale «IATH Academy promuove un metodo formativo studiato per orientare, fare emergere e valorizzare capacità e attitudini personali. La didattica mette al centro l'unicità della persona, potenzia i punti di forza di ogni studente e promuove la personalizzazione dei tirocini formativi in Italia e all'estero». IATH Academy ha ottenuto anche la La Carta ECHE per il periodo 2021-2027. La Carta ECHE - *Erasmus Charter for Higher Education* è un importante riconoscimento rilasciato dall'EACEA - *European Education and Culture Executive Agency*¹ che permette di partecipare alle azioni promosse nell'ambito del programma Erasmus+, programma dell'Unione europea per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport. Tra i principali obiettivi del programma ci sono «l'approfondimento della conoscenza di una lingua straniera e la costruzione di una società europea, attraverso lo studio e la formazione dei più giovani in contesti interculturali»².

I programmi di IATH si concentrano sulla formazione di *Hospitality Manager* e altre figure professionali in grado di gestire e coordinare con successo i complessi processi aziendali dell'impresa turistica; nello specifico i corsi offerti sono: Manager di Hotel e Ristoranti Internazionali, *International Tourism and Hospitality Management*, *Digital Tourism & Hospitality Management*. Gli studenti apprendono competenze relative a management alberghiero, marketing e comunicazione turistica, *customer service*, nonché a strategie di innovazione e sostenibilità applicate all'ospitalità. Particolare attenzione viene riservata alla dimensione internazionale del turismo, preparando i diplomati a lavorare in contesti multiculturali e a rispondere alle esigenze del mercato globale. L'ITS Academy IATH collabora attivamente con numerose realtà del settore, tra cui catene alberghiere, resort di lusso e agenzie di viaggio, creando un network professionale che facilita l'inserimento lavorativo dei propri studenti. La qualità

² <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/resources-and-tools/erasmus-charter-for-higher-education>

della formazione e l'efficacia dei percorsi sono evidenziate dagli alti tassi di occupazione post-diploma, con il 95% dei diplomati che trovano lavoro entro un anno dal termine degli studi.

Gli intervistati, due ex studenti diplomati nell'a.a. 2023/2024, hanno dichiarato come le esperienze di tirocinio abbiano permesso loro di sviluppare competenze pratiche immediatamente spendibili nel mercato del lavoro; in particolare, hanno segnalato che l'approccio formativo, basato sull'alternanza formativa, fosse fortemente orientato alle esigenze delle imprese, facilitando in questo modo la transizione dal percorso di istruzione al contesto occupazionale.

Dalla teoria alla pratica: l'innovazione nei tirocini formativi

L'intervista condotta con un ex studente di IATH ITS Academy, attualmente iscritto presso l'Università Les Roches di Marbella (Spagna), ha messo in evidenza l'impatto e le trasformazioni che la sua formazione hanno avuto non solo sul suo percorso formativo, sulla sua crescita personale e professionale, ma anche sull'impresa stessa. Il giovane ha sottolineato a più riprese come il programma formativo dell'Academy, combinando elementi di formazione teorica (520 ore annue) con esperienze di tirocinio (480 ore annue), gli abbia permesso di sviluppare competenze immediatamente applicabili al mondo del lavoro, agevolando allo stesso tempo il passaggio verso ruoli occupazionali di crescente responsabilità.

Durante il suo primo anno presso l'ITS, lo studente ha avuto l'opportunità di svolgere un tirocinio di tre mesi, reso possibile da una borsa di studio Erasmus, presso un complesso di lusso a cinque stelle in Grecia.

L'intervistato ha raccontato di aver introdotto in struttura, nel corso della sua esperienza, un nuovo metodo, innovativo e personalizzato, per la gestione del *check-in*, che nella procedura standard era limitato alla consegna di una mappa con indicazioni generali al turista. Avendo poi notato che molti ospiti si smarivano poco dopo all'interno del grande complesso, ha proposto al manager, nonché tutor che lo affiancava nel percorso di tirocinio, la possibilità di personalizzare l'esperienza di *check-in* accompagnando personalmente gli ospiti alla loro camera e fornendo lui stesso un breve tour iniziale del resort. Questa strategia non solo ha migliorato l'esperienza degli ospiti, ma ha anche evidenziato il valore aggiunto derivante dalla formazione ricevuta presso l'ITS. Tale formazione ha permesso allo studente-tirocinante di sviluppare competenze nel riconoscere e soddisfare in modo proattivo le esigenze della clientela, grazie anche all'utilizzo di simulazioni didattiche svolte in aula durante le lezioni teoriche, come egli stesso ha riportato.

Durante l'intervista l'ex studente dell'ITS ha sottolineato l'importanza delle lezioni di *Hospitality Client Management*, tenute dal docente presso l'Academy. In particolare, ha ricordato come queste lezioni si siano rivelate un elemento chiave nella sua preparazione professionale grazie all'approccio pratico e interattivo utilizzato dal docente. Invece di limitarsi a una didattica puramente teorica, il professore ha inserito nella sua metodologia didattica una serie di *role play*, ovvero simulazioni pratiche, che hanno riprodotto quanto più fedelmente le situazioni reali di lavoro all'interno del settore alberghiero. Durante questi esercizi, gli studenti erano chiamati a interpretare sia il ruolo del cliente che quello del *receptionist*, affrontando scenari concreti come il processo di *check-in*.

L'intervistato ha raccontato di una simulazione in particolare che gli è rimasta impressa:

«Il mio compagno alla cattedra ha detto: "Guardi, gli ascensori sono in fondo a destra, la sua camera si trova al terzo piano". Il docente ci ha fermati e ha detto: "Bene, adesso avete perso un cliente che non sa dove andare e tornerà in reception infastidito perché non ha trovato la sua camera"». Questo ha permesso non solo di far apprendere agli studenti le procedure operative standard, ma anche di sensibilizzarli sull'importanza della personalizzazione del servizio e della cura del cliente. Questi esercizi pratici hanno permesso al giovane di sviluppare un approccio attento e proattivo alle esigenze dei clienti, capacità che si è poi rivelata fondamentale durante il suo tirocinio al Sani Resort in Grecia.

Nel contesto del tirocinio, questa formazione si è tradotta in un'innovazione concreta: il tirocinante ha proposto di modificare il processo di *check-in standard*, introducendo l'accompagnamento degli ospiti alla loro camera.

Durante il secondo anno di studi, sempre presso IATH, lo stesso studente ha svolto un tirocinio di tre mesi presso un altro albergo di lusso, questa volta a Milano. In questa seconda esperienza di tirocinio, ha lavorato all'interno del dipartimento di *revenue management*¹ e *reservation*, nel quale ha avuto occasione di mettere in pratica le conoscenze teoriche apprese durante il corso ITS, nello specifico nella materia di *revenue management*. L'intervistato ha affermato di essere stato in grado di analizzare, grazie alla formazione teorica ricevuta in ITS, i dati relativi alle tariffe alberghiere, alle prenotazioni e al posizionamento competitivo dell'hotel, contribuendo attivamente con suggerimenti utili per ottimizzare le strategie aziendali.

¹ Il *Revenue Management*, chiamato in Italia anche "Gestione dei ricavi", è quella disciplina di gestione della disponibilità (camere d'albergo, posti a sedere nel trasporto aereo etc.) che ha come obiettivo l'ottimizzazione del volume di affari, in relazione alla massimizzazione dell'occupazione.

Una delle sue iniziative principali, ha raccontato, è stata la creazione di un file di analisi per monitorare le *performance* delle offerte e confrontare i risultati con quelli delle strutture concorrenti, «Ho sviluppato un file di analisi per aiutare il team a monitorare le performance delle offerte. Questo strumento permette di confrontare i nostri risultati con quelli delle strutture concorrenti e valutare gli upgrade. Da quello che so, lo stanno ancora usando».

Il giovane ha spiegato come è arrivato a questa soluzione: «Avevo un po' di tempo libero e ho chiesto alla mia manager di provare a mettere a confronto due set di dati per vedere se emergevano delle opportunità. Lei mi ha detto: "Va bene, provaci!" e così mi sono messo al lavoro».

La manager è rimasta colpita dalla sua preparazione e dalla sua iniziativa: «La mia manager è rimasta sorpresa da quanto sapessi fare. Mi ha detto: "Non mi aspettavo che fossi già così preparato!" e mi ha dato molta libertà nel gestire il lavoro. Questo mi ha permesso di sperimentare e contribuire davvero alle attività dell'hotel».

In questo modo lo studente ha avuto la possibilità di applicare concretamente quanto appreso durante il corso ITS: «In ITS avevamo studiato *revenue management*, e quando ho avuto l'occasione di applicare queste competenze [...], mi sono sentito sicuro di quello che facevo. È stato incredibile vedere come ciò che avevo imparato in aula fosse utile e apprezzato in un contesto di lavoro così prestigioso».

Dall'hôtellerie alla start-up: la trasversalità delle competenze

Durante il primo anno di formazione presso IATH un'altra ragazza, ora diplomata, ha svolto il proprio tirocinio in Liguria, presso una struttura di lusso appartenente a una catena internazionale. Durante questa esperienza, la tirocinante ha lavorato nel dipartimento di *Sales&Marketing* e come assistente alla direzione, attività entrambe che le hanno permesso di acquisire una visione trasversale della gestione alberghiera e di osservare da vicino le dinamiche specifiche del settore. La giovane, durante l'intervista, ha raccontato di come sia riuscita a contribuire alla valorizzazione dell'immagine del brand avendo l'idea di creare un "giornale" interno dell'hotel, uno strumento pensato per promuovere i diversi servizi dell'albergo, come la spa, i ristoranti e le attrazioni turistiche locali. Un'idea nata dalla sua iniziativa e basato anche su tutte quelle competenze, come lei stessa ha dichiarato, acquisite in ITS, nello specifico nel campo del marketing e della comunicazione. Il giornale successivamente è stato poi distribuito in tutte le camere e gli spazi comuni, diventando un elemento distintivo del brand.

«Stavo sorseggiando un caffè, durante un momento di pausa, di fronte a me avevo una vista bellissima. In quel momento, noto un signore seduto poco distante. Sembrava uscito da un vecchio film italiano, rappresentava perfettamente lo stile italiano. Ma c'era qualcosa che stonava in quella scena così perfetta: teneva gli occhi incollati allo schermo del suo telefono. Era un'immagine che stridava con la magia di quel luogo. Mi sono detta: "No, non può essere! Questo signore dovrebbe avere tra le mani un giornale e sfogliarlo". È stata questa scena a farmi nascere l'idea di creare un giornale dell'albergo. Volevo regalare a ciascun cliente un'esperienza autentica, proprio come quella che avevo immaginato per quel signore seduto al bar».

Ha poi spiegato come ha realizzato questo progetto: «Ho creato un giornale con tutte le informazioni sull'hotel, la spa, le camere, i ristoranti e anche sulla storia della cittadina in cui sorge la struttura. È piaciuto così tanto che la catena ha deciso di stamparlo e metterlo in ogni stanza e nelle zone comuni». Ha dichiarato inoltre che «Quando vado ai colloqui, porto con me quel giornale. È una soddisfazione sapere che è stato apprezzato e utilizzato dall'hotel».

Questa testimonianza conferma l'efficacia del modello ITS nel formare professionisti in grado di introdurre innovazioni all'interno delle aziende. Tuttavia, il contributo più significativo non si esprime necessariamente in trasformazioni radicali, ma in miglioramenti incrementali di natura operativa e progettuale, che contribuiscono ad arricchire il valore complessivo dell'organizzazione.

Durante il secondo anno di formazione in ITS, l'intervistata ha deciso di diversificare la sua esperienza svolgendo il tirocinio presso una *start-up* di un gruppo attivo nel settore del marketing digitale e i *social media*. Durante questa esperienza è stata inserita come *content marketing*¹, occupandosi anche di *community management*², eventi e, successivamente, *sales marketing*³.

Questa esperienza ha permesso alla giovane, come da lei stessa dichiarato, di applicare competenze trasversali sviluppate durante le lezioni in ITS, come per esempio la capacità di analizzare i mercati e progettare strategie di

¹ Il *Content Marketer* è un professionista specializzato nella creazione e gestione di contenuti con l'obiettivo di attrarre, coinvolgere e fidelizzare un pubblico specifico. La sua attività è cruciale per le strategie di marketing digitale e per il posizionamento di un brand sul mercato.

² Il *Community Management* è l'insieme delle attività finalizzate alla costruzione, gestione e crescita di una comunità online attorno a un brand, un'organizzazione o un interesse specifico.

³ Il *Sales Marketing* è l'insieme di strategie e attività che integrano il marketing e le vendite per massimizzare le opportunità di generare e convertire persone interessate in clienti effettivi. Si concentra sull'allineamento tra i team di marketing e vendita per raggiungere obiettivi comuni di crescita e redditività.

comunicazione. Sebbene il suo contributo e la sua esperienza di tirocinio, in questo caso, non si siano tradotte in un prodotto specifico come nel primo di tirocinio, il contesto dinamico della *start-up*, ha affermato, le ha permesso di mettere in pratica e valorizzare le sue abilità pratiche e la sua versatilità: ha partecipato alla creazione di materiali promozionali e all'organizzazione di eventi, ha saputo gestire progetti complessi e ha contribuito alla crescita della *start-up* attraverso l'acquisizione di nuovi clienti.

Alla luce delle sue esperienze di tirocinio, la ragazza ha affermato come la formazione ricevuta in IATH abbia fornito strumenti pratici e conoscenze tecniche immediatamente applicabili. Nel caso del Grand Hotel, il giornale da lei ideato ha migliorato l'offerta comunicativa dell'hotel, contribuendo a rafforzare il legame con i clienti e a valorizzare i servizi offerti. Nella *start-up*, la sua versatilità e capacità di adattarsi rapidamente a contesti diversi hanno rappresentato un valore aggiunto per un ambiente lavorativo in rapida evoluzione.

L'analisi fin qui condotta ha messo in luce il ruolo degli ITS Academy, e in questo caso specifico dello IATH ITS Academy, tanto nel contesto formativo quanto in quello lavorativo. Il modello formativo proposto da queste istituzioni si mostra come un esempio virtuoso che riesce a integrare apprendimento teorico e pratico, capace di preparare figure professionali in grado di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro. Da queste prime interviste, essendo il progetto ancora in corso, emerge quindi la possibilità di indagare ulteriormente il potenziale trasformativo degli ITS Academy, approfondendo quella logica integrata e sinergica in grado di superare la storica dicotomia tra studio e lavoro, teoria e pratica, istruzione e formazione professionale¹.

Virginia Capriotti
Università di Bergamo

¹ G. Bertagna, *Il “brutto anatroccolo” dell’istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile “inferiorità”*, in V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive: Studi in onore di Paolo Federighi*, Firenze University Press, Firenze 2023, pp. 29-50.

Innovare la didattica per le PMI italiane

L'esperienza di Upskill 4.0

di **Selena Brocca**



Introduzione

Il divario tra la domanda e la disponibilità di competenze digitali rappresenta una delle principali sfide per il mondo industriale e manifatturiero italiano nell'era della trasformazione tecnologica e digitale. Questo fenomeno, spesso trascurato nelle politiche pubbliche e nelle strategie aziendali, colpisce in modo particolarmente acuto le piccole e medie imprese (PMI), che costituiscono il tessuto connettivo del nostro sistema economico, ma che faticano a mantenere il passo con la velocità di cambiamento imposta dalla digitalizzazione. A differenza delle grandi aziende, che possono contare su risorse più ingenti e su strutture interne di aggiornamento professionale e trasferimento tecnologico, le PMI italiane molto spesso non dispongono della massa critica necessaria per innovare i propri processi e servizi in modo autonomo. In questo contesto, la mancanza di figure specializzate con competenze digitali avanzate diventa un fattore che frena la competitività dell'intero sistema produttivo.

Diventa fondamentale quindi proporre un nuovo ruolo per le istituzioni formative avanzate nel favorire la convergenza tra il mondo dell'istruzione professionale superiore e le PMI, promuovendo così la diffusione delle competenze digitali e favorendo la competitività dell'ecosistema industriale e produttivo italiano. È infatti essenziale creare una connessione più stretta tra questi due mondi, tradizionalmente distanti, ma le cui interazioni possono determinare il successo o l'insuccesso dei processi di innovazione. La digitalizzazione delle PMI non è solo un fattore tecnico, ma richiede un cambiamento culturale e organizzativo che coinvolga l'intera struttura aziendale.

Il progetto Upskill 4.0, *spin-off* dell'Università Ca' Foscari di Venezia e Società Benefit, rappresenta un caso esemplare di come la formazione avanzata possa creare un ponte tra la tradizione industriale e artigianale italiana e le nuove competenze digitali. Questo progetto si distingue per l'adozione di metodologie didattiche innovative, tra cui il *Design Thinking* e il *Problem-Based Learning*, che pongono gli studenti di fronte a sfide reali proposte dalle imprese e li spingono a trovare soluzioni creative e concrete. I risultati ottenuti in termini di impatto sugli studenti, sulle imprese e sui territori coinvolti, dimostrando come un approccio integrato tra didattica innovativa e metodologie partecipative possa

favorire l’evoluzione dell’ecosistema industriale del Paese, valorizzando al contempo il patrimonio di competenze tradizionali e promuovendo la competitività del *Made in Italy*.

Con l’esperienza di Upskill 4.0 si intende colmare il divario tra il mondo della formazione tecnica superiore e le esigenze del tessuto imprenditoriale offrendo agli studenti un percorso formativo dinamico e innovativo che li renda protagonisti attivi del cambiamento tecnologico e organizzativo.

Le PMI italiane, che costituiscono il 99% del tessuto industriale del Paese, devono affrontare una transizione epocale verso la digitalizzazione per rimanere competitive in un mercato globale sempre più dominato dall’innovazione tecnologica e dalla velocità del cambiamento. È in questo scenario, che il ruolo di progetti formativi come Upskill 4.0, si configura come un’opportunità strategica.

Il panorama della digitalizzazione nelle PMI italiane

Il tema delle competenze digitali è cruciale per la produttività e la competitività sia delle imprese sia dei lavoratori, poiché queste competenze includono la capacità di comprendere la tecnologia dell’informazione, sviluppare soluzioni digitali e lavorare in modo collaborativo utilizzando strumenti tecnologici. La ricerca internazionale ha a lungo evidenziato la correlazione tra conoscenze e competenze digitali all’interno delle organizzazioni e l’impatto della digitalizzazione sulla produttività del lavoro. Tuttavia, l’Italia soffre di un grave ritardo in questo campo. Secondo il *Digital Economy and Society Index* (DESI) della Commissione Europea, l’Italia è posizionata al 19º posto su 27 paesi dell’UE, con un divario significativo soprattutto nelle aree del capitale umano e delle competenze digitali di base ed avanzate. Solo il 46% della popolazione italiana ha competenze digitali di base, rispetto a una media europea del 56%, e meno del 20% della forza lavoro possiede competenze digitali avanzate.

Questo basso livello di competenze digitali ha conseguenze dirette sulla competitività del sistema produttivo, in particolare per le PMI, che spesso non hanno le risorse per investire in formazione interna o per attrarre i talenti necessari. In Italia, le PMI costituiscono circa l’80% dell’occupazione totale, ma faticano ad adottare strumenti come l’automazione, l’intelligenza artificiale e le piattaforme digitali per la gestione integrata della produzione e della *supply chain*. Le università e le scuole tecniche superiori, dal canto loro, non sono ancora riuscite a creare un’offerta formativa sufficientemente flessibile e mirata per rispondere alle esigenze delle PMI. Gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS), introdotti in Italia nel 2010 come parte di un nuovo piano di riforma del sistema educativo, rappresentano un’opportunità per colmare questo divario, ma il loro impatto rimane limitato.

Attualmente, gli ITS in Italia formano circa 7.000 nuovi diplomati l’anno, un numero molto inferiore rispetto ai programmi equivalenti in paesi come la Germania o la Francia, dove l’istruzione terziaria tecnica coinvolge centinaia di migliaia di studenti. La mancanza di un riconoscimento adeguato ha limitato

l'attrattività di questi percorsi, impedendo al sistema educativo di rispondere alla crescente domanda di competenze digitali avanzate da parte delle imprese italiane. Questo ritardo formativo ha un impatto diretto sulla competitività del nostro sistema industriale, rendendo le imprese meno pronte ad affrontare le sfide della digitalizzazione e meno attraenti per i giovani talenti, che spesso preferiscono cercare opportunità in paesi più orientati all'innovazione.

La sfida della demografia

Il tema della mancanza di nuove competenze digitali è fortemente connesso ad un tema altrettanto grave: quello della demografia. L'Italia si trova a dover affrontare una delle crisi di declino demografico più gravi degli ultimi decenni. Con un tasso di natalità tra i più bassi d'Europa e un'età media della popolazione che continua a crescere, il Paese rischia di perdere la propria competitività economica e produttiva. Oggi, il numero medio di figli per donna è sceso a 1-2, ben al di sotto della soglia di sostituzione necessaria a garantire il ricambio generazionale, mentre l'età media si attesta a 46,4 anni. Questo fenomeno ha ripercussioni drammatiche sul mercato del lavoro: la forza lavoro si riduce progressivamente e il numero di giovani attivi non riesce a compensare l'uscita di scena delle generazioni più anziane.

A complicare ulteriormente la situazione, c'è la fuga dei giovani talenti italiani verso l'estero, un esodo che non sembra rallentare. Dal 2011 al 2023, più di 550.000 giovani tra i 18 e i 34 anni hanno scelto di emigrare, attrattisi l'appellativo di "*expat digitali*" o "cervelli in fuga". Il saldo migratorio negativo tra i giovani laureati è particolarmente allarmante, confermando la tendenza di una perdita netta di capitale umano. La realtà è che l'Italia, pur essendo in grado di formare giovani di talento, non riesce a trattenerli.

Mancano opportunità professionali all'altezza delle loro aspettative, i salari sono mediamente inferiori rispetto agli standard europei, e le prospettive di carriera appaiono limitate e rigide, incapaci di offrire percorsi di crescita dinamici e gratificanti. Questo fenomeno è particolarmente evidente nelle regioni del Sud Italia, dove il contesto economico stagnante e la carenza di infrastrutture di qualità spingono sempre più giovani a cercare fortuna altrove. Le regioni meridionali, che pure potrebbero beneficiare dell'energia e della creatività delle nuove generazioni per innescare processi di sviluppo locale e innovazione, si trovano invece intrappolate in un circolo vizioso: la perdita di capitale umano qualificato indebolisce ulteriormente il tessuto produttivo, riducendo le possibilità di attrarre investimenti e iniziative imprenditoriali.

Ma anche le regioni del Nord, tradizionalmente più dinamiche e aperte, non sono immuni dal problema. La Lombardia, il Piemonte e l'Emilia-Romagna hanno visto partire quasi 266.000 giovani negli ultimi dieci anni, una cifra impressionante se si considera che queste sono le aree più ricche di opportunità e con i tassi di crescita più elevati del Paese. L'Italia si trova così in un paradosso: esporta giovani altamente qualificati e competenti e, al contempo, non attrae

giovani dall'estero, creando uno squilibrio che rischia di diventare strutturale e di compromettere il potenziale di crescita a lungo termine.

Le cause di questa emorragia di talenti sono molteplici e non si limitano a fattori strettamente economici. Una delle principali è il sistema produttivo, caratterizzato da una bassa capacità di innovazione tecnologica e da un tessuto imprenditoriale spesso ancora legato a modelli organizzativi tradizionali, incapaci di offrire a questi giovani il contesto lavorativo sfidante che cercano. A questo si aggiunge la stagnazione dei salari: mentre la media europea ha visto un incremento del 30% negli ultimi vent'anni, in Italia gli stipendi sono calati del 2,9%, unico paese dell'UE a registrare una contrazione di questa portata. Così, chi ha competenze spendibili a livello internazionale non ci pensa due volte a fare le valigie e partire per l'estero.

Un altro elemento critico riguarda la capacità attrattiva delle nostre città e dei territori. In un'Europa che compete sempre di più per assicurarsi i migliori talenti, l'Italia fatica a posizionarsi come meta desiderabile. Secondo una recente ricerca sull'attrattività regionale elaborato dalla Fondazione Nord Est, solo poche città come Milano e Bologna riescono a garantire un ecosistema accogliente per chi è in cerca di opportunità di crescita personale e professionale. Il confronto con le principali capitali europee purtroppo è impietoso: Parigi, Berlino e Copenaghen offrono condizioni di vita, infrastrutture e servizi superiori, attraendo giovani professionisti e start-up da tutto il mondo. Le nostre città, nonostante gli sforzi, rimangono indietro in termini di qualità della vita, accesso ai servizi e opportunità di *networking*, tutti fattori cruciali per attrarre e trattenere i giovani talenti.

In questo scenario preoccupante, si inserisce il tema della valorizzazione del patrimonio di competenze tradizionali italiane. Se da un lato la fuga dei giovani mette a rischio la trasmissione delle abilità artigianali che sono il fiore all'occhiello del *Made in Italy*, dall'altro lato esiste un'opportunità unica: quella di rilanciare il nostro modello produttivo attraverso un'integrazione virtuosa tra competenze tradizionali e innovazione tecnologica. Secondo il professor Stefano Micelli, autore di numerosi studi sul tema e docente di Economia e Gestione delle Imprese presso l'Università Ca'Foscari Venezia, la chiave per il rilancio del sistema manifatturiero italiano sta nel coniugare la tradizione con il digitale, trasformando i laboratori artigiani in luoghi di sperimentazione creativa, dove le nuove generazioni possano contribuire con il loro *know-how* tecnologico e con la loro capacità di comunicare attraverso i nuovi canali digitali.

Upskill 4.0: un modello costruito sul binomio formazione e innovazione

L'esperienza di Upskill 4.0 rappresenta un esempio virtuoso di questa integrazione tra saper fare tradizionale e competenze digitali innovative. Il progetto, nato dall'esperienza di un progetto promosso dal Ministero dell'Istruzione in collaborazione con l'Università Ca' Foscari Venezia, dal 2021 ad

oggi ha coinvolto oltre 400 studenti ITS e universitari e più di 130 PMI in tutta Italia, con l'obiettivo di creare un ponte tra formazione tecnica e innovazione aziendale. Attraverso un approccio basato sul *Design Thinking*, metodologia che incoraggia un processo di apprendimento attivo e sperimentale, gli studenti lavorano fianco a fianco con imprenditori e manager, applicando le loro competenze a problemi concreti e sviluppando soluzioni innovative. Questo ha permesso, nella maggior parte dei casi, di combinare il valore della manualità e delle tradizioni manifatturiere italiane con il potenziale della tecnologia, rendendo il saper fare italiano più competitivo sul mercato internazionale.

I risultati sono stati sorprendenti: molte aziende hanno adottato le soluzioni proposte dai team di studenti, trasformando idee in prototipi e, in alcuni casi, in prodotti veri e propri. Per le imprese coinvolte, questa è stata un'occasione per sperimentare nuove prospettive e superare la loro naturale resistenza al cambiamento, tipica di molte PMI italiane. In questo modo, il progetto ha dimostrato come la combinazione tra competenze digitali e conoscenze tradizionali possa generare innovazione, rafforzando la competitività e favorendo la crescita sostenibile delle PMI. Gli studenti coinvolti nei progetti Upskill 4.0, oltre a poter sperimentare da vicino il significato di *Made in Italy*, hanno l'opportunità di crescere dal punto di vista professionale, non solo perché possono applicare e rafforzare le competenze verticali che stanno acquisendo nei loro percorsi di studio seguendo una metodologia, ma anche perché hanno modo di acquisire competenze cruciali per il mondo del lavoro come l'ascolto attivo, il *public speaking*, la capacità di lavorare in team eterogenei e l'empatia.

Ma l'insegnamento più grande che emerge da Upskill 4.0 è che il futuro della competitività italiana non si gioca solo sulla formazione tecnica, ma soprattutto sulla capacità di creare ambienti di apprendimento dove la tradizione possa incontrare l'innovazione e dove generazioni diverse possano imparare innovando insieme. Questo implica un cambiamento culturale profondo: le aziende devono diventare luoghi in cui i giovani possano vedere concretamente la possibilità di crescere, contribuire e innovare. Se l'Italia vuole davvero invertire la rotta e diventare un polo attrattivo per i talenti, deve puntare su una riforma del sistema educativo che promuova percorsi ibridi, in grado di integrare il meglio della formazione tecnica con le competenze trasversali ed imprenditoriali richieste oggi dal mercato.

Conclusioni

La capacità di integrare il *know-how* storico dei settori artigianali e manifatturieri con le nuove tecnologie si rivela essere una leva fondamentale per innovare le filiere produttive del nostro Paese e renderle attrattive per le giovani generazioni, trasformandole in contesti in cui la tradizione non si oppone all'innovazione, ma la stimola e la alimenta. Il progetto ha mostrato che l'innovazione non deve essere intesa come un processo che cancella e sostituisce le competenze del passato, bensì come un fenomeno di ibridazione in cui il valore dell'eredità artigianale viene esaltato e potenziato attraverso l'uso creativo delle

tecnologie digitali. Questa capacità di ibridare competenze digitali e saperi tradizionali non è solo una risposta alle esigenze del mercato, ma una strategia per preservare l'identità stessa delle PMI italiane. Gli antichi mestieri, le tecniche di lavorazione del legno, della ceramica, del tessile e del metallo, la cura per il dettaglio e l'attenzione alla qualità, tutte caratteristiche distintive del *Made in Italy*, rischiano di scomparire se non trovano nuove forme di espressione che parlino il linguaggio dei giovani e si adattino alle dinamiche di un'economia globalizzata. Progetti come Upskill 4.0 permettono di sperimentare un dialogo intergenerazionale, in cui i maestri artigiani non sono relegati a semplici figure di contorno, ma vengono riconosciuti come depositari di un sapere da valorizzare e reinterpretare. Questo incontro genera una contaminazione positiva in cui le nuove generazioni possono apprendere dalla tradizione e, al tempo stesso, trasformarla con le proprie competenze.

Per le PMI, quindi, il vero obiettivo non deve essere solo colmare un gap tecnologico, ma anche riuscire a costruire percorsi di innovazione che valorizzino le competenze interne, promuovendo una cultura aziendale che sappia integrare vecchio e nuovo. Il modello Upskill 4.0, infatti, è riuscito a dimostrare che gli studenti, spesso percepiti come inesperti, possono portare un contributo sostanziale, se messi nelle condizioni di lavorare a stretto contatto con chi possiede un *know-how* radicato e una visione del prodotto che va oltre il semplice processo produttivo. D'altro canto, anche gli artigiani e i tecnici più esperti hanno riconosciuto il valore delle competenze digitali e dei nuovi approcci progettuali che i giovani hanno introdotto: strumenti come la prototipazione rapida, l'analisi dei dati e le piattaforme di e-commerce si sono dimostrati catalizzatori di innovazione, capaci di aprire nuove opportunità di mercato e rafforzare la competitività delle imprese sui mercati internazionali.

Una delle lezioni più importanti che emerge dall'esperienza di Upskill 4.0 è la necessità di progettare percorsi di formazione che non siano rigidi e predeterminati, ma che lascino spazio alla sperimentazione e all'adattamento delle metodologie alle specificità locali. La valorizzazione del saper fare italiano non può avvenire in modo uniforme su tutto il territorio: ogni distretto produttivo, ogni area artigianale ha un suo contesto storico e culturale che deve essere preservato e, al contempo, aperto all'innovazione. Questo significa adottare un approccio flessibile e personalizzato, che coinvolga le comunità locali, le istituzioni formative e le imprese in un dialogo continuo e produttivo. Solo attraverso un processo di co-creazione e partecipazione attiva, in cui i diversi attori si sentano parte di un progetto comune, è possibile garantire la continuità e il rilancio del nostro patrimonio industriale e artigianale.

Upskill 4.0 non deve essere considerato semplicemente come un progetto per ridurre il gap di competenze digitali, ma come un laboratorio permanente in cui competenze, tradizione e innovazione si incontrano e si contaminano reciprocamente. Se esteso su scala nazionale e integrato con le politiche di sviluppo locale e con i programmi di rilancio del *Made in Italy*, questo modello

potrebbe diventare uno strumento strategico per ridefinire il futuro del sistema produttivo italiano, rendendolo più resiliente e capace di attrarre non solo giovani talenti, ma anche investimenti internazionali. Occorre, quindi, che le istituzioni e le imprese comprendano l'importanza di questi progetti e si impegnino a sostenerli, investendo non solo in tecnologie ed infrastrutture, ma soprattutto nelle persone e nella costruzione di una cultura dell'innovazione che sia inclusiva e aperta al cambiamento.

Per l'Italia il vero salto di qualità non avverrà solo attraverso l'introduzione di nuove tecnologie, ma tramite la capacità di creare un ecosistema produttivo e formativo in cui il valore del passato venga preservato e rilanciato grazie alla creatività e alle competenze delle nuove generazioni. Questo è l'unico modo per rompere il circolo vizioso che porta alla perdita di saperi e per costruire un futuro in cui il talento venga valorizzato in tutte le sue forme, dal più umile laboratorio artigiano alla più avanzata azienda tecnologica.

Selena Brocca

Direttrice Generale

Upskill 4.0 (Spin-off dell'Università Ca' Foscari di Venezia)

Giovani adolescenti nella formazione professionale

Il lavoro come percorso educativo in ENGIM¹

di **Daniele Marini, Irene Lovato Menin, Marco Muzzarelli**²



Giovani in formazione: diverse somiglianze

Il sistema scolastico e formativo italiano, delineato socialmente da poco più di un secolo con la Riforma Gentile (1923), può essere rappresentato come una piramide: al vertice si trovano i ginnasi e i licei, seguiti dagli istituti tecnici e magistrali, e infine dalla cosiddetta “scuola complementare di avviamento professionale”, come veniva definita all’epoca.

Com’è noto, da allora sono subentrate diverse riforme che hanno riarticolato la struttura dell’istruzione e della formazione nel nostro paese. Tuttavia, ciò che è sedimentato e persiste nell’immaginario collettivo e negli stereotipi della popolazione – persino fra gli stessi addetti ai lavori del settore – è la immutabilità di una struttura gerarchica e piramidale che attribuisce uno status e un apprezzamento disuguale ai percorsi formativi. In questo modo, continuano a esistere le scuole e, di conseguenza, gli studenti cosiddetti di serie A, B e C, e forse anche D; dove nella classe A sono situati i licei, in B i tecnici, in C gli istituti professionali e in D quelli degli enti di formazione regionali.

Un sistema che è a “cascata” anche per quanto riguarda le scelte e i percorsi di studenti e studentesse. A una scelta non congruente con i risultati scolastici ottenuti o a una bocciatura, seguirà un trasferimento a un’altra scuola considerata di livello pari rango o più spesso inferiore, ritenuta più abbordabile per impegno di studio. Non rientra nel novero delle possibilità che un bocciato a un istituto professionale, decida poi di iscriversi a un istituto tecnico, tanto meno a un liceo, risalendo così il flusso della “cascata”. Dunque, la permeabilità del nostro sistema formativo prevede solo un percorso in discesa, non il contrario.

Ma fino a che punto è valido lo stereotipo che vede collocati al fondo della piramide gli enti di formazione professionale e quanti ne frequentano i percorsi di studio? I ragazzi e le ragazze che affollano le loro classi sono così diversi dagli altri coetanei?

¹ Pur nella condivisione dell’analisi e delle proposte, la responsabilità dei paragrafi è così attribuita: n. 1 a Daniele Marini, n. 2 a Irene Lovato Menin, n. 3 a Marco Muzzarelli.

² Irene Lovato Menin - Community Research&Analysis; Daniele Marini - Università di Padova, Community Research&Analysis; Marco Muzzarelli - Fondazione ENGIM.

A questi interrogativi si è cercato di rispondere con una ricerca – promossa dalla Fondazione ENGIM e realizzata dalla divisione *Research&Analysis* di Community – svolta presso un ampio numero di studenti e studentesse frequentanti i corsi ENGIM (oltre 4.000, con una rappresentatività pari al 71,0% di tutti gli iscritti) nelle regioni dove è presente l'ente (Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna e Lazio). L'obiettivo è quello di delineare la loro origine familiare, le modalità della scelta scolastica, il vissuto della formazione, il valore attribuito all'istruzione e al lavoro. Va da sé che i risultati ottenuti non sono estendibili *tout court* ai giovani dell'intera formazione professionale italiana. Ciò non di meno, l'ampia numerosità dei partecipanti costituisce sicuramente una buona base per una riflessione che va al di là del perimetro dell'ente frequentato e aiuta a riflettere sugli orientamenti di una parte cospicua dei giovani adolescenti, i “più giovani fra i giovani”.

Per cercare di catturare gli elementi di somiglianza e diversità dai loro coetanei, è stato sottoposto il medesimo questionario a un gruppo di studenti (gruppo di controllo) frequentanti le classi (dalla prima alla quarta) di alcuni licei e istituti tecnici superiori in alcune regioni italiane. Inoltre, per taluni aspetti sono stati confrontati i risultati di un'analogia ricerca svolta a livello nazionale presso un campione rappresentativo della popolazione: in questo caso sono stati isolati i giovani di età compresa fra i 18 e 34 anni, quindi le generazioni immediatamente di coorte superiore tendenzialmente già presenti nel mondo del lavoro. E, quindi, con una prima esperienza diretta del lavoro e delle sue condizioni.

Un primo aspetto da considerare riguarda le origini sociali dei giovani intervistati frequentanti i corsi ENGIM. Lo stereotipo di studenti provenienti esclusivamente da classi sociali marginali non corrisponde alla realtà. Identificando sia la provenienza culturale che quella professionale dei genitori emerge come i due terzi (66,7%) provengano da famiglie appartenenti a classi medio-alte, mentre l'altro terzo (33,3%) da classi basse. Diversa si presenta la composizione sociale dei coetanei che frequentano gli istituti superiori: i quattro quinti (86,6%) provengono da famiglie di ceto medio-alto, il 13,4% da quelle basse. Anche per quanto riguarda le origini natali, il 64,6% degli studenti ENGIM ha genitori italiani, analogamente avviene per il 73,8% di quanti sono iscritti agli istituti superiori. Ci sono, quindi, alcune diversità oggettive, ma non tali da ipotizzare una radicale differenziazione della composizione sociale degli studenti così come l'immaginario collettivo fa immaginare.

Anche per quanto riguarda la scelta scolastica al termine della terza media osserviamo sì una distinzione, ma non tale da prefigurare una alterità radicale. I due terzi dei giovani ENGIM (64,4%) ha scelto di iscriversi all'ente come prima scelta, direttamente dopo il termine dell'obbligo. Similmente è avvenuto per l'80,7% degli iscritti agli istituti superiori. In questo caso, non ci sono variabili che differenzino i comportamenti fra i primi (ENGIM) e i secondi (istituti superiori). Quindi, non è l'origine sociale familiare, la regione di appartenenza o il genere a determinare lo scarto. Piuttosto, è l'esperienza della bocciatura a

marcare un cambio di indirizzo di formazione. Infatti, il 35,4% dei giovani ENGIM hanno alle spalle un'interruzione del percorso scolastico, mentre ciò è avvenuto per il 15,6% dei coevi degli istituti superiori. Ed è quell'esperienza che spinge a lasciare la scuola frequentata per passare a un corso di formazione professionale. Sotto questo profilo, si conferma il ruolo essenziale di “riabilitazione” e “recupero” svolto dagli enti di formazione, che sviluppano anche questa funzione di raccolta dei *drop-out*, di quei ragazzi che – per dirla alla don Milani –la «scuola perde». Nello stesso tempo, questi risultati raccontano anche dell'assenza di un efficace orientamento scolastico e professionale che aiuti famiglie e giovani ad assumere scelte più coerenti con le proprie propensioni e tendenze.

Questo aspetto si collega al tema della opzione scolastica superiore. Anche questa ricerca conferma come l'ambito familiare costituisca l'ambito di riferimento per le giovani generazioni quando si trovano di fronte al bivio della scelta delle scuole superiori. Com'è noto, una biforcazione complicata e più spesso adombbrata dall'incertezza. Analogamente alle altre generazioni è la madre (25,6%) a rappresentare il punto di riferimento con cui i giovani si confrontano e confidano, mentre la figura paterna è collocata più sullo sfondo. Altre figure, come quella dell'insegnante, sostanzialmente non compaiono come rilevanti, a suggellare l'idea che la scuola non sia – sotto il profilo dell'orientamento – un soggetto significativo agli occhi dei giovani. Va sottolineato, però, come presso queste generazioni – e indifferentemente fra chi è in ENGIM o negli istituti superiori – non sono pochi quanti hanno scelto l'indirizzo da intraprendere in solitudine, senza confrontarsi con alcuno (32,5%, ENGIM; 34,1%, istituti superiori), quota superiore ai giovani 18-34enni italiani (27,2%). Quindi, una parte cospicua, affronta la scelta scolastica senza avere la possibilità di una discussione. Esito che richiama una volta di più la necessità di creare un effettivo sistema di orientamento scolastico e professionale che manca nel nostro paese, mentre costituirebbe un asset strategico anche per le politiche attive per il lavoro.

Al di là dell'esperienza pregressa e di come si è arrivati a frequentare un corso di formazione professionale, la percezione del clima scolastico riverberata dagli studenti ENGIM, rapportata a quella dei coetanei degli istituti superiori, appare decisamente migliore, meno stressata, più serena. L'indicatore di stress scolastico percepito, calcolato su un insieme di variabili, evidenzia come per due terzi (62,0%) risulti basso, mentre parimenti avviene per il 42,4% di chi frequenta gli istituti superiori. Di più, i quattro quinti (81,8%), al momento dell'intervista, ritiene il proprio percorso formativo coronato dal successo, contro il 75,1% degli altri coetanei. Il motivo di questa soddisfazione va individuata – al di là dell'impegno personale – nella dimensione lavorativa della formazione: la partecipazione ai laboratori, innanzitutto, ma anche gli stage, l'impresa formativa. In più, i consigli del tutor (corso, stage, apprendistato) risultano importanti nel definire il successo formativo: entra qui l'aspetto relazionale come fattore importante nel percorso personale.

La dimensione del lavoro, nel percorso formativo, occupa un posto centrale nella considerazione di questi “più giovani fra i giovani”. In primo luogo, gli studenti ENGIM risultano più esposti all’esperienza del lavoro, oltre a quella sperimentata durante il corso. Non tanto per quanti hanno esperienze lavorative extrascolastiche che risultano simili (56,3%, ENGIM; 51,6%, istituti superiori) quanto piuttosto per il fatto che risultano diffuse durante l’intero anno scolastico in maniera decisamente superiore (27,8%, ENGIM; 14,8%, istituti superiori). Quindi, c’è una pervasività dell’esperienza lavorativa. In secondo luogo, tali esperienze sono percepite come utili (80,0%) ben più dai giovani ENGIM, rispetto agli altri (70,0%). E così pure anche per quel che riguarda la coerenza col proprio percorso formativo (64,0%, ENGIM; 34,0%, istituti superiori). Quindi, una pratica formativa che in buona misura incorpora la dimensione lavorativa sembra funzionare meglio anche come aspetto orientativo nella ricerca di un lavoro.

Le giovani generazioni, come altre ricerche testimoniano, sono portatrici di nuove visioni del lavoro, di un approccio a questa dimensione della vita in qualche modo diverso dalle precedenti. Sotto diversi profili.

Prendiamo le mosse dall’insieme dei valori in generale. Mediamente, questi subiscono una perdita di “peso specifico”, diventano più “leggeri”. Nel senso che, rispetto alle generazioni precedenti, si vedono attribuire una rilevanza inferiore, perdono di valenza normativa. Come rilevato in altre ricerche, la popolazione senior attribuisce in media all’insieme dei valori un’importanza elevata pari al 68,0%. Questa soglia scende al 58,2% fra i giovani ENGIM, in modo simile agli altri coetanei (59,8%, istituti superiori; 59,7%, 18-34enni italiani).

Nel medesimo tempo, però, il lavoro ha un’importanza più elevata fra gli studenti ENGIM (71,8%), rispetto ai coetanei (59,8%) e ai 18-34enni italiani (68,6%). Dunque, nella maggiore “leggerezza” che caratterizza l’universo dei valori, il lavoro rappresenta un ancoraggio ancora importante, e più importante per i giovani della formazione professionale rispetto agli altri.

Ciò si misura anche da un altro punto di vista: il ruolo che il lavoro avrà nella propria vita. Per poco più della metà degli studenti ENGIM (52,9%) è l’aspetto più importante, soprattutto assieme ad altri. Condividono quest’opinione il 50,0% dei giovani degli istituti superiori e il 47,9% dei 18-34enni italiani.

Di più, considerano il lavoro in misura maggiore come un “percorso”, una sorta di “navigazione” sul mercato. E proporzionalmente in modo più elevato fra gli studenti di ENGIM (64,4%) rispetto agli altri (57,2%). Ciò significa che la dimensione soggettiva risulta centrale ed è caratterizzata da una attenzione agli aspetti espressivi (37,0%) del lavoro, più che a quelli strumentali (31,0%). Con la componente femminile sbilanciata a favore dei primi, mentre i maschi si spostano sui secondi.

La visione positiva legata al lavoro si sposa anche con il valore attribuito all’istruzione nella propria vita, che fra i giovani di ENGIM risulta più ingente

rispetto ai coetanei degli istituti superiori: per i primi ha un valore elevato nel 45,8% dei casi, quota che scende al 37,0% fra i secondi. E così pure le prospettive future sono dipinte in modo più roseo dagli studenti della formazione professionale (59,3%), piuttosto che da quelli degli istituti superiori (51,1%). I giovani della formazione professionale palesano un orientamento segnato da una maggiore speranza verso il futuro, con dei sogni da realizzare.

Al termine, la risposta alla domanda iniziale potrebbe essere la seguente: i giovani di ENGIM sono più simili di quanto si pensi ai loro coetanei, ciò non di meno mostrano alcune peculiarità. Presentano “diverse somiglianze”. Non rispondono allo stereotipo classico di quanti provengono in prevalenza da famiglie con scarse risorse sociali e culturali, né sono marginali o stranieri. Sicuramente una parte proporzionalmente maggiore rispetto ai coetanei degli istituti superiori arriva a ENGIM con alle spalle la ferita di una bocciatura. Il che rende l'approccio alla formazione più complicato e sfidante, per loro e per gli insegnanti. Ma questo conferma il ruolo (e anche la visione e la missione) degli enti di formazione professionale: dare dignità e cittadinanza a quelle persone che rischierebbero di rimanere ai margini del lavoro e della società.

Questi giovani sono portatori di una visione diversa del lavoro, esprimo aspettative maggiormente attente alla soggettività e agli aspetti espressivi, similmente ai loro coetanei. Tuttavia, attribuiscono al lavoro un significato e un peso più elevato rispetto agli altri. Assegnano all'istruzione una valenza maggiore. Guardano al futuro con una speranza più elevata. Hanno dei sogni nel cassetto. È plausibile ipotizzare che, da un lato, vi sia un elemento di riscatto (sociale, formativo) che muove in questa direzione, la possibilità di dimostrare di valere, dall'altro, è la prossimità al lavoro, l'apprendimento in contesto lavorativo che rende il percorso formativo più appetibile e valorizzante la dimensione pratica.

Le ricerche svolte sulla popolazione più adulta, e focalizzando l'analisi alle coorti più giovani, parrebbero evidenziare come queste visioni (sicuramente in parte idealizzate considerata la giovane età degli studenti e la particolare condizione adolescenziale) degli studenti di ENGIM, poi divengano più disincantate nel momento in cui entrano definitivamente in contatto col mondo reale del lavoro. In una sorta di passaggio che non è soltanto di condizione oggettiva, ma che si riflette sul piano cognitivo: dall'incanto, al disincanto; dall'illusione, alla disillusione; dall'idealità, alla (cruda) realtà. Un obiettivo formativo (meglio, educativo), allora, potrebbe essere quello di accompagnare le giovani generazioni nella transizione lavorativa non solo dal punto di vista professionale, ma anche nel preservare la dimensione ideale del lavoro e del suo valore.

Il lavoro immaginato: le rappresentazioni degli studenti

Il tema giovani e lavoro è un tema particolarmente di rilievo negli ultimi anni. Da un lato i giovani mostrano di essere diversi dalle generazioni che li hanno preceduti, possiedono valori differenti, assegnano un diverso ordine di priorità

agli aspetti importanti della vita, sembrano non mettere più il lavoro al primo posto. In particolar modo per questo motivo la loro rappresentazione, da parte della stampa e della televisione, non è stata negli ultimi periodi particolarmente lusinghiera. Giovani che non hanno voglia di lavorare, tanto esigenti da venir considerati viziati. Il lavoro dei giovani sembra inoltre essere costellato da una quota di disoccupazione più alta rispetto alla media europea (18% di giovani 15-29 disoccupati in Italia vs 11,3% in Europa¹), nonostante le imprese siano sempre alla ricerca di personale, e i giovani sembrano ricercare – o essersi adattati – a una flessibilità e a un continuo mutamento che spinge lavoratori e datori di lavoro a rimettersi costantemente in gioco. D'altra parte, emerge il tema della mancanza di forza lavoro, del *mismatch* tra quanto viene insegnato nei percorsi formativi e le competenze che vengono richieste nel reale mondo del lavoro. In un mondo del lavoro che appare trasformato dal susseguirsi di crisi – la pandemia, i conflitti bellici, le crisi economiche – i giovani, ma non solo loro, stanno cercando un nuovo modo di inserirsi in questa realtà che continua ad innovarsi e pare molto più complessa di quanto non lo fosse nelle epoche che l'hanno preceduta.

Per comprendere meglio le visioni e le aspettative dei giovani studenti riguardo al mondo del lavoro, li abbiamo interrogati su alcuni aspetti complementari: da un lato il lavoro come garanzia e tutela, dall'altro come un percorso professionale più sfidante ma incerto.

Opinioni sulle condizioni legate al lavoro (val. %)

	ENGIM	Istituti superiori	18-34 anni*
Pensi che ci siano più opportunità di crescere professionalmente lavorando:			
In un posto pubblico (scuola, Comune, ospedale, ...)	33,5	45,0	22,0
In un'impresa privata (artigiano, fabbrica, negozio, ...)	66,5	55,0	78,0
Pensi che ci siano più opportunità di mettere a frutto le tue capacità:			
Facendo un lavoro come dipendente	36,8	28,0	48,4
Mettendoti in proprio con una tua attività	63,2	72,0	51,6
Potendo scegliere, sarebbe meglio avere una vita lavorativa con un posto di lavoro			
Più stabile e sicuro, anche se non dà molte prospettive di crescita professionale e di stipendio	46,6	41,8	63,2
Meno stabile e sicuro, ma che dà più prospettive di crescita professionale e di stipendio	53,4	58,2	36,8

Fonte: *Community Research&Analysis per ENGIM, febbraio 2024* (n. casi: 4.382)
(*) D. Marini, *Gli STEP del lavoro: strumentale, espressivo, percorso di carriera*, Collana osservatori n. 27, Milano-Treviso, Community Research&Analysis, 2022 (n. casi: 1.200)

In primo luogo, per i giovani che si stanno formando negli enti di formazione professionale, maggiori opportunità di crescita sembrano emergere

¹ Dati Eurostat.

dal lavoro in contesti privati (66,5%), piuttosto che in un posto pubblico. L'opzione dell'impresa privata come luogo di potenzialità emerge in particolare per i maschi (71,3%), per i ragazzi di origine italiana (69,5%), per gli studenti delle aree del Nord (67,3%) e per i ragazzi delle classi più avanzate, in particolare le quarte (74,6%). Questa visione si differenzia da quella dei giovani che invece studiano in licei e istituti tecnici, che sono invece quasi spacciati a metà tra il considerare pubblico (45,0%) e privato (55,0%) come luoghi in cui vi siano opportunità di carriera. All'inverso, per la maggioranza dei giovani tra i 18 e i 34 anni lavorare nel privato permette maggiori opportunità di crescita (78,0%) molto di più rispetto ad avere una professione nel settore pubblico (22,0%).

In secondo luogo, la valorizzazione delle proprie capacità avviene per i giovani studenti in particolar modo mettendosi in proprio con un'attività (63,2%), visione ancor più condivisa dai ragazzi di licei e istituti tecnici (72,0%), e da coloro che provengono da famiglie con un capitale socioculturale alto (70,6%). Per i giovani italiani tra i 18 e i 34 anni invece il lavoro autonomo non è l'unica strada per esaltare le proprie capacità, tanto che per metà di loro è il lavoro come dipendente che permette di mettere a frutto i propri talenti (48,4%). Negli studenti vi è quindi una visione più fiduciosa, quasi utopica, delle potenzialità del lavoro indipendente, il quale però, nella platea dei lavoratori italiani, è appannaggio solamente del 21% di questi¹.

Infine, sono più equilibrate, nella platea dei giovani studenti ENGIM, le visioni di lavoro come “garanzia” o, al contrario, come un “percorso di carriera professionale”. Infatti, circa la metà di loro (46,6%) sceglierrebbe un lavoro più stabile e sicuro, anche a costo di rinunciare alla carriera o a un maggior stipendio. Poco più della metà invece baratterebbe la sicurezza del posto di lavoro con maggiori possibilità di crescita professionale (53,4%). La visione di lavoro come sfida professionale è ancor di più sostenuta dai ragazzi di licei e istituti tecnici (58,2%), dagli studenti del Lazio (59,5%) e del Piemonte (58,5%), dai ragazzi di terza (56,3%) e quarta (64,2%), da coloro i cui genitori hanno delle professioni di livello medio-alto (57,9%). Come a dimostrare una fiducia nel mondo del lavoro che invece va a diminuire una volta che le necessità della vita si fanno più invadenti, i giovani italiani tra i 18 e i 34 anni invece si sentono più sicuri con un lavoro che dia loro delle garanzie, anche a costo di rinunciare alla carriera (63,2%).

Per i giovani studenti, ancora non totalmente inseriti nel contesto adulto e nel mondo del lavoro, che negli ultimi anni è caratterizzato da una forte incertezza e da continui mutamenti, la soggettività sembra essere ancora un valore di riferimento, che guida i desideri di vita e di carriera dei ragazzi, i quali, più dei giovani-adulti, sono disposti a rischiare per mettere a frutto le proprie passioni e aspirazioni.

¹ Fonte Istat, 2021

Questo emerge anche dall'indice di "orientamento al lavoro"¹, creato allo scopo di dare una misura di sintesi. Gli studenti, infatti, sono maggiormente orientati a vedere il lavoro come un "percorso" di carriera (64,4%), piuttosto che legarlo esclusivamente alla "stabilità" del posto di lavoro (35,6%). Questo vale anche per gli studenti di licei e istituti tecnici. In particolare, la visione di lavoro come un "percorso" è espressa in maniera prevalente dai maschi (66,6%), dai ragazzi più grandi, del quarto anno (73,2%), da coloro i cui genitori hanno dei lavori di più alto livello (71,9%). Più predisposti a cercare la "stabilità" nel lavoro sono le femmine (38,7%) e i ragazzi con un *background* socioculturale più basso (38,1%).

Indice di orientamento al lavoro (val. %)

	Stabilità	Percorso
ENGIM	35,6	64,4
Istituti superiori	34,9	65,1
18-34 anni*	42,8	57,2
Genere		
Maschio	33,4	66,6
Femmina	38,7	61,3
Altro	45,2	54,8
Nascita		
Italia, da genitori italiani	34,6	65,4
Altra condizione	37,2	62,8
Area		
Nord	35,2	64,8
Centro-Sud	37,6	62,4
Classe		
Prima	39,1	60,9
Seconda	37,7	62,3
Terza	33,5	66,5
Quarta	26,8	73,2
Bocciatura		
No	36,2	63,8
Sì	34,5	65,5
Capitale culturale familiare		
Basso (fino a fp)	35,6	64,4
Medio (diploma)	30,8	69,2
Alto (laurea)	33,5	66,5
Capitale sociale familiare		
Basso (manuale, esecutivo)	38,1	61,9
Medio (terziario, impiegatizio)	34,8	65,2
Alto (lavoratore autonomo, imprenditore)	28,1	71,9
Capitale socioculturale familiare		
Basso	38,1	61,9
Medio	32,7	67,3
Alto	29,7	70,3

Fonte: *Community Research&Analysis per ENGIM, febbraio 2024 (n. casi: 4.382)*

(*) D. Marini, *Gli STEP del lavoro: strumentale, espressivo, percorso di carriera*, Collana osservatori n. 27, Milano-Treviso, Community Research&Analysis, 2022 (n. casi: 1.200)

¹ L'indice di orientamento al lavoro è dato dalla somma delle tre variabili che ha dato origine ai seguenti punteggi: 3-4, stabilità; 5-6, percorso.

Con l'obiettivo di andare ancora più a fondo nella visione del lavoro per le giovani generazioni di studenti, abbiamo chiesto quale sia per loro il significato del lavoro all'interno della propria vita. Emerge, più di ogni altro significato, una visione del lavoro come necessità, come strumento per guadagnarsi da vivere (78,8%), oltre che un mezzo per potersi rendere utile ai propri cari (66,4%). Da una parte, una visione strumentale del lavoro come mezzo al fine della sopravvivenza viene sottolineata dai ragazzi di origine italiana (80,9%); dall'altra parte l'utilità del lavoro per prendersi cura della propria famiglia e dei propri cari viene maggiormente espressa dai maschi (68,2%).

I significati più espressivi del lavoro, visto come un mezzo per raggiungere il successo personale (61,6%) o avere soddisfazioni nella vita (58,7%), vengono in un secondo momento, tuttavia accomunano più della metà dei giovani studenti, e in particolare le ragazze (67,4% e 63,4%). Il poter essere soddisfatti delle proprie vite anche mediante la propria mansione viene inoltre ricercato maggiormente dai ragazzi di origine italiana (61,3%) e da coloro che frequentano la scuola nel Centro o al Sud (67,1%).

Più attenuate, incontriamo due affermazioni in un certo modo opposte ma che sono simili indicatori di tendenze in atto. In primo luogo, il lavoro è visto come attività che dà un significato alla propria vita da poco meno della metà dei ragazzi (46,5%), valore che scende vertiginosamente a 34,1% per gli studenti di licei e istituti tecnici, a mostrare una nuova visione del lavoro, non più pilastro fondante ma una tra le varie attività che possono definire e arricchire le vite delle persone. Una maggiore tendenza a considerare il lavoro come portatore di significato alla propria vita emerge dalle femmine (50,2%) e dagli studenti del Centro-Sud (55,7%). Dall'altro lato non sono pochi coloro che ritengono il lavoro come un sacrificio inevitabile, 45,1% tra gli studenti degli enti di formazione professionale, 53,4% tra i ragazzi di licei e istituti tecnici, 54,3% tra i giovani tra i 18-34 anni. Visione che raccoglie maggiormente i ragazzi di origine italiana (47,5%) e residenti nel Centro-Sud (52,1%).

Affermazioni sul lavoro: (val. %; val. 4 e 5)

	ENGIM	Istituti superiori	18-34 anni*
Il lavoro è:			
Uno strumento per guadagnarsi da vivere	78,7	81,5	79,6
Un mezzo per rendersi utile alla propria famiglia	66,4	59,5	62,1
Un modo per raggiungere il successo personale	61,6	55,3	61,6
Un mezzo per avere soddisfazioni dalla vita	58,7	57,6	66,2
Un'attività che dà un significato alla propria vita	46,5	34,1	53,8
Un sacrificio inevitabile	45,1	53,4	54,3

Fonte: *Community Research&Analysis per ENGIM, febbraio 2024 (n. casi: 4.382)*

(*) D. Marini e I. Lovato Menin, *L'avvento del light working*, Collana osservatori n. 32, Milano-Treviso, Community Research&Analysis, 2023 (n. casi: 1.020)

A differenza degli studenti ENGIM, gli studenti di licei e istituti tecnici assegnano molta meno importanza a diverse accezioni del lavoro, quali il lavoro come mezzo per rendersi utili alla propria famiglia (66,4% ENGIM vs 59,5% altri istituti superiori), il lavoro come percorso per il successo personale (61,6% vs 55,3%) e come portatore di significato nella propria vita (46,5% vs 34,1%). Probabilmente l'essere ancora lontani dalla realtà del mondo del lavoro potrebbe portare, da un lato a non percepire l'importanza del lavoro poiché si è ancora distanti dal vederne le potenzialità di espressione individuale; oppure essere il seme di ulteriori cambiamenti nelle culture professionali, che vedranno il lavoro ancor meno importante nella scala di valori dei futuri lavoratori italiani. Diversamente, gli studenti degli enti di formazione professionale danno risposte che si avvicinano molto di più alla popolazione italiana tra i 18 e i 34 anni, la quale, se non è già lavorativamente inserita, si sta formando con percorsi che avvicinano maggiormente al mondo del lavoro di quanto invece facciano i percorsi liceali.

Allo scopo di individuare delle misure di sintesi delle opinioni raccolte, mediante l'analisi fattoriale sono stati ricavati due profili di visioni del lavoro. Da un lato il 37,0% degli studenti ha una visione più “espressiva” nei confronti del lavoro, legando tra loro le dimensioni più soggettive, quali l'avere soddisfazioni, successo personale e dare senso alla propria vita. Dall'altro lato, un terzo degli studenti fa parte del gruppo degli “strumentali” (31,0%), per i quali il lavoro è prevalentemente un mezzo per assicurare la sopravvivenza a se stessi e alla propria famiglia, tanto che viene visto anche come un inevitabile sacrificio. Un ultimo profilo (32,0%) è caratterizzato da quei ragazzi per cui non vi è una dimensione che ha la prevalenza sull'altra, ma il lavoro è allo stesso tempo un mezzo di espressione e una necessità.

Questi risultati si differenziano lievemente da quanto emerso da una precedente rilevazione sulla popolazione maggiorenne italiana¹: nei giovani la visione espressiva del lavoro perde leggermente di importanza (37,0% studenti vs 40,2% popolazione italiana), venendo rimpiazzata da una maggior visione utilitaristica di quest'ultimo (31,0% vs 24,9%).

¹ D. Marini e I. Lovato Menin, *L'avvento del light working*, Collana osservatori n. 32, Community Research&Analysis, Milano-Treviso 2023.

Il lavoro è: (%; punteggi fattoriali)

	Valori 4 e 5	Analisi fattoriale*	
		Espressivi	Strumentali
Un sacrificio inevitabile	45,1		.83
Un mezzo per avere soddisfazioni dalla vita	58,7	.74	
Uno strumento per guadagnarsi da vivere	78,7		.71
Un'attività che dà un significato alla propria vita	46,5	.84	
Un modo per raggiungere il successo personale	61,6	.84	
Un mezzo per rendersi utile alla propria famiglia	66,4		.63
Varianza spiegata		37,0%	31,0%

Fonte: Community Research&Analysis per ENGIM, febbraio 2024 (n. casi: 4004)

(*) Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali. Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser. Punteggi >.5. Varianza totale spiegata: 68,0%

Dopo aver analizzato le finalità del lavoro secondo la popolazione di giovani studenti, abbiamo chiesto loro di provare a prevedere il grado di importanza che il lavoro ricoprirà all'interno delle loro vite. Per la maggioranza di loro, quasi la metà (45,6%), il lavoro avrà un'importanza relativa, insieme ad altri elementi della vita. Questa visione è sottolineata particolarmente dalle ragazze (52,8%), dagli studenti di origine italiana (48,2%) e da coloro che studiano nel Centro-Sud (51,2%). Una visione simile è abbracciata anche dai ragazzi di altri istituti superiori (46,0%), mentre sono una percentuale inferiore i giovani italiani che la pensano così (40,3%).

Per poco più di un quarto, il 28,3%, la propria professione avrà un'importanza inferiore rispetto ad altri aspetti della quotidianità, e questa è l'opinione più diffusa tra gli studenti del Nord Italia (29,1%), tra gli studenti di licei e istituti tecnici (32,8%) e tra i 18-34enni italiani (32,2%).

Per il 18,8%, valore non esiguo, e in particolare per i maschi (20,9%), il lavoro sarà solo un mezzo per guadagnarsi da vivere. Ritorna una visione meramente strumentale del lavoro che viene sostenuta anche dai giovani (19,9%) e dagli studenti di altri istituti (17,2%).

Infine, sono solo il 7,3% (7,6% tra i giovani italiani), e ancora meno, il 4,0% tra gli studenti dei licei e istituti tecnici, coloro che pensano che il lavoro sarà al centro delle loro vite, valutazione che negli studenti diminuisce all'aumentare della classe frequentata (in prima 9,8%, in quarta 3,9%).

L'importanza assegnata al lavoro (val. %)

	ENGIM	Istituti superiori	18-34 anni*
La cosa più importante della mia vita	7,3	4,0	7,6
Un aspetto importante della mia vita, ma assieme ad altri	45,6	46,0	40,3
È importante, ma ci sono altri aspetti più importanti	28,3	32,8	32,2
È solo un mezzo per guadagnarsi da vivere	18,8	17,2	19,9

Fonte: *Community Research&Analysis per ENGIM, febbraio 2024 (n. casi: 4.382)*

(*) D. Marini e I. Lovato Menin, *L'avvento del light working*, Collana osservatori n. 32, Milano-Treviso, Community Research&Analysis, 2023 (n. casi: 1.020)

Volendo semplificare, si potrebbe affermare che per metà della popolazione di giovani studenti (52,9%) il lavoro ricoprirà un ruolo di importanza centrale o relativa. Percentuali simili si ritrovano tra gli studenti di licei e istituti tecnici (50,0%), mentre questo dato scende lievemente nella popolazione italiana tra i 18 e i 34 anni (47,9%) la quale riconosce ad altri aspetti della vita una maggiore centralità. L'importanza del lavoro viene in particolar modo evidenziata dalle ragazze (59,0%) e dagli studenti del Lazio (61,2%). Al contrario, l'altra metà di studenti (47,1%) assegna al lavoro un'importanza marginale o lo vede esclusivamente come un mezzo per la sopravvivenza. È un orientamento che conta maggiori sostenitori tra i maschi (50,4%) e tra gli studenti del Nord Italia (48,2%) oltre che negli studenti di liceo e istituti tecnici (50,0%) e nella popolazione italiana tra i 18 e 34 anni (52,1%).

Ciò che salta maggiormente all'occhio nell'osservare le diverse visioni del lavoro tra i giovani studenti è la differenza di genere. La società in cui siamo inseriti racconta due differenti profili del maschile e del femminile. Nonostante si stia assistendo ad un lento cambiamento culturale di ridefinizione delle funzioni sociali, i ruoli socialmente descritti non sono cambiati radicalmente negli ultimi anni e ancora oggi in Italia il ruolo della donna viene narrato in modo particolare dalla maternità e dai lavori di cura, mentre quello maschile viene spesso definito dalla sua professione. Questi dati sui giovani studenti ci mostrano come, per le donne, il lavoro abbia un'importanza espressiva maggiore di quanto questo venga manifestato dagli uomini, i quali probabilmente, tendono a dare per scontato il *dover* lavorare e assegnano a questa obbligatorietà una maggiore funzione strumentale. Le femmine, al contrario, sembrano vedere nel loro “poter” lavorare una potenzialità per esprimere le loro capacità e per far fruttare le loro ambizioni. Questi risultati rispecchiano anche quanto emerso in altre rilevazioni sulla popolazione italiana¹, in cui la componente femminile mostra di essere più attenta ed esigente dei propri colleghi maschi nel ricercare nel lavoro benessere,

¹ D. Marini (in collaborazione con I. Lovato Menin), *L'avvento del light working. Come cambiano lavoro, lavoratori e imprese*, Marsilio, Venezia 2024.

conciliazione vita-lavoro, formazione: la cultura del lavoro rispecchiata dalle donne risulta più interessata e calorosa.

Altri due importanti aspetti che riguardano le percezioni del mondo del lavoro sono il prestigio assegnato alle diverse professioni e la piacevolezza associata ai luoghi di lavoro. L'importanza sociale assegnata alle professioni è un aspetto che tende a modificarsi nel tempo e tra le diverse generazioni, e viene influenzata da un insieme di motivi. A rimescolare il valore che le professioni hanno assunto nei diversi momenti storici, agendo sulle rappresentazioni culturali legate alle occupazioni, sono le innovazioni che si sono presentate nel mondo del lavoro. In particolare, durante la Quarta Rivoluzione Industriale (oggi si parla già di Quinta) sono stati la tecnologia ed i nuovi sistemi di comunicazione i principali motori di rinnovamento.

Per gli studenti degli enti di formazione professionale, il lavoro che gode di maggior prestigio è quello del dirigente, del responsabile (69,2%), seguito dal libero professionista (67,1%) e dall'artigiano (65,8%). La figura manageriale mostra di aver ottenuto un'importanza che supera quella delle altre professioni, anche di quelle imprenditoriali (59,6%), che vengono superate nella percezione anche dal lavoro dell'artigiano che, agli occhi degli studenti di ENGIM, è un lavoro di vitale importanza.

Seguono a poca distanza il lavoro dell'operaio (54,0%), dell'insegnante (52,5%) e del commerciante (48,8%). A seguire altre professioni che ottengono una minore valutazione sociale da parte dei giovani studenti, ossia quella del contadino (48,4%), gli impiegati (37,1%) e i commessi (31,0%). Inaspettatamente, la professione di influencer e blogger sta in coda alla classifica sia per gli studenti degli enti di formazione professionale (18,8%), che per gli studenti di altri istituti (15,9%). Forse questa è considerata poco utile alla società, o non particolarmente prestigiosa in quanto è semplice poterci accedere e non c'è necessariamente bisogno di una formazione specifica.

Non emergono particolari differenze tra studenti ENGIM e il campione di studenti dei licei e istituti tecnici per quanto riguarda la stratificazione delle professioni. Il prestigio assegnato alle diverse professioni rimane per molti aspetti simile, con l'eccezione dell'imprenditore (66,7%), che per gli studenti degli altri istituti superiori supera d'importanza l'artigiano (60,8%). Inoltre, per loro l'insegnante (56,9%) e il contadino (53,2%) rivestono un ruolo di un maggiore prestigio di operai (51,2%) e commercianti (49,5%).

Vistose differenze nella stratificazione sociale delle professioni, invece, risaltano osservando quanto rilevato sulla giovane popolazione italiana tra i 18-34 anni, sebbene i confronti vadano fatti con cautela. In una precedente ricerca¹

¹ Per un approfondimento si veda: D. Marini, *Gli STEP del lavoro: strumentale, espressivo, percorso di carriera*, Collana osservatori n. 27, Community Research&Analysis, Milano-Treviso, op. cit. Alla popolazione italiana era stato richiesto il prestigio assegnato alle differenti

era stata fatta una domanda simile alla popolazione italiana over 18, creando anche in questo caso un ordine di prestigio assegnato alle diverse professioni. Era emerso come la stratificazione sociale non cambiasse tra senior (over 65) e giovani (18-34 anni), ma per i giovani diminuisse l'importanza assegnata a tutte le diverse professioni, come ad indicare un minor investimento sul lavoro in generale. La stratificazione delle professioni per la popolazione italiana, e in particolare per i giovani under 34, mostra come dirigenti (77,2%) e imprenditori (71,5%) godano di particolare prestigio, staccandosi dalle altre professioni che invece sono giudicate in generale meno appetibili. Seguono l'influencer (47,0%), il libero professionista (45,4%) e l'insegnante (37,6%), mentre le professioni che hanno maggiormente guidato lo sviluppo economico del nostro paese - contadini, operai, commercianti - e che fino agli anni '80 del secolo scorso costituivano un punto di riferimento per la società, hanno invece perso il loro valore, e si trovano per i giovani sul fondo di questa graduatoria.

Ritornando ad osservare gli studenti e confrontandoli con i giovani under 34 italiani, si può notare in primo luogo come l'importanza assegnata a tutte le professioni sia di gran lunga superiore negli studenti.

Nonostante questi non siano ancora entrati nel mondo del lavoro, esprimono fiducia e rispetto per le diverse professioni, che sono per loro considerate maggiormente fondamentali di quanto queste lo siano per i giovani. In secondo luogo, per loro le professioni più manuali, che per i giovani avevano perso di *appeal*, vengono considerate importanti, tanto da occupare posti di rilievo nella stratificazione sociale (si veda in particolare il ruolo dell'artigiano). Se l'ingresso nel mondo del lavoro può essere uno spartiacque che, sostituendo le aspettative con la realtà, dipinge in maniera più disillusa e critica le diverse professioni, il mondo scolastico e l'attesa del diventare adulti e lavoratori invece è ancora colorata di fiducia e di stima nei confronti delle diverse professioni.

professioni, mentre agli studenti è stato chiesto il grado di importanza attribuito ai diversi lavori. Il lessico era stato semplificato allo scopo di rendere la domanda più chiara.

Grado di importanza assegnata a diverse professioni (val %; valori 4 e 5)

	ENGIM	Licei/ Istituti tecnici	18-34 anni*	Saldo ENGIM **	Media ENGIM
Dirigente, capo, responsabile	69,2	71,4	77,2	+58,3	3,93
Libero professionista (es.: avvocato, architetto, notaio...)	67,1	73,8	45,4	+54,2	3,86
Artigiano/a (es.: elettricista, meccanico, idraulico, falegname...)	65,8	60,8	26,4	+51,5	3,83
Imprenditore/trice	59,6	66,7	71,5	+45,1	3,70
Operaio/a	54,0	51,9	19,2	+35,2	3,53
Commerciante/negoziante	48,8	49,5	23,6	+31,3	3,45
Insegnante	52,5	56,9	37,6	+28,5	3,41
Valore medio			3,40		
Contadino/a	48,4	53,2	19,2	+19,7	3,33
Impiegato/a (in un ufficio)	37,1	40,7	29,3	+10,4	3,15
Commesso/a	31,0	31,0	19,6	-1,7	2,99
Influencer, blogger, tiktoker	18,8	15,9	47,0	-44,1	2,27

Fonte: *Community Research&Analysis per ENGIM, febbraio 2024 (n. casi: 4.382)*

(*) D. Marini, *Gli STEP del lavoro: strumentale, espressivo, percorso di carriera*, Collana osservatori n. 27, Milano-Treviso, Community Research&Analysis, 2022 (n. casi: 1.200)

(**) Il saldo non è una differenza percentuale, ma è costituito dalla differenza fra quanti hanno attribuito un valore molto e moltissimo importante (voto 4 e 5) e poco o per nulla importante (voto 1 e 2).

Dopo aver osservato le diverse professioni, si è passati ad indagare i luoghi di lavoro. Quali rappresentano per i giovani il luogo migliore in cui sviluppare le proprie competenze, quali rispondono maggiormente alle loro aspirazioni? In questo caso le differenze nei percorsi formativi sono molto più evidenti rispetto a quanto emerso nella stratificazione delle professioni.

Per gli studenti ENGIM il luogo di lavoro ideale è il piccolo negozio o il bar (33,1%), seguito dalla piccola impresa artigiana (18,5%), luoghi strettamente collegati con quanto questi stiano apprendendo all'interno dei loro percorsi formativi. Le differenze di genere sono in questo caso manifeste: per il 60,8% delle ragazze, *versus* il 16,9% dei ragazzi, il luogo lavorativo ideale è il piccolo negozio, il centro estetico, il ristorante. Al contrario, professioni quali meccanico, falegname, idraulico, sono quelle maggiormente auspicate dai maschi (27,5%), rispetto al 3,5% delle femmine.

Ambiente/luogo di lavoro ideale (val. %; valori 4 e 5)

	ENGIM				Licei/ istituti tecnici	18-34 anni*
	Maschio	Femmina	Altro	Totale		
Piccolo negozi/bar/centro estetico	16,9	60,8	19,2	33,1	6,9	4,3
Piccola azienda artigiana (es.: elettricista, meccanico...)	27,5	3,5	16,4	18,5	6,1	8,1
Da casa	15,1	7,4	12,3	12,2	9,8	17,5
Viaggiare come rappresentante	8,1	9,8	2,7	8,6	16,9	6,6
Grande industria	8,5	3,5	8,2	6,6	7,9	11,8
Piccolo ufficio privato	4,8	5,0	8,2	4,9	24,9	14,2
Fabbrica	5,0	0,9	5,5	3,5	1,1	1,4
Azienda agricola	3,9	1,6	4,1	3,0	1,1	4,2
Ufficio pubblico	2,3	2,9	2,7	2,5	13,8	23,3
Cooperativa	1,8	0,7	1,4	1,4	3,4	1,9
Supermercato	1,0	1,5	19,2	1,3	1,3	3,3
Altro (specificare)	5,2	2,6	12,3	4,4	6,9	3,3

Fonte: *Community Research&Analysis per ENGIM, febbraio 2024 (n. casi: 4.382)*

(*) D. Marini e I. Lovato Menin, *L'avvento del light working*, Collana osservatori n. 32, Milano-Treviso, Community Research&Analysis, 2023 (n. casi: 1.020)

Probabilmente una conseguenza dell'esperienza pandemica che ha reso il lavorare dalla propria abitazione una forma percorribile per diverse professioni, dalla piccola attività come lo studio estetico a professioni che implicano la finanza o la programmazione, al terzo posto della graduatoria si trova il lavoro “da casa” (12,2%). Se prima del Covid, infatti, questa modalità organizzativa interessava solo l’1,2%¹ degli occupati, oggi coloro che lavorano da casa, anche in forme miste di presenza in azienda, sono una quota che oscilla tra il 14,9%² e il 19,0%³ circa.

La classifica procede con altri ambienti di lavoro che raccolgono percentuali più esigue: da un lavoro che permetta di viaggiare come rappresentante (8,6%) o all’interno di una grande industria (6,6%) fino al lavoro in cooperativa (1,4%) o al supermercato (1,3%).

Per gli studenti di licei e istituti tecnici, invece, il posto di lavoro ideale è molto diverso da quanto indicato dagli studenti ENGIM. Al primo posto c’è il piccolo ufficio privato (24,9%), seguito dal viaggiare come rappresentante (16,9%) e dall’ufficio pubblico (13,8%). Nell’immaginario degli studenti non è presente in maniera forte l’ideale del “posto pubblico”, che invece si colloca come posto di lavoro ideale per i giovani tra i 18 e i 34 anni (23,3%), probabilmente per

¹ Fonte Istat.

² Fonte Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP), 2023.

³ D. Marini e I. Lovato Menin, *Il lavoro: diversamente sostenibile. Pratiche e orientamenti dei lavoratori dipendenti verso i criteri «ESG»*, Collana Osservatori n. 35, Community Research&Analysis, Milano-Treviso 2024.

le sue caratteristiche di garanzia, tutela e flessibilità, che lo rendono maggiormente sicuro. Per gli studenti degli istituti superiori emerge poi la volontà di trovare un lavoro che permetta di viaggiare (16,9%), o ancora trovare un'occupazione in un ufficio pubblico (13,8%). Per i giovani tra i 18 e i 34 anni invece dopo l'ufficio pubblico troviamo il lavoro da casa (17,5%), seguito dall'ufficio privato (14,2%) e dal lavoro nella grande industria (11,8%).

Un'ultima nota a corredo dei risultati ottenuti: si può osservare come la grande differenza semantica che emerge nella generazione di giovani tra i 18 e i 34 anni tra la grande industria (11,8%) e la fabbrica (1,4%), luoghi tra loro simili ma evidentemente molto diversi nell'immaginario comune, diminuisce nei ragazzi più giovani e in particolare in quelli che stanno studiando negli istituti tecnici (6,6% grande industria e 3,5% fabbrica), per i quali la fabbrica non è negativamente connotata tanto quanto lo è per i giovani italiani.

Giovani e futuro: coltivare le speranze attraverso il lavoro

Ottimisti, felici e poco stressati, sono i giovani adolescenti immortalati nell'istantanea scattata dall'indagine svolta da *Community Research&Analysis* su richiesta di Fondazione ENGIM, i cui risultati sono ben descritti dagli autori nei paragrafi precedenti.

Diversamente da quanto si è soliti pensare, è sorprendente come emerga che i giovani guardano al futuro con fiducia e vedono nel lavoro un valore importante. Un valore importante, ma non più assoluto: a differenza delle precedenti generazioni, il lavoro non è una pietra miliare dell'esistenza, ma viene percepito come un "percorso" lungo il quale mettere a frutto le proprie passioni e aspirazioni.

Il confronto con indagini analoghe condotte su giovani adulti (18-34 anni) fa emergere che le speranze rischiano di diventare più disincantate nel momento in cui i giovani entrano definitivamente in contatto con il mondo reale del lavoro, in cui vivono il passaggio dall'idealità alla realtà.

Dal punto di vista formativo, questa consapevolezza si deve tradurre con un nuovo obiettivo educativo: accompagnare le giovani generazioni nella transizione lavorativa non solo dal punto di vista professionale, ma anche nel preservare la dimensione ideale del lavoro e del suo valore. Si tratta di aiutare i giovani a non lasciare che i sogni si infrangano, a mantenere vivo il desiderio di futuro e a coltivare la speranza che, attraverso il lavoro, potranno realizzare qualcosa di importante per la collettività, che va oltre sé stessi e il proprio operato.

Con queste consapevolezze possiamo riconoscere nell'esperienza del lavoro la capacità di educare le persone a ricercare il senso di appartenenza e di comunità che guida gli individui nelle loro relazioni e azioni, con empatia, rispetto e collaborazione. Nell'esperienza di Fondazione ENGIM, che si occupa *in primis* dei più giovani, educare al lavoro vuol dire accompagnare coloro che si affacciano

alla vita professionale per la prima volta e guidarli nella scoperta degli strumenti per interpretare il valore del loro vissuto per sé e per gli altri.

Il lavoro torna ad essere una “sfida educativa”, un’opportunità in cui creare spazi di educazione ai valori per accompagnare i giovani nel lungo percorso professionale, aiutandoli a rileggere le esperienze vissute in una chiave di “revisione di vita: vedere, valutare, agire”, sono gli elementi chiave per osservare e vivere l’esperienza lavorativa affinché si trasformi in opportunità di protagonismo per far emergere capacità, iniziative e punti di forza.

1. Vedere. Il punto di avvio della riflessione è la vita dei giovani lavoratori, da essi assunta criticamente. L’analisi ha una dimensione “orizzontale”: la descrizione del fatto, delle persone coinvolte, delle reazioni; e una dimensione “verticale”: la ricerca delle conseguenze e delle cause a livello personale e strutturale.

2. Valutare. È la fase dell’interpretazione: dopo aver analizzato il fatto, le persone si interrogano sui valori vissuti, sui bisogni personali e collettivi a cui si è tentato di rispondere, sulle aspirazioni. Nel fare questa riflessione, le persone esercitano una vera e propria funzione di interpretazione dei fatti e dei bisogni, e si opera con vero senso critico.

3. Agire. Il completamento del metodo: la riflessione è completa se sfocia nell’azione perché senza azione non c’è formazione, ma pura chiacchiera. L’azione proposta non deve confondersi con l’attivismo inconcludente, né con l’attività escogitata per riempire il tempo libero. Essa nasce dall’analisi della realtà e mira a trasformarla, diventando il volano del cammino educativo continuo che intreccia il lavoro con i valori scoperti.

È fondamentale tener presente che la “revisione di vita” è un modello che funziona solo se viene condiviso con altre persone. Diventano quindi necessari i “gruppi di confronto” in cui condividere l’esperienza sul lavoro, trovare insieme la giusta interpretazione e le azioni comuni per agire nel miglioramento.

Una sperimentazione che va in questa direzione è quella avviata con i giovani apprendisti nelle sedi torinesi di ENGIM, in collaborazione con la GiOC (Gioventù Operaia Cristiana), per la creazione di luoghi in cui condividere le prime esplorazioni nel mondo del lavoro e interpretare questa società sempre più volatile, incerta, complessa e ambigua.

La scelta di costituire dei gruppi non significa negare la centralità dell’individuo nel processo educativo, ma vuol semplicemente riconoscere che il raggiungimento di determinati obiettivi di crescita integrale della persona richiede una educazione nella relazione con gli altri. Il gruppo, infatti, è il luogo educativo in cui è possibile promuovere sia la formazione dell’identità individuale del giovane, sia la sua apertura ad una società matura, consapevole e responsabile. Il gruppo è anche il luogo privilegiato in cui condividere i valori che aiutano il giovane a trascendere l’orizzonte dell’utilità immediata, per collocarlo

in una dimensione autenticamente etica dell'esistenza. L'efficacia del gruppo dipende da un insieme di fattori, tra i quali l'attuale condizione giovanile, la funzione dello stesso in relazione ai bisogni profondi della persona, i processi di presa di coscienza che alcune particolari esperienze collettive possono attivare nei confronti delle persone che le vivono.

Affianco al singolo giovane lavoratore o a guida di un gruppo di confronto, è indispensabile la figura del maestro/maestro d'arte e di vita. Non si tratta solo di un tutor che insegna ai lavoratori come vivere la propria esperienza, che dà forza e conforto nei momenti di sfida o incertezza, ma è più un *coach* che accompagna alla crescita personale e professionale, reinterpretando il ruolo del maestro/maestro. Si tratta di un accompagnamento reciproco nella complessità, in cui la ricerca di senso del lavoro e della vita viene fatta insieme. Il maestro non è più soltanto una guida, ma è colui che mentre insegna, impara. È un cambio di pensiero che passa dall'"animatore del gruppo" al *coach* del gruppo, in cui tutti stanno giocando la stessa partita e in cui il *coach* è disposto a rimettersi in gioco e a crescere continuamente grazie all'esperienza fatta dal giovane lavoratore.

Il senso del lavoro e del futuro lo si deve trovare insieme, anche quando il giovane lavoratore non ne è consapevole. È proprio in quell'occasione che il *coach* aiuta il giovane ad interpretare il vissuto, guida e si fa guidare in questo percorso che insieme li conduce a una crescita collettiva.

Irene Lovato Menin

Community Research&Analysis

Daniele Marini

Università di Padova

Community Research&Analysis

Marco Muzzarelli

Fondazione ENGIN