

IV RAPPORTO

Istruzione terziaria e sistema economico: AFAM, ITS Academy e Università

MHEO

Milan Higher Education Observatory

A cura di Gabriele Ballarino, Vito Di Santo
con il contributo di Deloitte



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO



Milano University Press

IV RAPPORTO MHEO

*Istruzione terziaria e sistema economico:
AFAM, ITS Academy e Università*

a cura di Gabriele Ballarino e Vito Di Santo



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO



IV RAPPORTO Istruzione terziaria e sistema economico: AFAM, ITS Academy e Università /
a cura di Gabriele Ballarino e Vito Di Santo. - Milano: Milano University Press, 2025.
(MHEO; 6)

ISBN 979-12-5510-295-3 (print)

ISBN 979-12-5510-298-4 (PDF)

ISBN 979-12-5510-300-4 (EPUB)

DOI 10.54103/mheo.248

Questo volume e, in genere, quando non diversamente indicato, le pubblicazioni della collana MHEO vengono valutate e approvate dai Comitati editoriale e scientifico a cui fanno capo il processo di validazione dei contenuti testuali e dei dati pubblicati nei volumi.

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons Attribution 4.0 - CC-BY-SA, il cui testo integrale è disponibile all'URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su: <https://libri.unimi.it/index.php/milanoup>.

©The Authors, 2025

©Milano University Press per la presente edizione

Pubblicato da: Milano University Press

Via Festa del Perdono 7 – 20122 Milano

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

e-mail: redazione.milanoup@unimi.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche e online ed è distribuita da Ledizioni (www.ledizioni.it)

MHEO – Milan Higher Education Observatory

Comitato scientifico

Matteo Turri - Responsabile scientifico del progetto MHEO, Professore Ordinario, Università degli Studi di Milano

Gabriele Ballarino - Professore Ordinario, Università degli Studi di Milano

Giovanni Barbato - Ricercatore a tempo determinato in Tenure Track, Università degli Studi di Milano

Massimiliano Bratti - Professore Ordinario, Università degli Studi di Milano

Enrico Brighi - Direttore Generale Vicario, Università degli Studi di Pavia

Marino Regini - Professore Emerito, Università degli Studi di Milano

Marco Tomasi - Componente Cabina di Regia per l'attuazione del PNRR, Università degli Studi di Milano

Silvia Salini - Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Milano

Sito web: www.mheo.unimi.it

Indice

| | |
|--|-----|
| Ringraziamenti | 11 |
| Milan Higher Education Observatory – MHEO | 13 |
| Obiettivi di MHEO | 13 |
| Il network | 14 |
| Le attività di MHEO | 15 |
| Output raggiunti e attesi del progetto | 18 |
| Il Team | 21 |
| Struttura del IV Rapporto | 22 |
| Capitolo 1. | |
| Il sistema d'istruzione terziaria in Italia e in Lombardia | 25 |
| 1.1 Il mercato dell'istruzione terziaria in Italia | 25 |
| 1.1.1 L'evoluzione del quadro normativo | 27 |
| 1.1.2 L'inquadramento dei titoli di studio nel contesto europeo | 29 |
| 1.1.3 Istruzione terziaria e mismatching nel mercato del lavoro | 32 |
| 1.2 Gli iscritti ai diversi percorsi terziari | 33 |
| 1.3 L'istruzione terziaria in Lombardia | 41 |
| Riferimenti bibliografici | 47 |
| Capitolo 2. | |
| La strutturazione dei percorsi formativi e i rapporti con le aziende negli ITS | |
| Academy lombardi | 49 |
| 2.1 Dall'IITS agli ITS Academy | 49 |
| 2.2 Le finalità, gli obiettivi e le aree strategiche | 55 |
| 2.3 La governance, il modello organizzativo e i requisiti patrimoniali | 63 |
| 2.4 La partecipazione delle imprese | 68 |
| 2.5 Le caratteristiche degli iscritti | 75 |
| 2.6 Il successo formativo e l'esito occupazionale | 89 |
| 2.7 L'articolazione della didattica | 96 |
| 2.8 Il legame tra ITS Academy e aziende: il caso di <i>Lidl 2 Your Career</i> | 101 |
| Appendice Capitolo 2 – Tabella dei corsi offerti in Regione Lombardia | 107 |
| Riferimenti bibliografici | 121 |

| | |
|--|-----|
| Capitolo 3. | |
| La partecipazione delle aziende negli ITS Academy lombardi | 123 |
| 3.1 ITS Academy e imprese in Lombardia: un'indagine sui modelli di collaborazione | 123 |
| 3.2 Metodologia e disegno della ricerca | 125 |
| 3.3 La prospettiva degli ITS Academy | 128 |
| 3.3.1 ITS Academy Meccatronica | 129 |
| 3.3.2 ITS Academy Rizzoli | 132 |
| 3.3.3 ITS Academy Green | 136 |
| 3.4 La prospettiva delle aziende | 139 |
| 3.4.1 Rapporto tra ITS Academy Meccatronica e aziende: <i>Gruppo Set e Mitsubishi Electric</i> | 140 |
| 3.4.2 Rapporto tra ITS Academy Rizzoli e aziende: <i>Comoli Ferrari e Project Automation</i> | 147 |
| 3.4.3 Rapporto tra ITS Academy Green e aziende: <i>Edison e MP Impianti</i> | 154 |
| 3.5 Analisi comparativa dei tre ITS Academy dalla prospettiva aziendale | 161 |
| Appendice Capitolo 3 | 165 |
| 3.2: Sintesi ITS Academy Rizzoli | 166 |
| 3.3: Sintesi ITS Academy Green | 167 |
| Riferimenti bibliografici | 168 |
| Capitolo 4. | |
| I ritorni nel mercato del lavoro del diploma ITS Academy | 169 |
| 4.1 Introduzione | 169 |
| 4.2. I rendimenti della <i>non-academic tertiary education</i> secondo la teoria economica | 171 |
| 4.3. Il rendimento occupazionale dei percorsi formativi ITS Academy e le sue determinanti | 172 |
| 4.3.1 Le caratteristiche della fondazione di partecipazione ITS Academy | 175 |
| 4.3.2 Le Caratteristiche delle imprese partecipanti alla fondazione | 178 |
| 4.3.3 Il sistema di premialità | 180 |
| 4.3.4 Analisi di regressione | 184 |
| 4.4. Un primo confronto con il rendimento occupazionale dei corsi di laurea triennali | 187 |
| 4.5. Il rendimento salariale del diploma ITS Academy in Italia | 190 |
| 4.6. Conclusioni | 196 |
| Appendice Capitolo 4 | 199 |
| Riferimenti bibliografici | 201 |

| | |
|--|-----|
| Capitolo 5. | |
| Il sistema AFAM: offerta formativa e domanda di professionalità nei settori artistici e creativi | 203 |
| 5.1 Introduzione | 203 |
| 5.2 Uno sguardo d'insieme. Gli istituti AFAM nazionali, lombardi e milanesi a confronto | 205 |
| 5.3 La ricerca empirica: criteri di definizione del caso di studio | 214 |
| 5.3.1 Gli istituti del sistema AFAM selezionati | 217 |
| 5.3.2 I corsi AFAM identificati per l'approfondimento MHEO | 221 |
| 5.3.3 L'offerta formativa AFAM lombarda e la sua relazione coi settori produttivi di riferimento | 236 |
| 5.3.4 Alcune considerazioni a margine dell'approfondimento MHEO | 240 |
| Riferimenti bibliografici | 244 |
| Capitolo 6. | |
| I comitati di indirizzo nelle università lombarde: composizione e impatto sull'occupabilità degli studenti | 247 |
| 6.1 Introduzione: i Comitati di Indirizzo nelle università italiane | 247 |
| 6.2 Il modello americano | 249 |
| 6.3 Il contesto lombardo | 252 |
| 6.4 Dati e metodologia | 254 |
| 6.5 La composizione dei CdI | 259 |
| 6.6 Analisi multivariata | 273 |
| 6.7. Discussione e conclusioni | 281 |
| Riferimenti bibliografici | 284 |

Ringraziamenti

Questo rapporto nasce da un lavoro condiviso e si è alimentato del confronto continuo con chi ha investito tempo, competenze e attenzione per un obiettivo comune. Un primo ringraziamento va alle autrici e agli autori dei diversi capitoli che hanno contribuito con le loro ricerche allo sviluppo di un progetto solido poiché fondato sui dati e sulle evidenze empiriche. Un grazie anche a Deloitte – Officine Innovazione per il supporto all’analisi e alla ricerca e all’intero gruppo del Milan Higher Education Observatory (MHEO) per il contributo scientifico, organizzativo e operativo oltre che per la revisione dei contenuti.

Per la sezione dedicata agli ITS Academy, desideriamo ringraziare le tre Fondazioni coinvolte (ITS Academy Rizzoli, ITS Academy Meccatronica, ITS Academy Green) e le imprese che hanno partecipato alla ricerca (Gruppo SET, Mitsubishi Electric, Comoli Ferrari, Project Automation, Edison, MP Impianti) per la disponibilità e la qualità dell’interlocuzione offerta. Un ringraziamento particolare a Roberto Sella, Coordinatore della Rete ITS Lombardia, per il sostegno nell’accesso alle Fondazioni e nel raccordo con le aziende, e a Gabriele Toccafondi, già Sottosegretario al Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, per l’attenzione e il confronto sullo sviluppo del modello ITS in Italia.

Per l’approfondimento sul sistema AFAM, un sentito ringraziamento va a dirigenti, docenti e staff delle istituzioni che hanno partecipato alle interviste mettendo a disposizione tempo e documentazione: Accademia di Belle Arti di Brera (Milano); Accademia di Belle Arti “G. Carrara” – Politecnico delle Arti (Bergamo); Fondazione Accademia Teatro alla Scala (Milano); Civica Scuola di Musica “C. Abbado” – Fondazione Milano (Milano); Civica Scuola di Teatro “P. Grassi” – Fondazione Milano (Milano); Conservatorio “G. Donizetti” – Politecnico delle Arti (Bergamo); Conservatorio “G. Verdi” (Milano); Istituto Europeo di Design – IED (Milano); Istituto Marangoni (Milano); Nuova Accademia di Belle Arti – NABA (Milano).

Ringraziamo inoltre la prof.ssa Silvia Salini per aver suggerito il ricorso ai dati delle SUA, il prof. Matteo Turri per l’attenzione con cui ha seguito il lavoro, e tutte le persone che hanno collaborato al reperimento dei dati.

Milan Higher Education Observatory – MHEO

Milano e la Lombardia sono al centro di una delle aree più sviluppate e vocate all’innovazione d’Europa. Un elemento centrale in questo territorio è la capacità di formare capitale umano in grado di comprendere, percorrere, accompagnare le trasformazioni sociali ed economiche a cui già assistiamo e che ci attendono nel futuro.

Proprio con questa consapevolezza nel settembre 2022 è nato MHEO (*Milan Higher Education Observatory*), Osservatorio sull’istruzione terziaria nell’area metropolitana di Milano e in Lombardia. L’Osservatorio si colloca dentro l’ecosistema dell’innovazione MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*), promosso e finanziato con fondi del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), che ha l’obiettivo di trasformare l’area metropolitana di Milano in un ecosistema dell’innovazione per la rigenerazione urbana, intervenendo in diversi ambiti, da quello sociale a quello tecnologico, per rafforzare la competitività e la sostenibilità territoriale. In particolare, MHEO costituisce una delle azioni promosse dall’Università degli Studi di Milano nell’ambito dello Spoke 6, “Innovazione per società sostenibili ed inclusive”, di MUSA.

Lo scopo di MHEO è favorire una maggiore consapevolezza di cittadini, istituzioni, imprese, enti pubblici e privati sull’istruzione terziaria e sulle sue trasformazioni, assumendo una prospettiva territoriale che integri quanto reso disponibile da altre fonti, prime fra tutte dalle istituzioni che forniscono servizi di istruzione terziaria. L’idea di fondo su cui si basa MHEO corrisponde alla sua principale sfida: analizzare e interpretare in modo nuovo le basi di dati già esistenti in relazione all’istruzione terziaria per monitorarne le tendenze e incrementare la conoscenza e la capacità di intervento collettiva in questo ambito. In altre parole, si vuole estrarre valore dai dati, con una lettura capace di interpretare il fenomeno su base territoriale, integrando dati di differente provenienza al fine di favorire a tutti i livelli processi decisionali *evidence-based*.

Obiettivi di MHEO

In riferimento a **Milano** e alla **Lombardia**, MHEO:

- incrementa le **conoscenze** sulle caratteristiche e dinamiche del sistema di istruzione terziaria in termini di istituzioni, attività formative, studenti e sbocchi occupazionali;
- aumenta la **consapevolezza** e l'**attenzione** di istituti pubblici, imprese, studenti e famiglie sull’importanza dell’istruzione terziaria;
- contribuisce all’**orientamento**, fornendo agli studenti e alle famiglie informazioni utili alla scelta degli studi di istruzione terziaria;

- favorisce l'assunzione di **decisioni evidence-based** da parte di tutti gli attori che operano nell'istruzione terziaria o che hanno interazioni con questo settore;
- aumenta la considerazione delle **esigenze del mercato del lavoro**, favorendo l'attenzione verso competenze strategiche per l'innovazione e lo sviluppo e per sostenere un'elevata occupabilità;
- favorisce l'incontro e migliora la **collaborazione** tra istituzioni accademiche, imprese e istituzioni pubbliche in una logica di partenariato interattivo e co-design, per attivare sinergie in materia di alta formazione professionale (ITS Academy, lauree professionalizzanti, dottorati industriali);
- incrementa la comprensione degli **impatti** sociali, economici e territoriali dell'istruzione terziaria.

Il network

L'Osservatorio nasce su stimolo dell'Università degli Studi di Milano (“la Statale”), che è la più grande istituzione di istruzione terziaria in Lombardia, e vuole operare in modo **aperto** e **partecipato** a tutti gli attori interessati a questa tematica. MHEO è aperto a **collaborazioni**, sia permanenti sia su iniziative specifiche con tutti i partner che manifesteranno il loro interesse, siano essi altri provider di istruzione terziaria, enti territoriali, imprese, associazioni o altre istituzioni. Tutte le azioni dell'Osservatorio hanno una conformazione modulare e inclusiva, per favorire non solo la partecipazione di altri soggetti, ma anche la loro capacità di arricchire l'operato dell'Osservatorio contribuendo alla progettazione delle sue attività.

In MHEO sono coinvolti tutti gli Atenei fondatori di MUSA (oltre all'Università degli Studi di Milano, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, il Politecnico di Milano e l'Università Bocconi), e sono inoltre attive collaborazioni con l'Università degli studi di Pavia, l'Humanitas University e l'Università degli studi di Bergamo. Un intenso legame è inoltre stato attivato con il Comune di Milano e la Regione Lombardia. Profici contatti sono in corso con il mondo AFAM e con ITS Academy lombardi.

Due qualificati e sinergici partner che operano in MHEO sono:

- **Officine Innovazione – Deloitte** che, come socio fondatore di MUSA, ha fin dall'origine condiviso gli obiettivi di MHEO e opera per la divulgazione delle sue attività, con particolare attenzione al mercato del lavoro e alle attività di networking;
- **Cineca**, che lavora con MHEO nell'elaborazione, analisi e comunicazione dei dati relativi al sistema di istruzione terziaria della Città Metropolitana di Milano e della Lombardia, per valorizzarli anche nell'ottica della replicabilità dell'esperienza MHEO in altri contesti territoriali.

MHEO si pone come interlocutore per il **Ministero dell'Università e della Ricerca** che, in qualità di Istituzione deputata alla programmazione, sviluppo e promozione del Sistema Universitario e dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, è il naturale riferimento per ogni esercizio di analisi e valorizzazione su questo comparto.

MHEO promuove momenti permanenti di consultazione e collaborazione con i soggetti interessati ai temi trattati. Tra le collaborazioni già attive si segnalano quelle con AlmaLaurea e Assolombarda.

Le attività di MHEO

L'Osservatorio si è ufficialmente presentato agli *stakeholder* il 3 maggio 2023: da allora, le attività di MHEO hanno coperto diversi ambiti della ricerca e della divulgazione nel campo dell'istruzione terziaria:

- PUBBLICAZIONI: l'Osservatorio ha pubblicato alcuni contributi, con la collaborazione di Milano University Press.
 - **I Rapporto - Dimensioni, dinamiche e attrattività dell'Istruzione superiore terziaria a Milano e in Lombardia**, M. Bratti (a cura di), E. Lippo (a cura di), 12/09/2023.
 - **Il profilo economico, patrimoniale e finanziario del sistema universitario italiano. Analisi dei bilanci degli Atenei statali nel triennio 2018-2020**, G. Coran, G. Donna, U. Sostero, 30/10/2023.
 - **II Rapporto – Istruzione terziaria: caratteristiche degli studenti, regolarità ed equità**, M. Bratti (a cura di), M. Turri (a cura di), 27/5/2024
 - **Censimento e proposte in tema di risparmio energetico per l'istruzione terziaria**, C. Alberti, M. Meoli, S. Paleari, 18/6/2024
 - **Dinamiche del mercato del lavoro a Milano: Milano Occupazione 2024**, S. Salini (a cura di), 10/12/2024
 - **III Rapporto - Dopo la laurea: gli sbocchi occupazionali dei laureati lombardi**, S. Salini, (a cura di), M. Mezzanzanica (a cura di), 10/12/2024
 - **Il fondo di finanziamento ordinario: dinamiche e potenzialità**, C. Nobili, M. Turri, 10/4/2025
- SEMINARI: MHEO punta a essere un luogo aperto alla discussione e alla condivisione di idee ed esperienze. Per questo organizza seminari – in presenza e online – con alcuni dei protagonisti della ricerca nel campo dell'istruzione terziaria. Alcuni dei seminari sono parte del ciclo di webinar **“Università e aree metropolitane”**, che è stato curato dal Prof. Marino Regini in collaborazione con UNIMI 2040 e UNIRES - Italian Centre for Research on Universities & Higher Education.

- **Il sistema universitario: un confronto tra Centro-Nord e Mezzogiorno**, Prof. Torrini, 14/09/2023;
- **Il sistema dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), tra tradizione e innovazione**, Prof.ssa Casula, 08/11/2023;
- **Mobilità intergenerazionale in mercati del lavoro imperfetti. Uno spin-off del progetto Unimoredata**, Prof. Patriarca, 19/12/2023;
- **Scienza e democrazia: verso la costruzione della cittadinanza scientifica**, Prof.ssa Mattei, 24/01/2024 (in collaborazione con EPRAHub);
- **The Civic University and the City: inside out and outside in perspective**, Prof. Goddard, 06/02/2024 (in collaborazione con UNIMI 2040 e UNIRES);
- **Domani è oggi. Costruire il futuro con le lenti della demografia**, Prof. Billari, 22/02/2024
- **Università e città: il caso di Boston**, Prof. Ratti, 21/04/2024 (in collaborazione con UNIMI 2040 e UNIRES);
- **The economic impact of universities**, Prof.ssa Valero, 17/04/2024 (in collaborazione con UNIMI 2040 e UNIRES);
- **La diffusione e le implicazioni sociali dei MOOCs. Uno studio comparato tra Stati Uniti ed Europa**, Prof.ssa Goglio, 08/05/2024;
- **Università, innovazione e sviluppo economico nelle grandi aree metropolitane**, Prof. Bonaccorsi, 17/05/2024 (in collaborazione con UNIMI 2040 e UNIRES);
- **Le Università come attori urbani**, Prof.sse Balducci e Pacchi, 11/06/2024 (in collaborazione con UNIMI 2040 e UNIRES);
- **Le Comunicazioni Obbligatorie nell'analisi della transizione università-lavoro**, Prof.ssa Di Giovanni, 25/06/2024
- **Universities and metropolitan areas: the case of Barcelona**, Prof. Vilalta, 19/09/2024 (in collaborazione con UNIMI 2040 e UNIRES);
- **Disuguaglianze sociali nell'accesso ai corsi di laurea a numero programmato: i test di ammissione sono una barriera per gli studenti con background socio-economico inferiore?** Prof. Triventi, 24/09/2024;
- **L'erompere delle telematiche sulla scena universitaria: problemi e prospettive**, Prof. Marra, 20/11/2024;
- **Disuguaglianze di genere nelle competenze scolastiche: un'analisi sui risultati dei test INVALSI in matematica e italiano e sulla loro evoluzione nel tempo e lungo il percorso scolastico**, Prof.ssa Pagani, Dott.ssa Grammatica, 27/01/2025
- **Cambiamenti nei contesti esterni e innovazione nei modelli organizzativi delle Amministrazioni degli Atenei alla luce della Teoria delle Contingenze**, Prof. Capaldo 27/02/2025

- **Valutare l'efficienza delle università italiane: modelli di riferimento, dati disponibili ed evidenze empiriche**, Prof. Agasisti 11/03/2025
 - **La difficile transizione dalla secondaria all'università in Italia**, Proff. Checchi, Anelli, Filippin, Frattini, Guariso 14/04/2025
 - **University system and social capital models: social networks for academic success**, prof. Stadtfeld 19/05/2025
 - **Aree interne italiane: transizione scuola-università e successo universitario**, prof. Attanasio 09/06/2025
 - **The Open University distance learning model and the future of online education**, Dott.ssa Pride 13/06/2025
-
- **RELAZIONI IN CONVEGNI**: il team MHEO partecipa attivamente alle attività delle comunità scientifiche di riferimento, attraverso relazioni e presentazioni in convegni e seminari.
 - “A tempo determinato. La condizione giovanile nel mercato del lavoro”, **Convegno Giovani SISEC – Società Italiana di Sociologia Economica** (Catania) 18-21/05/2023;
 - “Shall I try it again or maybe later? Number and schedule of exam sessions and university students’ progression” **10th Italian Congress of Econometrics and Empirical Economics** (Cagliari) 26-28/05/2023; **Thirteenth International Workshop on Applied Economics of Education (IWAE)** (Catanzaro) 19-20/06/2023; **Higher Education and Equality of Opportunities** (Modena) 29-30/06/2023;
 - 38th National Conference of Labour Economics (Genova) 08/09/2023;
 - “Navigating Higher Education in Italy: An Analysis of College Choice Determinants and Student Mobility Patterns”, **64th Annual Scientific Meeting of the Italian Economics Association** (L’Aquila) 19/10/2023;
 - “Open the flood gates or skim the cream? Selective vs. open enrolment policies and the race for talent in Italy”, **NetCIEx Workshop 2023** (Joint Research Center, Ispra) 16/11/2023;
 - **Lisbon Economics and Statistics of Education – LESE 2024** (Lisbona) 18/01/2024;
 - “Università tradizionali e università telematiche a confronto: caratteristiche degli studenti e determinanti dell’offerta formativa” e “The supply of PhD graduates in Italy and its correlates. A long-run glance”, **Convegno Annuale SISEC – Società Italiana di Sociologia Economica** (Cagliari) 31/01-03/02/2024;
 - “Too hot (cold) to handle? Average temperatures, temperature shocks and mortality”, **12th Italian Environmental and Resource Economists Conference** (Pescara) 23/02/2024;

- “Open the flood gates or skim the cream? Selective vs. open enrollment policies and the race for talent in Italy” **4th Bank of Italy Human Capital workshop** (Roma) 22/03/2024; **Centro per la Qualità dell’Insegnamento, dell’Innovazione Didattica e dell’Apprendimento (CQIIA) dell’Università degli Studi di Bergamo** (Bergamo) 22/04/2024;
- **MUSA General Meeting (Milano)**, 15/5/2024;
- “Caratteristiche della popolazione studentesca e divari territoriali: un focus sulla didattica a distanza” e “Exploring the role of enrollment reasons as a mediator in the relationship between family background and early academic performance”, **Convegno Annuale SISEC – Società Italiana di Sociologia Economica** (Pavia) 29/01-01/02/2025
- DASHBOARD: sviluppata da Cineca per l’Osservatorio, si tratta di un cruscotto – accessibile dal sito di MHEO – che presenta in maniera accessibile e chiara alcuni dati fondamentali relativi alle Università e alle istituzioni AFAM milanesi, lombarde e italiane. I dati, tratti dagli Opendata del Ministero dell’Università e della Ricerca e automaticamente aggiornati all’ultimo caricamento disponibile, presentano una prospettiva quantitativa della popolazione studentesca, delle scelte di mobilità degli studenti e dell’offerta formativa. La dashboard è operativa dal 29 maggio 2024.
- SOCIAL: MHEO è anche sui social, con i suoi profili Facebook¹, Instagram² e YouTube³, che pubblicano notizie, curiosità e aggiornamenti sugli eventi dell’Osservatorio.
- EVENTI: MHEO promuove e organizza iniziative di incontro, presentazione e dialogo tra cittadini, stakeholder e istituzioni. Ha predisposto l’evento **Next Education - Transizione dell’istruzione terziaria e trasformazione dei processi di apprendimento per la società che cambia**, 26/5/2025, Copernico Isola.

Output raggiunti e attesi del progetto

MHEO articola le sue attività intorno a **rapporti**, che affrontano alcune delle principali tematiche riguardanti l’istruzione terziaria. I rapporti, che sono sviluppati nel triennio 2023-25, rappresentano i cardini di un più ampio programma di iniziative di ricerca, analisi, comunicazione e disseminazione che MHEO promuove per raggiungere i propri obiettivi.

¹ https://www.facebook.com/people/Osservatoriomheo/100093945144624/?locale=it_IT

² <https://www.instagram.com/osservatoriomheo/>

³ <https://www.youtube.com/@osservatoriomheo>

I rapporti affrontano le seguenti tematiche:

1. **Dimensioni, dinamiche e attrattività dell’Istruzione superiore terziaria a Milano e in Lombardia**

Pubblicato il 12/9/2023.

Il primo rapporto analizza in maniera dettagliata il sistema dell’istruzione terziaria della Città Metropolitana di Milano e della Lombardia, concentrando in maniera particolare sugli **attori** che operano sul territorio, le **dimensioni**, la composizione dell’**offerta formativa**, sia in ottica statica sia in ottica diacronica. Il rapporto si concentra, inoltre, sull’**attrattività** dell’istruzione terziaria a Milano e in Lombardia, sia per gli studenti italiani che per quelli internazionali.

2. **Istruzione terziaria: caratteristiche della popolazione studentesca, regolarità ed equità**

Pubblicato il 27/5/2024

Il secondo rapporto illustra le caratteristiche degli studenti e delle studentesse degli Atenei italiani, concentrando su alcuni fenomeni particolari: la **mobilità geografica** degli studenti, tra Regioni e tra province, con una particolare attenzione all’attrattività dell’area milanese; il **dropout** degli studenti, tramite un approfondimento sulle carriere nel corso del tempo; le **motivazioni** dietro alle scelte (di studio, di corso di laurea, di corso) delle matricole dell’Università degli Studi di Milano; gli istituti di **diritto allo studio** in Lombardia, con un focus sulle borse, gli alloggi e la ristorazione; in ultimo, il rapporto propone uno studio approfondito sulla **didattica telematica** e sulle caratteristiche degli studenti che la preferiscono alla didattica in presenza.

3. **Dopo la laurea: gli sbocchi occupazionali dei laureati lombardi**

Pubblicato il 10/12/2024

Il terzo rapporto si concentra sulle **dinamiche occupazionali** dei laureati lombardi e sui passaggi tra università e mondo del lavoro. Grazie ai dati delle Comunicazioni Obbligatorie e delle indagini AlmaLaurea, il rapporto illustra tempi e tipologie contrattuali di inserimento, mobilità territoriale e soddisfazione lavorativa. I capitoli 1, 2 e 3 si occupano delle **vicende lavorative** dei laureati milanesi, delle **carriere** degli ex studenti in Lombardia e delle **necessità del mercato del lavoro regionale** (utilizzando i dati del sistema Excelsior). Un quarto capitolo esamina l’importanza delle **skill STEM** in un’ottica europea. Punti critici e potenziale di crescita sono sottolineati nell’analisi, con l’obiettivo di incentivare la comunicazione tra enti di istruzione e imprese.

4. Istruzione terziaria e sistema economico: AFAM, ITS Academy e università

Oggetto di presentazione nelle prossime pagine e particolarmente dedicato a comprendere il fenomeno dal punto di vista degli ITS Academy e istituzioni AFAM in cui Milano e la Lombardia hanno performance significative.

5. Impatto e sostenibilità dell'istruzione terziaria

Il rapporto, previsto per febbraio 2026, analizzerà come l'istruzione terziaria contribuisce allo **sviluppo economico e sociale della città di Milano e della Lombardia**. Si esplorerà l'impatto delle università e le ricadute sul territorio anche in termini di sostenibilità. Il rapporto sarà curato in sinergia con lo Spoke 4 di MUSA (Università degli Studi di Milano) e con il Centro HEYE (Higher Education and Youth Employability) dell'Università degli Studi di Bergamo.

Accanto e a supporto dei rapporti sono promosse iniziative di **aggiornamento, approfondimento e discussione** anche con la produzione di **contenuti multimediali** pubblicati sulle principali piattaforme social e sul web, con lo scopo di favorire la disseminazione delle attività dell'Osservatorio e la partecipazione attiva della cittadinanza. Vengono promossi approfondimenti su temi di **attualità** inerenti all'istruzione terziaria, anche con eventi rivolti sia agli operatori territoriali sia alla comunità scientifica nazionale e internazionale.

MHEO intende favorire, sulla base delle evidenze ricavate dall'analisi dei dati, un dibattito informato e costruttivo sull'evoluzione dell'istruzione terziaria contribuendo ai processi di innovazione e sviluppo sostenibile locale e nazionale, in un processo permanente di ascolto, confronto e discussione. Alcune tematiche, trasversali ai contenuti dei rapporti, trovano particolare attenzione nelle attività sviluppate dall'Osservatorio:

- i cambiamenti introdotti dalle tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento;
- le trasformazioni demografiche in corso, con la progressiva riduzione delle coorti di potenziali discenti;
- il passaggio all'istruzione terziaria in termini di motivazioni e determinanti delle scelte dei discenti;
- le passerelle tra i differenti segmenti di istruzione terziaria;
- l'integrazione di basi di dati per incrementare la conoscenza dell'istruzione terziaria e dei processi connessi.

Il Team

Un nutrito gruppo di ricercatori, consulenti ed esperti garantisce a MHEO un mix di competenze interdisciplinari e un'esperienza specifica sui temi dell'istruzione terziaria e dell'analisi dei dati. Tra questi, due assegnisti, tre tecnologi e quattro dottorandi sono stati appositamente reclutati su fondi del PNRR – MUSA.

Matteo Turri | Responsabile dell'Osservatorio, Professore Ordinario di Management Pubblico – Università degli Studi di Milano

Giovanni Barbato | Ricercatore Tenure Track in Economia Aziendale – Università degli Studi di Milano

Gabriele Ballarino | Professore Ordinario in Sociologia Economica – Università degli Studi di Milano

Massimiliano Bratti | Professore Ordinario in Economia Politica – Università degli Studi di Milano

Daniele Checchi | Professore Ordinario in Economia Politica – Università degli Studi di Milano

Silvia Salini | Professoressa Ordinaria in Statistica – Università degli Studi di Milano;

Matteo Capriolo | Dottorando – Università degli Studi di Milano

Marta Magnani | Dottoranda – Università degli Studi di Milano

Corrado Nobili | Dottorando – Università degli Studi di Milano

Ahmed Orban | Dottorando – Università degli Studi di Milano

Vito Di Santo | Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano

Rebecca Ghio | Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano

Enrico Lippo | Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano

Sophia Chiara Fiora | Tecnologa – Università degli Studi di Milano

Antonio Piemontese | Collaboratore esterno

Davide Zampatti | Tecnologo Data Manager – Università degli Studi di Milano

Stefano Trancossi | Tecnologo Data Manager – Università degli Studi di Milano

Fabrizio Trigila | Project manager UNIGEST – Università degli Studi di Milano

Deloitte Officine Innovazione

Gabriele Secol | Partner

Marina Calcagno Baldini | Strategy&Innovation Senior Manager

Maria Francesca Ghellere | Strategy&Innovation Senior Manager

Federica Voce | Senior Consultant

Edoardo Moroni | Analyst e Communication Specialist

Beatrice Zulianello | Analyst

Advisor

Enrico Brighi | Direttore Generale vicario – Università degli Studi di Pavia

Marino Regini | Professore Emerito – Università degli Studi di Milano

Marco Tomasi | Già Direttore Generale

Struttura del IV Rapporto

Il IV rapporto MHEO “Sistema economico e istruzione terziaria: Afam, ITS Academy e università” si propone di esplorare il complesso intreccio tra formazione superiore e sistema economico italiano, con un focus specifico sulla Lombardia. In un contesto sempre più orientato all’innovazione, alla specializzazione e alla flessibilità, l’istruzione terziaria gioca un ruolo strategico per lo sviluppo del capitale umano e per la competitività dei territori. Attraverso un approccio interdisciplinare ed evidence-based, il rapporto integra l’analisi qualitativa con strumenti quantitativi, indagini empiriche e dati statistici, restituendo una fotografia aggiornata e articolata del sistema. Particolare attenzione è dedicata alla dimensione regionale, con un approfondimento sul ruolo della Lombardia come laboratorio avanzato di cooperazione tra istituzioni formative e imprese.

Il Capitolo 1 introduce il quadro generale dell’istruzione terziaria in Italia, analizzandone l’evoluzione normativa, l’inquadramento dei titoli nel contesto europeo e il fenomeno del disallineamento tra competenze acquisite e domanda del mercato del lavoro. Viene inoltre proposta un’analisi quantitativa degli iscritti ai diversi percorsi formativi, con un approfondimento dedicato alla Lombardia, considerata area di particolare interesse per le dinamiche occupazionali e formative.

Il Capitolo 2 è interamente dedicato agli ITS Academy e ne ricostruisce il percorso evolutivo, dalle origini legate agli IFTS fino al modello attuale. Il capitolo esamina le finalità strategiche, la struttura organizzativa, i requisiti patrimoniali e le modalità di coinvolgimento delle imprese. Un’attenzione specifica è riservata al profilo degli studenti, all’articolazione didattica e ai risultati occupazionali, con l’integrazione di un caso studio rappresentativo di collaborazione virtuosa tra formazione e impresa.

Il Capitolo 3 presenta i risultati di un’indagine empirica condotta in Lombardia, volta ad analizzare i modelli di collaborazione tra ITS Academy e sistema produttivo. Attraverso un’analisi qualitativa e comparativa, si ricostruisce la doppia prospettiva delle fondazioni e delle imprese partner, approfondendo tre casi emblematici nei settori della meccatronica, del digitale e dell’energia. L’obiettivo è comprendere le logiche sottostanti alle alleanze formative e il loro impatto sulla qualità dell’offerta.

Il Capitolo 4 affronta la questione dei rendimenti dell'istruzione terziaria non accademica, con un focus sugli ITS Academy. Applicando modelli di analisi econometrica, il capitolo esamina i fattori che influenzano l'esito occupazionale dei diplomati, ponendo a confronto le performance di inserimento lavorativo con quelle dei laureati triennali. Particolare rilievo è attribuito al ruolo delle caratteristiche strutturali delle fondazioni e delle imprese partner, nonché ai meccanismi di incentivazione e premialità.

Il Capitolo 5 concentra l'attenzione sul sistema AFAM, proponendo un'analisi comparativa tra il livello nazionale, quello regionale lombardo e l'area metropolitana milanese. Attraverso uno studio di caso approfondito, vengono esplorate le interazioni tra offerta formativa e settori produttivi di riferimento, evidenziando criticità e potenzialità di un segmento spesso marginalizzato nelle analisi sul capitale umano.

Il Capitolo 6 analizza la composizione e il funzionamento dei Comitati di Indirizzo nelle università italiane, con un focus sul contesto lombardo. Dopo una riflessione introduttiva sul modello statunitense, il capitolo presenta una ricerca quantitativa basata su dati raccolti presso gli atenei della regione, accompagnata da un'analisi multivariata finalizzata a valutare il livello di integrazione tra mondo accademico e sistema produttivo.

Capitolo 1.

Il sistema d'istruzione terziaria in Italia e in Lombardia

Vito Di Santo

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0009-0003-3813-1268>

Gabriele Ballarino

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0000-0002-4358-0792>

DOI: <https://doi.org/10.54103/mheo.248.c574>

1.1 Il mercato dell'istruzione terziaria in Italia

Negli ultimi decenni, il mercato dell'istruzione terziaria in Italia ha subito trasformazioni importanti, in parte determinate istituzionalmente, da processi di riforma del sistema, e in parte da dinamiche socio-economiche e demografiche che hanno influenzato l'accesso e la partecipazione ai percorsi formativi di livello superiore.

L'istruzione terziaria in Italia comprende una vasta gamma di percorsi, che vanno dalle università agli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), fino ai percorsi professionalizzanti come gli Istituti Tecnici Superiori (ITS Academy). Questi ultimi, seppur ancora in fase di consolidamento, rappresentano un settore in forte espansione, soprattutto grazie agli investimenti pubblici previsti nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – PNRR (Ministero dell'università e della ricerca, 2021).

Come è noto, l'Italia si colloca ancora al di sotto della media europea per quanto riguarda il tasso di laureati tra la popolazione adulta. Nel 2023, solo circa il 30,6% della popolazione tra i 25 e i 34 anni aveva completato un percorso di studi terziario universitario (ISTAT, 2023), un dato che pur mostrando una certa crescita rispetto al passato, rimane inferiore alla media dell'Unione Europea, che è pari al 43,1% (EUROSTAT, 2023). Questo divario si riflette anche nelle differenze territoriali: mentre le regioni del Nord e del Centro mostrano percentuali di laureati più alte, nel Sud la percentuale di giovani tra i 30 e i 34 anni con un titolo di studio terziario non supera il 21% (ISTAT, 2022).

Altrettanto noto è che nel nostro paese il titolo di studio universitario non sempre corrisponde alle reali necessità del mercato del lavoro. È vero che l'istruzione terziaria rappresenta sicuramente, dal punto di vista degli individui,

una leva importante per l'ingresso e la mobilità nel mondo del lavoro: gli esiti occupazionali dei laureati italiani, anche se peggiorati nel tempo, rimangono comunque nettamente migliori, in media, di quelli dei non laureati (Ballarino e Panichella, 2021). D'altra parte, esistono problemi notevoli di "mismatching" tra le competenze acquisite durante il percorso di studi e le richieste effettive delle aziende. Circa il 25% dei laureati italiani occupa posti di lavoro che non richiedono un titolo universitario, un fenomeno che non solo riduce l'efficacia dei percorsi di studi ma influisce anche sulle prospettive di carriera e sull'occupabilità dei neolaureati (OCSE, 2023). L'aumento dei percorsi di formazione professionalizzante come gli ITS Academy è stato concepito proprio per rispondere all'esigenza di un'istruzione terziaria più orientata al mercato del lavoro: gli ITS Academy offrono corsi mirati che permettono agli studenti di acquisire competenze tecniche specifiche, in settori in crescita come l'industria 4.0, la bioeconomia e le energie rinnovabili. Questi corsi, che sono caratterizzati da una forte collaborazione con le imprese, sono una risposta diretta alla scarsità di lavoratori qualificati in alcuni settori, e rappresentano una parte fondamentale delle politiche di formazione per la crescita occupazionale (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022).

Un altro fattore che ha contribuito all'evoluzione del mercato dell'istruzione terziaria in Italia è la crescente mobilità internazionale degli studenti. Sempre più giovani italiani scelgono di studiare all'estero, mentre l'Italia sta cercando di attrarre studenti internazionali, promuovendo corsi in lingua inglese e percorsi di mobilità accademica internazionale. Le università italiane, infatti, sono sempre più parte di una rete globale di atenei, favorendo così lo scambio di conoscenze e la formazione di una generazione di studenti con esperienze internazionali che li preparano meglio per un mercato del lavoro globale (OECD, 2023). Parallelamente, l'innovazione tecnologica e la digitalizzazione stanno cambiando il volto dell'istruzione superiore. I corsi di laurea online e le piattaforme di e-learning stanno ridisegnando l'approccio all'apprendimento, rendendo l'istruzione terziaria più accessibile, ma anche più competitiva. Le università italiane hanno cominciato ad offrire una vasta gamma di programmi online, rispondendo così a una domanda crescente di formazione flessibile, che permette agli studenti di conciliare lo studio con altre esigenze, come il lavoro o la famiglia (European Commission, 2022).

Nonostante queste trasformazioni, il sistema di istruzione terziaria in Italia deve ancora affrontare sfide strutturali. La debolezza degli investimenti pubblici in ricerca e innovazione, la scarsa efficacia di alcuni percorsi di studio rispetto al mercato del lavoro e la disomogeneità della qualità dell'offerta formativa a livello territoriale rappresentano ostacoli allo sviluppo del settore. Le riforme in atto, nella misura in cui sono spinte da una crescente attenzione verso l'innovazione dei curricula e l'orientamento al mercato del lavoro, possono però offrire nuove opportunità di miglioramento del sistema (Ministero dell'Istruzione, 2021).

1.1.1 L'evoluzione del quadro normativo

Il sistema di istruzione terziaria in Italia ha subito importanti trasformazioni normative nel corso degli ultimi decenni, con l'obiettivo di rispondere alle nuove esigenze sociali, economiche e culturali, e di allinearsi alle direttive europee. A partire dagli anni 90, le riforme sono state caratterizzate da un progressivo processo di apertura e adattamento alle sfide del mercato del lavoro, da un lato, e all'integrazione con il panorama europeo, dall'altro. D'altra parte, esse hanno dovuto fare i conti con le caratteristiche strutturali del sistema, che è rimasto istituzionalmente immobile per due generazioni, dagli anni 30 agli anni 90, e ha incontrato gravi difficoltà nell'adattarsi all'aumento della partecipazione, in particolare tra gli anni 60 e 90 (Ballarino, 2011-A).

Un primo momento cruciale per l'evoluzione del sistema è stato rappresentato dalla Legge 19 novembre 1990, n. 341: la legge ha introdotto l'autonomia didattica delle università, consentendo agli atenei una maggiore libertà nella definizione dei propri corsi di laurea e nella strutturazione dei piani di studio. Inoltre, la legge ha permesso una maggiore flessibilità dei percorsi formativi, facilitando l'adattamento dell'offerta alle esigenze degli studenti e del mercato del lavoro¹. In questo modo, è stato avviato un processo che ha reso l'università italiana più dinamica e aperta. A questo primo intervento normativo, ha fatto seguito la riforma del 2000, con il Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, che ha introdotto una serie di modifiche strutturali significative: tra le principali novità, il decreto ha creato il sistema dei Crediti Formativi Universitari (CFU), che ha reso i percorsi universitari più flessibili e compatibili con l'armonizzazione dei sistemi educativi europei. Il DM 270 ha anche consolidato la struttura a due cicli (laurea e laurea magistrale), in linea con il Processo di Bologna e le raccomandazioni europee per la costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore².

Parallelamente, un settore importante dell'istruzione terziaria italiana che ha ricevuto attenzione normativa è stato quello degli AFAM. Gli istituti AFAM, che comprendono scuole di musica, arte, danza, teatro e architettura, sono regolati dal Decreto Legislativo 15 gennaio 1999, n. 7, che ha stabilito l'autonomia e il riconoscimento ufficiale di questi percorsi come parte integrante dell'istruzione superiore. Questa legge ha stabilito che gli studenti degli AFAM potessero conseguire titoli equivalenti ai diplomi di laurea universitari, garantendo l'armonizzazione dei loro titoli con quelli conferiti dalle università, in linea con il Processo di Bologna. Successivamente, la Legge 508/1999 ha continuato a definire il quadro giuridico degli AFAM, promuovendo l'autonomia

1 Legge 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma dell'ordinamento universitario*, 1990.

2 Ministero dell'Istruzione, Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, *Modifiche alla regolamentazione dei corsi di studio universitari*, 2004.

didattica, l'introduzione dei crediti formativi e l'allineamento con gli standard internazionali³.

Il Processo di Bologna, lanciato nel 1999 con l'obiettivo di creare uno spazio educativo europeo uniforme, ha avuto un forte impatto sul sistema italiano, portando a un allineamento dei sistemi universitari europei su alcune linee guida comuni. Le riforme introdotte in Italia sono state una risposta alle direttive di Bologna, favorendo la mobilità degli studenti, la trasparenza, la comparabilità dei titoli di studio e l'introduzione di sistemi di valutazione e accreditamento (European Commission, 1999). Nel corso degli anni successivi, le riforme si sono moltiplicate, includendo il Decreto Legge 14 gennaio 2013, n. 3, che ha previsto nuove modalità di accesso all'istruzione superiore e migliorato i processi di valutazione delle università, in linea con gli standard europei. Questo decreto ha anche avviato il processo di accreditamento delle università, stabilendo criteri e procedure per garantire la qualità dell'offerta formativa⁴. L'introduzione dell'accreditamento ha avuto l'effetto di migliorare la qualità complessiva del sistema universitario, ma ha anche posto nuove sfide, soprattutto in termini di risorse e capacità degli atenei di rispondere alle nuove esigenze.

Una delle riforme più recenti, che ha influito profondamente sul sistema dell'istruzione terziaria, è quella contenuta nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che ha dedicato una sezione specifica all'istruzione superiore. La Missione 4 del PNRR ha previsto investimenti significativi per la digitalizzazione delle università, la creazione di nuovi percorsi formativi e il rafforzamento della collaborazione tra università e imprese. Un aspetto rilevante del PNRR è stato l'enfasi sui percorsi di formazione professionale e tecnologica, come quelli offerti dagli ITS Academy, che sono stati potenziati con l'obiettivo di colmare il gap di competenze tecniche avanzate tra laureati e il mercato del lavoro (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2021). Nel contesto della riforma, è anche cresciuto l'impegno istituzionale per la mobilità internazionale: il Decreto 108/2020 ha introdotto misure per incentivare la mobilità degli studenti, creando opportunità di scambi accademici e rendendo il sistema universitario italiano più attraente per gli studenti stranieri. Ciò si inserisce in un quadro più ampio di cooperazione accademica e scientifica internazionale che ha portato le università italiane a entrare a far parte di reti globali di alta formazione⁵.

Tuttavia, anche se le riforme hanno indubbiamente migliorato alcuni aspetti del sistema, il quadro normativo italiano resta ancora soggetto a critiche per

3 Legge 15 gennaio 1999, n. 7, Riforma dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, 1999; Legge 21 dicembre 1999, n. 508, Autonomia degli Istituti Superiori per le Industrie Artistiche e gli Istituti Musicali, 1999

4 Gazzetta Ufficiale, Decreto Legge 14 gennaio 2013, n. 3, *Norme per il sistema di accreditamento delle università italiane*, 2013.

5 Ministero degli Affari Esteri, Decreto 108/2020, Incentivazione della mobilità internazionale degli studenti, 2020.

quanto riguarda la scarsa autonomia gestionale di molti atenei e l'inefficienza nell'allineamento dell'offerta formativa con le reali esigenze del mercato del lavoro. In particolare, la qualità dell'insegnamento e l'efficacia del sistema di ricerca rimangono molto variabili tra le diverse università, con evidenti disparità territoriali e settoriali che continuano a influire sul successo formativo e occupazionale dei laureati (OECD, 2022).

1.1.2 L'inquadramento dei titoli di studio nel contesto europeo

Nel contesto europeo, l'inquadramento dei titoli di studio nell'istruzione terziaria è regolato da una serie di direttive e accordi internazionali che mirano a garantire la comparabilità, la trasparenza e la qualità del sistema educativo tra i paesi membri. Un ruolo centrale in questo ha avuto il Processo di Bologna che ha introdotto una serie di riforme destinate a promuovere la mobilità, la compatibilità e il riconoscimento dei titoli di studio tra i paesi europei. Il processo ha portato alla creazione di un sistema di titoli di studio suddiviso in tre cicli: laurea triennale, laurea magistrale e dottorato, un modello che è stato adottato da tutti i paesi membri dell'Unione Europea, cercando di armonizzare le strutture accademiche (European Commission, 1999; Witte, 2006). Il Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo dei Crediti (ECTS), che è stato introdotto nel 1989 e perfezionato negli anni successivi, è uno strumento fondamentale per la mobilità degli studenti. L'ECTS consente di misurare il carico di lavoro degli studenti e facilita il riconoscimento dei crediti acquisiti in un altro paese, creando un sistema di valutazione che è facilmente comprensibile a livello internazionale. Il sistema promuove la flessibilità dei percorsi di studio, consentendo agli studenti di accedere a corsi e programmi in diversi paesi, aumentando così le opportunità di formazione e crescita accademica (European Commission, 2020).

Un altro strumento importante per l'inquadramento dei titoli di studio in Europa è il Quadro europeo delle qualifiche (EQF), istituito nel 2008 dalla Commissione Europea con l'obiettivo di migliorare la trasparenza e la comparabilità delle qualifiche tra i paesi membri. L'EQF stabilisce otto livelli di qualifiche che vanno dal livello 1 (competenze di base) fino al livello 8 (dottorato di ricerca e altre qualifiche di ricerca avanzata). Ogni livello del EQF è definito in base a tre dimensioni: conoscenza, abilità e competenze, con una progressione chiara da livelli più bassi (che descrivono competenze più elementari) a livelli più alti (che implicano competenze avanzate e capacità di ricerca). Di seguito una panoramica delle corrispondenze tra i livelli EQF e i titoli di studio italiani:

- Livello 1 (EQF): Si riferisce a qualifiche con competenze di base, solitamente ottenute attraverso la formazione secondaria di primo grado. In Italia, corrisponde al diploma di scuola secondaria di primo grado (scuola media).
- Livello 2 (EQF): Questo livello include qualifiche che richiedono competenze più avanzate rispetto al livello 1, ma sempre nell'ambito della

formazione secondaria. In Italia, corrisponde al certificato delle competenze di base acquisite in esito all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

- Livello 3 (EQF): A questo livello si trovano qualifiche che corrispondono alla formazione professionale di livello iniziale, come ad esempio quelli che si conseguono negli Istituti Professionali. In Italia, corrispondono agli attestati di qualifica professionale.
- Livello 4 (EQF): Questo livello è rappresentato da qualifiche che sono generalmente associate a un primo ciclo di istruzione superiore, come in Italia i diplomi di istruzione secondaria superiore (licei, istituti tecnici e professionali).
- Livello 5 (EQF): In Italia, questo livello è generalmente associato è associato ai Diplomi di Tecnico Superiore (ITS Academy).
- Livello 6 (EQF): Il livello 6 include qualifiche di istruzione superiore che corrispondono alla laurea triennale (laurea di primo ciclo).
- Livello 7 (EQF): Questo livello è associato a qualifiche avanzate di istruzione superiore, come la laurea magistrale o i master di primo livello. Si tratta di percorsi altamente specializzati, spesso focalizzati sulla ricerca e sull'approfondimento di tematiche professionali o accademiche specifiche.
- Livello 8 (EQF): Questo livello rappresenta il massimo livello di qualifiche nel sistema educativo, corrispondente al dottorato di ricerca (PhD) e a titoli di ricerca avanzata. In Italia, il dottorato di ricerca è considerato il massimo grado di formazione accademica, e prevede una fase di ricerca che porta alla stesura di una tesi.

Il quadro EQF non solo offre un sistema di classificazione dei titoli di studio, ma fornisce anche un linguaggio comune che consente una comprensione più chiara delle qualifiche e facilita il processo di riconoscimento tra i vari paesi. Ad esempio, i titoli di laurea triennale (livello 6 EQF) ottenuti in Italia sono facilmente riconoscibili nei paesi europei grazie alla struttura standardizzata del processo di Bologna. Allo stesso modo, i titoli di laurea magistrale (livello 7 EQF) e i dottorati di ricerca (livello 8 EQF) sono riconosciuti a livello internazionale, consentendo la mobilità degli studenti e la possibilità di proseguire gli studi o di lavorare in altri paesi dell'UE (European Commission, 2018).

In Italia anche gli istituti AFAM sono stati inclusi nel quadro normativo europeo grazie alle riforme introdotte dalla Legge 508/1999, che ha riconosciuto come parte integrante dell'istruzione terziaria. Questi istituti, che offrono percorsi di formazione avanzata in discipline artistiche, musicali e coreutiche, rilasciano titoli equivalenti a quelli universitari, garantendo il riconoscimento internazionale dei titoli rilasciati. I percorsi formativi AFAM sono ora classificati all'interno del sistema europeo in modo da riflettere la loro natura specialistica e avanzata, in linea con il modello EQF⁶.

⁶ Legge 21 dicembre 1999, n. 508, Autonomia degli Istituti Superiori per le Industrie Artistiche e gli Istituti Musicali, 1999.

La Classificazione Internazionale dei Livelli di Istruzione (ISCED), sviluppata dall'UNESCO, è uno strumento standard per descrivere e confrontare i sistemi educativi a livello internazionale che organizza i programmi di istruzione formale in otto livelli (dallo 0 all'8), dal prescolare all'istruzione terziaria avanzata, sulla base di criteri quali la struttura del percorso, i requisiti di accesso e gli esiti attesi. A livello europeo, l'European Qualifications Framework (EQF) si affianca all'ISCED con una prospettiva diversa: invece di classificare i programmi, l'EQF ordina le qualifiche in otto livelli secondo i risultati dell'apprendimento, ossia le competenze realmente acquisite, comprese conoscenze, abilità e grado di autonomia. Questo approccio facilita la trasparenza, la mobilità e il riconoscimento delle qualifiche tra Paesi. Sebbene vi siano corrispondenze approssimative tra i livelli ISCED e quelli EQF (es. una laurea triennale corrisponde in genere al livello 6 di entrambi), i due sistemi rispondono a logiche diverse: l'uno descrittiva dei percorsi, l'altro orientato alla spendibilità delle competenze. Le fonti principali per l'analisi dei due quadri sono i documenti ufficiali dell'UNESCO Institute for Statistics per l'ISCED e della Commissione Europea per l'EQF.

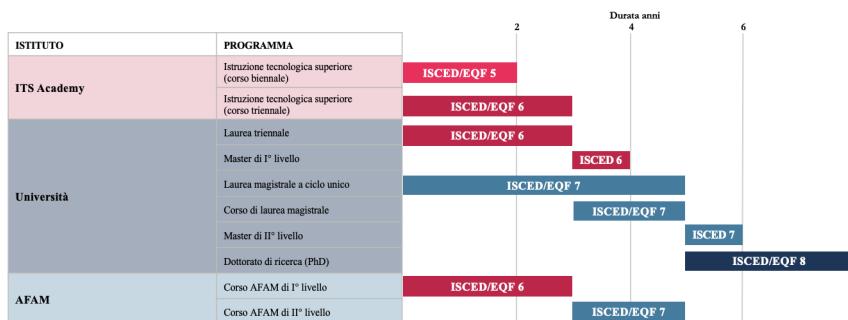


Figura 1.1.1: Il sistema di istruzione terziario italiano nel quadro europeo
Fonte: Elaborazione Deloitte – Officine Innovazione. Fonte: Elaborazione propria su dati UNESCO Institute for Statistics (ISCED 2011) e European Commission (EQF 2017).

Per quanto riguarda gli ITS Academy, i titoli rilasciati da queste scuole sono generalmente classificati al livello 5 EQF, che corrisponde a un titolo di studio terziario post-secondario, ma che non ha il valore di una laurea triennale (che corrisponde al livello 6 EQF). Questo livello è associato a qualifiche che, pur non corrispondendo a un ciclo completo di studi universitari, offrono una preparazione specialistica e professionalizzante in settori tecnici e tecnologici. La corrispondenza tra il titolo di studio rilasciato dagli ITS Academy italiani e il livello 5 EQF facilita il riconoscimento dei crediti e dei titoli nei paesi membri dell'Unione Europea, permettendo ai laureati di questi istituti di entrare nel mercato del lavoro europeo o di proseguire gli studi in altri paesi,

magari proseguendo con una laurea triennale o magistrale. L'armonizzazione degli ITS Academy con i sistemi educativi europei è stata anche incentivata dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2009 riguardo ai sistemi di istruzione e formazione professionale (VET), che ha sottolineato l'importanza di qualifiche professionali riconosciute a livello europeo. Questo approccio ha portato a una maggiore integrazione tra i percorsi ITS Academy e i sistemi formativi degli altri paesi dell'Unione, contribuendo a migliorare la mobilità dei diplomati e a rispondere alla crescente domanda di competenze tecniche ad alto livello (European Parliament and Council, 2009). Nonostante questi progressi, il sistema degli ITS Academy in Italia è ancora in fase di sviluppo, con vari livelli di adozione e riconoscimento a livello regionale e nazionale. Tuttavia, la crescente adesione al sistema EQF e la cooperazione con il mondo delle imprese e delle istituzioni europee promettono di rendere i titoli rilasciati dagli ITS Academy sempre più validi e apprezzati a livello internazionale.

1.1.3 Istruzione terziaria e mismatching nel mercato del lavoro

Nel corso degli ultimi anni, l'istruzione terziaria universitaria in Italia ha registrato una crescita significativa, con un incremento delle immatricolazioni che nel 2024/25 ha raggiunto le 338.893 iscrizioni, segnando un aumento del 5,7% rispetto all'anno precedente (Ministero dell'Università e della Ricerca, dati provvisori 2024). Il problema è che l'espansione della partecipazione non ha trovato un corrispondente allineamento con le esigenze del mercato del lavoro, dando vita a un persistente mismatch tra le competenze richieste dai datori di lavoro e quelle offerte dal sistema educativo.

Secondo il rapporto *Domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2024* del Sistema Informativo Excelsior, le imprese italiane prevedono di effettuare circa 5,5 milioni di assunzioni nel 2024, di cui il 14% riguarda posizioni che richiedono competenze universitarie, come laurea e corsi di alta formazione. Nonostante questa domanda, si stima che circa il 31,2% delle assunzioni previste presenterà difficoltà di reperimento, con un aumento rispetto al 28,4% del 2023. La discrepanza riflette le difficoltà nel soddisfare le esigenze del mercato del lavoro, non solo in termini quantitativi, ma anche qualitativi. Uno degli aspetti più critici riguarda il fenomeno dell'*over-education*, ovvero la condizione in cui i laureati occupano posizioni che non richiedono un titolo di studio universitario. Questo mismatch è in parte attribuibile alla rapida evoluzione tecnologica e alla globalizzazione, che richiedono competenze sempre più specialistiche, mentre l'istruzione formale spesso non riesce ad adeguarsi in tempo reale a tali mutamenti (OECD, 2019). Inoltre, si osserva un crescente disallineamento nelle aree disciplinari: i settori STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) sono tra quelli più vulnerabili al mismatch, con carenze di profili adeguati che potrebbero superare i 17.000 posti vacanti ogni anno (Unioncamere, 2024).

Inoltre, l'acquisizione di competenze digitali e green si sta rivelando una priorità per il mercato del lavoro: le previsioni indicano che, tra il 2024 e il 2028, circa 2,1 milioni di lavoratori dovranno possedere competenze digitali, mentre circa 2,3 milioni dovranno essere qualificati in competenze green. Questi settori sono destinati a rappresentare oltre il 58% e il 65% del fabbisogno occupazionale previsto, rispettivamente. La carenza di tali competenze tra i laureati potrebbe quindi amplificare il mismatch, con effetti negativi sulla produttività e sull'innovazione delle imprese. Questo scenario sottolinea l'importanza di un allineamento più stretto tra il sistema educativo e le necessità del mercato del lavoro. Solo attraverso una maggiore sinergia tra l'offerta formativa terziaria, non solo universitaria, e le richieste di professionalità sarà possibile ridurre il mismatch e favorire una transizione più fluida dei laureati nel mondo del lavoro.

Nonostante il dinamismo del mercato del lavoro lombardo, con un aumento delle assunzioni, le imprese continuano a segnalare difficoltà nel reperire personale qualificato. Le ragioni sono principalmente due: la carenza di candidati con le competenze richieste e l'incongruenza tra le competenze possedute dai lavoratori e le esigenze delle aziende (*lo skill mismatch* di cui abbiamo parlato). La problematica non è nuova, anzi è strutturale nel sistema scolastico e universitario italiano, ma si sta intensificando (Barbagli, 1974). Diverse cause possono contribuire a questo fenomeno: l'invecchiamento della popolazione in comparti ad alto ricambio del personale e una domanda accentuata di lavoratori giovani, e la mancanza di competenze adeguate, ovvero un divario tra le competenze possedute dai lavoratori e quelle richieste dal mercato. Tra i settori, quello con maggiori difficoltà risulta essere il comparto delle costruzioni (60%), seguito da industria, turismo e servizi alla persona (tutti e tre intorno al 50%).

1.2 Gli iscritti ai diversi percorsi terziari

La distribuzione degli iscritti ai diversi percorsi di formazione terziaria in Italia mostra una forte polarizzazione tra il sistema universitario, da un lato, e gli altri percorsi di istruzione terziaria, dall'altro, ma anche una crescente diversificazione delle preferenze in relazione ai settori e alle specializzazioni. Questo fenomeno riflette certamente la tradizionale preferenza degli studenti italiani per le università, che fino agli anni 90 sono state l'unica istituzione di formazione terziaria nel paese, ma anche l'emergente attenzione per percorsi formativi più tecnici e professionalizzanti, come quelli offerti dagli ITS Academy e dagli istituti di alta formazione artistica e musicale (AFAM).

Secondo i dati del Ministero dell'Università e della Ricerca e dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca), circa il 95% degli studenti italiani iscritti a percorsi di istruzione terziaria frequentano corsi universitari, con una netta predominanza dei corsi di laurea triennali che assorbono il 63% degli iscritti. Le iscrizioni ai corsi universitari

sono dominate da settori tradizionali come ingegneria, giurisprudenza, economia e scienze sociali, che attraggono la maggior parte degli studenti. Tuttavia, negli ultimi anni si sta registrando un interesse crescente per discipline più legate all'innovazione tecnologica e scientifica, come l'informatica, l'intelligenza artificiale e la biotecnologia, che stanno facendo registrare una forte crescita dei tassi di iscrizione, in risposta alle nuove esigenze del mercato del lavoro⁷.

Parallelamente, la crescita degli ITS Academy, seppur inferiore a quella delle università, sta attirando un numero sempre maggiore di studenti, in particolare quelli interessati a un rapido inserimento nel mondo del lavoro. Gli ITS Academy, che offrono corsi biennali di alta formazione tecnologica in collaborazione con le imprese, vedono una distribuzione degli iscritti abbastanza equilibrata tra i vari settori, ma con una forte concentrazione nei settori industriali e tecnologici, come l'automazione, la meccanica e l'energia. Secondo l'ultimo Rapporto INDIRE 2025, il tasso di occupazione a un anno dal diploma per gli studenti ITS Academy è dell'84%, con una percentuale significativamente elevata di occupati in settori coerenti con il loro percorso di studi. Nonostante ciò, il numero di iscritti rimane contenuto: su oltre 36.000 domande di iscrizione, solo il 42,5% ha formalizzato l'iscrizione ai percorsi ITS Academy. Gli studenti che scelgono gli ITS Academy provengono principalmente da istituti tecnici (55,1%), seguiti da licei (24,3%) e istituti professionali (14,5%) (INDIRE, 2025).

Per quanto riguarda l'ambito dell'Alta Formazione Artistico-Musicale, la distribuzione degli iscritti è generalmente concentrata nei settori delle arti visive, della musica e della danza. Secondo i dati più recenti del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), nell'anno accademico 2023/2024, sono stati registrati 89.807 iscritti ai corsi di I e II livello delle istituzioni AFAM, con un totale di 19.483 diplomati nello stesso anno. Questi percorsi formativi, regolamentati dal sistema EQF, offrono qualifiche equivalenti ai livelli 6 e 7 e garantiscono una buona mobilità accademica e professionale in ambito europeo. Sebbene gli iscritti agli AFAM siano numericamente inferiori rispetto a quelli delle università, essi continuano a rappresentare una scelta importante per gli studenti appassionati delle arti e delle discipline creative, con una forte componente internazionale che ne caratterizza la frequentazione. Nel capitolo 5 di questo rapporto è presentato un approfondimento specifico sugli istituti AFAM lombardi.

⁷ Ministero dell'Istruzione, Statistiche sull'istruzione superiore, 2022

Tabella 1.2.1: Iscritti/immatricolati e diplomati/laureati nelle università, AFAM e ITS Academy in Italia. Fonte: MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| | Università ⁸ | | AFAM ⁹ | | ITS Academy ¹⁰ | |
|-----------|-------------------------|----------|-------------------|-----------|---------------------------|-----------|
| | Immatricolati | Laureati | Iscritti I anno | Diplomati | Iscritti I anno | Diplomati |
| 2012/2013 | 269.401 | 307.931 | 12.757 | 5.510 | 1.882 | 1.098 |
| 2013/2014 | 268.677 | 308.160 | 14.170 | 6.978 | 1.684 | 1.235 |
| 2014/2015 | 269.071 | 305.183 | 14.393 | 7.461 | 2.374 | 1.767 |
| 2015/2016 | 274.363 | 312.184 | 15.665 | 8.258 | 2.774 | 2.193 |
| 2016/2017 | 288.553 | 318.483 | 17.710 | 9.594 | 3.367 | 2.601 |
| 2017/2018 | 291.984 | 328.264 | 18.697 | 10.038 | 4.606 | 3.536 |
| 2018/2019 | 298.158 | 344.099 | 19.327 | 11.659 | 5.094 | 3.761 |
| 2019/2020 | 313.471 | 354.011 | 19.623 | 11.836 | 6.874 | 5.280 |
| 2020/2021 | 336.853 | 373.949 | 20.402 | 13.631 | 8.274 | 6.421 |
| 2021/2022 | 331.502 | 367.491 | 20.504 | 12.681 | 9.269 | 7.033 |
| 2022/2023 | 334.389 | 393.419 | 22.378 | 12.376 | 11.834 | 8.588 |
| 2013/2023 | + 24,1% | + 27,8% | + 75,4% | + 124,6% | + 528,8% | + 682,1% |

Vediamo ora l'andamento nel tempo e nei diversi percorsi terziari degli studenti che intraprendono per la prima volta un percorso terziario, ovvero gli immatricolati al primo anno di un corso universitario triennale, gli iscritti al primo anno di un corso AFAM di primo livello e gli iscritti al primo anno di un percorso ITS Academy. Questa selezione permette di osservare in modo diretto e comparabile le dinamiche di attrattività dei tre sistemi, evidenziando quale tra le istituzioni riesca a intercettare una quota maggiore di studenti all'ingresso nell'istruzione terziaria, e come questa quota cambi nel tempo. Considerando che la popolazione potenzialmente interessata è la stessa – diplomati delle scuole secondarie di secondo grado – l'andamento delle iscrizioni iniziali costituisce un indicatore utile per comprendere le preferenze degli studenti, nonché l'evoluzione del ruolo e del posizionamento dei tre percorsi formativi nel sistema educativo italiano.

8 Dati MUR, Open Data. Per *Immatricolati* si fa riferimento agli studenti e alle studentesse che si iscrivono ad un primo corso di laurea triennale o magistrale a ciclo unico.

9 Gli *iscritti* fanno riferimento agli iscritti al primo anno in corsi Afam di primo livello e a ciclo unico. I *diplomati* fanno riferimento unicamente ai diplomati dei corsi Afam di primo livello.

10 Iscritti ai percorsi terminati negli anni 2013-2023 e monitorati negli anni 2015-2025, *Rapporto Annuale ITS Academy*, INDIRE, 2025. Il rapporto prende in considerazione i percorsi terminati due anni prima della pubblicazione del rapporto: il rapporto 2025 prende in esame i 450 percorsi terminati nell'anno 2023, realizzati da 109 ITS Academy (ai percorsi - biennali e triennali - hanno preso parte 11.834 studenti e alla fine dei percorsi 8.588 sono stati i diplomati - 72,6% degli iscritti).

L'evoluzione delle iscrizioni ai diversi percorsi di formazione terziaria è anche influenzata dalle dinamiche di mismatch tra le competenze acquisite durante il percorso di studi e quelle richieste dal mercato del lavoro. Questo fenomeno è particolarmente evidente in alcuni corsi di laurea, come quelle in scienze umane e lettere, dove si osserva un forte calo delle iscrizioni e una difficoltà nel garantire occupazione stabile ai laureati, a causa di una formazione che spesso non risponde alle necessità del mercato. Di converso, settori come ingegneria, informatica e biotecnologia mostrano una crescente domanda di specialisti e una maggiore coerenza tra l'offerta formativa e le esigenze del settore privato (OECD, 2022).

In generale, la distribuzione degli iscritti ai vari percorsi di formazione terziaria in Italia (tabella 1; figura 2) conferma il divario tra la formazione universitaria, che continua ad attrarre il maggior numero di studenti, e i percorsi tecnici e professionalizzanti, che hanno numeri molto più bassi ma una crescita molto più consistente. La domanda di competenze specializzate e applicate, in ambito non solo tecnologico e scientifico, ma anche artistico e culturale, potrebbe spingere verso un riequilibrio in favore dei percorsi più tecnici e pratici, offerti dall'AFAM e dagli ITS Academy, che sembrano rispondere meglio alle esigenze del mercato del lavoro attuale (European Commission, 2021). Rimane da capire come questo riequilibrio potrebbe incidere sulla situazione delle università e quanto esso sarà osteggiato dalla componente conservatrice del mondo universitario.

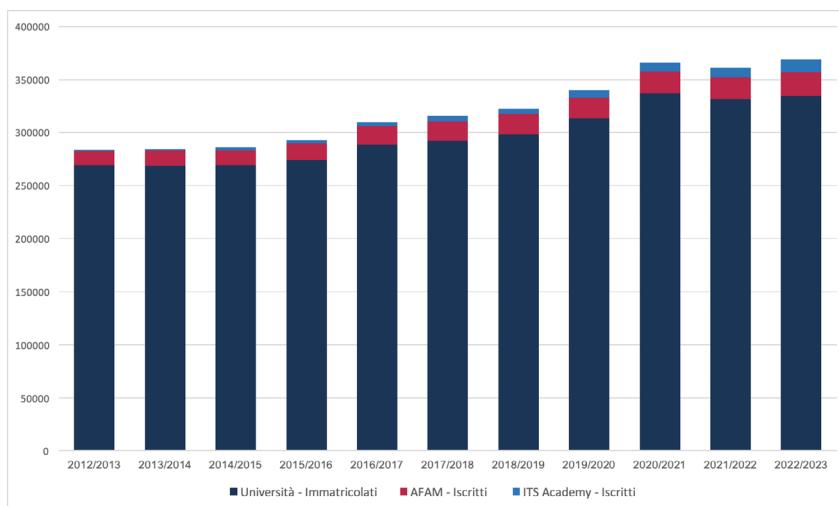


Figura 1.2.1: Iscritti/immatricolati nelle Università, AFAM e ITS Academy in Italia.
Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale
ITS Academy INDIRE 2025

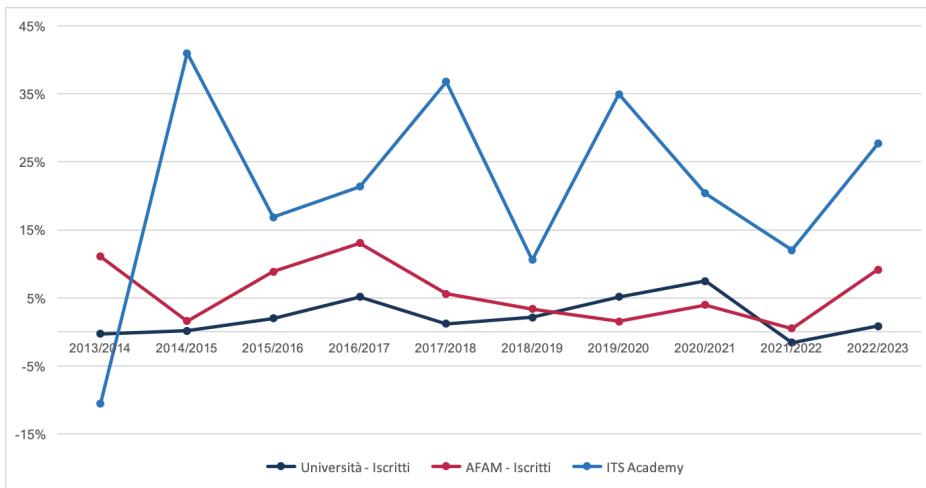


Figura 1.2.2: Variazione % di iscritti/immatricolati rispetto all'anno precedente in Italia. Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Gli immatricolati all'università hanno mostrato un aumento complessivo del 24,1% nel periodo 2013-2023. Il numero di immatricolati ha registrato una crescita quasi costante, con alcuni picchi, come nel 2020/2021, con un aumento del 7,5%, seguito però da una leggera flessione nell'anno successivo (-1,55%). La crescita è continua fino al 2021, con picchi di +5,13% nel 2019/2020 e +7,5% nel 2020/2021, un periodo che può essere interpretato come una risposta alla crescente domanda di lauree e qualifiche accademiche a fronte di incertezze economiche e sociali, inclusi gli effetti della pandemia. L'università, pur avendo affrontato alcuni rallentamenti, continua a essere la principale destinazione per i neodiplomati in Italia, la sua offerta rimane rilevante nel panorama dell'istruzione terziaria, ma l'andamento mostra forse segni di una saturazione e di una concorrenza crescente con gli altri percorsi formativi.

Il numero di iscritti alle istituzioni AFAM ha registrato una crescita significativa, con un aumento del 75,4% dal 2013 al 2023. Questo andamento si distingue per il fatto che il settore è stato in forte espansione, in particolare a partire dal 2016, quando la crescita ha iniziato ad accelerare. L'espansione più rilevante è avvenuta tra 2017 e 2023, con un incremento notevole della domanda, specialmente dopo il 2018. La crescita sembra rispecchiare un maggiore interesse per l'alta formazione artistica e musicale, oltre alla ricerca di percorsi che offrono specializzazioni più mirate rispetto ai percorsi universitari tradizionali. La forte crescita degli iscritti alle istituzioni AFAM riflette un maggiore interesse per percorsi formativi più specialistici e mirati: le arti e la cultura, infatti, attraggono

sempre di più gli studenti, offrendo opportunità professionali concrete in settori emergenti. Questo aumento potrebbe anche suggerire una maggiore valorizzazione dei percorsi creativi in risposta alla domanda di lavoro più diversificata, come vedremo meglio nel capitolo 5.

Gli iscritti agli ITS Academy hanno visto una crescita straordinaria del 528,8% dal 2013 al 2023. Questo incremento è il più marcato tra i tre percorsi e denota una rapida affermazione degli ITS come una valida alternativa alle università e all'AFAM, soprattutto grazie alla loro specializzazione nelle competenze tecniche e professionali, direttamente collegate al mondo del lavoro. Dopo un periodo iniziale di crescita lenta, gli iscritti agli ITS sono aumentati in modo più forte a partire dal 2016/2017, con un'accelerazione nel periodo 2019/2020 (circa +35%). Il 2022/2023 ha visto un altro picco significativo con +27,71%. La forte crescita degli ITS è chiaramente legata all'esigenza di specializzazione tecnica e professionale nel mercato del lavoro e rappresenta una risposta alla domanda di figure altamente qualificate in settori tecnici e industriali, che non sempre l'università tradizionale è in grado di soddisfare. La rapida affermazione degli ITS indica che gli studenti stanno sempre più scegliendo percorsi pratici, con un forte collegamento al mondo del lavoro.

Nel complesso, possiamo dunque osservare l'avvio di una competizione tra percorsi terziari diversi, qualcosa che per il nostro paese costituisce una novità assoluta. Il sistema universitario italiano è infatti sempre stato classificato, in comparazione internazionale, come “unitario”, che cioè prevede un solo tipo di istituzione, diversamente dai sistemi “binari”, in cui alle università si affiancano scuole tecniche di livello terziario, e dai sistemi “differenziati”, in cui esistono più di due tipi di istituzione (Ballarino, 2011-B). L'università, pur continuando ad attirare la maggior parte degli studenti e delle studentesse, sta vedendo una crescita meno accentuata rispetto agli ITS Academy e all'AFAM. Gli ITS Academy, con la loro alta specializzazione e l'approccio orientato al mondo del lavoro, stanno guadagnando sempre più terreno. L'AFAM ha visto un incremento più contenuto rispetto agli ITS Academy, ma cresce di più dell'università. Il crescente interesse per percorsi tecnici come gli ITS e specialistici come quelli dell'AFAM segnalano un cambiamento nelle preferenze degli studenti in risposta a una crescente domanda di specializzazione professionale e di competenze tecniche.

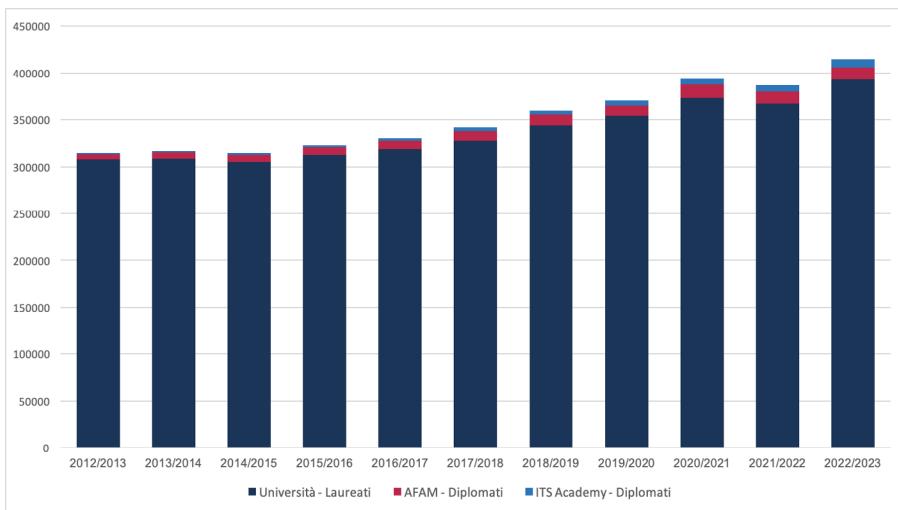


Figura 1.2.3: Diplomati/laureati nelle università, AFAM e ITS Academy in Italia.
Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale
ITS Academy INDIRE 2025

Veniamo ora ai laureati o diplomati dei tre diversi settori dell'istruzione terziaria italiana.

L'andamento dei **laureati universitari** dal 2013 al 2023 è stato generalmente positivo, con una crescita complessiva del **27,8%**. La crescita, seppur presente, è stata più contenuta rispetto agli immatricolati, con alcuni rallentamenti evidenti negli anni successivi al 2020 (ad esempio, una crescita limitata nel 2021/2022); la crescita media annua, comunque, resta consistente, con alcuni picchi, come nel 2020/2021 (+5,67%) durante il periodo post-pandemia. Questo potrebbe però dipendere dalla diminuzione della domanda di lavoro legata ai lockdown e alla chiusura di molte attività.

Il numero di **diplomati AFAM** ha registrato una crescita molto più accentuata rispetto ai laureati universitari, con un **aumento del 124,6%** nel periodo 2013-2023, segno di un forte interesse per percorsi formativi pratici e specialistici nel campo delle arti, della musica, del design e in altre discipline artistiche. La crescita più forte è avvenuta negli ultimi anni, in particolare nel 2022/2023 (+8,61%). Questi dati suggeriscono una crescente affermazione dell'AFAM come alternativa formativa alla tradizionale università. Il sistema AFAM sembra sempre più attrarre studenti che cercano una formazione professionale mirata e altamente qualificante, in alternativa alla tradizionale università, per una carriera più immediatamente collegata al mondo del lavoro creativo.

Gli **ITS** invece sono il settore che ha visto la crescita più forte, con un incremento del **682,1%** dei diplomati dal 2013 al 2023: in un solo decennio, sono

diventati quasi sette volte tanti. La crescita dei diplomati ITS presenta picchi a partire dal 2016, e negli ultimi anni, l'incremento è stato particolarmente alto, con una crescita del **27,71%** nel 2022/2023. Questi dati mostrano che gli ITS Academy stanno diventando una valida alternativa alle università tradizionali, soprattutto per coloro che cercano un percorso di formazione rapida e orientata al lavoro, con competenze tecniche specifiche in settori come l'ingegneria, l'informatica, il design industriale e altre aree tecnologiche.

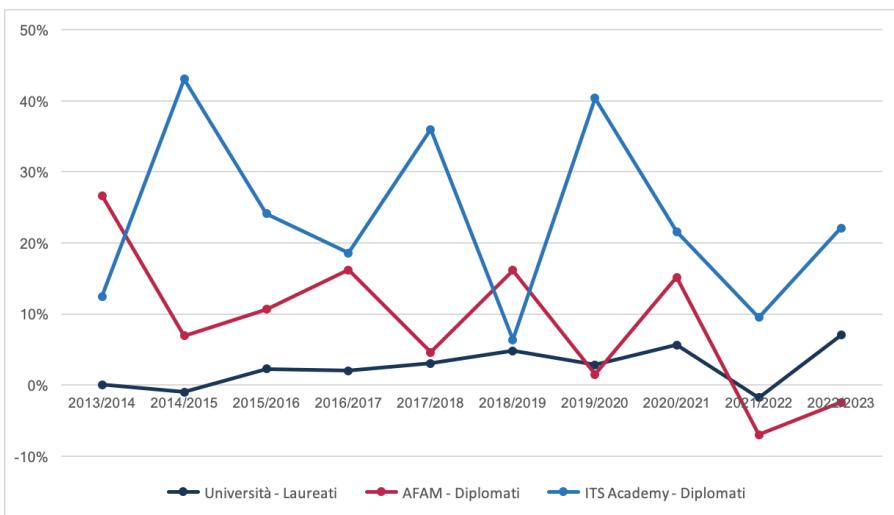


Figura 1.2.4: Variazione % di laureati/diplomati rispetto all'anno precedente in Italia.
Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale
ITS Academy INDIRE 2025

Nel complesso, l'andamento dei **laureati universitari**, dei **diplomati AFAM** e dei **diplomati ITS** Academy evidenzia un panorama in forte evoluzione, con ciascun percorso che sta cercando di rispondere a specifiche esigenze educative e professionali. L'università, pur continuando a produrre un numero significativo di laureati, mostra un tasso di crescita **inferiore** rispetto agli altri percorsi. La **formazione accademica** resta la prima scelta dei giovani italiani e italiane, ma la crescente concorrenza da parte di AFAM e ITS Academy indica sicuramente delle criticità, e quindi una necessità di **riforma** o di maggiore allineamento con le richieste del mercato del lavoro.

1.3 L'istruzione terziaria in Lombardia

Come messo in luce dal primo rapporto MHEO, la Lombardia rappresenta uno degli ecosistemi più complessi e articolati per l'istruzione terziaria in Italia, grazie alla sua ricca offerta formativa e alla presenza di numerosi atenei, istituti di alta formazione, scuole di specializzazione e corsi professionalizzanti (Bratti e Lippo, 2023). Con una popolazione universitaria che supera le 300.000 unità, la regione è il principale polo educativo del paese, ospitando atenei di prestigio internazionale, come l'Università degli Studi di Milano, il Politecnico di Milano, l'Università Bocconi e l'Università Cattolica del Sacro Cuore. A questi si aggiungono istituti di alta formazione come le scuole di arte e musica AFAM e gli ITS Academy, che completano un'offerta educativa diversificata e altamente specializzata (Regione Lombardia, 2023).

Tabella 1.3.1: Iscritti/immatricolati e diplomati/laureati nelle università, AFAM e ITS Academy in Lombardia. Fonte: MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| | Università ¹¹ | | AFAM ¹² | | ITS Academy ¹³ | |
|------------|--------------------------|----------|--------------------|-----------|---------------------------|-----------|
| | Immatricolati | Laureati | Iscritti | Diplomati | Iscritti | Diplomati |
| 2012/2013 | 47.619 | 51.534 | 3.608 | 1.598 | 216 | 147 |
| 2013/2014 | 48.062 | 53.476 | 3.385 | 2.217 | 283 | 170 |
| 2014/2015 | 48.588 | 55.332 | 3.392 | 2.190 | 633 | 230 |
| 2015/2016 | 49.902 | 55.804 | 3.720 | 2.230 | 676 | 562 |
| 2016/2017 | 51.171 | 57.091 | 4.042 | 2.278 | 955 | 613 |
| 2017/2018 | 53.104 | 59.572 | 4.332 | 2.606 | 1.035 | 753 |
| 2018/2019 | 54.292 | 62.162 | 4.561 | 3.030 | 1.046 | 895 |
| 2019/2020 | 58.683 | 64.848 | 4.728 | 3.308 | 1.601 | 1.185 |
| 2020/2021 | 59.553 | 69.029 | 4.834 | 3.731 | 1.907 | 1.495 |
| 2021/2022 | 61.483 | 74.021 | 5.328 | 3.391 | 2.604 | 1.772 |
| 2022/2023 | 62.040 | 75.589 | 5.961 | 3.383 | 2.776 | 2.053 |
| Δ2013/2023 | + 30,3 % | + 46,7 % | + 65,2 % | + 111,7 % | + 1.185 % | + 1.297 % |

11 Dati MUR, Open Data. Per *Immatricolati* si fa riferimento agli studenti e alle studentesse che si iscrivono ad un primo corso di laurea triennale o magistrale a ciclo unico. Per *Laureati* si fa riferimento a coloro che concludono il percorso di laurea triennale.

12 Gli *iscritti* fanno riferimento agli iscritti al primo anno in corsi AFAM di primo livello e a ciclo unico. I *diplomati* fanno riferimento unicamente ai diplomati dei corsi AFAM di primo livello.

13 Iscritti ai percorsi terminati negli anni 2013-2023 e monitorati negli anni 2015-2025, *Rapporto Annuale ITS Academy*, INDIRE, 2025.

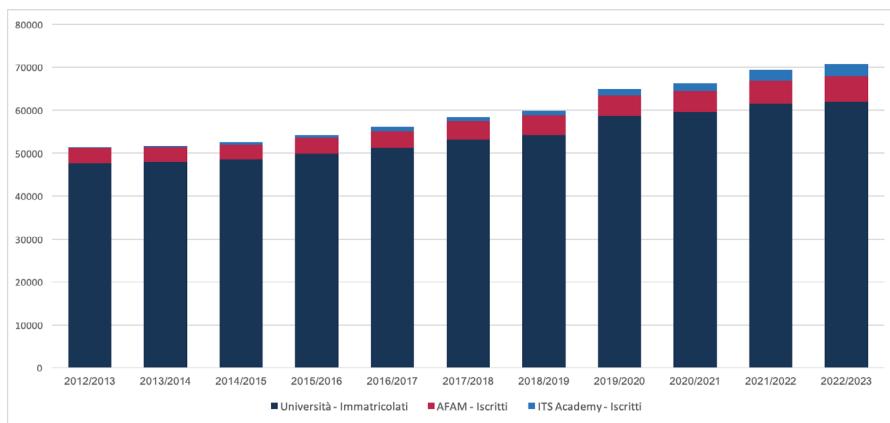


Figura 1.3.1: Iscritti/immatricolati nelle Università, AFAM e ITS Academy in Lombardia. Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Il sistema educativo lombardo si distingue per la varietà e l'elevata qualità dell'offerta formativa, che spazia dalle tradizionali lauree triennali e magistrali, fino a corsi post-laurea, master e percorsi professionalizzanti. Le università lombarde, infatti, coprono una vasta gamma di discipline, che vanno dalle scienze, ingegneria e economia, fino alle arti, alla moda e al design (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024). In particolare, il Politecnico di Milano e l'Università Bocconi si sono distinti per l'alta formazione in discipline STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) e manageriali, che risponde alle esigenze dei segmenti del mercato del lavoro più orientati verso competenze tecnologiche e innovative (Politecnico di Milano, 2023). Accanto agli atenei tradizionali, la Lombardia vanta un'offerta molto diversificata nel campo dell'alta formazione professionale con le istituzioni AFAM e gli ITS Academy (Regione Lombardia, 2023).

Gli ITS Academy, che offrono corsi di formazione biennali altamente specialistici, si sono rivelati particolarmente efficaci nell'affrontare la domanda di competenze tecniche e professionali da parte del mercato del lavoro, in settori come la meccanica, l'elettronica, l'informatica e la *green economy*. Questi istituti rappresentano una via importante per i giovani che desiderano accedere a posizioni professionali ben remunerate, senza passare attraverso un lungo ciclo universitario (INDIRE, 2025). La Lombardia è tra le regioni più attive in questo campo, con numerosi ITS Academy che collaborano strettamente con le imprese per progettare corsi mirati alle reali esigenze del mercato del lavoro.

Come il sistema nazionale, d'altra parte, il sistema dell'istruzione terziaria lombardo deve affrontare sfide importanti, in primo luogo il mismatch tra le

competenze acquisite dai laureati e quelle richieste dal mercato del lavoro. Le imprese lombarde continuano a manifestare difficoltà nel reperire lavoratori qualificati, in particolare nei settori tecnologici e STEM: le scuole terziarie devono affrontare il compito arduo di preparare i laureati per un mercato del lavoro in continua evoluzione, con una crescente domanda di competenze digitali e tecnologiche avanzate (Unioncamere, 2024).

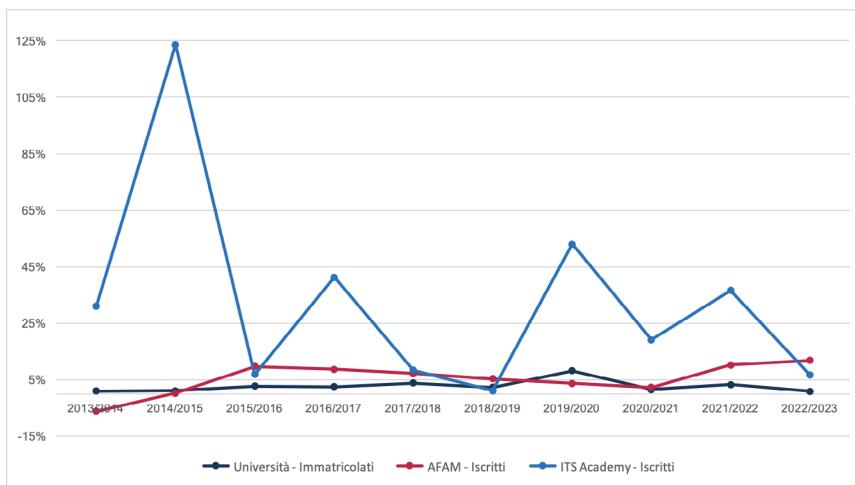


Figura1.3.2: Variazione % di iscritti/immatricolati rispetto all'anno precedente in Lombardia. Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

In Lombardia, la risposta a questa sfida sta nel rafforzamento della collaborazione tra istituzioni di istruzione terziaria e imprese. Si tratta di un processo avviato con le riforme degli anni '90, di cui si è detto sopra, e che era già evidente dalle ricerche del decennio successivo (Ballarino e Regini, 2005). Oggi le università lombarde stanno lavorando per creare percorsi formativi sempre più mirati, che rispondono in modo diretto alle necessità del mercato del lavoro, come nel caso dei corsi di laurea in collaborazione con aziende del settore IT e della finanza. Gli ITS Academy stanno incrementando la loro offerta di formazione continua e professionalizzante, con corsi che rispondono alle esigenze specifiche dei settori industriali in forte crescita, come la *green economy* e la digitalizzazione. Le istituzioni AFAM tradizionali, Conservatori e Accademie, sono sempre più aperte alla collaborazione con le aziende, e le nuove scuole superiori di design e moda, nate negli ultimi decenni del secolo scorso, attraggono studenti da tutto il mondo. Un altro ambito in cui la Lombardia si distingue è quello della sostenibilità e dell'innovazione tecnologica: le università lombarde, insieme agli ITS Academy, stanno sviluppando programmi formativi che rispondono alla

crescente domanda di professionisti in aree come l'energia rinnovabile, la mobilità sostenibile e la gestione delle risorse ambientali. Per esempio, l'Università Bocconi ha sviluppato il programma "Green Innovation", che punta a formare laureati in grado di affrontare le sfide globali legate alla sostenibilità ambientale (Bocconi University, 2024). Questo approccio interdisciplinare integra competenze economiche, tecnologiche e manageriali, rispondendo a una crescente necessità di professionalità altamente specializzate in ambito green e digitale.

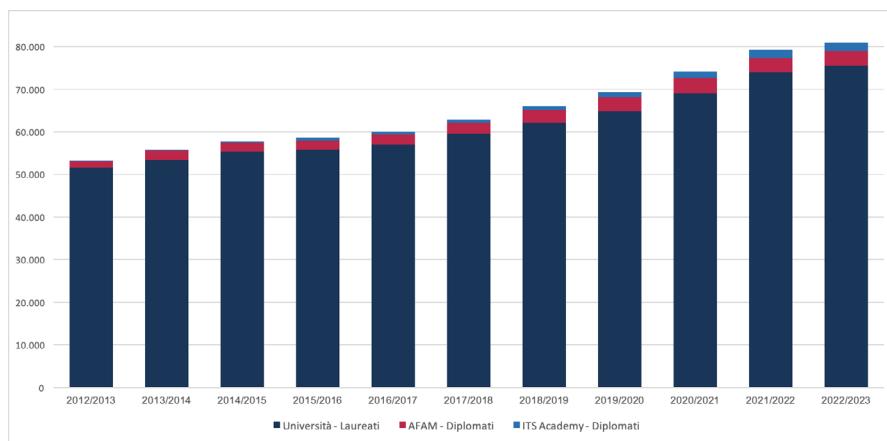


Figura1.3.3: Diplomati/laureati nelle università, AFAM e ITS Academy in Lombardia.
Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale
ITS Academy INDIRE 2025

In Lombardia, *il numero di immatricolati alle università* ha mostrato una crescita costante dal 2012 al 2023, con un incremento complessivo di circa il 30% (tabella 2; figura 6). Tuttavia, l'aumento annuale è stato più contenuto negli ultimi anni, con un incremento medio annuo che si aggira intorno al 1-3%. Questo suggerisce una certa stabilità, e forse l'avvicinarsi della saturazione. Un fattore che ha contribuito a mantenere stabili i numeri sicuramente è stata l'espansione delle università telematiche (una di queste ha sede in Lombardia), che offrono corsi a distanza che attraggono una nuova tipologia di studenti, ad esempio lavoratori o persone con impegni familiari (Di Santo, Salini, Trancossi, Turri e Zampatti, 2024).

Gli iscritti agli istituti AFAM in Lombardia hanno visto un aumento importante, con un incremento complessivo del 46,7% dal 2013 al 2023. La crescita è stata particolarmente marcata dal 2014 al 2015, con un picco notevole nel 2019/2020 (+53%). Questo indica un crescente interesse per la formazione artistica, musicale e coreutica, che ha trovato una risposta sempre più forte in Lombardia.

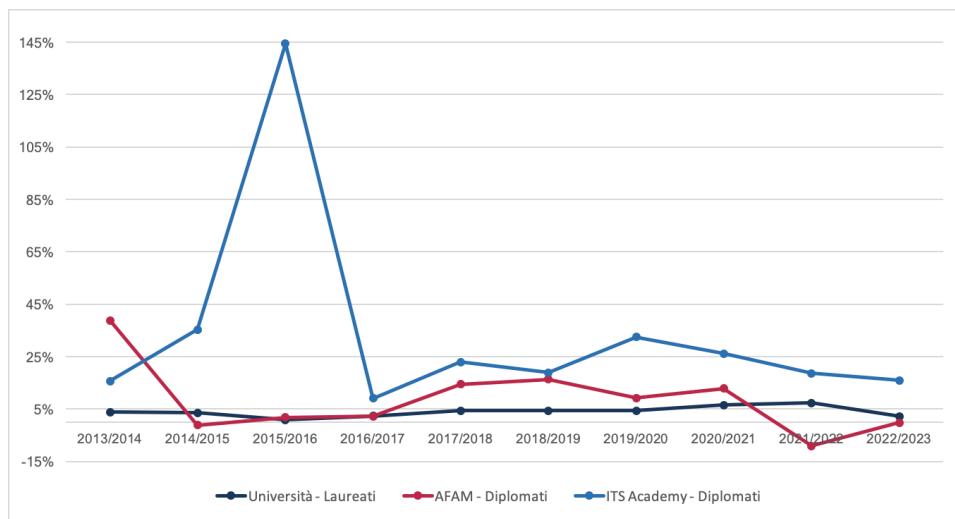


Figura 1.3.4: Variazione % di laureati/diplomati rispetto all'anno precedente in Lombardia. Elaborazione MHEO su dati MUR – Ufficio Statistica e Studi e Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Gli iscritti agli ITS Academy hanno registrato una crescita molto forte, con un aumento complessivo del 1.185% dal 2013 al 2023. L'incremento annuale è stato particolarmente forte dal 2017 in poi, con aumenti superiori al 30% in alcuni anni. Questo riflette una domanda crescente di formazione altamente specializzata e professionalizzante, in particolare nei settori tecnologici e industriali. Gli istituti ITS Academy stanno diventando una delle scelte preferite per gli studenti che cercano una formazione pratica e mirata a settori professionali altamente specializzati, come tecnologia, ingegneria e digitalizzazione. La loro crescita rapida riflette l'evoluzione delle esigenze del mercato del lavoro, dove le professioni tecniche sono sempre più richieste. In Lombardia, con la forte presenza di industrie e aziende tecnologiche, gli ITS offrono corsi in grado di rispondere direttamente alle esigenze di queste realtà.

Le università continuano a essere una scelta preminente per gli studenti che cercano una formazione teorica e accademica di ampio respiro. Gli AFAM attraggono gli studenti con una passione per le arti e la cultura, rispondendo a una domanda specifica di formazione. Gli ITS Academy sono sempre più popolari tra coloro che vogliono una preparazione più diretta al mondo del lavoro, soprattutto nei settori tecnologici e industriali.

Il numero di laureati universitari, diplomati negli ITS Academy e diplomati negli istituti AFAM in Lombardia riflette l'evoluzione delle scelte formative dei giovani e le risposte del sistema educativo alle esigenze del mercato del lavoro. Per quanto riguarda le università, il numero di laureati ha continuato a crescere, seppure

con incrementi più contenuti negli ultimi anni. Questo suggerisce una certa stabilità nel sistema universitario, che, nonostante i tassi di crescita più moderati, continua a produrre un flusso costante di laureati. Tale stabilità sicuramente è, in parte, dovuta alla presenza di una università telematica in Lombardia, che offrono una formazione più flessibile e, quindi, hanno contribuito a mantenere i numeri complessivi, rispondendo a nuove esigenze formative. Al contrario, gli ITS Academy hanno visto un'espansione notevole del numero di diplomati, con un aumento esponenziale che riflette l'interesse crescente per la formazione tecnica e professionalizzante, particolarmente nei settori tecnologici e industriali. La domanda di competenze specializzate, spesso connessa a opportunità di lavoro immediate, ha spinto molti giovani a scegliere percorsi di studio più mirati e pratici. La Lombardia, con la sua forte presenza industriale e tecnologica, si conferma come un terreno fertile per questo tipo di formazione. Infine, gli istituti AFAM, che formano professionisti nel campo delle arti e della cultura, hanno registrato una crescita importante anche nel numero di diplomati, segno di un interesse crescente per le discipline artistiche e creative. Sebbene l'aumento sia stato notevole, resta comunque più contenuto rispetto agli ITS Academy, dimostrando come il settore delle arti continui ad attrarre una fetta di studenti più ridotta, ma comunque in espansione.

In sintesi, i dati relativi ai laureati universitari, ai diplomati negli ITS Academy e agli istituti AFAM mostrano come le diverse istituzioni educative rispondano in modo diverso alle esigenze della società e del mercato del lavoro, con le università che mantengono una solida posizione, gli ITS Academy che rispondono con successo alla domanda di formazione professionale e gli istituti AFAM che continuano ad attrarre una crescente attenzione per le professioni artistiche e culturali. In conclusione, l'istruzione terziaria in Lombardia è caratterizzata da una forte diversificazione e qualità dell'offerta, ma continua a dover affrontare il problema del mismatch tra formazione e occupazione. La collaborazione tra atenei, ITS Academy, AFAM e il mondo delle imprese è fondamentale per ridurre questo gap, rispondendo alle sfide del mercato del lavoro con programmi educativi innovativi e mirati.

Riferimenti bibliografici

- Ballarino, G., Regini, M. (2005). Formazione e professionalità per l'economia della conoscenza. Strategie di mutamento delle università milanesi. Milano, Franco Angeli.
- Ballarino, G. (2011-A). *Le politiche per l'università*, in U. Ascoli, a cura di, *Il welfare in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 198-223.
- Ballarino, G. (2011-B). Redesigning curricula: the involvement of economic actors, in M. Regini, a cura di, European Universities and the challenge of the market, Cheltenham, Elgar, pp. 11-27.
- Ballarino, G., Panichella, N. (2021). *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, pp. 315 ss.
- Barbagli, M. (1974). Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia: 1859-1973, Bologna, Il Mulino.
- Bocconi University (2024). *Green Innovation Program*.
- Bratti, M; Lippo, E. (2023). *Dimensioni, dinamiche e attrattività dell'Istruzione superiore terziaria a Milano e in Lombardia. Primo rapporto MHEO*, 2023, Milano, Milano University Press, (<https://libri.unimi.it/index.php/MHEO/catalog/book/137>)
- Di Santo, V; Salini, S; Trancossi, S; Turri, M; Zampatti, D. (2024). La didattica telematica: diffusione e caratteristiche degli studenti, in M. Bratti e M. Turri, a cura di, Istruzione terziaria: caratteristiche della popolazione studentesca, regolarità ed equità. Secondo Rapporto MHEO, Milano University Press, pp. 129-191 (<https://libri.unimi.it/index.php/MHEO/catalog/book/179>).
- European Commission (1999). The Bologna Process: Reforming Higher Education.
- European Commission (2018). European Qualifications Framework (EQF).
- European Commission (2020). European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)
- European Commission (2021). Skills and Jobs in the Digital Age.
- European Commission (2022). The Digital Education Action Plan 2021-2027.
- European Parliament and Council (2009). Recommendation on Vocational Education and Training.
- Eurostat (2023). Education and Training Monitor 2023.
- INDIRE (2023). Rapporto annuale sugli ITS. Monitoraggio nazionale 2025.
- ISTAT (2022). Laureati e disuguaglianze territoriali 2022.
- ISTAT (2023). Livelli di istruzione e ritorni occupazionali 2023.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Rapporto annuale 2021 sulla qualità dell'istruzione universitaria.
- Ministero dell'Istruzione (2022). Rapporto annuale 2022 sugli Istituti Tecnici Superiori.

- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). Dati annuali sugli atenei italiani e sulle immatricolazioni universitarie.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - Sezione Istruzione e Ricerca.
- OECD (2019). Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World, OECD Publishing.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022*, OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023*, OECD Publishing.
- Politecnico di Milano (2023). Rapporto annuale sulle professioni STEM.
- Rapporto OCSE (2023). Driven by record-high employment rates, population ageing, new skills requirements, and changing worker preferences, most OECD regions are struggling with labour and skills shortages.
- Regione Lombardia (2023). Relazione sullo stato dell'istruzione e della formazione professionale in Lombardia.
- Unioncamere (2024). Domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2024, Sistema Informativo Excelsior.
- Witte, J. (2006). Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, Enschede, CHEPS.

Capitolo 2.

La strutturazione dei percorsi formativi e i rapporti con le aziende negli ITS Academy lombardi

Vito Di Santo

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0009-0003-3813-1268>

Gabriele Ballarino

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0000-0002-4358-0792>

DOI: <https://doi.org/10.54103/mheo.248.c575>

2.1 Dall'IFTs agli ITS Academy

Questo capitolo analizza in modo sistematico la strutturazione dei percorsi formativi e le modalità di interazione tra gli ITS Academy lombardi e il sistema produttivo regionale. La Lombardia è, come è noto, la regione più popolosa e produttiva del paese, ed è anche quella in cui si è più sviluppato, come vedremo, questo nuovo segmento dell'istruzione terziaria italiano, specializzato nella formazione professionale superiore. Per questa ragione l'analisi del sistema degli ITS Academy lombardo presentata in questo capitolo e nel prossimo ha un interesse non solo locale, ma anche nazionale: la Lombardia può essere vista come laboratorio della formazione tecnico-professionale terziaria italiana in generale.

Il capitolo adotta un approccio ideografico, finalizzato a un'analisi approfondita delle caratteristiche strutturali e funzionali del sistema ITS Academy in generale e di quello lombardo in particolare che consente di investigare i contesti formativi nella loro specificità, ponendo attenzione alle pratiche istituzionali, ai modelli organizzativi e alle dinamiche territoriali che caratterizzano l'interazione tra formazione e mondo produttivo (Weber, 1904). Il suo obiettivo è duplice: da un lato, offrire una base conoscitiva utile alla valutazione delle politiche pubbliche in materia di formazione tecnica superiore; dall'altro, individuare leve di rafforzamento del sistema ITS Academy, alla luce delle sfide poste dalla transizione digitale, dalla riconversione ecologica e dall'evoluzione dei fabbisogni occupazionali (European Union, 2022).

Il capitolo si apre con una rassegna introduttiva dedicata all'evoluzione storica e normativa, agli assetti istituzionali e alla missione formativa degli ITS

Academy a livello nazionale. Questo inquadramento consente di definire le coordinate generali entro cui si colloca il sistema lombardo, favorendo la comprensione delle sue specificità e delle sue traiettorie evolutive. Nella seconda parte del capitolo, l'attenzione si concentra sui dati complessivi relativi al territorio italiano, presentando i numeri degli iscritti, dei diplomati e degli occupati a livello nazionale, con un confronto mirato tra la Lombardia e le altre regioni, così da evidenziare non solo il peso quantitativo e qualitativo del sistema lombardo, ma anche le sue performance rispetto al contesto nazionale. L'analisi affronta le dimensioni strategiche del sistema: il ruolo e gli obiettivi istituzionali degli ITS Academy, i modelli di governance e partenariato pubblico-privato, i risultati formativi e occupazionali raggiunti, nonché le forme e i modelli di collaborazione con il sistema delle imprese (INDIRE, 2025).

Il capitolo costituisce anche il presupposto analitico per il successivo approfondimento empirico, contenuto nel Capitolo 3, che presenta uno studio di caso su tre ITS Academy lombardi selezionati per rappresentatività settoriale, articolazione organizzativa e grado di integrazione con il tessuto economico territoriale. L'intento è quello di coniugare un'analisi strutturale con una ricognizione concreta delle pratiche in atto, allo scopo di evidenziare criticità, punti di forza e prospettive evolutive del modello ITS Academy a livello regionale.

Il funzionamento degli ITS Academy è attualmente definito dalla legge 99 del 15/7/2022, che ha rimesso a punto la regolazione di questi istituti, la cui storia, come vedremo tra breve, risale agli inizi degli anni Duemila. Tra le altre cose, la legge ha anche cambiato il nome degli istituti, aggiungendo il termine Academy e cambiando anche il secondo termine dell'acronimo: mentre in precedenza ITS significava Istituti *Tecnici* Superiori, con la legge 99/2022 esso viene a significare Istituti *Tecnologici* Superiori. Questo cambiamento non è meramente nominalista. Esso punta a rimarcare la differenza tra ITS Academy e gli Istituti Tecnici come scuole secondarie superiori, mentre l'aggiunta del termine Academy vuole marcarne la natura terziaria. I due cambiamenti, presi insieme, fanno sì che la nuova denominazione caratterizzi meglio di prima il fatto che questi istituti non costituiscono una mera appendice (post-secondaria) alla scuola secondaria tecnico-professionale, ma un segmento terziario a tutti gli effetti, complementare al segmento accademico, le università e le scuole superiori, e al segmento artistico, l'AFAM.

La storia istituzionale degli ITS Academy inizia in effetti nel 1999, e più precisamente con la legge 144 del 17/5/1999, un pacchetto di provvedimenti etrogenei (“Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all’occupazione e della normativa che disciplina l’INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali”), il capo II del quale comprendeva una serie di “Disposizioni in materia di occupazione e previdenza”. Il nuovo sistema di istruzione terziaria tecnico-professionale, quindi, non nasce nel quadro delle politiche scolastiche, ma in quello delle politiche del lavoro,

una caratteristica costante delle politiche della formazione professionale italiane (Dell'Ambrogio 2024). Solo con la legge 99/2022 e la ridenominazione di cui sopra, gli ITS Academy si staccheranno definitivamente dalla formazione professionale, per diventare chiaramente parte dell'istruzione terziaria. Nel capo II della legge 144/99 si trovavano due articoli di grande impatto per la scuola: il 68, che portava l'obbligo scolastico a 18 anni, e il 69, che “per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati” istituiva “il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)”. L'articolo specifica che il sistema IFTS è gestito dalle regioni, in base a “linee guida definite d'intesa tra i Ministri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281¹, e le parti sociali mediante l'istituzione di un apposito comitato nazionale”. Il finanziamento si basava sul “Fondo per l'ampliamento dell'offerta formativa” ministeriale, creato nel 1997 e sui fondi regionali.

Il progetto strategico che ispirava l'istituzione dell'IFTS era quello di affiancare al sistema universitario un sistema di istruzione tecnico-professionale superiore, sul modello di quelli creati in altri paesi europei a partire dagli anni 70, basati su istituti terziari ma non universitari come le *Fachhochschulen* tedesche, i *Polytechnics* britannici o le *Hogescholen* olandesi (Ballarino 2011). L'istituzione di questo sistema e l'innalzamento dell'obbligo a 18 anni erano in realtà due elementi di un progetto più ampio di qualche anno prima, il progetto di riforma radicale del sistema di istruzione italiano, disegnato da Luigi Berlinguer, ministro dell'istruzione tra il 1996 e il 1998 (Ballarino 2015a; 2015b). A causa delle opposizioni suscite da questo progetto, non solo nel mondo della scuola, della grande riforma venne solo realizzata, in grande fretta e non senza sbavature, la riforma delle università, con l'introduzione del sistema a due livelli, cosiddetto del 3+2, nel quadro del “processo di Bologna” (Ballarino e Perotti 2012). Non venne realizzata la parte del progetto che riguardava la scuola: né la ridefinizione dei cicli scolastici, con la controversa istituzione del “biennio unico” nei primi due anni della scuola secondaria superiore, né l'ancora più controverso anticipo dell'inizio della scuola elementare a 5 anni².

Il fatto che queste due disposizioni di grande portata potenziale siano state effettivamente emanate all'interno di un provvedimento “omnibus”, anziché nel quadro di una legge organica di riforma della scuola, testimonia non tanto delle difficoltà parlamentari del governo dell'epoca, quanto della perdita di centralità della riforma della scuola tra gli obiettivi di governo della maggioranza stessa. La radicalità della “grande riforma” disegnata da Berlinguer aveva creato

1 Si tratta della Conferenza Stato-Regioni.

2 La ridefinizione dei cicli scolastici venne approvata con la legge 30/2000, che già però non comprendeva più l'anticipo a 5 anni. La legge non fu mai implementata, ma venne abolita con il cambio della maggioranza di governo nel 2001.

un fronte di opposizione molto ampio, tale da sconsigliarne l'attuazione completa a una maggioranza in difficoltà in vista delle elezioni politiche del 2001. Con simile prudenza, negli anni successivi alla legge 144 i governi hanno lasciato che le modalità di funzionamento dei corsi IFTS fossero definite in modo molto decentrato, di fatto in base alle indicazioni contenute nei testi allegati ai molteplici accordi tra il governo nazionale e i governi regionali sottoscritti nel quadro della conferenza unificata Stato-Regioni³. La programmazione dei corsi fu avviata con l'anno scolastico 2000/2001, ma effettivamente i corsi partirono solo nel 2003 (Isfol 2007).

In definitiva, nella prima parte del decennio 2000 la realizzazione del progetto di una formazione professionale superiore non universitaria è stata poca cosa rispetto agli esempi stranieri a cui i suoi promotori si rifacevano (Butera 2019). Mentre Germania, Regno Unito e Paesi Bassi a partire dagli anni 70, o la Svizzera 20 anni più tardi, hanno creato o riqualificato *scuole* di istruzione professionale superiore, con un rango paragonabile a quello delle università, nel caso italiano con l'IFTS non venivano create nuove istituzioni. Questo avrà luogo solo con la creazione degli ITS. Nell'IFTS, invece, i corsi, annuali o benniali, comprensivi di stage, dovevano essere organizzati attorno a una scuola secondaria superiore, da consorzi che dovevano comprendere, oltre alla scuola, anche università locali, aziende e associazioni di categoria. Non si tratta, quindi, di *scuole* tecniche superiori, ma di *corsi* afferenti al sistema IFTS, che di fatto viene a costituire un segmento superiore della formazione professionale regionale. Ma quest'ultima era tradizionalmente definita dagli studiosi come una scuola “di serie B” (Regini 1996: 30) e come tale percepita dagli studenti e dalle loro famiglie (Ballarino 2013).

La diffusione dei corsi IFTS è stata limitata, probabilmente a causa della debolezza istituzionale che caratterizza i consorzi e delle difficoltà di finanziamento, che nella maggior parte dei casi aveva luogo con il sistema dei bandi, per cui l'avvio del corso era subordinato al raggiungimento di un numero sufficiente di iscritti. Si tratta del sistema tipico della formazione professionale italiana, che a partire dal secondo dopoguerra si è strutturata più in termini reattivi che in termini proattivi. Il sistema dei bandi, che era utilizzato anche dai corsi post-diploma annuali finanziati dal FSE negli anni 90 e 2000, può essere efficace per corsi legati a necessità contingenti di riqualificazione professionale, come la chiusura di un'azienda o la crisi di un intero comparto economico territoriale, ma è evidentemente subottimale per corsi di carattere scolastico, sia pur professionalizzanti. Come possono i diplomati prendere in considerazione nelle loro scelte corsi la cui effettiva erogazione viene confermata solo pochi mesi prima dell'inizio dell'anno scolastico?

3 L'elenco dettagliato delle norme regolanti gli IFTS in questa prima fase si trova in Torchia (2015), cap. 2, nota 8.

A parte questo, la grande eterogeneità con cui le regioni hanno progettato e gestito i corsi (Torchia 2015, cap. 2) non ne ha favorito la visibilità, spesso buona sul livello locale e delle reti associative ma molto bassa sul livello nazionale e dei mezzi di comunicazione di massa. Anche la performance occupazionale dei diplomati, disponibile per i corsi 2009-2012 di 10 regioni⁴, non è stata brillante: al 57% circa, essa era nettamente inferiore sia a quella dei diplomati che a quella dei laureati triennali degli stessi anni (Ballarino e Cantalini 2020), nonché a quella attuale degli ITS Academy (si veda la tab. 9 e la fig. 13 qui sotto). Tra i diplomati IFTS occupati circa il 30%, quindi meno del 20% del totale, aveva un contratto a tempo indeterminato: non una performance brillante per corsi con una forte vocazione professionale.

Nella seconda metà degli anni 2000, con un nuovo cambio di maggioranza di governo, si riapre la vicenda legislativa della formazione professionale superiore. Non solo gli esiti dell'IFTs non erano entusiasmanti: l'introduzione del sistema 3+2 con il DL 509 del 1999, aveva anche comportato l'abolizione dei diplomi universitari, corsi universitari di 2/3 anni con una forte caratterizzazione professionale introdotti negli anni 80 con buoni risultati, sia in termini di partecipazione studentesca che di esiti occupazionali dei diplomati. Inoltre, a causa della fretta con cui i corsi vennero ridefiniti i nuovi trienni universitari molto raramente avevano l'orientamento professionalizzante auspicato da più parti, in particolare dal mondo imprenditoriale e dagli studiosi più attenti alle sue esigenze (Ballarino 2015b). Di fatto, la riforma dell'istruzione terziaria della prima parte del decennio 2000 aveva prodotto l'esito opposto a quanto auspicato, aumentando il carattere generalista-accademico del sistema e indebolendone le componenti tecnico-professionali.

Gli ITS nascono come risposta a questa situazione, con un decreto del Presidente del consiglio del 25/1/2008, che realizza quanto previsto da un precedente decreto-legge (DL 7/2007, art. 13, c. 2)⁵. Anche se le sigle sono simili, ITS e IFTS sono molto diversi: nel primo caso si tratta di *istituti* tecnici superiori, nel secondo, come sappiamo, di *corsi* di istruzione tecnica. Gli IFTS, che in alcuni contesti regionali si erano comunque attestati con buoni risultati, vengono ridefiniti come corsi brevi, al massimo di un anno, mentre per gli ITS è sempre prevista una durata biennale. Per formalizzare chiaramente la distinzione tra i due tipi di corso, il diploma IFTS viene ridefinito come un diploma secondario

⁴ Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Veneto, Toscana, Marche, Lazio, Lombardia, Liguria, Piemonte e Molise. Il dato proviene da Torchia (2015), cap. 4, ed è rilevato nel 75% dei casi tra 13 e 36 mesi dopo il diploma, nei rimanenti tra i 6 e i 12 mesi. Il tasso di occupazione dei diplomati della prima ondata di corsi, tenuti dal 2003 in avanti, era al 56,8% (Isfol 2007).

⁵ Si tratta del DL “Misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese”, che il suo promotore, il ministro dello sviluppo Pierluigi Bersani, aveva definito una “lenzuolata” di provvedimenti per lo sviluppo. Di nuovo provvedimenti fondamentali per il sistema scolastico vengono inseriti in decreti “omnibus”.

professionale (livello 4 dello standard europeo EFQ), mentre i diplomi ITS vengono collocati al livello superiore, come un diploma post-secondario professionalizzante (livello 5 EQF).

Organizzativamente, i corsi continuano ad appoggiarsi a un istituto secondario superiore, ma è richiesta la creazione di una fondazione di partecipazione, in cui oltre all'istituto devono trovarsi anche un ente di formazione professionale regionale, un'impresa, un dipartimento universitario o un istituto di ricerca e un ente locale, e alla presidenza della quale dev'essere un rappresentante espressione delle imprese fondatrici e partecipanti alla fondazione. Si indebolisce di molto il riferimento organizzativo alle parti sociali, il cui coinvolgimento formale nel sistema IFTS non aveva dato i risultati sperati. Per diminuire la competizione con le nuove lauree triennali di primo livello, la legge prevedeva che i corsi fornissero "crediti formativi" come quelli attorno a cui la riforma del 1999 ha riorganizzato i corsi universitari: sarà quindi possibile utilizzare in un ITS crediti conseguiti all'università, o spendere i crediti guadagnati in un ITS per il successivo conseguimento di una laurea. Il finanziamento è compartecipato al 70% dal Ministero dell'istruzione, che stabilizza questi fondi nella propria programmazione finanziaria, mentre per la gestione dei corsi IFTS il Ministero dell'istruzione deve coordinarsi con quello del lavoro e delle politiche sociali. I nuovi corsi prevedono sempre un ruolo importante per le regioni, ma in confronto alla IFTS il controllo ministeriale è maggiore, sia rispetto al numero di corsi che si possono aprire in ciascuna regione, inizialmente limitato a uno per indirizzo, sia rispetto agli indirizzi e ai contenuti dei corsi, con la definizione di 6 aree di specializzazione ("aree tecnologiche", poi aumentate a 10, come vedremo), corrispondenti ad altrettanti tipi di diploma.

Queste linee strategiche sono confermate dal successivo intervento legislativo, il DL n. 5, 9/2/2012, e in particolare dalle linee guida cui la legge rinvia, sottoposte nei mesi successivi alle parti sociali e alle professioni, e approvate il 26/9 da un'intesa tra stato, regioni e autonomie locali. Per quanto riguarda gli ITS, il DL all'articolo 52 ribadisce i vincoli al numero di istituti presenti in ogni regione e ne semplifica gli organi amministrativi, con l'obiettivo di rinforzare le fondazioni rispetto ai loro interlocutori locali e nazionali. Il decreto interministeriale 93, 7/2/2013, recepisce tutto questo percorso dando una regolazione organica al sistema della formazione superiore non universitaria, basato su IFTS e ITS, e organizzato nei PTP, Poli tecnico-professionali, che devono assicurare l'integrazione tra scuola secondaria superiore, formazione professionale regionale, IFTS e ITS (Ballarino 2013).

2.2 Le finalità, gli obiettivi e le aree strategiche

Con la legge 15 luglio 2022, gli ITS cambiano nome in ITS Academy, come abbiamo visto, e vengono rilanciati con il fine di ridurre il disallineamento tra offerta formativa e domanda di competenze espressa dal mondo del lavoro. Nel loro nuovo assetto istituzionale, essi rappresentano un pilastro dell’istruzione terziaria professionalizzante in Italia: un segmento formativo che si configura come uno strumento strategico per sostenere l’innovazione tecnologica, la crescita occupazionale e la competitività dei sistemi produttivi locali, rispondendo a esigenze di aggiornamento continuo dei profili professionali richiesti dai diversi settori economici (OCSE, 2023).

Nel caso lombardo, l’interazione tra ITS Academy e tessuto imprenditoriale assume una rilevanza particolarmente marcata, alla luce dell’elevata densità industriale, della forte specializzazione produttiva e della storica integrazione tra formazione tecnica e sviluppo economico del territorio (Regione Lombardia, 2022; Turri, 2023). Le imprese partecipano in maniera diretta alla governance degli ITS Academy, contribuendo non solo alla definizione delle linee strategiche e dei contenuti formativi, ma anche alla progettazione di percorsi di stage e al successivo inserimento professionale dei diplomati. Questa sinergia si realizza attraverso diversi canali: dalla co-progettazione didattica all’erogazione di moduli professionalizzanti da parte di tecnici aziendali, dalla supervisione dei tirocini alla definizione degli standard professionali di riferimento.

Gli ITS Academy rappresentano una componente sempre più rilevante del sistema di istruzione terziaria non universitaria in Italia, offrendo percorsi di alta formazione tecnica post-diploma finalizzati a rispondere in modo efficace alle esigenze del mercato del lavoro. Istituiti nel 2010, questi istituti sono nati con l’obiettivo di formare tecnici superiori specializzati nei settori strategici dell’economia nazionale, in coerenza con le transizioni digitali, ecologiche e produttive in atto (European Union, 2023). Il modello formativo degli ITS Academy è caratterizzato da una forte integrazione con il tessuto economico e produttivo, grazie alla collaborazione sistematica con imprese, università, centri di ricerca ed enti territoriali. In tal senso, gli ITS Academy si configurano come “scuole di alta tecnologia” la cui missione è duplice: da un lato, fornire una risposta diretta e qualificata al mismatch tra domanda e offerta di competenze; dall’altro, contribuire all’innovazione e al trasferimento tecnologico, in particolare verso le piccole e medie imprese. I percorsi formativi degli ITS Academy si sviluppano su una durata biennale (per ottenere il Diploma di specializzazione per le tecnologie applicate) o triennale (per ottenere il diploma di specializzazione superiore per le tecnologie applicate), articolata in semestri, e conducono al conseguimento del Diploma di Tecnico Superiore, riconosciuto a livello europeo secondo il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF): livello 5 per i corsi biennali (minimo 1.800 ore) e livello 6 per quelli triennali (almeno 3.000 ore). I titoli

sono accompagnati dal Supplemento al Diploma Europass, che ne favorisce la spendibilità anche in contesti internazionali.

L'approccio didattico adottato dagli ITS Academy si fonda su una marcata componente laboratoriale e sull'interazione diretta con il mondo produttivo, in coerenza con l'impostazione professionalizzante dei percorsi. Ogni semestre è costruito secondo un'alternanza strutturata tra lezioni teoriche e attività pratiche – quali project work, simulazioni, lavori di gruppo, esercitazioni e realizzazione di prototipi – volte a stimolare l'apprendimento attivo e il problem solving. Questo modello, di tipo “duale” perché l'apprendimento ha luogo a scuola e in azienda, è ulteriormente rafforzato dalla presenza di docenti provenienti dal mondo del lavoro, i quali coprono almeno il 60% del monte ore complessivo. A supporto dell'apprendimento esperienziale, i tirocini curricolari rappresentano un elemento obbligatorio e qualificante: essi devono coprire almeno il 35% del totale delle ore previste, consentendo agli studenti di confrontarsi direttamente con le dinamiche aziendali e di applicare le competenze acquisite in contesti reali. Un ulteriore punto di forza dell'impianto formativo risiede nella disponibilità di laboratori tecnologici avanzati, dotati di strumentazioni allineate ai paradigmi dell'Industria 4.0, che permettono l'integrazione tra attività formative e sperimentazione tecnologica, favorendo così la transizione dalle aule al sistema produttivo (Regione Lombardia, 2024).



Figura 2.2.1: Evoluzione del Sistema ITS in Italia

Nel contesto attuale del sistema, si ritiene che l'obiettivo principale degli ITS Academy debba essere quello di rafforzare il percorso virtuoso già avviato. Ciò può essere realizzato anche tramite la creazione di campus multiregionali o multisettoriali (ai sensi della legge n. 99/2022) o di filiera, a cui possono partecipare anche le istituzioni scolastiche e formative coinvolte nei nuovi percorsi sperimentali quadriennali della filiera tecnologico-professionale (legge n. 121/2024). Senza anticipare conclusioni e scegliendo di procedere gradualmente, si propone di seguito un quadro di riferimento sull'attuale situazione degli ITS Academy in Italia. Nel 2009 sono state costituite le prime due Fondazioni ITS in Italia. Da quel momento, il sistema degli ITS Academy ha conosciuto una crescita costante. Questo sviluppo ha attraversato diverse fasi: inizialmente, tra il 2009 e il 2013, le 63 Fondazioni ITS si sono confrontate con un sistema nascente in

fase di organizzazione. Successivamente, nel periodo 2014-2021, il sistema ha raggiunto una fase di stabilizzazione ed evoluzione, con l'attivazione di 122 ITS. Nel 2022, con l'istituzione del sistema terziario di istruzione tecnologica superiore a ciclo breve (*Higher Vet*), si è registrato un ulteriore incremento, portando il numero degli ITS Academy a 147.

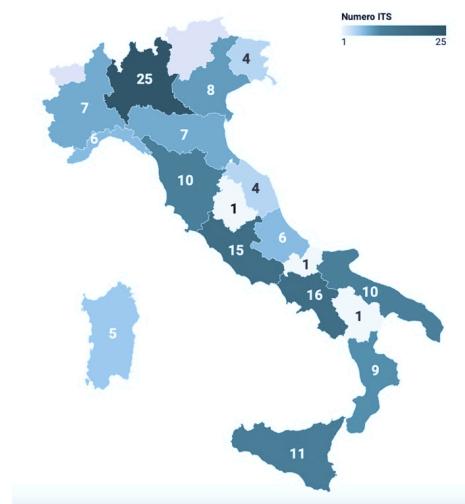


Figura 2.2.2: Numero di ITS Academy in Italia. Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIR 2025

Ad oggi sono appunto 147 le Fondazioni ITS Academy presenti sul territorio nazionale, con una presenza prevalente nelle regioni del Nord e del Sud e con differenze, a volte, significative, a livello regionale. La maggior parte degli ITS Academy è localizzato in Lombardia (25); seguono Lazio (16), Campania (15) e, Sicilia (11); Puglia e Toscana (10); Calabria (9), Veneto (8); Emilia-Romagna, Piemonte (7); Liguria e Abruzzo (6); Sardegna (5); Marche, Friuli-Venezia Giulia (4); una sola Fondazione è presente in Molise, Umbria e Basilicata.

Tabella 2.2.1: Presenza ITS Academy per area geografica

| Area geografica | N. di ITS Academy | % di ITS Academy |
|-----------------|-------------------|------------------|
| Nord | 57 | 38,8 |
| Centro | 31 | 21,1 |
| Sud e Isole | 59 | 40,1 |
| <i>Totale</i> | <i>147</i> | <i>100</i> |

La figura 3 fornisce una panoramica della distribuzione geografica degli ITS Academy in Italia, suddivisa nelle tre aree principali del paese (Nord, Centro, Sud e Isole). Il Nord Italia ospita 57 ITS Academy, pari al 38,8% del totale nazionale. Questa percentuale riflette l'importanza di questa macro-area nel panorama formativo, caratterizzata da una forte presenza di realtà industriali e tecnologiche, che richiedono una formazione altamente specializzata. È particolarmente rilevante sottolineare che ben 25 degli ITS Academy presenti al Nord si trovano in Lombardia, una cifra che rappresenta circa il 44% del totale degli ITS Academy del Nord e circa il 17% del totale nazionale. Questo dato evidenzia il ruolo di leadership della Lombardia nel sistema degli ITS Academy, confermando la regione come un polo fondamentale per la formazione tecnica superiore nel paese. Il Centro Italia, con 31 ITS Academy (pari al 21,1%), mostra una distribuzione più contenuta, ma comunque rilevante, che indica un impegno costante nella formazione tecnica e professionale, pur con una concentrazione inferiore rispetto alle altre aree.

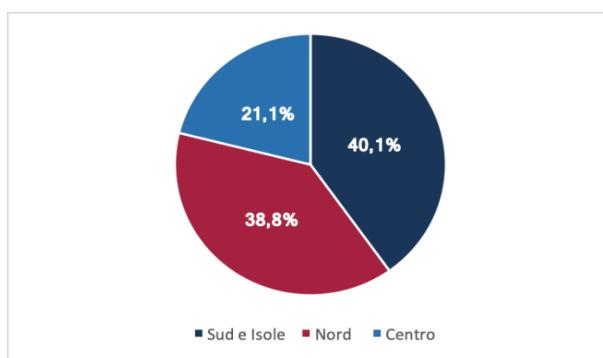


Figura 2.2.3: Distribuzione ITS Academy per area geografica Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Il Sud e le Isole presentano il dato più elevato, con 59 ITS, pari al 40,1% del totale nazionale (tab. 1). Questo dato risulta particolarmente interessante, perché dimostra come le regioni meridionali stiano progressivamente aumentando la loro offerta formativa nel settore tecnico-professionale, rispondendo così alle specifiche esigenze di sviluppo economico e occupazionale del Sud Italia. Nel complesso, la distribuzione degli ITS Academy evidenzia un equilibrio tra le diverse aree geografiche, con una leggera prevalenza del Sud e delle Isole, che sottolinea un impegno crescente verso la riduzione del divario formativo e occupazionale tra le diverse zone del paese. L'alta concentrazione di ITS Academy in Lombardia, in particolare, dimostra un forte investimento nella formazione tecnica e una risposta adeguata alle esigenze di un mercato del lavoro sempre più orientato verso la specializzazione e l'innovazione.

La distribuzione per aree tecnologiche

La caratteristica fondamentale degli ITS Academy è quella di essere legata al sistema produttivo territoriale e al mercato del lavoro. Per questa ragione gli ITS Academy sono classificati in 10 aree tecnologiche considerate “strategiche” per lo sviluppo industriale, tecnologico e di riconversione ecologica, e – dunque – per la competitività del paese e dei suoi territori. Queste aree tecnologiche con il decreto n. 203 del 20 ottobre 2023 emanato dal Ministero dell’Istruzione e del Merito, sono state aggiornate per rispondere meglio ai fabbisogni formativi, scientifici, tecnologici e tecnico-professionali espressi dal mondo del lavoro.

Tabella 2.2.2: Tabella di confluenza delle aree tecnologiche al nuovo ordinamento di cui alla legge n. 99/2022

| Aree tecnologiche ex D.P.C.M. 25 gennaio 2008 | | Aree tecnologiche ex DM n. 203 20 ottobre 2023 |
|--|--------------------------------|---|
| Efficienza energetica | | Energia |
| Mobilità sostenibile | | Mobilità sostenibile e logistica |
| Nuove tecnologie della vita | | Chimica e nuove tecnologie della vita |
| Nuove tecnologie per il Made in Italy | <i>Servizi alle imprese</i> | Servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro |
| | <i>Sistema agro-alimentare</i> | Sistema agro-alimentare |
| | <i>Sistema casa</i> | Sistema casa e ambiente costruito |
| | <i>Sistema meccanica</i> | Meccatronica |
| | <i>Sistema moda</i> | Sistema moda |
| Tecnologie dell’informazione e della comunicazione | | Tecnologia dell’informazione, della comunicazione e dei dati |
| Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali - Turismo | | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo |

L’analisi della distribuzione delle Fondazioni ITS Academy per area tecnologica fornisce un quadro delle priorità formative e produttive del sistema, perché riflette non solo l’offerta formativa presente nei territori, ma anche le vocazioni economiche e le traiettorie di sviluppo dei contesti regionali. A livello nazionale, le aree più presidiate sono quelle dei settori agroalimentare, della mobilità sostenibile, delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, dell’energia e del turismo. La concentrazione di Fondazioni ITS Academy in questi ambiti suggerisce una buona corrispondenza tra l’offerta formativa e le sfide strutturali del Paese, in particolare nei processi di transizione ecologica, innovazione tecnologica, digitalizzazione dei servizi e valorizzazione del patrimonio culturale. A fronte di questo, si notano anche aree tecnologiche relativamente meno presidiate, come ad esempio il sistema casa e ambiente costruito, la chimica, i servizi alle imprese e la meccatronica, che pur essendo settori ad alto potenziale di sviluppo, presentano una minore incidenza in termini di Fondazioni attive.

Questa diversa allocazione delle risorse formative pone interrogativi sulle sue cause (come mai ci sono più ITS Academy in alcune aree tecnologiche, e meno in altre?) e, di conseguenza, sulla capacità del sistema ITS Academy di anticipare in modo adeguato i fabbisogni emergenti del mercato del lavoro, specialmente in un contesto produttivo in rapida trasformazione.

In questo scenario nazionale si inserisce il caso della Lombardia, che rappresenta (tabella 2.2.3) il sistema regionale più ampio in termini assoluti, con 25 ITS Academy attive sul territorio. Questo dato, che equivale a circa il 17% del totale nazionale, riflette la dimensione demografica ed economica della regione e, soprattutto, l'intensità della domanda di competenze tecnico-specialistiche da parte del tessuto produttivo lombardo. Al di là della rilevanza quantitativa, ciò che merita particolare attenzione è la distribuzione settoriale delle fondazioni presenti: la Lombardia è infatti rappresentata in tutte le dieci aree tecnologiche previste dal sistema ITS Academy, delineando un modello di pluralismo formativo e coesistenza di specializzazioni verticali. Alcune aree hanno una presenza particolarmente rilevante: è il caso, ad esempio, del sistema agroalimentare, con cinque fondazioni attive, a conferma della rilevanza che il comparto agricolo e agroindustriale continua a esercitare anche in una regione fortemente urbanizzata. Rilevante è anche la presenza delle aree dei servizi alle imprese e del settore turistico e culturale, ciascuna con quattro ITS Academy, segno di una crescente attenzione alle dimensioni organizzative, gestionali e creative della formazione professionale. Le aree ICT, energia e mobilità sostenibile mostrano una copertura coerente ma non particolarmente marcata rispetto al potenziale economico della regione. In particolare, la presenza di soli due ITS Academy nella meccatronica e nella mobilità sostenibile potrebbe apparire sottodimensionata, se confrontata con la densità del tessuto manifatturiero e logistico lombardo. Questo dato potrebbe essere interpretato in due modi, tra loro non esclusivi: da un lato potrebbe dipendere dal fatto che la formazione tecnica ha luogo in altre filiere scolastiche; dall'altro essa potrebbe prefigurare ampie opportunità di espansione strategica del sistema ITS Academy in aree ad alta intensità tecnologica e innovativa. In sintesi, il sistema ITS Academy lombardo si configura come un sistema formativo articolato, ampio e capace di presidiare trasversalmente tutte le aree strategiche individuate a livello nazionale. Emergono anche elementi cui prestare attenzione: in particolare, la distribuzione settoriale delle fondazioni suggerisce l'opportunità di rafforzare ulteriormente la presenza in comparti tecnologicamente avanzati, in modo da consolidare il ruolo della regione come punto di riferimento per l'istruzione tecnica superiore non solo in termini numerici, ma anche in termini qualitativi e strategici.

Tabella 2.2.3: Distribuzione degli ITS Academy per area tecnologica in Italia e in Lombardia. Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRÉ 2025

| <i>Aree tecnologiche</i> | <i>ITS Academy in Italia</i> | | <i>ITS Academy in Lombardia</i> | |
|---|------------------------------|------------|---------------------------------|------------|
| | N. | % | N. | % |
| Energia | 17 | 11,6 | 1 | 4 |
| Mobilità sostenibile e logistica | 21 | 14,3 | 2 | 8 |
| Chimica e nuove tecnologie della vita | 11 | 7,5 | 1 | 4 |
| Servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro | 9 | 6,1 | 4 | 16 |
| Sistema agro-alimentare | 24 | 16,3 | 5 | 20 |
| Sistema casa e ambiente costruito | 4 | 2,7 | 2 | 8 |
| Meccatronica | 14 | 9,5 | 2 | 8 |
| Sistema moda | 10 | 6,8 | 1 | 4 |
| Tecnologia dell'informazione, della comunicazione e dei dati | 19 | 12,9 | 3 | 12 |
| Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | 18 | 12,3 | 4 | 16 |
| <i>Totali</i> | <i>147</i> | <i>100</i> | <i>25</i> | <i>100</i> |

I corsi ITS Academy attivi in Regione Lombardia

Alla data di maggio 2025, l'offerta formativa complessiva degli ITS Academy lombardi conta 173 corsi attivi. Dal punto di vista della distribuzione geografica, i corsi sono così ripartiti tra le province (figura 4): Milano: 59 corsi (34,1% del totale); Bergamo: 31 corsi (17,9%); Brescia: 27 corsi (15,6%); Monza e Brianza: 17 corsi (9,8%); Varese: 22 corsi (12,7%); Pavia: 4 corsi (2,3%); Lecco: 4 corsi (2,3%); Cremona: 9 corsi (5,2%); Lodi: 4 corsi (2,3%); Mantova: 2 corsi (1,2%); Sondrio: 1 corso (0,6%); Como: 9 corsi (5,2%). Si osserva quindi, come già mostrato dal primo rapporto MHEO (Bratti e Lippo 2024), una concentrazione dell'offerta nella provincia di Milano, che da sola ospita oltre un terzo dei corsi ITS Academy lombardi, seguita da Bergamo e Brescia, che insieme rappresentano il 33,5% dell'offerta totale. Analizzando la distribuzione per area tecnologica, i corsi si suddividono come segue: Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati: 50 corsi (28,9%); Meccatronica: 39 corsi (22,5%); Sistema agroalimentare: 26 corsi (15,0%); Energia: 20 corsi (11,6%); Sistema Moda: 18 corsi (10,4%); Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo: 15 corsi (8,7%); Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro: 12 corsi (6,9%); Chimica e nuove tecnologie della vita: 10 corsi (5,8%); Mobilità sostenibile e logistica: 11 corsi (6,4%). Il settore più rappresentato è quello delle tecnologie ICT, che copre quasi un terzo dell'offerta regionale, seguito da meccatronica e agroalimentare, che insieme rappresentano oltre il 37%. L'analisi settoriale conferma la stretta connessione tra la formazione ITS Academy e le priorità economiche e industriali della regione, con una forte

spinta verso la digitalizzazione, l'automazione avanzata e la sostenibilità ambientale. È interessante osservare che l'offerta non si concentra solo nei grandi centri urbani: corsi specialistici sono attivati anche in comuni di media e piccola dimensione come Arese, Cassina de' Pecchi, Legnano, Magenta, Paderno Dugnano, Saronno, Somma Lombardo, Cernusco sul Naviglio, Lainate, Lentate sul Seveso e Vertemate con Minoprio, a testimonianza della capillarità del sistema e della sua capacità di rispondere a bisogni territoriali specifici. In appendice al presente capitolo è disponibile una tabella Excel dettagliata (elaborata per questo rapporto), contenente l'elenco completo e aggiornato dei 173 corsi ITS offerti in Lombardia al maggio 2025. La tabella riporta per ciascun corso il nome, l'ITS Academy erogante, l'area tecnologica di riferimento, il comune e la provincia sede, e costituisce una risorsa fondamentale per ulteriori analisi quantitative, per confronti settoriali e territoriali, e per approfondimenti sulle dinamiche evolutive dell'offerta formativa regionale. Il sistema ITS Academy lombardo oggi costituisce un pilastro della strategia regionale per l'innovazione, la qualificazione del capitale umano e la crescita competitiva. La combinazione tra ampiezza dell'offerta, articolazione settoriale e capillarità territoriale conferma il ruolo strategico di questi percorsi per il rafforzamento dell'occupabilità giovanile e il sostegno alla competitività delle imprese lombarde.

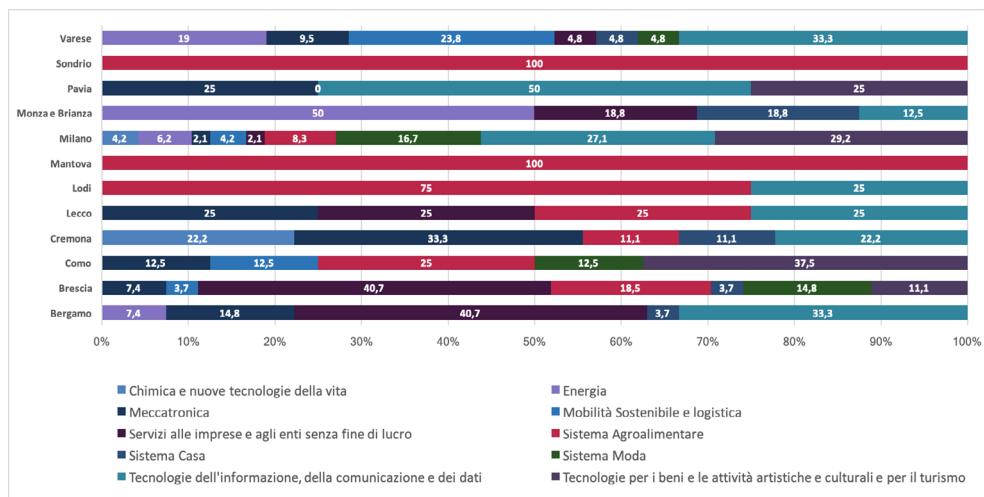


Figura 2.2.4: Distribuzione dei corsi ITS in Lombardia per provincia e per area tecnologica. Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

L'analisi della distribuzione dei corsi ITS Academy nelle province lombarde mostra rilevanti differenze territoriali sia in termini quantitativi sia qualitativi, cioè rispetto alle aree tecnologiche coperte. Milano, come prevedibile, si

distingue nettamente come centro propulsivo della formazione tecnica superiore, non solo per il numero assoluto di corsi (che è il più elevato della regione, come sappiamo), ma anche per la varietà di aree tecnologiche coperte. Milano mostra una distribuzione equilibrata tra ambiti diversi, con una particolare concentrazione nei settori ICT (Tecnologie dell'informazione, comunicazione e dati), Servizi alle imprese e Moda, che riflettono la vocazione metropolitana e internazionale del territorio, fortemente orientata verso l'innovazione digitale, il design e i servizi avanzati. Al contrario, province come Bergamo e Brescia mostrano una distribuzione più orientata verso la Meccatronica, l'Energia e il Sistema Agroalimentare, coerente con la forte presenza del tessuto manifatturiero e industriale e con la tradizione agroalimentare radicata in questi territori. Monza e Brianza, pur essendo geograficamente vicina a Milano, presenta una specializzazione leggermente diversa, con una minore varietà di aree coperte e una maggiore focalizzazione su settori legati alla mobilità sostenibile e alla meccatronica. Le altre province, come Lecco, Sondrio, Mantova e Lodi, registrano invece una presenza marginale e fortemente settorializzata, spesso limitata a uno o due ambiti specifici, segno di una minore capacità di attrazione o di offerta ITS Academy sul territorio. Un dato interessante riguarda Como e Cremona, che nonostante il numero relativamente basso di corsi mostrano un'attenzione significativa verso i settori artistici e culturali e verso le biotecnologie, segnalando nicchie di eccellenza locali. Milano, in sintesi, si configura come un hub multi-specializzato e fortemente competitivo, mentre le altre province mostrano una polarizzazione su aree tecnologiche legate alla vocazione produttiva locale. Questa distribuzione è l'esito sia di una diversificazione delle opportunità formative su scala regionale, sia della concentrazione di alcune eccezionalità territoriali che potrebbero essere valorizzate ulteriormente, soprattutto nelle province minori.

2.3 La governance, il modello organizzativo e i requisiti patrimoniali

Gli ITS Academy rappresentano un sistema articolato composto da diverse organizzazioni, il cui funzionamento è strettamente legato agli enti governativi a livello nazionale e regionale, nonché ai rapporti con il mercato del lavoro. La Figura 5 offre una panoramica del quadro strutturale e delle interdipendenze tra tali organizzazioni, evidenziando come il sistema attuale sia il risultato di un'evoluzione normativa iniziata nel 1999 con i corsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) e culminata nel 2022 con l'istituzione degli attuali ITS Academy. Negli anni, i vari governi hanno apportato modifiche significative alla loro struttura, organizzazione, budget e modalità di finanziamento.

Struttura e governance

Il sistema degli ITS Academy è organizzato in un quadro multilivello che coinvolge vari attori governativi e privati. Come mostrato nella Figura 5, il Ministero (attualmente MIM) svolge un ruolo di coordinamento centrale, stabilendo le linee guida nazionali, supervisionando l'accreditamento degli ITS Academy e gestendo i fondi a disposizione per il sistema.

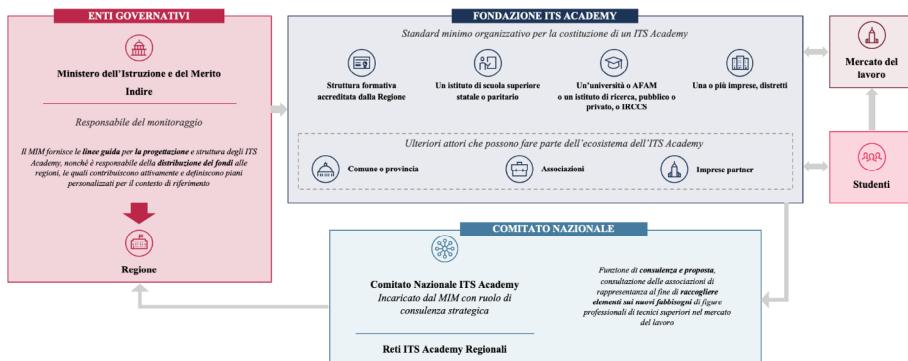


Figura 2.3.5: Stakeholder map degli ITS Academy.

Elaborazione Deloitte – Officine Innovazione su dati tratti da MIUR (ora MIM)
 “Linee guida per il potenziamento del sistema ITS Academy”, 2022

Fondazione degli ITS Academy

L'articolo 4 della legge 99/2022 definisce l'ITS Academy come una Fondazione di Partecipazione, dotata di un elemento patrimoniale e di uno personale. La costituzione della fondazione richiede un patrimonio iniziale, formato dai conferimenti dei soci. Questo include:

- Fondo patrimoniale: composto da conferimenti in denaro, beni mobili, immobili o altre risorse strumentali e strutturali, con una quota minima stabilita di €100.000 (che può salire a €150.000 se la Fondazione attiva percorsi formativi aggiuntivi) e un incremento di €50.000 per ciascuna ulteriore area tecnologica, fino a raggiungere almeno €250.000, indipendentemente dal numero di aree tecnologiche in cui opera l'ITS Academy.
- Fondo di gestione: destinato a finanziare le attività della fondazione e costituito da donazioni, lasciti, legati, e rendite, il tutto incentivato da agevolazioni fiscali (credito d'imposta fino al 60% in alcune aree con tassi di disoccupazione superiori alla media nazionale).

In parallelo, la fondazione ITS Academy si configura anche come associazione, dove diversi enti fondatori partecipano attivamente alla gestione e alle decisioni strategiche. Ogni fondazione ITS Academy deve essere formalmente registrata tramite atto costitutivo e statuto. Questo modello consente di garantire una governance inclusiva, dove le imprese e gli enti pubblici collaborano attivamente nella programmazione e realizzazione dei percorsi formativi. Inoltre, le fondazioni sono dotate di un organo di controllo, che include un revisore dei conti e un comitato tecnico-scientifico, che supervisiona la qualità dell'insegnamento e l'efficacia dei corsi offerti.

Standard organizzativo e attori coinvolti

Per la costituzione e il funzionamento di un ITS Academy, la legge 99/2022 stabilisce dei criteri minimi di partecipazione che devono essere rispettati dai soci fondatori. Ogni Fondazione ITS Academy deve coinvolgere almeno i seguenti attori:

- Istituti scolastici superiori, che devono garantire la coerenza dell'offerta formativa con le esigenze del mercato del lavoro;
- Strutture formative accreditate dalla Regione, che operano in conformità con le linee guida nazionali e regionali;
- Imprese e distretti produttivi, che devono utilizzare le tecnologie trattate negli ITS Academy e contribuire alla formazione professionale degli studenti;
- Università o enti AFAM, che collaborano con gli ITS Academy per garantire un legame stretto tra formazione superiore e ricerca tecnologica.

Oltre a questi attori principali, la governance delle fondazioni ITS Academy include organi direzionali come il presidente (spesso rappresentante delle imprese), il Consiglio di Amministrazione, l'Assemblea dei partecipanti e il Comitato tecnico-scientifico. Questo comitato gioca un ruolo cruciale nell'elaborazione e nel monitoraggio dei contenuti formativi, nell'orientamento delle politiche didattiche e nell'assicurare l'allineamento delle competenze offerte con le esigenze del mercato (Perri, 2020).

L'analisi della composizione dei partner delle Fondazioni ITS Academy, distribuite sull'intero territorio nazionale, restituisce un quadro articolato e differenziato delle alleanze territoriali che sostengono il sistema dell'istruzione terziaria professionalizzante in Italia. La struttura dei partenariati, rilevata in termini percentuali, evidenzia una forte incidenza delle imprese private, che rappresentano mediamente il 47,7% dei soggetti coinvolti, attestandosi come il perno fondamentale del modello ITS Academy. Questo dato conferma la natura "duale" e professionalizzante di tali percorsi formativi, in cui il coinvolgimento diretto del mondo produttivo è considerato elemento strutturale e qualificante. Accanto alle imprese, emergono in misura più contenuta altre tipologie

di partner, tra cui gli Istituti di Istruzione Secondaria Superiore (14,1%), le agenzie formative (10,1%) e gli altri partner (20,5%), una categoria eterogenea che può comprendere enti locali, associazioni di categoria, fondazioni e altri attori della società civile. Di minore rilevanza quantitativa risultano i Dipartimenti Universitari (3,2%) e le Associazioni di imprese (4,4%), la cui presenza appare disomogenea e fortemente influenzata dalle caratteristiche socioeconomiche e istituzionali delle singole regioni.

L'analisi territoriale consente di cogliere significative variazioni regionali nella partecipazione delle imprese, che riflettono non solo il radicamento del tessuto produttivo locale, ma anche la capacità delle Fondazioni di attivare partenariati strutturati e funzionali al fabbisogno formativo dei settori economici prioritari. Alcune regioni, come la Puglia (62,1%), l'Emilia-Romagna (54,2%) e il Friuli-Venezia Giulia (56,6%), presentano una forte predominanza delle imprese all'interno delle Fondazioni, a testimonianza di un rapporto consolidato tra ITS Academy e sistema produttivo, spesso inserito in filiere tecnologiche territoriali ben definite. All'estremo opposto, regioni come la Liguria (10,8%), il Piemonte (20,8%) e la Basilicata (25,0%) mostrano un coinvolgimento delle imprese decisamente più contenuto, con una maggiore incidenza di altri attori (es. agenzie formative o "altri partner") che potrebbero sopperire, almeno in parte, alla minore partecipazione diretta del mondo produttivo. Queste configurazioni suggeriscono l'esistenza di modelli organizzativi differenti, in cui la governance territoriale degli ITS Academy può rispondere a logiche meno orientate al partenariato industriale diretto. Anche la presenza delle Associazioni di imprese, pur marginale in termini assoluti, rivela elementi interessanti: in alcune regioni – come il Piemonte (8,3%), il Veneto (8,2%) o l'Abruzzo (7,5%) – esse svolgono un ruolo più significativo rispetto alla media nazionale, configurandosi come intermediari tra le Fondazioni ITS Academy e il tessuto imprenditoriale locale, potenzialmente in grado di facilitare l'incontro tra domanda formativa e domanda di lavoro.

In questo scenario, la Lombardia si colloca in una posizione di allineamento alla media nazionale per quanto riguarda la presenza delle imprese (48,5%) all'interno dei partenariati ITS Academy. La regione conferma dunque una forte integrazione tra percorsi formativi e sistema produttivo, coerente con il proprio ruolo di principale polo economico-industriale del Paese. A ciò si affianca una discreta partecipazione delle agenzie formative (12,1%) e degli istituti scolastici (13,2%), a conferma di una struttura partenariale bilanciata, capace di valorizzare l'apporto di attori diversi nel processo di progettazione e realizzazione dell'offerta formativa. Rispetto ad altre regioni del Nord, come il Veneto (in cui prevalgono le scuole secondarie) o il Piemonte (con una maggiore incidenza di agenzie e "altri partner"), la Lombardia sembra configurarsi come un modello di equilibrio tra centralità delle imprese e pluralismo istituzionale, elemento che potrebbe tradursi in una maggiore efficacia formativa e occupazionale degli ITS

Academy regionali. Inoltre, la limitata presenza dei Dipartimenti Universitari (2,5%) suggerisce una chiara vocazione tecnico-professionale, meno ibridata rispetto al sistema accademico, e maggiormente orientata all'inserimento diretto nel mercato del lavoro.

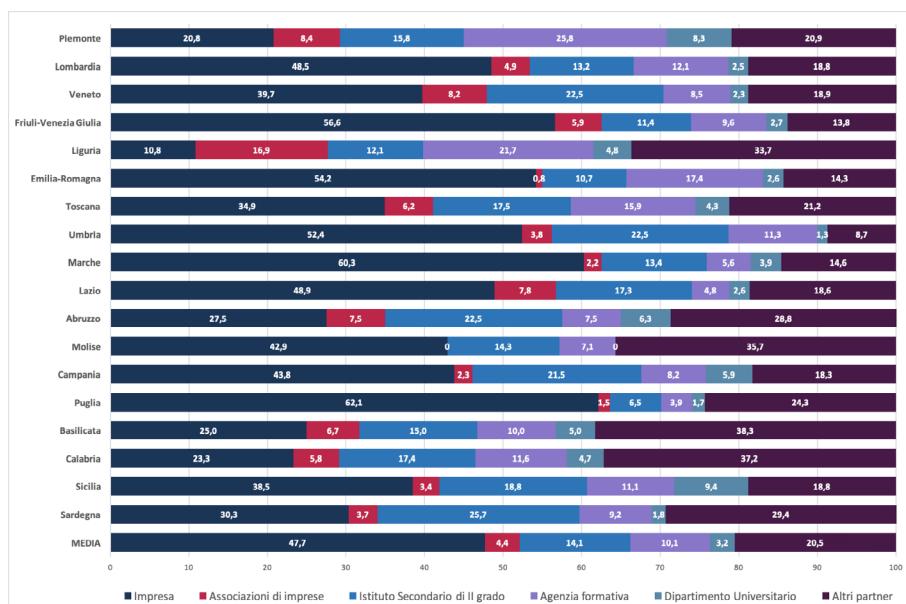


Figura 2.3.6: Distribuzione dei partner per regione.
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Monitoraggio e finanziamenti

Il sistema nazionale di monitoraggio e valutazione degli ITS Academy coinvolge diversi enti: il Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) e l'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (Indire), già citato in precedenza. Indire, in particolare, ha il compito di realizzare il sistema di monitoraggio, pubblicando annualmente un rapporto che utilizza indicatori specifici per il mantenimento dell'autorizzazione e l'accesso ai finanziamenti attraverso un sistema di ranking basato sui risultati formativi (classificati in percorsi premiati, sufficienti, problematici o critici). Nel caso in cui un ITS Academy ottenga giudizi negativi per il 50% dei corsi per tre anni consecutivi, perde l'abilitazione al rilascio dei diplomi e l'accesso ai finanziamenti.

L'articolo 11 della legge 99/2022 stabilisce i criteri per l'accesso ai fondi destinati al rafforzamento e alla diffusione del sistema ITS. Il Fondo Nazionale, dotato a partire dal 2022 di €48,4 milioni annui, finanzia:

- la realizzazione dei percorsi formativi e interventi su sedi, laboratori e infrastrutture;
- misure nazionali di orientamento per giovani e famiglie
- la creazione di un'anagrafe degli studenti e un sistema di monitoraggio
- borse di studio per il sostegno dei tirocini formativi.

Le risorse vengono distribuite alle Regioni, che a loro volta cofinanziano i piani triennali degli ITS Academy per almeno il 30% delle risorse statali. Inoltre, agli ITS Academy può essere assegnata una quota premiale basata su vari indicatori, quali la percentuale di diplomati rispetto agli iscritti, il tasso di occupazione e la presenza di studentesse. Infine, il Comitato Nazionale ITS Academy, istituito presso il MIM e definito dall'articolo 10, svolge un ruolo consultivo e strategico, riunendo dodici membri rappresentanti di vari Ministeri e del Dipartimento per la Trasformazione Digitale, nonché rappresentanti delle Regioni e degli ITS Academy (con partecipazione non votante). Supportato da Indire e dall'INAPP, il Comitato è incaricato di:

- definire le linee guida dei piani triennali per le attività formative regionali;
- consolidare e sviluppare l'offerta formativa del sistema ITS Academy;
- aggiornare triennalmente le aree tecnologiche e le figure professionali;
- promuovere percorsi formativi in specifici ambiti territoriali e tecnologici;
- definire criteri per la costituzione di Reti di coordinamento di settore e territoriali, favorendo lo scambio di buone pratiche e la condivisione di laboratori, nonché la promozione di gemellaggi tra fondazioni di diverse Regioni;
- programmare la costituzione e lo sviluppo di campus multiregionali e multisettoriali.

Questo complesso sistema di organizzazione, governance e monitoraggio consente agli ITS Academy di rispondere in modo strutturato alle esigenze del mercato del lavoro e di promuovere un'economia ad alta intensità di conoscenza e innovazione.

2.4 La partecipazione delle imprese

La partecipazione delle imprese alle Fondazioni ITS Academy rappresenta una delle dimensioni più rilevanti per comprendere la solidità, l'efficacia e la coerenza del sistema dell'istruzione terziaria professionalizzante rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. La presenza imprenditoriale nella governance degli ITS Academy non ha soltanto un valore formale, ma incide concretamente

sulla progettazione dell'offerta formativa, sull'organizzazione delle attività laboratoriali e sull'integrazione tra formazione e contesti produttivi. In questa prospettiva, i dati analizzati – relativi sia al numero assoluto di imprese coinvolte in ciascuna regione, sia alla loro incidenza relativa rispetto al totale dei partner – consentono una lettura articolata del grado di radicamento delle imprese nel sistema ITS Academy. In termini assoluti (Figura 2.3.6), il primato spetta alla Puglia, che con una media di 86,4 imprese coinvolte per ITS Academy mostra un'attivazione imprenditoriale sorprendente, molto superiore a quella registrata in qualsiasi altra regione. Seguono, con distacco, l'Umbria (42 imprese), le Marche (35), il Friuli-Venezia Giulia (31) e l'Emilia-Romagna (29,7). In queste regioni, la partecipazione numerica delle imprese è relativamente elevata, a testimonianza di una forte capacità di costruzione di reti partenariali e di un'effettiva integrazione del sistema produttivo locale con la formazione tecnica superiore.

La Lombardia, pur rappresentando la regione economicamente più sviluppata d'Italia e vantando il numero più alto di ITS attivi, registra un numero medio di imprese coinvolte per ITS pari a 20,3, posizionandosi al di sotto non solo della Puglia, ma anche di regioni molto più piccole per superficie e popolazione. Questo dato, se considerato isolatamente, potrebbe apparire come un potenziale punto di debolezza, ma così non è se si formula una valutazione qualitativa e strutturale, tenendo conto anche dell'incidenza delle imprese rispetto al totale dei partner (figura 8). Sotto questo profilo, la Lombardia evidenzia un dato pari al 53,5%, che colloca la regione nella parte alta della graduatoria nazionale, superando territori come il Veneto (47,9%), la Campania (46,1%) e la Toscana (41,1%), e avvicinandosi a regioni "modello" come il Friuli-Venezia Giulia (62,6%) o le Marche (62,5%). Questo valore percentuale indica che, pur con un numero assoluto relativamente contenuto, le imprese lombarde rivestono un ruolo centrale e strutturale all'interno delle Fondazioni ITS Academy, contribuendo in modo significativo all'indirizzo strategico e operativo delle attività formative. Il confronto tra valore assoluto e valore percentuale suggerisce che in Lombardia si è sviluppato un modello di partecipazione imprenditoriale più selettivo e per questo più qualificato, dove le imprese coinvolte risultano spesso di medie o grandi dimensioni e potenzialmente più capaci di influenzare la governance della fondazione. Questa configurazione, pur coerente con il contesto economico regionale, presenta anche margini di miglioramento. In particolare, la bassa densità numerica di imprese coinvolte rispetto al potenziale produttivo del territorio potrebbe indicare una limitata penetrazione del modello ITS Academy nelle PMI lombarde, che rappresentano la quota maggioritaria del tessuto imprenditoriale. Questo potrebbe ostacolare una più ampia diffusione di percorsi formativi aderenti alle esigenze specifiche dei diversi distretti industriali.

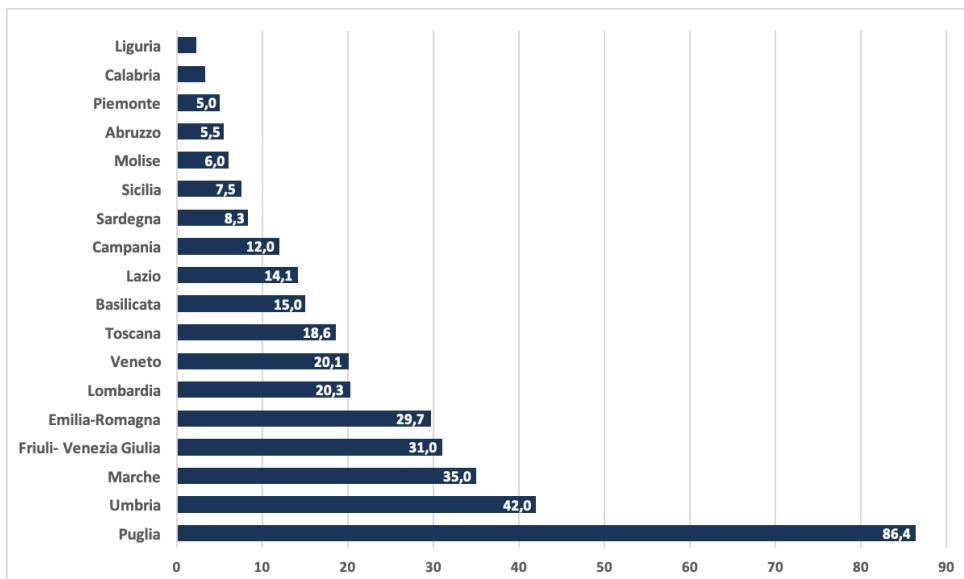


Figura 2.4.7: Numero medio di imprese presenti nel partenariato per Fondazione ITS Academy, per regione. Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Rispetto ad altre regioni, la Lombardia si distingue per un equilibrio tra qualità e incidenza del partenariato imprenditoriale, ma presenta una configurazione diversa rispetto ai modelli “diffusi” di alcune regioni del Centro-Sud, come Puglia, Marche o Umbria, dove le imprese partecipano in misura più ampia, anche grazie a forme di sostegno istituzionale e a modelli di governance formalmente più inclusivi e cooperativi. Se da un lato la Lombardia eccelle in termini di strutturazione del rapporto con le imprese, dall’altro può ancora evolvere verso un modello più capillare e partecipativo, che coinvolga in maniera più sistematica le micro e piccole imprese, valorizzando l’intero spettro produttivo regionale.

In sintesi, la partecipazione delle imprese nelle Fondazioni ITS Academy in Lombardia rappresenta un punto di forza sul piano dell’incidenza strategica, ma al tempo stesso un punto di attenzione sul piano della rappresentatività diffusa. In un contesto nazionale fortemente eterogeneo, la regione mostra caratteristiche proprie, coerenti con la sua struttura economica, ma anche spazi di miglioramento per ampliare ulteriormente la base partenariale e rafforzare l’alleanza educativa tra scuola, impresa e territorio.

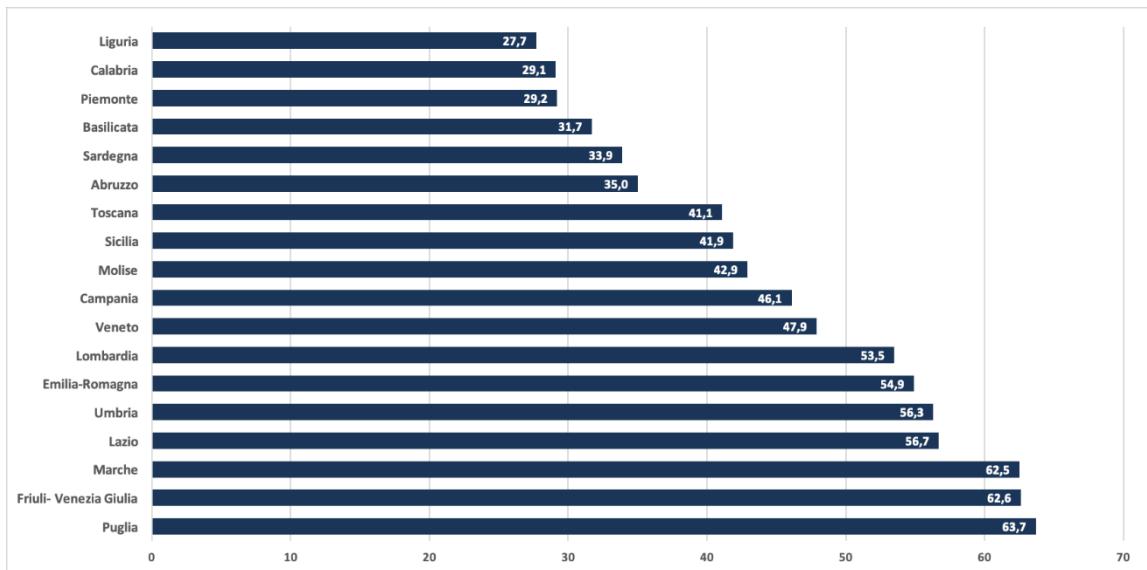


Figura 2.4.8: Incidenza delle imprese e associazioni di imprese nel partenariato per regione (valori %). Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

L'analisi della distribuzione percentuale delle imprese partner delle Fondazioni ITS Academy per classe di addetti, riportata nella figura 2.4.9, offre una chiave interpretativa rilevante per comprendere la natura del coinvolgimento del tessuto produttivo nel sistema dell'istruzione tecnica superiore in Italia. La dimensione d'impresa rappresenta, infatti, un indicatore fondamentale non solo per valutare il peso economico degli attori coinvolti, ma anche per comprendere le logiche di partecipazione, le capacità di investimento in formazione e l'orientamento verso la collaborazione strutturata con il sistema educativo. A livello nazionale, i dati restituiscono un quadro in cui prevalgono le imprese di piccola e media dimensione: le classi 10-49 addetti (35,9%) e 50-249 addetti (28,3%) costituiscono oltre i due terzi delle imprese coinvolte nel sistema ITS Academy, mentre le imprese micro (1-9 addetti) rappresentano solo il 16,7%, e le grandi imprese (oltre 250 addetti) si attestano attorno al 19,1% complessivo (sommando le classi 250-499 e 500+). Le piccole imprese faticano a partecipare a iniziative formative esterne perché mancano delle risorse necessarie e faticano a creare economie di scala, le medie sono quelle che più facilmente vi partecipano, mentre le grandi hanno proprie procedure di formazione iniziale dei neoassunti.

Il dato riflette anche la configurazione del tessuto produttivo italiano, caratterizzato da una forte presenza di PMI, che si confermano anche come protagonisti nei partenariati formativi delle Fondazioni. Tuttavia, la lettura disaggregata

per regione evidenzia una significativa eterogeneità territoriale, con differenze marcate tra Nord e Sud. Le regioni settentrionali, in particolare, mostrano una presenza più equilibrata tra le diverse classi dimensionali.

La Lombardia, ad esempio, si distingue per una distribuzione articolata e ben bilanciata: il 33,4% delle imprese partner appartiene alla fascia 50-249 addetti, seguite dal 26,6% (10-49 addetti), dal 15,1% (500 e oltre), dal 12,9% (250-499 addetti) e dal 12,1% (1-9 addetti). Questo assetto suggerisce un sistema ITS Academy capace di intercettare il contributo di imprese di tutte le dimensioni, con una rilevante partecipazione delle imprese medie e medio-grandi, che tradizionalmente dispongono di maggiori risorse organizzative e visione strategica nel campo della formazione. Il confronto con le regioni del Sud evidenzia differenze significative. In Calabria, ad esempio, oltre la metà delle imprese coinvolte (55%) appartiene alla classe 1-9 addetti, e solo una minima parte alle classi superiori. Situazioni analoghe si osservano in Molise, Sicilia e Basilicata, dove la componente micro-imprenditoriale risulta predominante. Questo dato pone in evidenza un modello di partecipazione più fragile e frammentato, legato alla struttura produttiva locale e alla minore presenza di imprese di medie e grandi dimensioni. Di conseguenza, anche il potenziale impatto sistematico delle imprese partner nel rafforzamento del modello ITS potrebbe risultare più debole. Al contrario, le regioni del Nord – oltre alla Lombardia – come il Veneto (dove il 24,1% delle imprese appartiene alla classe 500 e oltre), il Friuli-Venezia Giulia, l'Emilia-Romagna e la Toscana, mostrano valori significativi nelle fasce superiori, a testimonianza di una maggiore capacità di attivare partenariati strutturati e di lungo periodo, anche con attori di rilevanza nazionale e internazionale. La Liguria, che come abbiamo visto rappresenta un'eccezione in termini di numeri (pochi ITS attivi), presenta una composizione inusuale: il 44,4% delle imprese partner ha oltre 500 addetti, mentre nessuna impresa appartiene alla classe 1-9, un dato che suggerisce la presenza di grandi imprese fortemente coinvolte ma anche una scarsa capillarità del partenariato a livello territoriale.

Tornando al caso della Lombardia, si può affermare che essa rappresenti un modello intermedio ma virtuoso: pur non primeggiando per la percentuale di grandi imprese coinvolte nelle partnership con gli ITS Academy, riesce a coinvolgere in modo significativo tutte le fasce dimensionali, garantendo ampiezza, varietà e qualità alla rete di soggetti partner delle Fondazioni. Questa configurazione può consentire al sistema ITS Academy lombardo di rispondere in modo flessibile e diversificato alle esigenze dei settori produttivi, favorendo l'inserimento lavorativo degli studenti e il consolidamento delle filiere locali. In conclusione, la lettura dei dati sulla dimensione delle imprese partner rivela una frattura territoriale significativa, con un Nord più strutturato, capace di attrarre imprese di medie e grandi dimensioni, e un Sud più polarizzato sulle micro e piccole imprese. La Lombardia, pur non emergendo come caso estremo, si posiziona come riferimento di equilibrio e solidità, con una rete di partnership articolata

e coerente con la propria struttura economica, che potrebbe rappresentare un benchmark per l'evoluzione del sistema ITS Academy a livello nazionale.

L'analisi della provenienza territoriale delle imprese partner coinvolte nelle Fondazioni ITS Academy costituisce un importante indicatore per comprendere le dinamiche territoriali di collaborazione tra sistema produttivo e formazione tecnica superiore. I dati riportati nella figura 2.4.9, espressi in valori assoluti, distinguono tra imprese aventi sede nella stessa regione della fondazione e imprese provenienti da altre regioni o dall'estero, consentendo una lettura dettagliata del radicamento territoriale e della capacità di attrazione extra-regionale delle singole regioni. Complessivamente, su un totale di 2.139 imprese partner, ben 1.333 risultano avere sede nella stessa regione della Fondazione ITS Academy con cui collaborano (pari al 62,3%), mentre 806 provengono da altre regioni o dall'estero (37,7%). Questo dato aggregato suggerisce un modello di partenariato prevalentemente ancorato al territorio, ma con una componente non trascurabile di apertura e collaborazione interregionale o transnazionale.

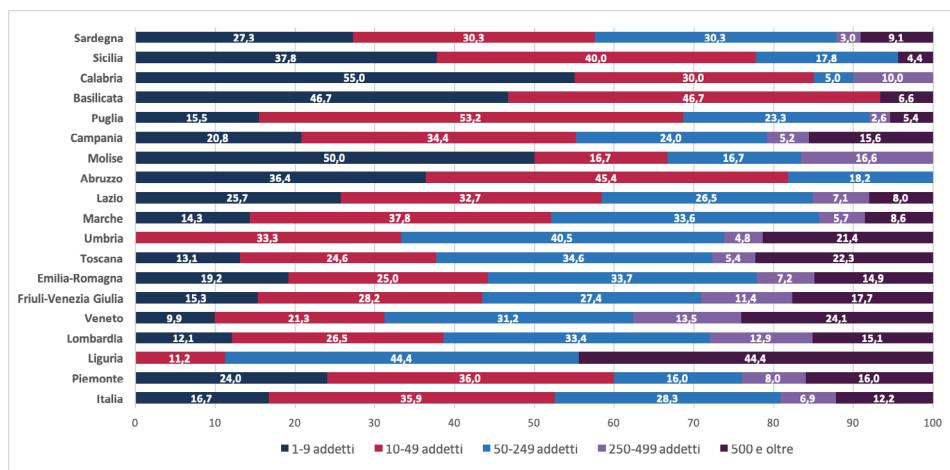


Figura 2.4.9: Distribuzione delle imprese partner delle Fondazioni ITS Academy per classi di addetti (%). Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Il quadro regionale è tuttavia fortemente eterogeneo. La Puglia si distingue con un dato assolutamente eccezionale: 605 imprese partner, di cui 382 provenienti da altre regioni o dall'estero. In termini assoluti e relativi, si tratta del valore più alto in Italia, che indica una duplice tendenza: da un lato, una notevole capacità attrattiva della regione, che riesce a coinvolgere attori economici esterni nel proprio sistema ITS Academy; dall'altro, una possibile debolezza strutturale

del tessuto imprenditoriale locale, che potrebbe rendere necessario il ricorso a partnership extra-territoriali per garantire la sostenibilità delle fondazioni. Di segno opposto il caso di molte regioni del Mezzogiorno come il Molise (1 impresa locale su 6 totali), la Basilicata (12 su 15) o la Calabria (14 su 20), dove il numero assoluto di imprese è molto contenuto, ma l'incidenza delle imprese "locali" è generalmente elevata. Questo suggerisce un modello circoscritto, ma fortemente ancorato al contesto regionale, seppure limitato in termini numerici. Più contenuta anche la dimensione delle partnership in regioni come Liguria, Sardegna e Abruzzo, dove la somma complessiva di imprese partner non supera le 33 unità.

Nel quadro delle regioni settentrionali, spicca con chiarezza il ruolo della Lombardia, che con 365 imprese partner si attesta come la prima regione italiana per numero assoluto, seguita con ampio distacco da Emilia-Romagna (208) e Veneto (141). Di queste, ben 304 imprese hanno sede nella stessa regione, mentre 61 provengono da altri contesti territoriali. Questo dato rivela due aspetti rilevanti: da un lato, la forte strutturazione e autosufficienza del tessuto imprenditoriale lombardo, che si configura come capace di sostenere internamente le proprie fondazioni ITS; dall'altro, una buona capacità di attrazione interregionale, che contribuisce a consolidare il ruolo della Lombardia come hub nazionale della formazione tecnica. È interessante osservare che un dato molto simile era stato trovato, qualche anno fa, da uno studio sui rapporti tra le scuole secondarie superiori tecnico-professionali lombarde e le aziende (Ballarino 2008, tab. 5.4).

A differenza della Puglia, il modello lombardo si basa su un'elevata densità locale di imprese partner, segno di una rete consolidata e di una capacità di collaborazione stabile e istituzionalizzata tra ITS Academy e imprese del territorio. La presenza di 61 imprese provenienti da fuori regione, inoltre, suggerisce che le Fondazioni ITS Academy lombarde sono anche percepite come realtà di valore per attori economici esterni, contribuendo a un modello di sistema aperto, anche se centrato sull'economia regionale. Un caso analogo, su scala minore, è rappresentato da regioni come l'Emilia-Romagna e il Friuli-Venezia Giulia, che, con numeri inferiori, mostrano un equilibrio tra radicamento locale e capacità di attrarre imprese da altri contesti. Questi numeri possono essere letti come segnali di buone pratiche nella costruzione di ecosistemi formativi territoriali integrati. In conclusione, la Lombardia si configura come un sistema maturo e fortemente integrato, capace di attrarre ma anche di valorizzare in prima istanza il proprio capitale imprenditoriale, in un equilibrio che riflette la solidità del tessuto economico regionale e la capacità di progettare alleanze formative stabili e orientate alla qualità. Le differenze tra regioni, d'altra parte, restano ampie e riflettono non solo il diverso livello di sviluppo economico e la diversa composizione del tessuto imprenditoriale, ma anche le diverse politiche regionali e capacità di governance nel costruire reti pubblico-private intorno agli ITS.

Tabella 2.4.4: Provenienza delle aziende partner delle Fondazioni ITS.
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | <i>Imprese della stessa regione</i> | | <i>Imprese da altre regioni o estero</i> | | <i>Totale</i> | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|------|--|------|---------------|-----|
| | n. | % | n. | % | n. | % |
| Totale Italia | 1.333 | 62,3 | 806 | 37,7 | 2139 | 100 |
| Totale Italia (Lombardia esclusa) | 1.029 | 58,0 | 745 | 42,0 | 1.774 | 100 |
| Lombardia | 304 | 83,3 | 61 | 16,7 | 365 | 100 |
| Piemonte | 20 | 80 | 5 | 20 | 25 | 100 |
| Veneto | 115 | 81,6 | 26 | 18,4 | 141 | 100 |
| Friuli-Venezia Giulia | 77 | 62,1 | 47 | 37,9 | 124 | 100 |
| Liguria | 5 | 55,6 | 4 | 44,4 | 9 | 100 |
| Emilia-Romagna | 143 | 68,8 | 65 | 31,2 | 208 | 100 |
| Toscana | 76 | 58,5 | 54 | 41,5 | 130 | 100 |
| Umbria | 33 | 78,6 | 9 | 21,4 | 42 | 100 |
| Marche | 88 | 62,9 | 52 | 37,1 | 140 | 100 |
| Lazio | 78 | 69,0 | 35 | 31,0 | 113 | 100 |
| Abruzzo | 16 | 72,7 | 6 | 27,3 | 22 | 100 |
| Molise | 1 | 16,7 | 5 | 83,3 | 6 | 100 |
| Campania | 75 | 78,1 | 21 | 21,9 | 96 | 100 |
| Puglia | 223 | 36,9 | 382 | 63,1 | 605 | 100 |
| Basilicata | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 15 | 100 |
| Calabria | 14 | 70,0 | 6 | 30,0 | 20 | 100 |
| Sicilia | 35 | 77,8 | 10 | 22,2 | 45 | 100 |
| Sardegna | 18 | 54,5 | 15 | 45,5 | 33 | 100 |

2.5 Le caratteristiche degli iscritti

L'analisi dei dati relativi agli iscritti e ai diplomati degli ITS Academy rappresenta un indicatore chiave per valutare l'andamento e l'efficacia di questo segmento dell'istruzione terziaria. I dati quantitativi consentono di monitorare l'attrattività dei percorsi formativi, la loro capacità di accompagnare gli studenti fino al completamento del ciclo di studi e, in prospettiva, di sostenere una crescita professionale coerente con le esigenze del mercato del lavoro. Si tratta di elementi strategici in un contesto in cui il mismatch tra domanda e offerta di competenze è ancora elevato in molti settori produttivi. Nel Rapporto di Monitoraggio Nazionale 2025, redatto da INDIRE su incarico del Ministero dell'Istruzione e del Merito, sono stati monitorati 450 percorsi conclusi nel 2023, erogati da 109 Fondazioni ITS Academy, con la partecipazione di 11.834 studenti e il conseguimento del diploma da parte di 8.588 di essi, pari al 72,6% degli iscritti. Il monitoraggio mostra come il numero complessivo delle

domande di iscrizione abbia raggiunto quota 36.352, segnando un aumento del 38,1% rispetto all'anno precedente. Tuttavia, questo incremento non si è tradotto interamente in iscrizioni effettive: solo l'84,5% dei candidati ha partecipato alle prove di selezione, mentre il tasso di conversione tra idonei e iscritti è sceso al 42,5%, il valore più basso degli ultimi anni (contro una media storica del 51,7%). Questo significa che molti diplomati che concludono il percorso di istruzione secondaria prendono in considerazione la possibilità di iscriversi a un ITS Academy, ma poi oltre metà di questi diplomati scelgono diversamente. Si tratta chiaramente di un problema, per affrontare il quale servirebbero informazioni precise sul pool delle domande di iscrizione e degli idonei, informazioni non disponibili per questo rapporto.

Il profilo degli iscritti mostra una predominanza maschile (73%), con un'età media compresa tra i 18 e i 25 anni e una netta prevalenza di diplomati degli istituti tecnici (55,1%), mentre i liceali rappresentano circa un quarto degli iscritti (24,3%) e i diplomati professionali il 14,5%. Negli ultimi anni si è osservata una progressiva diminuzione della quota di diplomati tecnici, con un calo di oltre 10 punti percentuali rispetto al 2016, a favore di una crescita di studenti provenienti dai licei. Questo è evidentemente un segnale positivo. Si registra inoltre un lieve aumento di iscritti già laureati, segno di un interesse crescente verso i percorsi ITS Academy anche come opportunità di riqualificazione professionale (Bratti et al., 2023). Un dato interessante riguarda la condizione occupazionale degli iscritti: il 40% è costituito da disoccupati o persone in cerca di nuova occupazione, mentre il 25,6% cerca la prima esperienza lavorativa. Non mancano, però, gli iscritti già occupati, in particolare nel settore agroalimentare, dove si registra una quota del 18% di lavoratori già inseriti, evidenziando una possibile funzione degli ITS Academy anche come leva per la riqualificazione e la crescita delle competenze degli adulti.

Distribuzione per genere

La tabella 2.5.5 analizza la distribuzione degli iscritti agli ITS Academy a livello regionale, suddividendo i dati per genere sia in valore assoluto (numero) sia in valore relativo (percentuale). Complessivamente, del totale di 11.834 iscritti 3.193 sono femmine (27,0%) e 8.641 maschi (73,0%), confermando un netto predominio della componente maschile nel sistema ITS Academy. La Lombardia emerge nettamente come la regione con il numero più elevato di iscritti, pari a 2.776 unità, che rappresentano 23,5% del totale nazionale. Di questi, 720 sono donne (22,5% del totale femminile nazionale) e 2.056 uomini (23,8% del totale maschile nazionale). Questo significa che, pur essendo la regione con il maggior numero assoluto di iscritte donne, la Lombardia non presenta un'incidenza femminile particolarmente alta. Venendo alle altre regioni, Veneto e Puglia si collocano al secondo e terzo posto per iscritti, rispettivamente con 1.360 (11,5%) e 1.212 iscritti (10,2%), mentre Piemonte e Toscana si attestano

intorno al 7–8%. Alcune regioni minori, come Basilicata e Molise, registrano invece numeri quasi marginali, con meno di 50 iscritti ciascuna (0,2–0,3% sul totale nazionale). Dal punto di vista della distribuzione per genere, si osservano alcune variazioni interessanti: il Veneto, ad esempio, registra una percentuale femminile relativamente elevata (12,7% sul totale femminile nazionale) rispetto alla sua quota maschile (11,0%), mentre Friuli-Venezia Giulia mostra uno sbilanciamento opposto, con una percentuale femminile molto bassa (0,7%) rispetto ai maschi (3,6%).

Tabella 2.5.5: Distribuzione degli iscritti agli ITS Academy per genere
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIR 2025

| Regione | Femmine | | Maschi | | Totale | |
|-----------------------|---------|------|--------|------|--------|------|
| | n. | % | n. | % | n. | % |
| Piemonte | 255 | 8 | 645 | 7,5 | 900 | 7,6 |
| Lombardia | 720 | 22,5 | 2056 | 23,8 | 2776 | 23,5 |
| Veneto | 406 | 12,7 | 954 | 11 | 1360 | 11,5 |
| Friuli-Venezia Giulia | 22 | 0,7 | 311 | 3,6 | 333 | 2,8 |
| Liguria | 53 | 1,7 | 407 | 4,7 | 460 | 3,9 |
| Emilia-Romagna | 186 | 5,8 | 623 | 7,2 | 809 | 6,8 |
| Toscana | 258 | 8,1 | 579 | 6,7 | 837 | 7,1 |
| Umbria | 44 | 1,4 | 238 | 2,8 | 282 | 2,4 |
| Marche | 131 | 4,1 | 253 | 2,9 | 384 | 3,2 |
| Lazio | 164 | 5,1 | 354 | 4,1 | 518 | 4,4 |
| Abruzzo | 42 | 1,3 | 114 | 1,3 | 156 | 1,3 |
| Molise | 12 | 0,4 | 29 | 0,3 | 41 | 0,3 |
| Campania | 150 | 4,7 | 269 | 3,1 | 419 | 3,5 |
| Puglia | 345 | 10,8 | 867 | 10 | 1212 | 10,2 |
| Basilicata | 6 | 0,2 | 20 | 0,2 | 26 | 0,2 |
| Calabria | 111 | 3,5 | 264 | 3,1 | 375 | 3,2 |
| Sicilia | 198 | 6,2 | 473 | 5,5 | 671 | 5,7 |
| Sardegna | 90 | 2,8 | 185 | 2,1 | 275 | 2,3 |
| Totale | 3193 | 100 | 8641 | 100 | 11834 | 100 |

Tornando alla Lombardia, i dati mostrano che la regione, che rappresenta quasi un quarto dell'intero sistema ITS Academy italiano, mantiene una proporzione interna simile al quadro nazionale: le donne costituiscono circa 25,9% degli iscritti lombardi, una cifra sostanzialmente allineata al dato medio generale (27%). Nonostante il peso quantitativo della Lombardia sul sistema, quindi, non si riscontra una maggiore inclusività di genere rispetto alla media nazionale. In sintesi, la tabella evidenzia il ruolo preponderante della Lombardia nel sistema

ITS Academy nazionale in termini numerici, ma anche la permanenza di uno squilibrio strutturale di genere comune a tutte le regioni. Questo squilibrio, pur variando leggermente da regione a regione, riflette la persistente difficoltà dei percorsi ITS Academy, soprattutto in ambito tecnico e industriale, di attrarre e coinvolgere in modo più consistente la componente femminile. La formazione professionale, del resto, è tradizionalmente un ambito maschile, perché collegata con il lavoro industriale, tradizionalmente più maschile che femminile. È chiaro che per gli ITS Academy ci sono ampi spazi di miglioramento, sotto questo profilo.

La figura 2.5.10 consente uno sguardo approfondito sulla distribuzione di genere e sulle disparità territoriali. A livello nazionale, il dato medio indica che il 73,0% degli iscritti è costituito da uomini, confermando un forte sbilanciamento di genere strutturale e persistente nel tempo. Analizzando il dettaglio regionale, emergono differenze significative. Le regioni con la più alta incidenza maschile sono Friuli-Venezia Giulia (93,4%), Liguria (88,5%) e Umbria (84,4%), dove la presenza femminile è residuale e raggiunge appena il 6–12%. Questi valori estremi riflettono probabilmente una polarizzazione settoriale delle filiere ITS Academy presenti in queste aree, con un predominio quasi esclusivo di ambiti storicamente maschili come meccanica, logistica e ICT. La Lombardia, pur registrando un valore elevato, pari al 74,1% di iscritti maschi, si posiziona al sesto posto, poco sopra la media nazionale. Questo dato è interessante se confrontato al suo peso complessivo nel sistema: la Lombardia, infatti, rappresenta quasi un quarto del totale nazionale degli iscritti (23,5%), ma mostra un'incidenza maschile meno marcata rispetto alle regioni di vertice. Pur non configurandosi come una regione “paritaria”, la Lombardia presenta dunque una distribuzione di genere leggermente meno sbilanciata rispetto a contesti regionali più piccoli, nei quali gli ITS Academy sono concentrati quasi esclusivamente in settori a forte connotazione maschile. A titolo comparativo, regioni come Veneto (70,1%), Toscana (69,2%) e Lazio (68,3%) mostrano un’incidenza maschile inferiore, mentre regioni del Sud, come Campania (64,2%) e Marche (65,9%), si collocano tra i valori più bassi a livello nazionale. Questo non significa necessariamente una maggiore capacità inclusiva, ma piuttosto riflette una distribuzione settoriale più ampia e articolata, con una maggiore incidenza di aree come turismo, agroalimentare e sistema moda, che attraggono una componente femminile più consistente.

Nel caso lombardo, i dati indicano una combinazione di fattori: da un lato, la regione ospita un numero elevato di percorsi in settori tecnico-industriali, che storicamente attraggono più uomini; dall’altro, la vastità e la varietà della sua offerta formativa consentono una partecipazione femminile comunque più ampia rispetto alle regioni con specializzazioni molto settorializzate. Il dato del 74,1% di iscritti maschi si allinea, infatti, con il quadro nazionale, senza scostamenti eccessivi, segnalando una situazione di sbilanciamento di genere sia strutturale, ma

non più accentuata della media complessiva. È chiaro che l'incidenza maschile negli ITS Academy è fortemente influenzata non solo da fattori demografici o culturali, ma anche e soprattutto dalla tipologia di filiere e specializzazioni attive nei singoli territori. La Lombardia, pur essendo un polo numericamente dominante, si colloca dunque in una posizione intermedia: non è tra le regioni più critiche per disparità di genere (come Friuli-Venezia Giulia o Liguria), né tra quelle con le migliori performance relative, ma riflette piuttosto le caratteristiche composite e variegate del proprio tessuto produttivo e formativo.

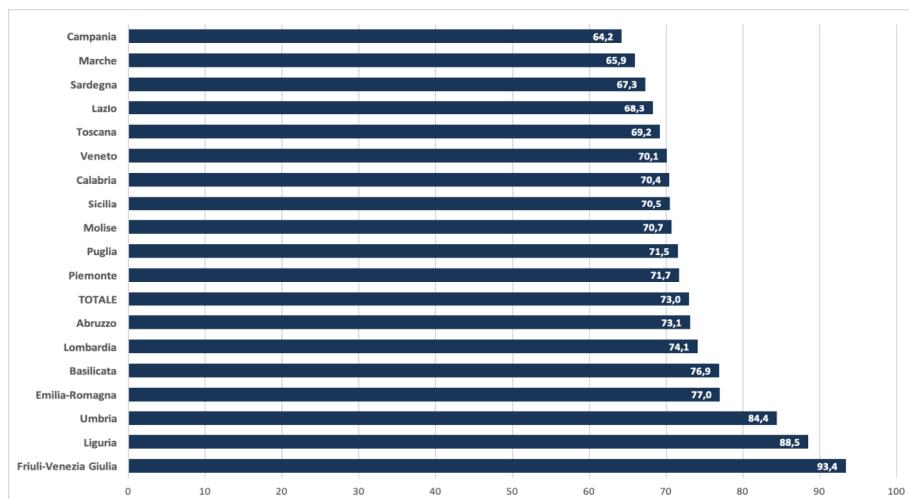


Figura 2.5.10: Incidenza maschile iscritti ITS Academy
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIR 2025

Distribuzione per età

La distribuzione degli iscritti agli ITS Academy per fascia d'età, presentata nella tabella 2.5.6, offre un quadro chiaro della composizione anagrafica del sistema e delle sue peculiarità territoriali. A livello nazionale, emerge come le due fasce più giovani – 18-19 anni e 20-24 anni – rappresentino complessivamente l'80% circa degli iscritti, con numeri assoluti pari rispettivamente a 4.303 e 5.043 studenti, equivalenti al 36,3% e al 42,6% del totale. Le fasce 25-29 anni e over 30 risultano invece decisamente meno rappresentate, rispettivamente con il 10,5% e il 4,2% del totale, segnalando come il sistema ITS Academy resti fortemente orientato a un target giovanile, prevalentemente neodiplomato o con pochi anni di distanza dal conseguimento del titolo di scuola secondaria superiore. Coerentemente con le intenzioni del legislatore che li ha creati, gli ITS Academy

si concentrano sulla formazione iniziale dei lavoratori, più che su quella continua o sulla formazione per chi è in cerca di lavoro.

Come sappiamo, la Lombardia si distingue in modo netto per volumi assoluti di partecipazione: con 2.776 iscritti, rappresenta il 23,5% del totale nazionale degli iscritti ITS Academy, risultando la regione leader in termini numerici. Un dato particolarmente rilevante è che nella sola Lombardia si concentrano circa il 30,7% di tutti gli iscritti italiani della fascia 18-19 anni (pari a 1.320 studenti) e il 25,2% della fascia 20-24 anni (1.272 studenti), confermando la centralità di questo territorio nel reclutamento dei giovani nei percorsi terziari professionalizzanti come formazione iniziale. Nelle fasce d'età più avanzate, la Lombardia ha numeri più contenuti: nella fascia 25-29 anni conta 131 iscritti (10,6% sul totale regionale) e nella fascia over 30 solo 53 iscritti (4,2%). Il sistema ITS Academy lombardo è fortemente orientato ai giovani, con una minore attrattività in quanto percorsi di riqualificazione per adulti. Questa tendenza non è generalizzabile a tutte le regioni: il caso della Puglia, ad esempio, mostra una presenza elevata nella fascia over 30, con 317 iscritti pari al 25,4% del totale regionale, mentre regioni come Sicilia (14,7%) e Calabria (11,4%) presentano anch'esse una quota adulta significativamente più alta rispetto alla Lombardia. Al contrario, regioni come Toscana e Friuli-Venezia Giulia mostrano numeri pressoché trascurabili nelle fasce over 30, segnalando forti specializzazioni e una netta focalizzazione sui giovani. Questa variazione è con ogni probabilità collegata alla diversa incidenza della disoccupazione nelle diverse regioni: dove questa è elevata, come nel Sud, gli ITS Academy possono più facilmente attirare lavoratori con esperienza in cerca di riqualificazione, mentre dove questa è bassa, gli ITS Academy si concentrano sulla formazione iniziale dei giovani appena usciti dal sistema scolastico e in attesa della prima occupazione.

L'analisi percentuale evidenzia inoltre come il dato lombardo di iscritti nella fascia 18-19 anni (30,7%) risulti particolarmente elevato rispetto alla media nazionale (7,6%), segnalando una forte capacità attrattiva nei confronti dei diplomati appena usciti dalle scuole superiori. Oltre che ai bassi tassi di disoccupazione regionali, questa capacità è probabilmente legata sia alla capillarità dell'offerta formativa ITS Academy sul territorio lombardo sia al consolidato legame con il tessuto produttivo regionale. La Lombardia è meno capace, invece, di intercettare utenze più adulte, un segmento invece in crescita in altre regioni, dove gli ITS Academy assumono anche una funzione di riqualificazione e aggiornamento professionale.

Tabella 2.5.6: Distribuzione degli iscritti agli ITS Academy per classi di età
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | 18-19 | | 20-24 | | 25-29 | | 30+ | | Totale | |
|-----------------------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|--------|------|
| | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % |
| Italia | 4303 | 100 | 5043 | 100 | 1240 | 100 | 1248 | 100 | 11834 | 100 |
| Lombardia | 1320 | 30,7 | 1272 | 25,2 | 131 | 10,6 | 53 | 4,2 | 2776 | 23,5 |
| Piemonte | 333 | 7,7 | 429 | 8,5 | 90 | 7,3 | 48 | 3,8 | 900 | 7,6 |
| Veneto | 661 | 15,4 | 600 | 11,9 | 54 | 4,4 | 45 | 3,6 | 1360 | 11,5 |
| Friuli-Venezia Giulia | 134 | 3,1 | 163 | 3,2 | 26 | 2,1 | 10 | 0,8 | 333 | 2,8 |
| Liguria | 195 | 4,5 | 196 | 3,9 | 43 | 3,5 | 26 | 2,1 | 460 | 3,9 |
| Emilia-Romagna | 317 | 7,4 | 396 | 7,9 | 63 | 5,1 | 33 | 2,6 | 809 | 6,8 |
| Toscana | 300 | 7 | 398 | 7,9 | 138 | 11,1 | 1 | 0,1 | 837 | 7,1 |
| Umbria | 125 | 2,9 | 131 | 2,6 | 14 | 1,1 | 12 | 1 | 282 | 2,4 |
| Marche | 72 | 1,7 | 135 | 2,7 | 64 | 5,2 | 113 | 9,1 | 384 | 3,2 |
| Lazio | 157 | 3,6 | 204 | 4 | 71 | 5,7 | 86 | 6,9 | 518 | 4,4 |
| Abruzzo | 54 | 1,3 | 63 | 1,2 | 18 | 1,5 | 21 | 1,7 | 156 | 1,3 |
| Molise | 2 | 0 | 16 | 0,3 | 10 | 0,8 | 13 | 1 | 41 | 0,3 |
| Campania | 67 | 1,6 | 190 | 3,8 | 107 | 8,6 | 55 | 4,4 | 419 | 3,5 |
| Puglia | 311 | 7,2 | 406 | 8,1 | 178 | 14,4 | 317 | 25,4 | 1212 | 10,2 |
| Basilicata | 9 | 0,2 | 10 | 0,2 | 7 | 0,6 | 0 | 0 | 26 | 0,2 |
| Calabria | 62 | 1,4 | 99 | 2 | 72 | 5,8 | 142 | 11,4 | 375 | 3,2 |
| Sicilia | 134 | 3,1 | 238 | 4,7 | 116 | 9,4 | 183 | 14,7 | 671 | 5,7 |
| Sardegna | 50 | 1,2 | 97 | 1,9 | 38 | 3,1 | 90 | 7,2 | 275 | 2,3 |

In sintesi, il sistema ITS Academy nazionale è concentrato sulle fasce giovanili di popolazione, soprattutto maschile, con la Lombardia in posizione di assoluta leadership per volumi complessivi e per capacità di attrarre neodiplomati. Il raffronto con altre realtà regionali suggerisce d'altra parte che la Lombardia potrebbe ampliare ulteriormente il proprio impatto sviluppando strategie specifiche per intercettare anche le fasce adulte della popolazione, così da ampliare il ruolo degli ITS Academy, che potrebbero fungere non solo da canale di ingresso nel mercato del lavoro per i giovani, ma anche come strumento di aggiornamento e crescita per chi ha già avuto esperienze lavorative pregresse. È anche vero che studenti di diverse fasce di età hanno diverse esigenze e capacità, che potrebbero rappresentare una sfida non indifferente per gli istituti. La flessibilità dei curricula, ben documentata dagli studi di caso del terzo capitolo di questo rapporto, potrebbe facilitare questa sfida.

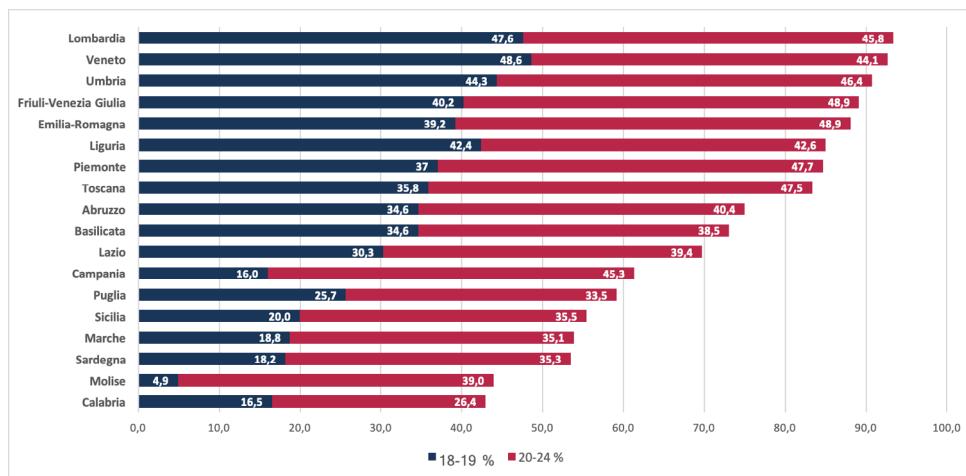


Figura 2.5.11: Incidenza Under 25 tra iscritti agli ITS Academy
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIR 2025

La figura 2.5.11 riporta per regione l'incidenza degli under 25 sul totale degli iscritti agli ITS Academy, articolata nelle fasce 18-19 anni e 20-24 anni. In linea generale, la capacità di attrarre giovani appena diplomati o comunque nella fascia immediatamente successiva rappresenta uno degli elementi centrali per la riuscita di questi percorsi: iscriversi subito dopo il diploma aumenta le probabilità di inserirsi in un percorso formativo coerente, ben orientato e in stretta connessione con le esigenze del mercato del lavoro. I dati confermano il quadro eterogeneo descritto dalla tabella 2.5.6. In Lombardia, la quota di iscritti 18-19enni sul totale regionale è del 47,6%, mentre quella dei 20-24enni raggiunge il 45,8%. Sommando le due fasce, si ottiene un'incidenza complessiva degli under 25 pari a circa il 93,4%, un dato che colloca la Lombardia al vertice nazionale per capacità di intercettare giovani in uscita dal ciclo scolastico, ben al di sopra della media nazionale che si attesta attorno al 79%. Questo risultato è particolarmente rilevante se si considera che la Lombardia è anche la regione con il maggior numero assoluto di iscritti, come sappiamo (circa il 23,5% del totale nazionale). L'attrattività quantitativa è anche efficace in termini qualitativi, nell'intercettare il target giovanile. A confronto, regioni come Umbria (90,8%) ed Emilia-Romagna (89,2%) si collocano appena dietro la Lombardia, mentre regioni del Sud come Calabria (43,9%), Sardegna (53,9%) e Sicilia (59,2%) mostrano un'incidenza decisamente inferiore, segnalando una minore capacità di attrarre i neodiplomati e una maggiore concentrazione di iscritti adulti o in riqualificazione professionale. Questo divario territoriale, funzione come abbiamo osservato dei diversi tassi di occupazione-disoccupazione, conferma come nel Nord l'ITS Academy sia percepito e utilizzato come uno sbocco naturale

subito dopo il diploma, mentre in altre aree del Paese sia visto anche come uno strumento secondario o alternativo per fasce d'età più avanzate.

Il sistema degli ITS Academy lombardi sembra dunque un caso di successo in termini di capacità di orientamento e di collegamento scuola-lavoro. Il fatto che la quasi totalità degli iscritti sia under 25 riflette la presenza di una filiera ben organizzata e radicata sul territorio, con solidi meccanismi di orientamento, un'offerta formativa ampia e diversificata e un mercato del lavoro capace di assorbire rapidamente i giovani qualificati in uscita dai percorsi ITS Academy. Tale modello può rappresentare un benchmark per altre regioni, specialmente quelle meridionali, dove la bassa quota di giovani iscritti rivela criticità strutturali sia in termini di domanda di lavoro, sia sul piano dell'orientamento scolastico e della percezione sociale dell'ITS. Uno dei principali fattori di successo degli ITS Academy risiede nella capacità di attrarre e coinvolgere i giovani subito dopo il diploma e in questo senso la Lombardia, con percentuali tra le più alte del Paese, rappresenta un esempio di sistema integrato, capace di collegare efficacemente i percorsi scolastici secondari con la formazione professionalizzante terziaria, rispondendo in modo diretto alle esigenze del tessuto produttivo locale e ai bisogni occupazionali dei giovani.

Distribuzione per provenienza scolastica

L'analisi della distribuzione degli iscritti agli ITS Academy per titolo di studio e regione, riportata nella tabella 2.5.7 e nella figura 2.5.12, consente di cogliere aspetti strutturali e differenziali fondamentali del sistema ITS Academy italiano. A livello complessivo, i dati mostrano che il 55,1% degli iscritti proviene da un diploma tecnico (6.525 su 11.834), il 24,3% da un diploma liceale (2.880), il 14,5% da un diploma professionale (1.718), mentre laureati (410, 3,5%) e possessori di altro diploma (301, 2,5%) rappresentano segmenti residuali. Queste cifre confermano la natura principalmente post-secondaria e professionalizzante del sistema ITS Academy, pensato per dare sbocco ai percorsi tecnico-professionali superiori e, solo in parte minore, per attrarre studenti provenienti da percorsi più teorici o già in possesso di titoli terziari. Guardando alla distribuzione regionale, in Lombardia i diplomati tecnici rappresentano la fetta più consistente (1.610 iscritti, pari al 24,7% del totale nazionale dei diplomati tecnici), seguiti dai diplomati liceali (647, 22,2% del totale nazionale) e dai diplomati professionali (381, 22,2%). La Lombardia detiene inoltre il primato in termini assoluti di iscritti con altro diploma (99 iscritti, 32,9% del totale nazionale), segnalando una capacità di attrazione trasversale anche verso tipologie meno convenzionali di percorso.

Un elemento che merita particolare attenzione è il dato sui laureati: la Lombardia registra solo 39 iscritti con laurea, pari solo al 9,5% del totale nazionale dei laureati ITS Academy. Sebbene in valore assoluto la cifra sia consistente, in termini percentuali è un'incidenza relativamente contenuta (1,4%

degli iscritti lombardi), specialmente se confrontata con regioni come Campania (14,1%) e Sicilia (12,4%), dove il ruolo dell'ITS Academy come canale di specializzazione post-laurea è molto più marcato. Questo dato è strettamente collegato con quello che abbiamo descritto sopra, relativo all'incidenza di studenti adulti, e riflette come in quel caso il diverso posizionamento del sistema ITS Academy lombardo, fortemente orientato a intercettare studenti in uscita diretta dalle scuole superiori, piuttosto che lavoratori adulti o laureati in cerca di riqualificazione. Anche la situazione del mercato del lavoro, ovviamente, ha un'incidenza: in Lombardia i laureati si trovano a disposizione molte più opportunità occupazionali adeguate alle loro aspettative, in ruoli dirigenziali o professionali, di quanto non accada altrove, in particolare al Sud.

La lettura delle differenze regionali evidenzia ulteriori spunti: il Veneto, ad esempio, pur avendo meno iscritti complessivi (1.360) rispetto alla Lombardia, presenta un'incidenza percentuale più alta di diplomati professionali (16,8% contro il 13,7% lombardo), mentre l'Emilia-Romagna (809 iscritti) mostra una composizione relativamente equilibrata tra diplomati tecnici (58,9%) e liceali (24,1%). Regioni come la Sicilia e la Campania, invece, spiccano per la quota elevata di laureati e per un minor peso dei diplomati tecnici, segnalando una configurazione diversa, probabilmente più legata a percorsi di riallineamento o conversione delle competenze. In sintesi, i dati della tabella confermano il ruolo centrale della Lombardia come principale hub quantitativo del sistema ITS Academy italiano. La regione combina una solida capacità attrattiva, un forte ancoraggio ai percorsi tecnico-professionali e una certa apertura verso provenienze scolastiche diversificate. Il sistema lombardo si caratterizza anche per un profilo più “giovane” e scolasticamente orientato rispetto ad altre regioni, con una partecipazione relativamente minore di laureati e adulti in riqualificazione. Questa combinazione di fattori fa della Lombardia un caso emblematico del modello ITS italiano, offrendo al tempo stesso spunti di riflessione sulle sue aree di possibile espansione, in particolare per quanto riguarda il potenziamento del segmento di utenza già in possesso di titoli terziari o proveniente da percorsi non tradizionali.

L'analisi della distribuzione percentuale degli iscritti agli ITS Academy per titolo di studio, su base regionale, offre una prospettiva preziosa per comprendere la composizione e le specificità territoriali di questi percorsi formativi professionalizzanti. A livello nazionale, la ripartizione complessiva evidenzia una netta prevalenza di studenti provenienti da istituti tecnici (55,1%), seguiti da diplomati liceali (24,3%) e diplomati professionali (14,5%). Le categorie residuali, rappresentate dai titolari di altro diploma (2,5%) e dai laureati (3,5%), confermano il ruolo prioritario degli ITS Academy come canale post-secondario immediato, destinato prevalentemente a giovani in uscita dai percorsi scolastici secondari. Tuttavia, il quadro regionale mostra significative differenze. La Lombardia, in particolare, si distingue per la composizione equilibrata ma anche

per alcune peculiarità. Il 58% degli iscritti lombardi proviene da istituti tecnici, una quota superiore alla media nazionale e simile a quella di altre regioni del Nord, come Emilia-Romagna (58,8%) e Piemonte (57,3%), ma inferiore al dato massimo registrato in Liguria (72,6%) e Friuli-Venezia Giulia (67,9%). Questo dato conferma il forte ancoraggio del sistema ITS Academy lombardo ai percorsi tecnico-industriali, coerente con la vocazione produttiva e manifatturiera del territorio. Inoltre, la Lombardia mostra un'incidenza di diplomati liceali pari al 23,3%, in linea con la media nazionale (24,3%), ma ben distante da regioni come Lazio (32,2%) e Toscana (33,5%), dove i liceali costituiscono una quota più significativa degli iscritti. Questo evidenzia come, nonostante i progressi compiuti nell'allargamento della base di reclutamento, il sistema ITS Academy lombardo resti più orientato verso i diplomati tecnici rispetto ad altre realtà regionali, dove la componente liceale ha assunto maggiore rilevanza. Questo dato dovrebbe però essere pesato rispetto alla composizione regionale dei diplomati per tipo di percorso seguito.

Tabella 2.5.7: Distribuzione degli iscritti agli ITS Academy per provenienza scolastica
Elaborazione MHEO su Dati INDIRE, 2025

| Regione | Diploma tecnico | | Diploma liceale | | Diploma profes. | | Laurea | | Altro diploma | | Totale | |
|-----------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|------------|------------|---------------|------------|--------------|------------|
| | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % |
| Lombardia | 1610 | 24,7 | 647 | 22,2 | 381 | 22,2 | 39 | 9,5 | 99 | 32,9 | 2776 | 23,5 |
| Piemonte | 516 | 7,9 | 271 | 9,4 | 67 | 3,9 | 24 | 5,9 | 22 | 7,3 | 900 | 7,6 |
| Veneto | 845 | 13 | 230 | 8 | 229 | 13,3 | 31 | 7,6 | 25 | 8,3 | 1360 | 11,5 |
| Friuli-Venezia Giulia | 226 | 3,5 | 50 | 1,7 | 36 | 2,1 | 6 | 1,5 | 15 | 1,7 | 333 | 2,8 |
| Liguria | 334 | 5,1 | 78 | 2,1 | 36 | 2,1 | 7 | 1,7 | 5 | 1,7 | 460 | 3,9 |
| Emilia-Romagna | 476 | 7,3 | 195 | 6,8 | 99 | 6,3 | 27 | 6,6 | 8 | 0,7 | 809 | 6,8 |
| Toscana | 415 | 6,4 | 280 | 9,7 | 116 | 6,8 | 12 | 2,9 | 14 | 4,7 | 837 | 7,1 |
| Umbria | 159 | 2,4 | 79 | 2,7 | 40 | 2,3 | 4 | 1 | 0 | 0 | 282 | 2,4 |
| Marche | 172 | 2,6 | 94 | 3,3 | 59 | 3,4 | 52 | 12,7 | 7 | 2,3 | 384 | 3,2 |
| Lazio | 217 | 3,3 | 167 | 5,8 | 115 | 6,7 | 13 | 3,2 | 6 | 2 | 518 | 4,4 |
| Abruzzo | 60 | 0,9 | 35 | 1,2 | 28 | 1,6 | 11 | 2,7 | 22 | 7,3 | 156 | 1,3 |
| Molise | 20 | 0,3 | 14 | 0,5 | 5 | 0,3 | 2 | 0,5 | 0 | 0 | 41 | 0,3 |
| Campania | 169 | 2,6 | 129 | 4,5 | 93 | 3,1 | 58 | 14,1 | 10 | 3,3 | 419 | 3,5 |
| Puglia | 615 | 9,4 | 318 | 11 | 178 | 13,1 | 28 | 6,8 | 26 | 8,6 | 1212 | 10,2 |
| Basilicata | 15 | 0,2 | 8 | 0,3 | 3 | 0,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 | 0,2 |
| Calabria | 160 | 2,5 | 90 | 3,1 | 87 | 5,1 | 34 | 8,3 | 4 | 1,3 | 375 | 3,2 |
| Sicilia | 353 | 5,4 | 151 | 1,5 | 87 | 5,1 | 51 | 12,4 | 29 | 9,6 | 671 | 5,7 |
| Sardegna | 163 | 2,5 | 44 | 1,5 | 42 | 2,4 | 11 | 2,7 | 11 | 5 | 275 | 2,3 |
| Totale | 6525 | 100 | 2880 | 100 | 1718 | 100 | 410 | 100 | 301 | 100 | 11834 | 100 |

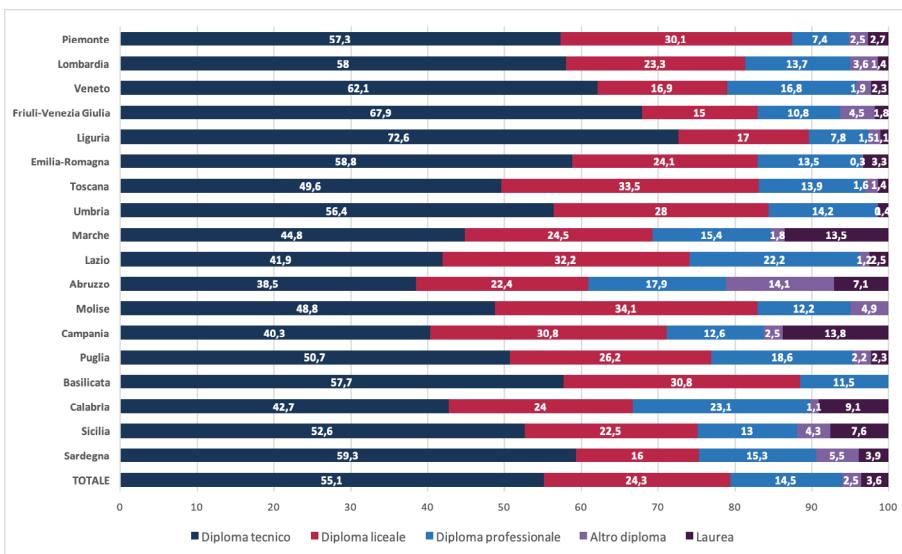


Figura 2.5.12: Distribuzione degli iscritti agli ITS Academy per provenienza scolastica
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Un elemento distintivo della Lombardia è la quota dei diplomati professionali, pari al 13,7%, leggermente inferiore alla media nazionale (14,5%) e inferiore a quella registrata in regioni come Calabria (23,2%) e Lazio (22,2%), ma comunque rilevante. Molto interessante è il dato relativo agli iscritti con “altro diploma”, pari al 3,6% in Lombardia, una percentuale superiore alla media nazionale (2,5%) e secondo solo a Basilicata (11,5%) e Abruzzo (14,1%). Questo potrebbe indicare una maggiore apertura del sistema ITS Academy lombardo a profili non convenzionali o a percorsi scolastici atipici. Infine, il dato sui laureati merita un commento specifico: in Lombardia rappresentano l'1,4% degli iscritti, un valore inferiore alla media nazionale (3,5%) e nettamente distante dalle punte raggiunte in Campania (13,8%) e Sicilia (7,6%). Questo conferma la vocazione del sistema lombardo come sbocco privilegiato per i neodiplomati, con un ruolo marginale, almeno per ora, come canale di specializzazione post-laurea o di riqualificazione per adulti. Nel complesso, i dati confermano la centralità della Lombardia nel panorama ITS Academy nazionale, non solo per dimensioni assolute ma anche per la solidità del suo modello formativo, saldamente radicato nella filiera tecnica e industriale. Tuttavia, emergono spazi di miglioramento e di diversificazione, soprattutto nella capacità di attrarre laureati e diplomati professionali, aree in cui altre regioni italiane mostrano una performance relativamente più elevata. Per rafforzare ulteriormente il proprio ruolo di leader, il sistema lombardo potrebbe quindi puntare a un ampliamento della

base di utenza, accrescendo la propria capacità di coinvolgere target meno tradizionali e intercettando anche percorsi formativi e professionali più diversificati.

Rispetto a questa prospettiva, vale quanto si diceva sopra rispetto agli studenti ITS Academy di età adulta: si tratta di segmenti di utenza molto diversi, con esigenze e potenzialità diverse. La flessibilità dei corsi, documentata nel prossimo capitolo, è un elemento fondamentale, potenzialmente, per creare percorsi adeguati a ciascun segmento di utenza.

Distribuzione per provenienza regionale

La tabella 2.5.8 mostra la distribuzione degli iscritti agli ITS Academy, distinguendoli per provenienza, tra quelli provenienti dalla regione in cui si trova l'ITS Academy cui sono iscritti e quelli che provengono da altre regioni. In questo modo completiamo la descrizione della mobilità studentesca avviata nel secondo rapporto MHEO con gli immatricolati alle università (Ballarino, Bratti e Lippo 2024). A livello nazionale, su un totale di 11.834 iscritti, 1.316 risultano fuori sede, pari all'11,1% del totale. Se si considera il dato esclusa la Lombardia, il rapporto rimane sostanzialmente stabile (11,3%), segno che la Lombardia, pur essendo il principale polo numerico del sistema, mantiene un equilibrio interno simile alla media nazionale. La Lombardia, infatti, registra 289 iscritti fuori sede su 2.776 totali, pari al 10,4%, un dato leggermente inferiore alla media italiana. Questo valore, tuttavia, va interpretato alla luce della grande capacità attrattiva della regione: in termini assoluti, la Lombardia è la seconda regione per numero di studenti fuori sede, dopo la sola Liguria (che con 227 iscritti fuori sede su 460 totali raggiunge uno straordinario 49,3%). Tuttavia, mentre in Liguria quasi la metà della popolazione studentesca proviene da altre aree, in Lombardia la mobilità è molto più contenuta in rapporto alla base locale, segnalando una prevalente dinamica di attrazione interna, cioè rivolta agli studenti lombardi stessi. Altre regioni presentano percentuali di fuori sede significativamente più alte della Lombardia, come Friuli-Venezia Giulia (23,4%), Lazio (19,9%) ed Emilia-Romagna (15,9%), a testimonianza di una maggiore capacità di attrarre studenti da fuori regione rispetto alla dimensione interna. Al contrario, regioni come Puglia (3,7%), Sicilia (2,2%) e Calabria (2,1%) registrano valori estremamente bassi, segnalando un sistema ITS Academy fortemente radicato nella dimensione locale e scarsamente interconnesso con altre aree del Paese.

La Lombardia, dunque, emerge come un caso peculiare: nonostante rappresenti circa il 23,5% degli iscritti ITS Academy nazionali, la sua quota di fuori sede rimane relativamente contenuta. Questo dato può essere letto come un indicatore della solidità del sistema formativo e occupazionale regionale, capace di soddisfare ampiamente la domanda interna senza dover contare in misura significativa sull'attrazione di studenti da fuori. Tuttavia, esso potrebbe anche segnalare margini di miglioramento nella capacità di intercettare talenti da altre aree geografiche, rafforzando ulteriormente il posizionamento della Lombardia

come hub formativo nazionale, non solo regionale. Nel complesso, l'analisi delle differenze regionali mette in evidenza la coesistenza di modelli molto diversi: alcune regioni presentano un tasso piuttosto alto di mobilità (Liguria, Friuli-Venezia Giulia), altre un tasso medio-alto (Lazio, Emilia-Romagna), e altre ancora un tasso molto basso (Sud e Isole). In questo quadro, la Lombardia si colloca in una posizione intermedia ma strategica, combinando numeri assoluti elevati con una dinamica prevalentemente interna, che la rende uno dei sistemi ITS più robusti e autosufficienti del Paese.

Tabella 2.5.8: Distribuzione degli iscritti agli ITS Academy per provenienza regionale
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | Iscritti fuori sede | Totale iscritti | Quota iscritti fuori sede (%) |
|----------------------------|---------------------|-----------------|-------------------------------|
| Italia | 1316 | 11834 | 11,1 |
| Italia (esclusa Lombardia) | 1027 | 9058 | 11,3 |
| Lombardia | 289 | 2776 | 10,4 |
| Piemonte | 100 | 900 | 11,4 |
| Veneto | 103 | 1360 | 7,6 |
| Friuli-Venezia Giulia | 78 | 333 | 23,4 |
| Liguria | 227 | 460 | 49,3 |
| Emilia-Romagna | 129 | 809 | 15,9 |
| Toscana | 86 | 837 | 10,3 |
| Umbria | 40 | 282 | 14,2 |
| Marche | 38 | 384 | 9,9 |
| Lazio | 103 | 518 | 19,9 |
| Abruzzo | 18 | 156 | 11,5 |
| Molise | 0 | 41 | 0 |
| Campania | 8 | 419 | 1,9 |
| Puglia | 45 | 1212 | 3,7 |
| Basilicata | 2 | 26 | 7,7 |
| Calabria | 8 | 375 | 2,1 |
| Sicilia | 15 | 671 | 2,2 |
| Sardegna | 27 | 275 | 9,8 |

2.6 Il successo formativo e l'esito occupazionale

Dal punto di vista dei risultati, nel 2023 il tasso medio di diplomati sul totale degli iscritti si è attestato al 72,6%, il valore più basso della serie storica recente, rispetto a un tasso medio decennale del 75,5%. I motivi di abbandono appaiono particolarmente significativi tra gli over 30 e tra coloro in possesso di titoli di studio superiori (es. laurea), evidenziando la necessità di rafforzare le politiche di orientamento e di personalizzazione dei percorsi per questi gruppi, come abbiamo già detto, ma anche il diverso grado di motivazione che caratterizza gli studenti di età diverse. Un altro elemento di criticità è il tasso di conversione degli idonei in iscritti, che in Lombardia si attesta al di sotto del 34%, tra i più bassi d'Italia, indicando la necessità di rafforzare le strategie di attrattività e motivazione (INDIRE 2025). Nonostante ciò, la Lombardia si distingue per un buon tasso di diplomati sul totale degli iscritti, pari a circa l'82% (figura 13), più alto della media nazionale. Anche Veneto e Umbria mostrano tassi di iscrizione sugli idonei relativamente bassi, ma con buoni risultati finali in termini di diplomati, mentre regioni come Sicilia, Calabria e Campania hanno evidenziato una crescita significativa nell'offerta, pur mantenendo livelli di diplomati più contenuti. I dati comparativi regionali evidenziano chiaramente come le regioni settentrionali dominino per numero assoluto di iscritti e diplomati, mentre le regioni meridionali, pur mostrando segnali di crescita, presentano ancora margini di miglioramento, sia in termini di efficienza dei percorsi che di capacità attrattiva.

L'analisi dei dati sugli iscritti, diplomati e occupati negli ITS Academy italiani offre una fotografia densa e stratificata delle dinamiche territoriali che caratterizzano il sistema. La tabella 9 e la figura 12 mostrano non solo differenze quantitative tra regioni, ma anche importanti scarti qualitativi, legati alla diversa capacità dei territori di portare gli studenti al diploma e, soprattutto, di garantire loro un inserimento coerente nel mercato del lavoro. A livello nazionale, il sistema ITS Academy coinvolge complessivamente 11.834 iscritti, dei quali 8.588 giungono al diploma, con un tasso medio di diplomati pari a circa il 72,5%. Tra questi diplomati, 7.212 risultano occupati, e ben il 92,9% svolge attività coerenti con il percorso formativo seguito. Questi dati medi, tuttavia, nascondono significative divergenze territoriali che meritano un'analisi disaggregata. Partendo dal Nord Italia, si osserva chiaramente come quest'area costituisca il baricentro del sistema ITS Academy. La Lombardia si distingue non solo per il suo peso numerico, che abbiamo descritto, ma anche per l'efficienza del sistema: con 2.278 diplomati, mostra un tasso di successo (diplomati su iscritti) pari all'82%, significativamente più alto della media nazionale e di quella di altre regioni. Il Veneto presenta un tasso simile (81%), mentre l'Emilia-Romagna presenta un tasso più alto, intorno all'85%. Anche sul fronte occupazionale, la Lombardia conferma la sua eccellenza: dei 2.278 diplomati, ben 1.922 sono occupati, e il 93,1% di essi svolge un lavoro coerente con il titolo ITS, un dato leggermente superiore alla

media nazionale (92,9%) e paragonabile a quello di Piemonte (93,6%) e Emilia-Romagna (93,2%), ma inferiore a regioni come Liguria (98,1%). Al contrario, il Lazio, pur con numeri più contenuti, presenta performance migliori, con un tasso di occupazione coerente pari al 95%, superiore alla media nazionale.

Il Sud e le Isole restano, anche su questi indicatori, l'area più fragile e disomogenea. La Puglia si distingue per i numeri assoluti (1.212 iscritti, 761 diplomati, 612 occupati) e per un ottimo tasso di occupazione coerente (95,6%), che la pone ai vertici nazionali. Tuttavia, altre regioni meridionali registrano performance più deboli: la Sicilia ha un tasso di diplomati del 52% (353 su 671 iscritti), con solo l'89,1% di occupazione coerente; la Calabria è al 49,6% di diplomati, e soprattutto il tasso di occupazione coerente scende al 79,8%, tra i più bassi d'Italia. Il caso più problematico è rappresentato dalla Sardegna, dove solo 82 studenti conseguono il diploma.

Il Centro Italia presenta un quadro misto. La Toscana è la regione con il maggior numero di iscritti (837), seguita dal Lazio (518). Tuttavia, la Toscana mostra un tasso di successo più basso: solo il 66% degli iscritti consegne il diploma, e il tasso di occupati coerenti (88,7%) è decisamente sotto la media nazionale, segnalando potenziali criticità nella connessione tra formazione e mercato del lavoro, su 275 iscritti (29,8%) la quota di occupati coerenti precipita al 74,1%, segnalando criticità sia sul piano formativo sia su quello occupazionale.

Un focus particolare va dedicato al confronto tra Lombardia e resto d'Italia. Escludendo la Lombardia, il sistema ITS Academy italiano nell'anno formativo 2022/2023 coinvolge 9.058 iscritti, dei quali 6.310 diplomati (nel 2024) e 5.290 occupati (nel 2025). La Lombardia rappresenta quasi un quarto del sistema a livello nazionale, per cui contribuisce in modo sostanziale al bilancio complessivo di diplomati e occupati. Più interessante ancora è il confronto qualitativo, degli esiti occupazionali: il tasso di diplomati sugli iscritti in Lombardia è dell'82%, contro un 69,7% nel resto del Paese; il tasso di occupazione coerente è del 93,1%, superiore al 91,8% registrato nel resto d'Italia. Questi dati confermano la Lombardia come una realtà non solo numericamente dominante, ma anche qualitativamente più performante, capace di portare una percentuale maggiore di studenti al diploma e di garantire loro sbocchi occupazionali coerenti. L'analisi evidenzia dunque uno scenario polarizzato, come in tanti altri ambiti sociali ed economici: il Nord, con la Lombardia in testa, traina il sistema ITS Academy, sia in termini quantitativi sia qualitativi; il Centro si colloca in una posizione intermedia, con buoni risultati in alcune regioni, ma criticità in altre; il Sud e le Isole mostrano ampie fragilità, con pochi casi virtuosi (Puglia, Campania) e diverse aree in difficoltà (Sardegna, Calabria). In questo quadro, la Lombardia rappresenta un modello di riferimento per efficienza ed efficacia, offrendo spunti preziosi per politiche di rafforzamento e riequilibrio territoriale del sistema ITS Academy a livello nazionale.

Tabella 2.6.9: Iscritti, diplomati e occupati per regione⁶
 Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | Iscritti | Di cui ritirati | Di cui non ammessi esame | Di cui bocciati all'esame | Diplomati | Ocupati | Ocupati coerenti (%) |
|----------------------------|----------|-----------------|--------------------------|---------------------------|-----------|---------|----------------------|
| Italia | 11834 | 2875 | 242 | 129 | 8588 | 7212 | 92,9 |
| Italia (Lombardia esclusa) | 9058 | 2444 | 185 | 119 | 6310 | 5290 | 91,8 |
| Lombardia | 2776 | 431 | 57 | 10 | 2278 | 1922 | 93,1 |
| Piemonte | 900 | 144 | 11 | 12 | 733 | 639 | 93,6 |
| Veneto | 1360 | 242 | 15 | 2 | 1101 | 945 | 91,9 |
| Friuli-Venezia Giulia | 333 | 42 | 10 | 5 | 276 | 260 | 95,8 |
| Liguria | 460 | 101 | 1 | 16 | 342 | 309 | 98,1 |
| Emilia-Romagna | 809 | 105 | 5 | 9 | 690 | 599 | 93,2 |
| Toscana | 837 | 271 | 2 | 10 | 554 | 468 | 88,7 |
| Umbria | 282 | 48 | 1 | 2 | 231 | 179 | 92,2 |
| Marche | 384 | 138 | 11 | 5 | 230 | 196 | 91,8 |
| Lazio | 518 | 125 | 26 | 9 | 358 | 301 | 95 |
| Abruzzo | 156 | 49 | 9 | 0 | 98 | 92 | 94,6 |
| Molise | 41 | 8 | 0 | 3 | 30 | 20 | 95 |
| Campania | 419 | 117 | 20 | 16 | 266 | 210 | 96,7 |
| Puglia | 1212 | 424 | 24 | 3 | 761 | 612 | 95,6 |
| Basilicata | 26 | 4 | 3 | 0 | 19 | 16 | 93,8 |
| Calabria | 375 | 156 | 23 | 10 | 186 | 114 | 79,8 |
| Sicilia | 671 | 292 | 14 | 12 | 353 | 276 | 89,1 |
| Sardegna | 275 | 178 | 10 | 5 | 82 | 54 | 74,1 |

In conclusione, i dati confermano la Lombardia come uno degli epicentri del sistema ITS Academy nazionale, per dimensioni e capacità produttiva di diplomati, ma indicano anche la necessità di una riflessione più ampia sui meccanismi di inserimento lavorativo coerente, non solo per la Lombardia, ma per tutto il sistema, al fine di garantire una migliore integrazione tra formazione e domanda del mercato del lavoro.

⁶ I dati si riferiscono ai soli percorsi monitorati da INDIRE presenti nel Rapporto di monitoraggio nazionale 2025. Rinviamo al testo del Rapporto per i dettagli.

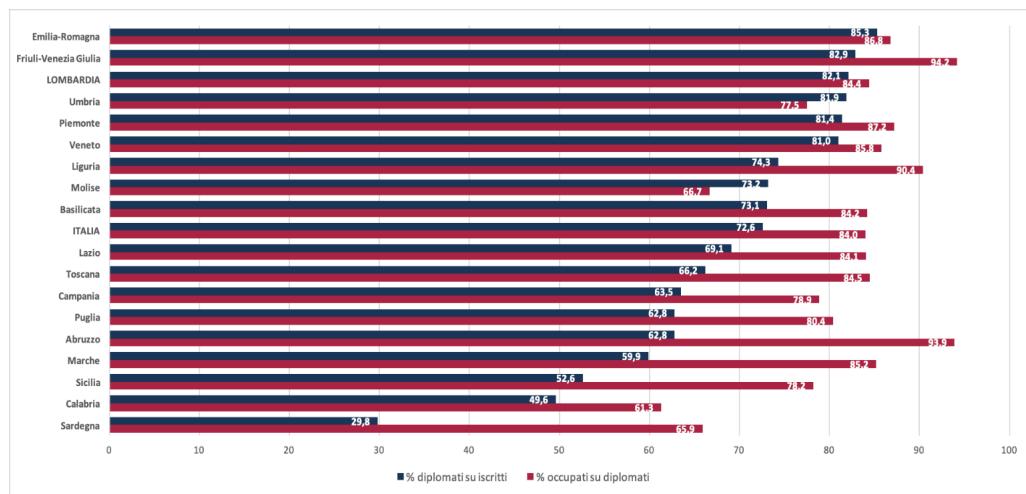


Figura 2.6.13: Tasso di diplomati e di occupati per regione
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Tabella 2.6.10: Distribuzione per regione degli iscritti, dei diplomati e degli occupati
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | Iscritti (%) | Diplomati (%) | Occupati (%) |
|-----------------------|--------------|---------------|--------------|
| Lombardia | 23,5 | 26,5 | 26,7 |
| Piemonte | 7,6 | 8,5 | 8,9 |
| Veneto | 11,5 | 12,8 | 13,1 |
| Friuli-Venezia Giulia | 2,8 | 3,2 | 3,6 |
| Liguria | 3,9 | 4 | 4,3 |
| Emilia-Romagna | 6,8 | 8 | 8,3 |
| Toscana | 7,1 | 6,5 | 6,5 |
| Umbria | 2,4 | 2,7 | 2,5 |
| Marche | 3,2 | 2,7 | 2,7 |
| Lazio | 4,4 | 4,2 | 4,2 |
| Abruzzo | 1,3 | 1,1 | 1,3 |
| Molise | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| Campania | 3,5 | 3,1 | 2,9 |
| Puglia | 10,2 | 8,9 | 8,5 |
| Basilicata | 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| Calabria | 3,2 | 2,2 | 1,6 |
| Sicilia | 5,7 | 4,1 | 3,8 |
| Sardegna | 2,3 | 1 | 0,7 |
| Totali | 100 | 100 | 100 |

L'analisi dei dati percentuali relativi alla distribuzione regionale di iscritti, diplomati e occupati nel sistema ITS Academy italiano conferma le asimmetrie territoriali che caratterizzano il panorama nazionale, sia in termini quantitativi sia qualitativi. In termini complessivi, il Nord Italia concentra la quota maggioritaria di iscritti, diplomati e occupati. La Lombardia spicca come il vero motore del sistema ITS Academy nazionale: con il 23,5% degli iscritti, produce il 26,5% dei diplomati e contribuisce al 26,7% degli occupati complessivi. Questo significa che la Lombardia, pur partendo già da una base numericamente imponente, è capace di incrementare ulteriormente il proprio peso relativo lungo la filiera formativa e occupazionale, segnalando un'elevata efficienza del sistema. La sua performance è nettamente superiore rispetto a tutte le altre regioni: il Veneto, che segue con 11,5% degli iscritti e 13,1% degli occupati, non raggiunge la metà del peso lombardo; il Piemonte si attesta su valori intorno all'8–9%, mentre l'Emilia-Romagna, che pure è una regione economicamente forte del Nord, contribuisce per meno del 9% agli occupati complessivi. Questo rafforza l'immagine della Lombardia come polo dominante e trainante del sistema, sia in termini di attrattività per gli studenti ITS Academy, sia come generatore di sbocchi occupazionali. Nel Centro Italia, la Toscana rappresenta il caso più rilevante, con 7,1% degli iscritti e 6,5% di diplomati e occupati. Tuttavia, il suo peso percentuale diminuisce leggermente lungo il percorso, segnalando una minore capacità di trasformare gli iscritti in occupati rispetto alle grandi regioni del Nord. Lazio e Marche seguono a distanza, con valori intorno al 4% ciascuna. Umbria e Abruzzo, pur con numeri più piccoli, riescono a mantenere proporzionalmente il proprio peso, mentre Molise e Basilicata restano marginali nel quadro nazionale. Per quanto riguarda il Sud e le Isole, la Puglia emerge come la regione più rappresentativa, con 10,2% degli iscritti e 8,5% degli occupati, seguita dalla Sicilia (5,7% iscritti, 3,8% occupati). Tuttavia, è evidente una tendenza comune a molte regioni meridionali: la progressiva perdita di peso percentuale dal momento dell'iscrizione fino all'inserimento occupazionale. Calabria, Sicilia e Sardegna, per esempio, registrano riduzioni significative lungo il percorso, segnalando fragilità sia nell'efficacia del sistema formativo sia nella sua capacità di connettersi al tessuto produttivo locale.

Il confronto tra Lombardia e il resto d'Italia è particolarmente significativo. La Lombardia, da sola, rappresenta quasi un quarto dell'intero sistema ITS Academy nazionale: non solo è la regione con il maggior numero di iscritti, ma riesce anche a incrementare la propria quota relativa lungo la catena formativa e occupazionale, a differenza di molte altre regioni che vedono ridurre progressivamente il proprio peso. Questo risultato è sintomatico di un ecosistema ITS Academy maturo, efficiente e ben integrato nel contesto economico locale, caratterizzato da una rete di imprese in grado di assorbire i diplomati in maniera coerente e tempestiva. In sintesi, i dati confermano le forti asimmetrie geografiche del sistema ITS Academy italiano: un Nord compatto e performante,

con Lombardia come epicentro assoluto; un Centro con buone performance, ma meno peso specifico; un Sud e Isole ancora segnate da fragilità strutturali, nonostante alcune eccellenze locali. La Lombardia emerge come modello di riferimento nazionale, non solo per dimensioni ma anche per capacità di valorizzazione del capitale umano, rappresentando un benchmark importante per le politiche di rafforzamento del sistema ITS nelle altre aree del Paese.

L'analisi delle tipologie contrattuali degli occupati provenienti dai percorsi ITS Academy in Italia (tabella 2.6.11) offre una lettura dettagliata delle dinamiche regionali e delle differenti capacità dei territori di integrare i diplomati nel mercato del lavoro, con formule contrattuali più o meno stabili. A livello nazionale, il totale degli occupati è pari a 7.212, distribuiti tra contratti a tempo indeterminato o lavoro autonomo ordinario (2.471, 34,3%), contratti a tempo determinato o lavoro autonomo agevolato (2.821, 39,1%) e apprendistato (1.920, 26,6%). Questi dati aggregati nascondono però importanti variazioni regionali. La Lombardia si conferma la regione leader, con 1.922 occupati, cioè ben il 26,7% del totale nazionale. Di questi, 603 lavorano con contratto a tempo indeterminato o in un lavoro autonomo ordinario, 816 con contratto a tempo determinato o agevolato, e 503 in apprendistato. Se si guarda al dato dell'Italia esclusa la Lombardia, il totale occupati scende a 5.290, segno evidente del peso rilevante della Lombardia non solo in termini quantitativi, ma anche come motore della stabilità occupazionale. Infatti, i suoi 603 contratti stabili rappresentano circa il 24,4% di tutti i contratti a tempo indeterminato a livello nazionale.

Nel Nord, dopo la Lombardia, emergono Veneto (945 occupati) e Piemonte (639 occupati), regioni che mostrano un buon bilanciamento tra le diverse tipologie contrattuali. Il Veneto, ad esempio, presenta numeri equilibrati: 320 indeterminati, 303 determinati e 322 apprendistato, segnalando un tessuto produttivo capace di offrire opportunità diversificate. La Liguria (309 occupati) e il Friuli-Venezia Giulia (260) mostrano numeri più piccoli ma con percentuali elevate di contratti stabili, in particolare la Liguria, con 206 contratti a tempo indeterminato su 309, pari a circa il 66%, una quota ben superiore alla media nazionale. Nel Centro Italia, la Toscana (468 occupati) e il Lazio (301) sono le regioni più rappresentative. Qui si nota una maggiore incidenza del tempo determinato, specialmente nel Lazio (179 su 301), mentre la Toscana mantiene una buona distribuzione tra le tre forme contrattuali. L'Umbria e le Marche presentano invece numeri più piccoli, con forte dipendenza dall'apprendistato. Il Sud e le Isole evidenziano uno scenario più frammentato e complesso. La Puglia emerge come il caso più significativo, con 612 occupati e una sorprendente quota di contratti stabili (275), una performance decisamente positiva rispetto ad altre regioni meridionali. Sicilia (276 occupati) e Campania (210) mostrano una maggiore dipendenza dai contratti agevolati, mentre Calabria, Sardegna, Basilicata e Molise restano marginali sia per dimensioni assolute sia per capacità di attivazione contrattuale. Un confronto tra la Lombardia e il resto d'Italia

mette in risalto differenze qualitative e quantitative: la Lombardia rappresenta da sola circa il 26,7% degli occupati ITS Academy, ma contribuisce anche in modo decisivo alla quota di apprendistati (503 su 1.920, circa il 26%) e ai contratti agevolati (816 su 2.821, circa il 29%). Il dato più rilevante, tuttavia, è il peso nel tempo indeterminato, dove la Lombardia concentra circa 1 contratto su 4 a livello nazionale. Questo dato evidenzia la solidità del tessuto produttivo lombardo, capace non solo di assorbire i diplomati ITS Academy, ma di farlo in forme contrattuali più stabili e sicure rispetto a molte altre regioni. In conclusione, i dati mostrano un'Italia polarizzata: il Nord, trainato dalla Lombardia, garantisce numeri elevati e contratti stabili; il Centro si mantiene su livelli medi, mentre il Sud e le Isole, con rare eccezioni (come la Puglia), soffrono di frammentazione e minore capacità di generare opportunità contrattuali solide. Anche in questo caso, la Lombardia emerge come benchmark nazionale per quantità e qualità dell'occupazione post-ITS Academy, offrendo un modello a cui le altre regioni possono guardare per rafforzare la propria filiera formativa e occupazionale.

Tabella 2.6.11: Tipologie contrattuali degli occupati ITS Academy
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | Tempo indeterminato o lavoro autonomo ordinario | Tempo determinato o lavoro autonomo agevolato | Apprendistato | Totale occupati |
|----------------------------|---|---|---------------|-----------------|
| Italia | 2471 | 2821 | 1920 | 7212 |
| Italia (Lombardia esclusa) | 1868 | 2005 | 1417 | 5290 |
| Lombardia | 603 | 816 | 503 | 1922 |
| Piemonte | 212 | 193 | 234 | 639 |
| Veneto | 320 | 303 | 322 | 945 |
| Friuli-Venezia Giulia | 82 | 76 | 102 | 260 |
| Liguria | 206 | 38 | 65 | 309 |
| Emilia-Romagna | 164 | 237 | 198 | 599 |
| Toscana | 144 | 201 | 123 | 468 |
| Umbria | 37 | 56 | 86 | 179 |
| Marche | 61 | 76 | 59 | 196 |
| Lazio | 73 | 179 | 49 | 301 |
| Abruzzo | 52 | 36 | 4 | 92 |
| Molise | 5 | 14 | 1 | 20 |
| Campania | 54 | 123 | 33 | 210 |
| Puglia | 275 | 229 | 108 | 612 |
| Basilicata | 4 | 11 | 1 | 16 |
| Calabria | 42 | 65 | 7 | 114 |
| Sicilia | 117 | 136 | 23 | 276 |
| Sardegna | 20 | 32 | 2 | 54 |

2.7 L'articolazione della didattica

Il rapporto tra formazione e occupazione rappresenta uno degli snodi centrali nel disegno strategico degli ITS Academy, che si configurano come uno dei principali strumenti di raccordo tra sistema educativo e mercato del lavoro. In tale prospettiva, il tirocinio curriculare assume un ruolo strutturale e non accessoria, costituendo un ponte formativo e professionale tra il percorso di studio e l'inserimento attivo nel tessuto produttivo. L'efficacia degli ITS Academy nel promuovere l'occupabilità dei diplomati è sostenuta da evidenze empiriche, che mostrano tassi di inserimento lavorativo significativamente superiori alla media degli altri percorsi formativi post-secondari. Questo risultato è attribuibile a una molteplicità di fattori, tra cui la progettazione congiunta dei percorsi con le imprese, l'elevato contenuto pratico dei curricula e, soprattutto, la centralità dell'esperienza di tirocinio. L'attività in azienda, infatti, non solo consente l'acquisizione di competenze tecniche e trasversali direttamente spendibili sul mercato, ma offre alle imprese un'opportunità concreta di valutazione e selezione di futuri lavoratori. In questo quadro, il sistema ITS Academy lombardo si distingue per la solidità e la capillarità delle relazioni con il mondo imprenditoriale regionale, che permettono di strutturare percorsi di tirocinio coerenti con le esigenze del territorio e dei settori trainanti dell'economia locale. Il decreto costitutivo degli ITS Academy, alla data che interessa i percorsi monitorati, imponeva che i percorsi formativi rispondessero ad alcuni standard minimi. Tra questi: gli stage aziendali e i tirocini formativi obbligatori almeno per il 30% della durata del monte ore complessivo, che possono essere svolti anche all'estero; i docenti devono provenire per non meno del 50% dal mondo del lavoro con una specifica esperienza professionale maturata nel settore per almeno cinque anni. Sono vincoli che, come emerge dai monitoraggi nazionali, gli ITS Academy della Lombardia non solo hanno rispettato ma quasi sempre hanno interpretato in modo ancora più significativo, in qualche modo anticipando le indicazioni della legge 99 del 15/07/2022 e i relativi decreti costitutivi che indicano in 35% le ore minime di stage e nel 60% quello della presenza dei docenti provenienti dal mondo del lavoro. Inoltre, a garantire che le attività non siano solo teoriche, si chiede che in ciascun semestre, in cui i percorsi si articolano, siano comprese ore di attività teorica, pratica e di laboratorio.

Nel prossimo capitolo di questo rapporto vedremo come si struttura operativamente, nell'ambito dei singoli ITS Academy, la costruzione della didattica. Vediamo ora, invece, il dato aggregato disponibile nella banca dati INDIRÈ, in complesso e per regione (tabelle 2.7.12 e 2.7.13, figura 2.7.14). L'analisi delle ore medie erogate nei percorsi ITS Academy, articolate tra stage, teoria (lezioni frontali), visite guidate e laboratori fuori sede, offre infatti uno spaccato importante sulla strutturazione formativa a livello regionale e consente di evidenziare divergenze significative tra territori. A livello nazionale, il totale delle

ore medie erogate si attesta su 1.988,7, di cui 832,9 (circa il 41,9%) sono dedicate allo stage e 1.146,2 (pari al 57,6%) alle lezioni frontali. Tuttavia, dietro questi numeri aggregati si celano differenze regionali sostanziali. Tra le regioni del Nord, la Lombardia si distingue per l'alto volume medio di ore erogate (1.971), superiore alla media nazionale, e per una quota rilevante di ore di stage (792,4, pari al 40,2%). Questo dato colloca la Lombardia tra le regioni più equilibrate nella ripartizione tra attività pratica e teorica, con 1.173,5 ore dedicate alla teoria (59,5%), a testimonianza di una strategia formativa che mira a bilanciare la preparazione tecnica e quella pratica. Va notato però che, pur avendo un'articolazione equilibrata, la Lombardia non presenta i valori estremi di alcune regioni. Ad esempio, la Liguria eroga un totale di ben 2.869,3 ore, con un'altissima percentuale di ore di stage (57,8%) e un netto sbilanciamento rispetto alla media nelle lezioni teoriche (42%), con un modello fortemente improntato alla pratica. Nel confronto regionale, emergono altre differenze significative. Il Veneto (1.914,4 ore) e il Friuli-Venezia Giulia (1.961,7 ore) si collocano appena sotto la Lombardia per volume complessivo, ma presentano ripartizioni leggermente diverse: il Veneto ha una percentuale di ore di stage simile (40,9%), mentre il Friuli tende a privilegiare leggermente l'attività teorica (61,9%). L'Emilia-Romagna, con 1.990,9 ore, mostra una distribuzione analoga alla Lombardia, confermando un "modello del Nord" equilibrato. Passando al Centro, la Toscana e il Lazio si collocano sopra la media nazionale per ore erogate (2.080,7 e 2.089,2, rispettivamente), con una percentuale di ore di stage superiore al 44%, segnalando un approccio più orientato alla pratica rispetto al Nord. L'Umbria e le Marche, pur con meno ore totali, si attestano su un bilanciamento simile. Il Sud e le Isole mostrano un quadro più eterogeneo. La Puglia (1.996,3 ore) e la Campania (1.972,2 ore) si mantengono vicine alla media nazionale, con percentuali di stage rispettivamente del 39,1% e 46,8%, mentre regioni come la Calabria e la Sicilia evidenziano un leggero sbilanciamento a favore della teoria (Calabria 63,2%, Sicilia 60,6%). La Basilicata e il Molise registrano valori complessivi modesti, coerentemente con il contesto dimensionale più ridotto. La Lombardia, nel panorama nazionale, si conferma come uno dei poli formativi più solidi, non solo per la quantità delle ore erogate, ma anche per la qualità del mix formativo: attività pratica e teorica sono in equilibrio, con un'impostazione in grado di rispondere efficacemente alle esigenze del tessuto produttivo regionale. Altre regioni, come la Liguria, sono sbilanciate verso gli stage, altre, come il Veneto e il Friuli-Venezia Giulia, più centrate sulla teoria. I dati sui contenuti della didattica confermano una sorta di leadership lombarda nel sistema ITS Academy italiano, non solo in termini di dimensioni, ma anche di completezza dei percorsi formativi, fornendo un possibile benchmark alle altre regioni, per la costruzione di un'offerta formativa equilibrata, integrata e capace di rispondere alle sfide del mercato del lavoro.

Tabella 2.7.12: Ore medie erogate nei percorsi ITS Academy
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | Ore medie erogate | di cui ore di stage | % ore di stage | di cui ore di visite guidate | di cui ore di teoria | % ore di teoria |
|-----------------------|-------------------|---------------------|----------------|------------------------------|----------------------|-----------------|
| Italia | 1988,7 | 832,9 | 41,9 | 5,4 | 1146,2 | 57,6 |
| Lombardia | 1971 | 792,4 | 40,2 | 2,3 | 1173,5 | 59,5 |
| Piemonte | 1791,7 | 642,2 | 35,8 | 7,2 | 1139,7 | 63,6 |
| Veneto | 1914,4 | 782,2 | 40,9 | 11,2 | 1117,3 | 58,4 |
| Friuli-Venezia Giulia | 1961,7 | 741,3 | 37,8 | 6,7 | 1213,7 | 61,9 |
| Liguria | 2869,3 | 1657,1 | 57,8 | 6,3 | 1206 | 42 |
| Emilia-Romagna | 1990,9 | 783,6 | 39,4 | 2,6 | 1201,9 | 60,4 |
| Toscana | 2080,7 | 923,5 | 44,4 | 4,3 | 1149,3 | 55,2 |
| Umbria | 1876,7 | 803,3 | 42,8 | 5 | 1050,7 | 56 |
| Marche | 1759,6 | 796,9 | 45,3 | 15,1 | 947,7 | 53,9 |
| Lazio | 2089,2 | 968,5 | 46,4 | 6 | 1109,1 | 53,1 |
| Abruzzo | 1829,7 | 764,7 | 41,8 | 6,9 | 1033,3 | 56,5 |
| Molise | 1814,7 | 720 | 39,7 | - | 1080 | 59,5 |
| Campania | 1972,2 | 923,5 | 46,8 | 0,1 | 1048,5 | 53,2 |
| Puglia | 1996,3 | 781,4 | 39,1 | 8,5 | 1191,2 | 59,7 |
| Basilicata | 2001,2 | 784,3 | 39,2 | 2,6 | 1200 | 60,2 |
| Calabria | 1732,2 | 633,8 | 36,6 | 3,5 | 1095 | 63,2 |
| Sicilia | 1983,7 | 781,2 | 39,4 | 1,1 | 1201,4 | 60,6 |
| Sardegna | 2103,4 | 984,5 | 46,8 | 3,4 | 1115,5 | 53 |

Veniamo ora alla distribuzione dei docenti ITS Academy per settore di provenienza (tab. 2.7.13), un indicatore cruciale per comprendere le strategie formative dei diversi sistemi regionali. La tabella 13 mostra come il sistema ITS Academy italiano si fondi su una rete composita di professionalità provenienti da cinque settori principali: agenzie formative, centri di ricerca, imprese, scuole e università. A livello nazionale, le imprese costituiscono di gran lunga il bacino più rilevante di reclutamento dei docenti ITS, con circa il 73,8% del totale dei docenti, seguite da università e scuole (intorno al 10% ciascuna), mentre agenzie formative (4,3%) e centri di ricerca (1,7%) rivestono un ruolo marginale.

Tabella 2.7.13: Distribuzione dei docenti per settore di provenienza
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

| Regione | Agenzia formativa | | Centro di ricerca | | Impresa | | Scuola | | Università | | Totale | |
|----------------------------|-------------------|------|-------------------|-----|---------|------|--------|------|------------|------|--------|-----|
| | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % | n. | % |
| Italia | 668 | 4,3 | 270 | 1,8 | 11389 | 74 | 1528 | 9,9 | 1538 | 10 | 15424 | 100 |
| Italia (esclusa Lombardia) | 534 | 4,6 | 224 | 1,9 | 8285 | 72,1 | 1222 | 10,6 | 1239 | 10,8 | 11535 | 100 |
| Lombardia | 134 | 3,4 | 46 | 1,2 | 3104 | 79,8 | 306 | 7,9 | 299 | 7,7 | 3889 | 100 |
| Piemonte | 112 | 8,5 | 23 | 1,7 | 1007 | 76,6 | 85 | 6,5 | 88 | 6,7 | 1315 | 100 |
| Veneto | 48 | 2,1 | 20 | 0,9 | 1697 | 74,2 | 266 | 11,6 | 255 | 11,2 | 2286 | 100 |
| Friuli-Venezia Giulia | 38 | 7,4 | 12 | 2,3 | 360 | 70,2 | 72 | 14,1 | 31 | 6 | 513 | 100 |
| Liguria | 25 | 3,6 | 7 | 1,1 | 506 | 73,3 | 100 | 14,5 | 52 | 7,5 | 721 | 100 |
| Emilia-Romagna | 75 | 5,9 | 31 | 2,4 | 937 | 73,1 | 122 | 9,5 | 117 | 9,1 | 1282 | 100 |
| Toscana | 24 | 2,7 | 20 | 2,4 | 654 | 74,7 | 86 | 9,8 | 91 | 10,4 | 875 | 100 |
| Umbria | 22 | 5,5 | 17 | 4,3 | 285 | 71,2 | 22 | 5,5 | 54 | 13,5 | 400 | 100 |
| Marche | 27 | 7,5 | 2 | 0,6 | 238 | 65,7 | 59 | 16,3 | 36 | 9,9 | 362 | 100 |
| Lazio | 1 | 0,3 | 10 | 1,7 | 424 | 74 | 65 | 11,3 | 73 | 12,7 | 573 | 100 |
| Abruzzo | 4 | 2,4 | 0 | 0 | 110 | 68,8 | 14 | 8,8 | 32 | 20 | 160 | 100 |
| Molise | 3 | 3,8 | 0 | 0 | 45 | 56,2 | 16 | 20 | 16 | 20 | 80 | 100 |
| Campania | 7 | 1,5 | 18 | 3,9 | 285 | 62 | 74 | 16,1 | 76 | 16,5 | 460 | 100 |
| Puglia | 136 | 10,2 | 47 | 3,6 | 899 | 68,1 | 90 | 6,8 | 149 | 11,3 | 1321 | 100 |
| Basilicata | 2 | 8 | 0 | 0 | 17 | 68 | 5 | 20 | 1 | 4 | 25 | 100 |
| Calabria | 2 | 0,5 | 8 | 2 | 290 | 72 | 44 | 10,9 | 59 | 14,6 | 403 | 100 |
| Sicilia | 2 | 0,4 | 8 | 1,6 | 342 | 69,4 | 53 | 10,8 | 88 | 17,8 | 493 | 100 |
| Sardegna | 6 | 2,2 | 1 | 0,4 | 189 | 71,1 | 49 | 18,4 | 21 | 7,9 | 266 | 100 |

Anche su questo indicatore la Lombardia si conferma, come ci si poteva attendere, come il fulcro quantitativo del sistema, contando 3.889 docenti, pari a circa il 25,2% del totale nazionale, davanti a Veneto (2.286 docenti, 14,8%) e Piemonte (1.315 docenti, 8,5%). Ancora più interessante è la distribuzione interna per settori. In Lombardia, ben il 79,8% dei docenti proviene dalle imprese, un valore superiore alla media nazionale. Questo dato, come quello sugli stage, riflette l'impronta duale del sistema ITS Academy lombardo, legato a una rete capillare di aziende che collaborano attivamente alla didattica. Corrispondentemente, scuole e università pesano rispettivamente per il 7,9% e il 7,7%, valori leggermente inferiori rispetto alla media nazionale, mentre i centri di ricerca (1,2%) e le agenzie formative (3,4%) risultano marginali. Questo profilo fa emergere un modello business-oriented, in linea con la struttura economica della regione e la forte domanda di figure professionali specialistiche.

proveniente dal tessuto produttivo locale. Nel resto d'Italia, le differenze regionali tracciano scenari articolati. Il Veneto, per esempio, presenta una distribuzione simile a quella lombarda, con il 74,2% dei docenti provenienti dalle imprese, ma una presenza più marcata delle scuole (11,6%) e delle università (11,2%), quindi con una maggiore integrazione con il sistema educativo “tradizionale”. Il Piemonte mostra anch'esso una centralità imprenditoriale (76,6%) ma lascia spazio a una quota non trascurabile di agenzie formative e centri di ricerca. Nel Centro Italia, Lazio e Toscana delineano un modello più bilanciato. In Toscana, ad esempio, le imprese rappresentano il 74,7% del corpo docente, ma le università salgono al 10,4% e le scuole all'9,8%, mentre il Lazio si distingue per la maggiore incidenza universitaria (12,7%) e un ruolo più contenuto delle imprese (74%), riflettendo la presenza di poli accademici e scientifici di rilievo. Il Sud e le Isole mostrano un panorama più frammentato. La Puglia si distingue, con 899 docenti provenienti dalle imprese su 1.321 totali (68%), ma con una quota significativa di agenzie formative (10,3%) e università (11,3%), superiore alla media nazionale. La Campania, invece, ha una struttura più debole sul fronte imprenditoriale (61,9%) e un ruolo più importante delle scuole (16,1%). Le regioni più piccole, come Basilicata, Molise e Calabria, hanno numeri assoluti ridotti, come sappiamo, e mostrano distribuzioni variabili, funzione di specificità locali e della limitata presenza aziendale.

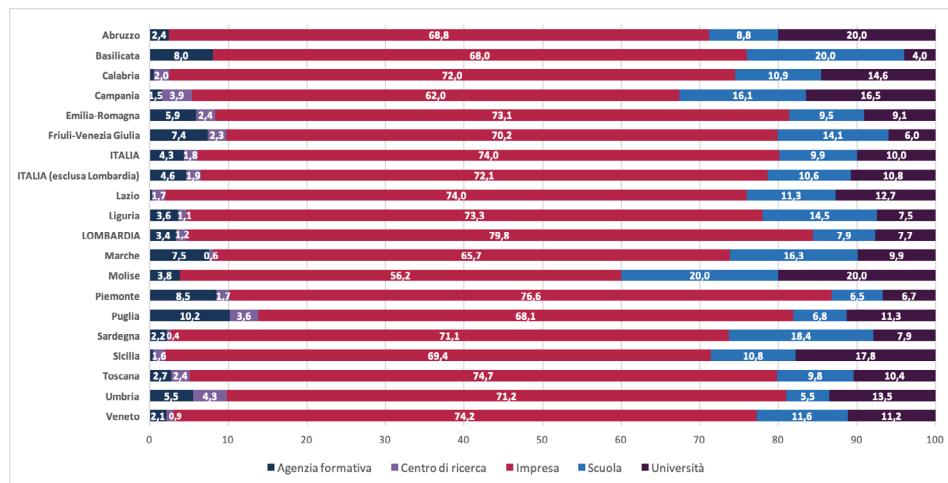


Figura 2.7.14: Distribuzione dei docenti per settore di provenienza
Elaborazione MHEO su dati Rapporto Annuale ITS Academy INDIRE 2025

Il confronto tra Lombardia e resto d'Italia (Italia esclusa Lombardia) mette in risalto la forza e la peculiarità del modello lombardo. Senza la Lombardia, il sistema nazionale appare leggermente più equilibrato, con le imprese che rappresentano circa il 71,7% del corpo docente, lasciando più spazio a scuole e università (che insieme superano il 21%, rispetto al 15,6% lombardo). Il modello lombardo è quindi più marcatamente duale e imprenditoriale, con un legame particolarmente stretto tra formazione e mondo produttivo e, quindi, più capace di costruire formazione professionale superiore orientata all'applicazione, e di rispondere in modo mirato alle esigenze del mercato del lavoro regionale. Le altre regioni, con modelli diversi, mostrano in questo senso margini di crescita, soprattutto dove il coinvolgimento delle imprese risulta ancora limitato. La Lombardia può essere vista come un benchmark strategico per lo sviluppo del sistema ITS Academy italiano, nella misura in cui aumentare il coinvolgimento delle aziende è la “via maestra” per rafforzare l'integrazione tra formazione, innovazione e tessuto produttivo su scala nazionale. Nel prossimo paragrafo presentiamo un caso che va in questa direzione, quello di LIDL Italia.

2.8 Il legame tra ITS Academy e aziende: il caso di *Lidl 2 Your Career*

L'assenza di un canale di istruzione professionalizzante è sempre stata identificata come un fattore centrale per spiegare la bassa percentuale di popolazione con un titolo terziario in Italia e la coerenza relativamente bassa tra distribuzione per discipline dei laureati e qualificazioni richieste dal mercato del lavoro (Capano et al., 2017; Ballarino e Cantalini, 2020; Gavosto, 2022). Come sappiamo, gli ITS sono nati per coprire questa mancanza, ed è per questo che l'elemento distintivo e qualificante del modello formativo degli ITS Academy è la solida integrazione con il sistema produttivo, che si traduce in una collaborazione strutturata e continuativa con le imprese, sull'esempio dei modelli internazionali in cui questa è più sistematica, in particolare il modello “duale” tedesco e il modello “segmentato” giapponese (Busemeyer e Trampusch 2012). Grazie a questa collaborazione, Germania e Giappone sono i paesi del mondo in cui il tasso di disoccupazione giovanile è più basso (Ballarino e Panichella 2021, cap. 3).

In questi modelli, così come negli ITS Academy, il coinvolgimento delle aziende non si limita alla fase di stage, ma coinvolge l'intero ciclo formativo, dalla progettazione dei percorsi alla loro realizzazione operativa, fino all'inserimento lavorativo dei diplomati. La connessione tra formazione e aziende ottimizza l'allineamento tra offerta formativa e domanda di competenze, rendendo la prima altamente reattiva ai cambiamenti del mercato del lavoro (Brunello, 2020). Nel nostro caso, le imprese partecipano in modo diretto alla vita degli ITS

Academy attraverso diversi canali: il coinvolgimento nei Consigli di Indirizzo delle Fondazioni; l'inserimento di docenti provenienti dal mondo aziendale (che devono rappresentare almeno il 60% del corpo docente, secondo la normativa vigente); l'offerta di tirocini formativi e moduli professionalizzanti. Inoltre, la partecipazione di aziende di diverse dimensioni, dalle grandi multinazionali alle PMI, contribuisce a una formazione variegata, orientata alle esigenze concrete dei diversi compatti produttivi. La sinergia tra ITS Academy e aziende si realizza anche nella co-progettazione dei percorsi, nell'uso congiunto di laboratori e tecnologie, e nel tutoraggio individuale offerto da figure professionali aziendali. In alcuni casi, le imprese offrono borse di studio, sponsorizzano corsi specifici o attivano percorsi di formazione duale, dimostrando un forte investimento nella formazione di tecnici specializzati (Regione Lombardia, 2024).

In comparazione internazionale, questo modello è quindi intermedio tra il giapponese e il tedesco. È più simile al giapponese per la struttura decentrata, che si basa sulla creazione di reti locali dirette tra aziende e scuole più che su una governance integrata a livello nazionale e/o regionale dalla partecipazione formale delle associazioni datoriali e sindacali (come nel modello duale e “collettivista” tedesco), ma è più simile al tedesco per la forte focalizzazione tecnico-professionale dei contenuti della formazione, mentre in Giappone le scuole mantengono un orientamento più tradizionalmente accademico (Ballarino e Panichella 2021, cap. 3).

Le modalità di collaborazione tra ITS Academy e imprese variano in base al settore tecnologico e al contesto territoriale, ma si basano su alcuni tratti comuni. Le aziende contribuiscono innanzitutto alla definizione dei profili professionali in uscita e dei moduli tecnico-pratici dei corsi, garantendo l'aggiornamento continuo delle competenze in linea con l'evoluzione tecnologica e produttiva (cfr. il prossimo capitolo di questo rapporto). In secondo luogo, molte imprese partecipano direttamente all'erogazione delle lezioni fornendo propri tecnici e manager come docenti, assicurando un apprendimento orientato al “saper fare”. Questa modalità valorizza il know-how aziendale e favorisce l'apprendimento esperienziale, attraverso simulazioni, casi di studio e project work. I tirocini curricolari costituiscono un'altra componente centrale: devono coprire almeno il 35% del monte ore complessivo del percorso, e sono un terzo canale di collaborazione. Spesso, questi stage rappresentano un canale privilegiato per l'inserimento lavorativo e vengono utilizzati dalle aziende come meccanismo di selezione e formazione in itinere dei futuri dipendenti. Quarto, la co-progettazione rappresenta uno degli elementi fondanti del modello ITS Academy. Le imprese, assieme a scuole, enti di formazione e università, partecipano attivamente alla progettazione didattica, contribuendo alla scelta dei contenuti, alla definizione delle competenze obiettivo e alla selezione del personale docente. Questo processo garantisce la coerenza dei percorsi formativi con l'innovazione tecnologica e i cambiamenti organizzativi nei settori di riferimento (Deloitte,

2023). In Lombardia, ad esempio, la collaborazione tra ITS Academy e imprese è particolarmente forte in settori come la meccatronica, la mobilità sostenibile, l'ICT e la moda. Come vedremo negli studi di caso presentati nel prossimo capitolo di questo rapporto, i percorsi formativi vengono modellati attorno ai bisogni delle aziende locali, spesso in funzione delle tecnologie abilitanti dell'Industria 4.0 e delle sfide poste dalla doppia transizione digitale ed ecologica.

L'orientamento rappresenta una quinta area di collaborazione tra scuole aziende, e ha una funzione potenzialmente strategica, sia nella fase di ingresso, sia lungo tutto il percorso formativo e nel passaggio verso il mercato del lavoro. Gli ITS Academy organizzano open day, visite aziendali, workshop e attività di job shadowing in collaborazione con le imprese, con l'obiettivo di aiutare gli studenti a maturare scelte consapevoli e coerenti con il proprio percorso professionale. In Lombardia, le politiche regionali in materia di orientamento promuovono la creazione di reti territoriali tra ITS, scuole, imprese e centri per l'impiego. Questi ecosistemi locali permettono di avvicinare l'offerta formativa alla realtà del lavoro e di costruire percorsi integrati per il rafforzamento dell'occupabilità giovanile (Assolombarda, 2024).

Gli ITS Academy, quindi, possono dare vita a iniziative promosse in collaborazione con attori privati, contribuendo allo sviluppo economico e sociale dei territori attraverso la formazione di competenze tecniche aderenti ai fabbisogni locali. Un caso che merita di essere segnalato da questo punto di vista è il programma *Lidl 2 Your Career*, che rappresenta un esempio concreto di collaborazione tra sistema ITS Academy e impresa per la qualificazione delle competenze nel settore della grande distribuzione organizzata (GDO). Il programma, promosso dalla filiale italiana di uno dei principali operatori tedeschi del settore, mostra operativamente in che modo il benchmark del sistema duale tedesco possa essere tradotto nella realtà italiana.

Il programma *Lidl 2 Your Career*, ufficialmente inaugurato il 30 novembre 2022 presso l'ITS Machina Lonati di Brescia, è un'iniziativa formativa promossa da Lidl Italia, in collaborazione con alcuni Istituti Tecnologici Superiori e la Camera di Commercio Italo-Germanica (AHK Italien), che da diversi anni è attiva nella promozione del sistema di apprendistato duale tedesco nel nostro paese. Il programma è finalizzato a integrare l'istruzione teorica con l'esperienza pratica nel settore della grande distribuzione organizzata (GDO). Inserito nel contesto della formazione duale ispirata al modello tedesco, il percorso si rivolge a giovani tra i 18 e i 29 anni in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore, oppure un titolo quadriennale IeFP integrato da un percorso annuale IFTS, e prevede l'assunzione sin dal primo giorno mediante un contratto di apprendistato di alta formazione e ricerca (III livello). Tale contratto consente ai partecipanti di alternare studio e lavoro, percependo al contempo una retribuzione mensile e beneficiando delle tutele proprie del lavoratore subordinato all'interno dell'organizzazione Lidl. La caratteristica che più di ogni

altra definisce il sistema duale tedesco è proprio questa: i giovani tedeschi che scelgono la formazione professionale anziché quella accademica non si iscrivono a scuola, ma vengono assunti come apprendisti in azienda.

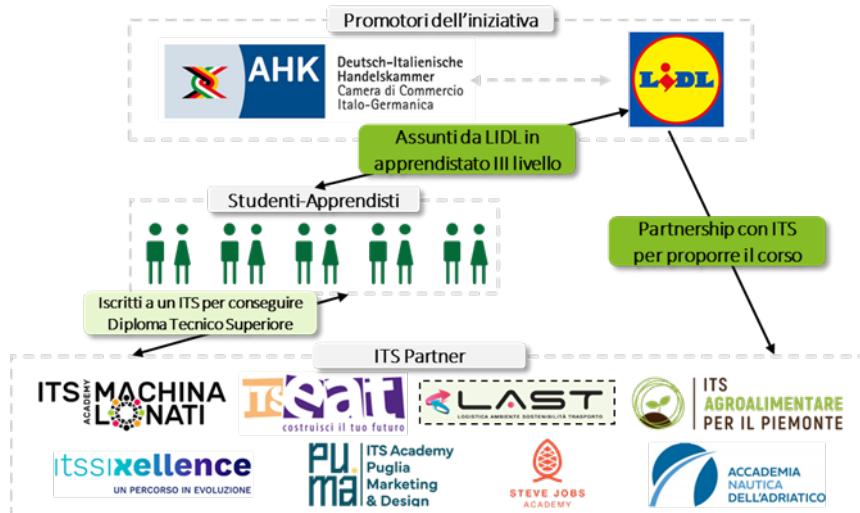


Figura 2.8.15: Struttura del partenariato e funzionamento del programma “Lidl 2 Your Career”. Elaborazione Deloitte – Officine Innovazione

L'assunzione in apprendistato contribuisce ovviamente a rafforzare l'attrattività dei percorsi ITS Academy, offrendo agli studenti un'opportunità concreta di inserimento professionale qualificato, in un settore come il retail, dove le aziende sono sempre più interessate a profili tecnici specializzati in grado di integrarsi con l'identità aziendale per costruire un legame duraturo con l'organizzazione. L'iniziativa è nata dall'incontro tra le esigenze formative espresse da imprese come Lidl e le competenze delle fondazioni ITS Academy, coordinate inizialmente dalla Camera di Commercio Italo-Germanica. Il programma “Lidl 2 Your Career” è stato quindi progettato come canale privilegiato per formare e selezionare futuri Assistant Store Manager, offrendo fin dal primo giorno un impiego retribuito e un chiaro percorso di crescita professionale. Il piano formativo è interamente pensato e sviluppato sulle esigenze di Lidl, grazie alla collaborazione di Dual.Concept, società di servizi di AHK Italian, ente certificatore delle competenze professionali secondo il modello duale tedesco. Il percorso ha una durata biennale e si articola in due fasi distinte:

- Formazione teorica (c.a una settimana al mese): le lezioni, focalizzate sullo sviluppo di competenze manageriali e metodologiche, tecnico-professionali e su applicazioni in attività di laboratorio si tengono presso uno degli ITS Academy partner.

- Formazione pratica (c.a tre settimane al mese): lo studente trascorre dei periodi presso le strutture di Lidl Italia, confrontandosi con l'operatività quotidiana e svolgendo training on-the-job.

Lidl sostiene concretamente la partecipazione degli studenti al percorso duale, affiancandosi agli ITS Academy che coprono integralmente i costi della formazione in aula grazie a fondi pubblici (regionali, nazionali, PNRR o altre premialità). Lidl assume gli studenti con un regolare contratto di apprendistato, garantendo loro uno stipendio mensile come previsto dalla normativa sull'apprendistato di terzo livello, in quanto risorse a tutti gli effetti inserite nell'organico aziendale. Inoltre, Lidl si fa carico delle spese di trasporto e alloggio durante i periodi di formazione presso la sede ITS Academy più vicina alla residenza degli apprendisti, agevolando così l'accesso al percorso anche per chi proviene da contesti territoriali meno serviti, come le aree interne. Nel contesto del programma, il sistema di tutoraggio e formazione ha un ruolo centrale per garantire la qualità del percorso formativo duale. Gli apprendisti sono accompagnati da diverse figure senior con funzioni complementari: (i) il tutor formativo, designato dall'ITS Academy, segue l'andamento scolastico e supporta gli studenti anche attraverso incontri individuali; (ii) il tutor aziendale, appositamente formato e certificato da AHK, supervisiona la formazione in azienda; (iii) i referenti di AHK monitorano la coerenza e l'efficacia complessiva del percorso; (iv) infine, i Training & Recruiting Manager di Lidl effettuano verifiche periodiche, contribuendo al coordinamento generale del progetto. Questa articolazione consente un presidio continuo del percorso formativo e un accompagnamento personalizzato degli apprendisti. Al termine del programma, i partecipanti conseguono:

- un diploma di Tecnico Superiore, riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione e corrispondente al V livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).
- una certificazione delle competenze professionali rilasciata da AHK Italien, conforme ai profili professionali tedeschi di riferimento.

A partire dalla sua attivazione nel 2022, il programma “Lidl 2 Your Career” ha mostrato risultati significativi sia in termini di partecipazione che di interesse da parte del target giovanile, confermandosi come un modello virtuoso di integrazione tra formazione tecnica e inserimento lavorativo. L’evoluzione del progetto testimonia la sua crescente attrattività e capacità di rispondere alla domanda di competenze nel settore della grande distribuzione organizzata. Di seguito si riportano i principali risultati ottenuti nelle tre edizioni finora realizzate:

- prima edizione (2022–2024) – Fase pilota: una classe attivata in Lombardia per la figura di Assistant Store Manager, 28 apprendisti coinvolti, oltre 500 candidature ricevute, collaborazione con 1 ITS Academy.

- seconda edizione (2023–2025) – Roll-out del percorso: 4 classi attivate (in Lombardia, Toscana, Lazio e Puglia), 115 nuovi apprendisti selezionati, più di 3.300 candidature ricevute, coinvolgimento di 4 ITS Academy.
- terza edizione (2024–2026) – Roll-out del modello: 7 classi per Assistant Store Manager, 1 classe in Veneto per Collaboratore Specializzato Logistica, 220 nuovi apprendisti in tutta Italia, più di 8.600 candidature ricevute, rete formativa estesa a 8 ITS Academy su scala nazionale.

Appendice Capitolo 2 – Tabella dei corsi offerti in Regione Lombardia

| Nome corso | ITS Academy | Area Tecnologica | Comune Sede | Provincia Sede |
|---|--|--|-------------------|----------------|
| Energia e innovazione | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Energia | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Building and energy district management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Energia | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Industrial design & innovation technologies | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Meccatronica | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Business software consultancy | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Digital marketing & social media | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Design e modellazione 3D | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Web development8,5 | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| It systems management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Marketing & sales | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| International marketing management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------|---------|
| Cloud development | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| HR management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| AI-integrated web development | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Edilizia sostenibile | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Sistema Casa | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Tecnico della gestione economica e contabile | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Full stack graphic designer | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Tecnico della gestione finanziaria ed assicurativa | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Design experience and digital communication | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Cyber security | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Store management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Customer management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Marketing per l'arte e i beni culturali | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |

| | | | | |
|--|--|--|-------------------|---------|
| International tourism & digital marketing strategies | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Digital painting e fumetti | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Meccatronica e automazione industriale 4.0 | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Meccatronica | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Meccatronica e sistemi integrati 4.0 | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Meccatronica | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Meccatronica per le biotecnologie industriali 4.0 | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie per il made in Italy – Jobsacademy | Meccatronica | San Paolo d'Argon | Bergamo |
| Modellistica, confezione e sartoria | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Sistema Moda | Brescia | Brescia |
| HR manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| 3D fashion designer | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Sistema Moda | Brescia | Brescia |
| E-commerce manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Manager della sostenibilità | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Marketing technology specialist | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Project manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Digital marketing & communication manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |

| | | | | |
|--|--|---|------------------|---------|
| Controllo di gestione e lean management | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Marketing e comunicazione per l'internazionalizzazione dell'impresa | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Product & design manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Alta sartoria uomo | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Sistema Moda | Brescia | Brescia |
| Account manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Fashion product manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Sistema Moda | Brescia | Brescia |
| Marketing delle imprese turistiche | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Brescia | Brescia |
| Assistant store manager | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Brescia | Brescia |
| Meccatronica industriale | Fondazione ITS per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Meccatronica | Brescia | Brescia |
| Marketing e design culturale in ambito intelligenza artificiale | I-Crea Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Brescia | Brescia |
| Digital construction manager in historical buildings | Fondazione ITS cantieri dell'arte | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Brescia | Brescia |
| Sustainability and construction manager | Fondazione ITS cantieri dell'arte | Sistema Casa | Brescia | Brescia |
| Tecnico di spedizioni, trasporti e logistica | Fondazione ITS Mobilità Sostenibile: mobilità delle persone e delle merci | Mobilità Sostenibile e logistica | Brescia | Brescia |
| Tecnico superiore per l'automazione ed i sistemi meccatronici industriali - factory automation | Istituto Tecnico Superiore lombardo per le Nuove Tecnologie Meccaniche e Meccatroniche | Meccatronica | Lonato del Garda | Brescia |

| | | | | |
|---|--|---|------------------------|---------|
| Agricoltura 4.0 e sostenibilità dei sistemi culturali | Fondazione ITS Agroalimentare Symposium | Sistema Agroalimentare | Rodengo Saiano | Brescia |
| Enologia e viticoltura sostenibili | Fondazione ITS Agroalimentare Symposium | Sistema Agroalimentare | Rodengo Saiano | Brescia |
| Marketing e turismo del vino | Fondazione ITS Agroalimentare Symposium | Sistema Agroalimentare | Rodengo Saiano | Brescia |
| Filiere gastronomiche e processi alimentari | Fondazione ITS Agroalimentare Symposium | Sistema Agroalimentare | Rodengo Saiano | Brescia |
| Sistemi zootecnici e trasformazione agroalimentare | Fondazione ITS Agroalimentare Symposium | Sistema Agroalimentare | Rodengo Saiano | Brescia |
| Tecnico superiore per l'automazione ed i sistemi meccatronici industriali - factory automation | Istituto Tecnico Superiore lombardo per le Nuove Tecnologie Meccaniche e Meccatroniche | Meccatronica | Como | Como |
| International tourism and hospitality management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore del Turismo e dell'Ospitalità | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Cernobbio | Como |
| Digital tourism and hospitality management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore del Turismo e dell'Ospitalità | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Cernobbio | Como |
| Manager di hotel e ristoranti internazionali | Fondazione Istituto Tecnico Superiore del Turismo e dell'Ospitalità | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Cernobbio | Como |
| Tecnico superiore per la progettazione e realizzazione di processi di produzione e trasformazione agricola e agroalimentare 4.0 | Fondazione Minoprio Istituto Tecnico Superiore per brevità Fondazione Minoprio | Sistema Agroalimentare | Vertemate con Minoprio | Como |
| Tecnico superiore per la progettazione, realizzazione e gestione di spazi verdi e per la gestione di garden center | Fondazione Minoprio Istituto Tecnico Superiore per brevità Fondazione Minoprio | Sistema Agroalimentare | Vertemate con Minoprio | Como |
| Textile product manager and designer | Fondazione ITS per le nuove tecnologie per il Made in Italy Machina Lonati | Sistema Moda | Lurate Caccivio | Como |
| Industria 4.0 - logistica industriale e supply chain management | Fondazione ITS Mobilità Sostenibile: mobilità delle persone e delle merci | Mobilità Sostenibile e logistica | Cantù | Como |
| Automazione e innovazione per la transizione ecologica | Istituto Superiore per le nuove tecnologie per il Made in Italy | Meccatronica | Cremona | Cremona |

| | | | | |
|---|---|--|---------------|---------|
| Precision farming manager: tecnico superiore esperto in agromeccanica di precisione per l'innovazione del sistema agro-zootecnico e agro-ambientale | Istituto Tecnico Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy - la Filiera Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Cremona | Cremona |
| Sustainability and construction manager | Fondazione ITS cantieri dell'arte | Sistema Casa | Cremona | Cremona |
| Tecnico superiore per le produzioni cosmetiche | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie della vita | Chimica e nuove tecnologie della vita | Crema | Cremona |
| Tecnico superiore per fragrance and cosmetic products | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie della vita | Chimica e nuove tecnologie della vita | Crema | Cremona |
| Innovazione e management dei processi cosmetici | Istituto Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy | Meccatronica | Crema | Cremona |
| Digitalizzazione di processi industriali | Istituto Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Crema | Cremona |
| Strategie tecnico-commerciali e management per il made in Italy | Istituto Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy | Meccatronica | Crema | Cremona |
| Digitalizzazione dei processi industriali | Istituto Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Casalmaggiore | Cremona |
| Tecnico superiore per la cyber defense: its cyber defense specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli Per Le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Lecco | Lecco |
| Business development manager | Fondazione ITS per le nuove tecnologie per il made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Lecco | Lecco |
| Tecnico superiore specializzato nella valorizzazione culturale enogastronomica e sostenibile del territorio | Fondazione Istituto Tecnico Superiore Per L'innovazione Del Sistema Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Lecco | Lecco |
| Tecnico superiore per l'automazione ed i sistemi meccatronici industriali - factory automation | Istituto Tecnico Superiore Lombardo Per Le Nuove Tecnologie Meccaniche E Meccatroniche | Meccatronica | Lecco | Lecco |
| Tecnico superiore per la progettazione e lo sviluppo di applicazioni full stack: its software architect specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Lodi | Lodi |

| | | | | |
|--|---|--|---------|---------|
| Dairy specialist: tecnico superiore specializzato nella trasformazione, gestione e valorizzazione della filiera lattiero-casearia e zootecnica | Istituto Tecnico Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy - la Filiera Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Lodi | Lodi |
| Sustainable & innovative food tech: tecnico superiore specializzato nell'innovazione e sostenibilità dei processi di trasformazione alimentare | Istituto Tecnico Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy - la Filiera Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Lodi | Lodi |
| Sustainable agriculture specialist: tecnico superiore per la gestione sostenibile e responsabile delle imprese agricole e di agricoltura sociale | Istituto Tecnico Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy - la Filiera Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Lodi | Lodi |
| Tecnico superiore per la food supply chain | Fondazione Istituto Tecnico Superiore Per L'agroalimentare Sostenibile Territorio Mantova | Sistema Agroalimentare | Mantova | Mantova |
| Tecnico superiore per la digital & green transition nei processi di produzione e trasformazione agro-alimentare | Fondazione Istituto Tecnico Superiore Per L'agroalimentare Sostenibile Territorio Mantova | Sistema Agroalimentare | Mantova | Mantova |
| Tecnico superiore per l'ideazione, lo sviluppo e la gestione di progetti di comunicazione omnicanale: its omnichannel communication specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per la raccolta, l'ottimizzazione, l'analisi, la presentazione e la comunicazione dei dati: its big data specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per i processi tecnico-commerciali di packaging: its packaging specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore di soluzioni informatiche per la transizione digitale nell'industria 4.0 - its industrial digital transformation specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per la cyber defense: its cyber defense specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |

| | | | | |
|--|---|---|--------|--------|
| Tecnico superiore per la progettazione e lo sviluppo di applicazioni full stack: its software architect specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per il network, cloud e virtualizzazione: its network and cloud specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per la progettazione, la scelta, l'ottimizzazione e l'applicazione di algoritmi di machine learning e per le tecnologie d'intelligenza artificiale | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per l'analisi e la gestione dei dati per la strategia di marketing digitale: its digital marketing data specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per la simulazione digitale 3d e il metaverso - its 3d simulation & metaverse specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli per le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Innovation manager energia e ambiente | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Milano | Milano |
| Mobilità sostenibile - infrastrutture e applicazioni digitali | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Milano | Milano |
| Specialista delle applicazioni ai nel settore energetico | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Milano | Milano |
| Manager culturale | Istituto Tecnologico Superiore - ITS Academy Innovaprofessioni per il Turismo e le Attività Culturali | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Hotel manager | Istituto Tecnologico Superiore - ITS Academy Innovaprofessioni per il Turismo e le Attività Culturali | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Manager dei grandi eventi | Istituto Tecnologico Superiore - ITS Academy Innovaprofessioni per il Turismo e le Attività Culturali | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |

| | | | | |
|---|--|---|--------|--------|
| Tecnico superiore delle tecnologie digitali per le produzioni di alta oreficeria | Istituto Tecnologico Superiore - ITS Academy Innovaprofessioni per il Turismo e le Attività Culturali | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Tecnico dell'arte orologiera | Istituto Tecnologico Superiore - ITS Academy Innovaprofessioni per il Turismo e le Attività Culturali | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Travel agency specialist | Istituto Tecnologico Superiore - ITS Academy Innovaprofessioni per il Turismo e le Attività Culturali | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per la produzione di manufatti di alta oreficeria made in Italy | Istituto Tecnologico Superiore - ITS Academy Innovaprofessioni per il Turismo e le Attività Culturali | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Manufacturing design | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore polifunzionale ferroviario | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Mobilità Sostenibile e logistica | Milano | Milano |
| Tecnico superiore full stack development | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per la logistica intermodale e sostenibile | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Mobilità Sostenibile e logistica | Milano | Milano |
| Food & beverage management | Fondazione Minoprio Istituto Tecnico Superiore per Brevità Fondazione Minoprio | Sistema Agroalimentare | Milano | Milano |
| Tecnico superiore in food digital marketing & export management | Fondazione Istituto Tecnico Superiore Per L'agroalimentare Sostenibile Territorio Mantova | Sistema Agroalimentare | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per le produzioni cosmetiche | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie della vita | Chimica e nuove tecnologie della vita | Milano | Milano |
| Tecnico superiore in technology & digital health care | Fondazione Istituto Tecnico Superiore per le nuove tecnologie della vita | Chimica e nuove tecnologie della vita | Milano | Milano |
| Showroom manager | Fondazione ITS per le nuove tecnologie per il made in Italy Machina Lonati | Sistema Moda | Milano | Milano |

| | | | | |
|---|---|---|--------|--------|
| Assistant store manager per il retail e la ristorazione | Fondazione ITS per le nuove tecnologie per il made in Italy Machina Lonati | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per la trasformazione e lo sviluppo di prodotti di pasticceria e panificazione tradizionali e innovativi (pastry and bakery specialist) | Fondazione Istituto Tecnico Superiore Per L'innovazione Del Sistema Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Milano | Milano |
| Tecnico superiore per robotica, sistemi meccatronici e additive manufacturing per la mobilità | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Meccatronica | Milano | Milano |
| Specialty coffee pro - tecnico superiore specializzato nella trasformazione, gestione e valorizzazione della filiera del caffè | Istituto Tecnico Superiore per le Nuove Tecnologie per il Made in Italy - la Filiera Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Milano | Milano |
| Fashion product and merchandising management | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Milano | Milano |
| Social media communication and digital pr | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Milano | Milano |
| Fashion digital media | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Milano | Milano |
| Fashion collection design | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Milano | Milano |
| Digital communication & fashion styling | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Milano | Milano |
| Haute couture collections | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Milano | Milano |
| Experience maker | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Milano | Milano |
| Strategic visual designer per la cultura e il territorio | I-CREA Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Digital fashion heritage | I-CREA Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |

| | | | | |
|---|---|---|--------------------|-----------------|
| Sound design and music production for media | I-CREA Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Fotografia e nuovi linguaggi della comunicazione visiva | I-CREA Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Fashion art direction & communication strategies | I-CREA Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Film making: video for media | I-CREA Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Design digitale: strategia e web design per le imprese creative | I-CREA Academy. Fondazione ITS per le imprese culturali e il territorio | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Milano | Milano |
| Big data engineer & solutions architect - tecnico superiore per la progettazione, lo sviluppo e il test di soluzioni per la gestione dei big data | Istituto Tecnico Superiore Technologies Talent Factory | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Milano | Milano |
| Marketing digitale per il made in Italy | Fondazione ITS Academy of Management for Made in Italy (AMMI) | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Monza | Monza e Brianza |
| Sport manager | Fondazione ITS Academy of Management for Made in Italy (AMMI) | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Monza | Monza e Brianza |
| Cybersecurity e robotica | Fondazione ITS Academy of Management for Made in Italy (AMMI) | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Monza | Monza e Brianza |
| Tecnico superiore per la progettazione e l'industrializzazione nel settore legno arredamento -ecodesign | Fondazione ITS per Lo Sviluppo Del Sistema Casa Nel Made In Italy Rosario Messina | Sistema Casa | Lentate sul Seveso | Monza e Brianza |
| Tecnico superiore per il marketing, l'internazionalizzazione e le vendite del prodotto legno arredamento | Fondazione ITS per Lo Sviluppo Del Sistema Casa Nel Made In Italy Rosario Messina | Sistema Casa | Lentate sul Seveso | Monza e Brianza |

| | | | | |
|--|---|---|--------------------|-----------------|
| Tecnico superiore per l'innovazione dei prodotti e dei processi produttivi nel legno-arredamento | Fondazione ITS per Lo Sviluppo Del Sistema Casa Nel Made In Italy Rosario Messina | Sistema Casa | Lentate sul Seveso | Monza e Brianza |
| Digital energy spacialist | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Lissone | Monza e Brianza |
| Digital marketing dei servizi energetici | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Lissone | Monza e Brianza |
| Tecnico superiore per la cyber defense: its cyber defense specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli Per Le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Seregno | Monza e Brianza |
| Tecnico superiore per la progettazione e lo sviluppo di applicazioni full stack: its software architect specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli Per Le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Seregno | Monza e Brianza |
| Mobilità sostenibile- infrastrutture e applicazioni digitali | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Vimercate | Monza e Brianza |
| Digital energy specialist | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Vimercate | Monza e Brianza |
| Innovation manager energia e ambiente | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Vimercate | Monza e Brianza |
| Impianti termotecnici ad alta efficienza energetica | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Vimercate | Monza e Brianza |
| Specialista delle applicazioni ai nel settore energetico | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Vimercate | Monza e Brianza |
| Specialista per la sostenibilità ambientale e l'efficienza energetica | Fondazione ITS Energia, Ambiente e Edilizia Sostenibile | Energia | Vimercate | Monza e Brianza |
| Tecnico superiore per la progettazione e lo sviluppo di applicazioni full stack: its software architect specialist | Istituto Tecnico Superiore Angelo Rizzoli Per Le Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Pavia | Pavia |
| Tecnico superiore per l'automazione ed i sistemi meccatronici industriali - factory automation | Istituto Tecnico Superiore Lombardo Per Le Nuove Tecnologie Meccaniche E Meccatroniche | Meccatronica | Pavia | Pavia |
| Digital construction manager in historical buildings 3 | Fondazione ITS Cantieri dell'Arte | Tecnologie per i beni e le attività artistiche e culturali e per il turismo | Pavia | Pavia |

| | | | | |
|--|--|--|---------------|---------|
| Comunicazione digitale e project management | Istituto Superiore Per Le Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Pavia | Pavia |
| Tecnico superiore specializzato nell'innovazione della filiera agroalimentare, nel controllo qualità e nella gestione della produzione | Fondazione Istituto Tecnico Superiore Per L'innovazione Del Sistema Agroalimentare | Sistema Agroalimentare | Sondrio | Sondrio |
| Energy manager | Fondazione I.T.S. Area Tecnologica Dell'Efficienza Energetica - Risparmio Energetico E Nuove Tecnologie In Bioedilizia – RED | Energia | Varese | Varese |
| Design manager | Fondazione I.T.S. Area Tecnologica Dell'Efficienza Energetica - Risparmio Energetico E Nuove Tecnologie In Bioedilizia – RED | Sistema Casa | Varese | Varese |
| Construction manager | Fondazione I.T.S. Area Tecnologica Dell'Efficienza Energetica - Risparmio Energetico E Nuove Tecnologie In Bioedilizia – RED | Energia | Varese | Varese |
| Building specialist 4.0 | Fondazione I.T.S. Area Tecnologica Dell'Efficienza Energetica - Risparmio Energetico E Nuove Tecnologie In Bioedilizia – RED | Energia | Varese | Varese |
| Green manager | Fondazione I.T.S. Area Tecnologica Dell'Efficienza Energetica - Risparmio Energetico E Nuove Tecnologie In Bioedilizia – RED | Energia | Varese | Varese |
| Cloud developer | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Busto Arsizio | Varese |
| Ar/Vr game developer | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Busto Arsizio | Varese |
| Data analyst | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Busto Arsizio | Varese |
| Specialista del personale | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Servizi alle imprese e agli enti senza fine di lucro | Busto Arsizio | Varese |

| | | | | |
|--|--|--|----------------|--------|
| Web developer | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Busto Arsizio | Varese |
| Web designer | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Busto Arsizio | Varese |
| Digital marketing manager | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Busto Arsizio | Varese |
| Sistemista cloud e cybersecurity | Fondazione ITS per lo Sviluppo delle Competenze nel Settore dell'informazione e dei Servizi Applicati alla Comunicazione | Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati | Busto Arsizio | Varese |
| Digital video making for advertising and new media | Fondazione ITS Nuove Tecnologie Per Il Made In Italy Comparto Moda | Sistema Moda | Busto Arsizio | Varese |
| Tecnico superiore per l'automazione ed i sistemi meccatronici industriali - factory automation | Istituto Tecnico Superiore Lombardo per le Nuove Tecnologie Meccaniche e Meccatroniche | Meccatronica | Saronno | Varese |
| Tecnico superiore per la manutenzione di velivoli ad ala fissa | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Mobilità Sostenibile e logistica | Somma Lombarda | Varese |
| Tecnico superiore per la logistica sostenibile - fissa | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Mobilità Sostenibile e logistica | Somma Lombarda | Varese |
| Tecnico superiore per l'innovazione dei processi produttivi aeronautici fissa | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Mobilità Sostenibile e logistica | Somma Lombarda | Varese |
| Tecnico superiore per la progettazione ed il montaggio nelle costruzioni aeronautiche | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Mobilità Sostenibile e logistica | Somma Lombarda | Varese |
| Tecnico superiore per la manutenzione degli aeromobili cat. b1.1 easa part 66 | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Mobilità Sostenibile e logistica | Somma Lombarda | Varese |
| Tecnico superiore meccatronico per l'Industria 4.0 meccanica e aeronautica | Fondazione ITS per la Filiera dei Trasporti e della Logistica Intermodale | Meccatronica | Somma Lombarda | Varese |

Riferimenti bibliografici

- Assolombarda (2024). ITS e competenze per l'industria del futuro.
- Ballarino, G. (2008). La scuola tecnico-professionale lombarda e il mercato del lavoro: le iniziative delle scuole. Rapporto di ricerca per il Servizio studio della CCIAA Milano.
- Ballarino, G. (2011). Redesigning curricula: the involvement of economic actors. In M. Regini (a cura di), *European Universities and the Challenge of the Market*, Cheltenham, Elgar, pp. 11-27.
- Ballarino, G. (2013). *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*. Firenze: Iripet.
- Ballarino, G. (2015a). School in Contemporary Italy. Structural Features and Current Policies, in U. Ascoli, E. Pavolini (a cura di), *The Italian Welfare State in a European Perspective. A Comparative Analysis*, Bristol, Policy Press, pp. 181-208.
- Ballarino, G. (2015b). Higher Education, between conservatism and permanent reform, in U. Ascoli, E. Pavolini (a cura di), *The Italian Welfare State in a European Perspective. A Comparative Analysis*, Bristol, Policy Press, pp. 209-236.
- Ballarino, G., Bratti, M., Lippo, E. (2024). La mobilità geografica: attrattività dei territori e caratteristiche degli studenti, in M. Turri e M. Bratti (cura di), *II Rapporto MHEO. Dimensioni, dinamiche e attrattività dell'istruzione superiore terziaria a Milano e in Lombardia*, Milano, MilanoUP, pp. 21-54.
- Ballarino, G., Cantalini, S. (2020). *Gli Istituti tecnici superiori dal 2010 a oggi. Un quadro empirico*, Scuola democratica, 11, (2), pp. 189-210.
- Ballarino, G., Panichella, N. (2021). *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Ballarino, G., Perotti, L. (2012) The Bologna Process in Italy. *European Journal of Education*, 47, 3, pp. 348-363.
- Bratti, M., Di Santo, V., Lippo, E., Trancossi, S. (2023). Le scelte degli studenti e l'attrattività della città metropolitana di Milano, in M. Bratti e E. Lippo (a cura di), *I Rapporto MHEO. Dimensioni, dinamiche e attrattività dell'istruzione superiore terziaria a Milano e in Lombardia*, Milano, MilanoUP, pp. 95-144.
- Bratti, M., Lippo, E., a cura di (2023), I rapporto MHEO. Dimensioni, dinamiche e attrattività dell'Istruzione superiore terziaria a Milano e in Lombardia, Milano, Milano UP (<https://libri.unimi.it/index.php/MHEO/catalog/book/137>)
- Brunello, F. (2020). La formazione terziaria professionalizzante in Italia, Indire.
- Busemeyer M. R., Trampusch C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In Busemeyer M. R., Trampusch C. (a cura di), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford UP, Oxford, pp. 3-38.
- Butera, F. (2019). Breve storia della formazione terziaria in Italia: come attivare sinergie fra ITS e lauree professionalizzanti. In Assolombarda e Fondazione

- IRRSO, a cura di, *New jobs e new skills. Gli ITS come "laboratorio" per sviluppare insieme nuovi lavori e nuove competenze*, Milano, Assolombarda, pp. 46-48.
- Capano, G., Regini, M., Turri, M. (2017). Salvare l'università italiana. Oltre i miti e i tabù, Bologna, Il Mulino.
- Dell'Ambrogio, L. (2024). La formazione professionale in Italia, in prospettiva storico-istituzionale. 1945-1978. Tesi di dottorato, Università di Milano.
- Deloitte Officine Innovazione (2023). Il sistema ITS in Lombardia: indicatori e modelli di collaborazione, Milano.
- European Union (2022). The changing nature and role of vocational education and training in Europe, Cedefop, Luxembourg.
- European Union (2023). Skills for the twin transition: green and digital, Cedefop, Luxembourg.
- Gavosto, A. (2022). *Gli Istituti Tecnici Superiori e le lauree professionalizzanti: un'analisi*, in M. Regini e R. Ghio (a cura di), *Quale università dopo il PNRR?*, Milano, Milano University Press, pp. 98-112.
- INDIRE (2025). Rapporto di monitoraggio nazionale ITS Academy 2025, Firenze.
- OCSE (2023). *Skills Outlook. Promoting Skills for Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Perri, A. (2020). *Il ruolo degli ITS nel sistema formativo italiano. Ricerche di politica educativa*, 12(3), pp. 34-56.
- Regini M. (1996, a cura di). *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "regioni-motore" d'Europa*, il Mulino, Bologna.
- Regione Lombardia (2022). Piano regionale di sviluppo 2021–2028. Capitolo dedicato a Istruzione, Formazione e Lavoro, Milano.
- Regione Lombardia (2024). Osservatorio regionale sulla formazione tecnica superiore, 2024.
- Torchia, B. (2015, a cura di). *Formazione tecnica superiore. Gli esiti occupazionali dei corsi IFTS*, Roma: Isfol. (www.isfol.it)
- Turri, M. (2023). *ITS Academy: una scommessa vincente? L'istruzione terziaria professionalizzante in Italia e in Europa*, Fondazione Agnelli, Milano University Press.
- Weber, M. (1904). Oggettività conoscitiva nella scienza sociale e nella politica sociale. In M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali* (trad. it. di P. Rossi, 1958). Milano: Mondadori.

Capitolo 3.

La partecipazione delle aziende negli ITS Academy lombardi

Vito Di Santo

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0009-0003-3813-1268>

Ahmed Orban

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0009-0008-9875-7963>

DOI: <https://doi.org/10.54103/mheo.248.c576>

3.1 ITS Academy e imprese in Lombardia: un’indagine sui modelli di collaborazione

Gli ITS Academy (Istituti Tecnologici Superiori) costituiscono una componente strategica del sistema formativo post-diploma in Italia, finalizzata a fornire competenze tecniche e professionali altamente specializzate, in stretta connessione con il mondo produttivo. Il loro modello formativo ispirato al sistema duale, basato sulla collaborazione tra istituzioni educative e imprese, si propone di rispondere in modo concreto alla crescente domanda di profili tecnici qualificati. In Lombardia, regione con una forte vocazione industriale e tecnologica, il sistema degli ITS Academy svolge un ruolo particolarmente rilevante nel sostenere la competitività dei settori produttivi e nel promuovere l’occupabilità giovanile. L’integrazione tra formazione e lavoro rappresenta una leva fondamentale per affrontare le sfide poste dalla transizione ecologica e digitale.

Questo capitolo è in continuità con il capitolo 2, dove è stato tracciato un quadro complessivo del sistema ITS Academy a livello nazionale e regionale, con l’analisi dei principali dati relativi a iscrizioni, diplomati, percorsi attivi e aree tecnologiche evidenziando tendenze comuni, fabbisogni emergenti e criticità percepite dalle istituzioni formative. Il capitolo analizza tre casi di ITS Academy lombardi – ITS Academy Rizzoli, ITS Academy Meccatronica e ITS Academy Green – attivi in settori chiave per lo sviluppo economico e tecnologico regionale e nazionale, come ambiente, informatica e meccatronica. L’indagine si concentra sulle dinamiche di collaborazione con un gruppo selezionato di aziende partner, con l’obiettivo di mettere in luce punti di forza, criticità e pratiche efficaci, offrendo spunti utili per il consolidamento e l’evoluzione del sistema ITS Academy a livello territoriale.

Lo studio di casi proposto ha l'obiettivo di approfondire quelle dinamiche attraverso l'analisi dei rapporti tra ITS Academy e una serie di aziende loro partner. In particolare, l'indagine mira a comprendere, in maniera approfondita e articolata, come le imprese interpretano e vivono il rapporto con gli ITS Academy, quali benefici e difficoltà incontrano, e in che modo contribuiscono allo sviluppo dell'offerta formativa e all'inserimento lavorativo dei giovani. Le nostre interviste hanno esplorato, tra gli altri, i seguenti ambiti:

- le motivazioni alla base della collaborazione con gli ITS Academy e la coerenza con i bisogni formativi aziendali;
- il ruolo degli ITS Academy nella copertura di competenze tecniche e tecnologiche, anche emergenti (es. energie rinnovabili, efficienza energetica, digitalizzazione dei processi);
- il grado di coinvolgimento delle imprese nella progettazione dei curricoli e nella formazione in aula e sul campo;
- la qualità della relazione con gli ITS Academy, le sfide operative, i margini di miglioramento e le barriere riscontrate;
- gli investimenti sostenuti dalle aziende, il ritorno percepito (economico, sociale, strategico) e le modalità di inserimento e valutazione degli studenti;
- la visione delle imprese rispetto al futuro del sistema ITS Academy, alla sostenibilità dei percorsi e all'evoluzione delle collaborazioni con altri attori dell'ecosistema formativo.

Il fine complessivo dell'analisi è arricchire la visione sistematica delineata nel capitolo precedente con casi concreti, mostrando le differenze di approccio tra aziende e fornendo spunti di riflessione utili allo sviluppo strategico del sistema di istruzione terziaria lombardo. Le interviste, realizzate tra febbraio e aprile 2025, hanno raccolto informazioni su come ciascun ITS Academy affronti le sfide poste dall'evoluzione tecnologica e dalla crescente richiesta di professionisti specializzati. Esse si concentrano sulla comprensione dei modelli didattici adottati, sulle metodologie formative implementate e sul rapporto stretto con le imprese locali e nazionali, nonché sulla preparazione degli studenti per affrontare il mercato del lavoro. Oltre alla struttura dei percorsi formativi, l'analisi si estende anche all'esame delle competenze trasversali sviluppate dagli studenti e delle opportunità di inserimento lavorativo. In un contesto in cui l'integrazione tra istruzione e mercato del lavoro è fondamentale, questo studio intende anche evidenziare le modalità con cui gli ITS Academy garantiscono l'occupabilità dei laureati. La ricerca offre un quadro complesso e articolato di come gli ITS Academy rispondano alle esigenze di un mercato sempre più orientato verso l'innovazione e la specializzazione, e si propone di contribuire al dibattito sul miglioramento della formazione tecnica superiore in Italia, con un focus particolare sulla Lombardia, un territorio che sta investendo considerevolmente in questo tipo di formazione.

3.2 Metodologia e disegno della ricerca

Il capitolo ha un approccio qualitativo, finalizzato a indagare in modo approfondito le modalità di collaborazione tra ITS Academy lombardi e aziende partner, attraverso l'analisi di esperienze concrete e prospettive soggettive raccolte tramite interviste semi-strutturate. Questo approccio consente di cogliere la dimensione relazionale, interpretativa e contestuale dei fenomeni osservati, e risulta quindi particolarmente adeguato per esplorare attività educative e organizzative complesse (Denzin & Lincoln, 2018). La ricerca ha previsto la realizzazione di interviste semi-strutturate rivolte a due tipi di interlocutori, o “testimoni privilegiati”: i direttori, o i loro rappresentanti, di tre ITS Academy con sede in Lombardia e sei aziende partner, due per ciascun ITS Academy. Lo strumento dell'intervista semi-strutturata ha permesso di garantire la comparabilità dei dati raccolti, senza rinunciare alla possibilità di approfondire aspetti emergenti nel corso del dialogo (Kvale, 2007). La selezione dei casi ha seguito una logica di campionamento “a scelta ragionata”, per cui si è scelto di includere tre ITS Academy rappresentativi di ambiti tecnologici diversi (ambiente, informatica, meccatronica) e accomunati dal fatto di avere collaborazioni consolidate con grandi imprese. Tale scelta ha permesso di analizzare contesti in cui la relazione tra ITS Academy e azienda è già strutturata e attiva, e quindi particolarmente informativa rispetto agli obiettivi dell'indagine (Patton, 2015). Ovviamente c'è una selezione positiva, ma la logica dello studio è quella delle “best practices”, non della rappresentatività complessiva della popolazione di ITS Academy.

Il protocollo di intervista ha coperto molteplici aree tematiche, tra cui la motivazione alla collaborazione tra aziende partner e ITS Academy, la coerenza con i fabbisogni professionali, il ruolo delle aziende nella progettazione dei percorsi, l'integrazione delle tecnologie emergenti, le modalità di valutazione delle performance degli studenti, l'inserimento lavorativo e il valore strategico della partnership per l'impresa. Tutte le interviste sono state trascritte e sottoposte a codifica tematica, utilizzando una combinazione di codifica induttiva (per far emergere categorie interpretative a partire dai dati) e deduttiva (basata sugli obiettivi dell'indagine). Questo approccio ha permesso di identificare pattern ricorrenti, divergenze settoriali e nodi critici nella relazione tra ITS Academy e imprese (Silverman, 2020). Infine, l'analisi è stata orientata a generare un confronto ragionato tra le diverse esperienze aziendali, offrendo uno sguardo complementare ai dati quantitativi presentati nel capitolo 2, e contribuendo alla comprensione del sistema ITS Academy lombardo attraverso l'interazione tra livelli macro (sistema socio-economico), meso (istituzioni formative) e micro (comportamenti e procedure aziendali).

Le interviste semi-strutturate

Per ottenere una panoramica completa e articolata dei diversi approcci formativi degli ITS Academy coinvolti, abbiamo utilizzato l'intervista **semi-strutturata**, che ha permesso di raccogliere dati sia quantitativi che qualitativi. Questo approccio ha dato la possibilità di esplorare in profondità temi cruciali quali: la progettazione dei percorsi formativi, la relazione con le aziende e le sfide legate all'evoluzione tecnologica. La traccia di intervista comprendeva sette sezioni principali: Obiettivi formativi e finalità educative; Rapporto con le aziende; Struttura del percorso formativo; Qualità del percorso formativo e adattamento alle esigenze del mercato; Metodologie didattiche; Sviluppo di competenze trasversali e inserimento lavorativo; Necessità di riforme e risposte alle sfide future.

Le interviste sono state realizzate in modalità faccia a faccia o telefoniche e hanno coinvolto i direttori e i responsabili dei rispettivi istituti. I dati emersi sono stati poi analizzati per identificare similitudini e differenze nei percorsi formativi e nelle sfide affrontate da ciascun istituto.

Case selection

La scelta dei tre ITS Academy oggetto di questa ricerca — **ITS Academy Rizzoli, ITS Academy Meccatronica, e ITS Academy Green** — è stata guida da una combinazione di fattori strategici, che hanno permesso di costruire un campione significativo e rappresentativo delle caratteristiche variegate del panorama degli ITS Academy.

Di seguito sono delineati i principali motivi per cui questi istituti sono stati selezionati.

- **Accessibilità al campo** - Uno degli aspetti cruciali nella selezione dei casi è stato la **facilità di accesso** alle informazioni e la disponibilità dei referenti degli istituti per le interviste. La disponibilità a partecipare attivamente alla ricerca e a fornire dati approfonditi è stata una condizione essenziale per garantire la qualità e la rilevanza dei risultati. Inoltre, la collaborazione con i diretti responsabili degli ITS Academy ha permesso di ottenere risposte dirette e dettagliate, che hanno arricchito significativamente l'analisi.
- **Rappresentatività** - Gli ITS Academy selezionati sono stati scelti per la loro **rappresentatività** all'interno del panorama formativo lombardo e nazionale. Ognuno di questi istituti rappresenta una specifica area di specializzazione e si inserisce in contesti economici e sociali distinti: l'ITS Academy Rizzoli si concentra su settori innovativi legati alla comunicazione, l'ITS Academy Meccatronica si focalizza sulla meccanica, l'automazione e le tecnologie industriali avanzate, l'ITS Academy Green è orientato a formare professionisti in ambito ambientale e sostenibilità. Questa

diversificazione permette di esplorare una varietà di modelli formativi e di rispondere a domande rilevanti sulle specificità e le sfide dei vari settori.

- **Settori differenti** - Un altro elemento importante nella scelta di questi tre ITS Academy è la **diversità settoriale**. Ogni istituto si occupa di ambiti distinti, ma altrettanto cruciali per lo sviluppo dell'economia moderna: l'ITS Academy Green, con il suo focus sull'ambiente e sulla sostenibilità, rappresenta un campo in crescita, che sta acquisendo sempre più rilevanza, soprattutto in un contesto di crescente attenzione alle problematiche ecologiche; l'ITS Academy Meccatronica, invece, offre formazione in un settore che rappresenta il cuore dell'innovazione tecnologica industriale, cruciale per l'industria 4.0; l'ITS Academy Rizzoli, infine, si inserisce in un ambito creativo ma altamente tecnico, come quello della comunicazione visiva e della progettazione, che richiede competenze avanzate in tecnologia.
- **Innovazione e impatto sul mercato del lavoro** - La selezione è stata anche influenzata dalla capacità di questi istituti di rispondere alle **esigenze emergenti del mercato del lavoro**. Ognuno degli ITS Academy analizzati è coinvolto in settori in rapida evoluzione, con un forte impatto sull'occupabilità dei laureati. L'ITS Academy Green, in particolare, ha visto una crescita significativa nella domanda di professionisti specializzati in ambito sostenibilità, settore che ha acquisito una rilevanza crescente anche a livello europeo e internazionale. Allo stesso modo, l'ITS Academy Meccatronica e l'ITS Academy Rizzoli sono coinvolti in settori dove la digitalizzazione e l'innovazione sono driver fondamentali per la crescita economica.
- **Efficacia nella preparazione professionale** - Un ulteriore criterio di selezione è stato la **dimostrazione concreta di successo nella preparazione professionale** degli studenti e nel loro inserimento nel mondo del lavoro. Gli ITS Academy selezionati sono noti per l'elevato tasso di occupazione dei laureati, un indicatore fondamentale per valutare l'efficacia del loro modello educativo. L'integrazione tra formazione teorica e pratica, supportata da partnership consolidate con il mondo aziendale, è un aspetto che emerge come comune denominatore tra i tre istituti, garantendo agli studenti una preparazione solida e pronta a rispondere alle richieste del mercato.

Osservazione partecipante

Oltre alle interviste semi-strutturate, per approfondire ulteriormente la comprensione dei processi formativi e delle dinamiche interne degli ITS Academy, è stata effettuata una **visita** da parte dei ricercatori agli istituti selezionati. L'osservazione diretta del contesto educativo ha permesso di raccogliere elementi che non sarebbero emersi attraverso le sole interviste, offrendo una

prospettiva “dal basso” che arricchisce l’analisi complessiva. L’**osservazione partecipante** si è rivelata particolarmente utile per cogliere aspetti pratici e quotidiani che sono difficili da descrivere attraverso interviste formali: è stato possibile osservare le dinamiche interattive tra studenti e docenti, il tipo di supporto che gli studenti ricevono durante le lezioni pratiche, le modalità attraverso cui vengono integrate le attività di stage e tirocini, le metodologie didattiche effettivamente applicate in aula e il modo in cui le aziende interagiscono concretamente con gli istituti per garantire una preparazione rispondente alle necessità del mercato del lavoro. L’**osservazione partecipante** ha dato un valore aggiunto all’analisi qualitativa, confermando o integrando le informazioni raccolte tramite le interviste. Ha permesso di verificare, ad esempio, quanto i modelli didattici discussi nelle interviste siano effettivamente implementati nel contesto quotidiano.

La metodologia utilizzata, supportata da un’approfondita selezione dei casi, ha permesso di raccogliere ricchi dati sulle attività educative e sulle risposte dei tre ITS Academy alle sfide contemporanee. La **rappresentatività, l’accessibilità** e la **diversità settoriale** di questi istituti hanno garantito una visione ampia e dettagliata delle modalità con cui gli ITS Academy affrontano la sfida dell’innovazione e si pongono come attori chiave nella formazione di professionisti altamente qualificati per il futuro. L’integrazione dell’**osservazione partecipante** ha arricchito ulteriormente il processo di ricerca, fornendo una visione più concreta delle pratiche didattiche e delle dinamiche operative all’interno degli ITS Academy. Questo approccio, combinato con le interviste e il confronto con le aziende, ha permesso di sviluppare un quadro completo rispondendo in modo più esaustivo alle domande di ricerca e fornendo spunti significativi per la riflessione accademica sul sistema formativo ITS Academy.

3.3 La prospettiva degli ITS Academy

L’analisi dei dati così raccolti segue una griglia interpretativa articolata in sei dimensioni chiave, comuni a tutti i casi, che consentono di evidenziare similitudini, differenze e traiettorie evolutive nei modelli di collaborazione tra formazione tecnica superiore e mondo produttivo. Le dimensioni indagate sono:

- obiettivi e finalità dell’ITS Academy, con particolare attenzione alla missione formativa e al posizionamento nel sistema educativo e produttivo;
- il rapporto con le aziende, ovvero le modalità di collaborazione, il grado di coinvolgimento e le criticità emerse;
- struttura del percorso formativo e coinvolgimento delle imprese, con riferimento alla progettazione per competenze e all’adattabilità territoriale;
- qualità del percorso formativo, intesa come capacità di aggiornamento, innovazione e rispondenza ai fabbisogni;

- competenze trasversali e inserimento lavorativo, ovvero il ruolo delle soft skills e le opportunità concrete di occupazione;
- prospettive future e necessità di riforme, che raccoglie visioni strategiche, suggerimenti e criticità sistemiche.

Questa struttura comparativa consente di evidenziare sia le convergenze tra i modelli (come la centralità della co-progettazione con le imprese), sia le specificità locali legate a settori produttivi differenti, risorse disponibili e strategie istituzionali. L'obiettivo è offrire un'analisi sistematica ma sensibile alle variabili territoriali e organizzative che caratterizzano l'ecosistema degli ITS Academy lombardi. In corsivo sono riportate citazioni *verbatim* dagli intervistati.

3.3.1 ITS Academy Meccatronica

L'ITS Lombardia Meccatronica, con sede principale a Sesto San Giovanni (MI), è una delle realtà più rilevanti nel panorama nazionale dell'istruzione terziaria professionalizzante. Fondato nel 2014, l'istituto nasce con l'obiettivo di formare tecnici altamente specializzati in ambito meccanico e meccatronico, in risposta alla crescente domanda di competenze avanzate legate all'Industria 4.0. L'istituto si colloca nell'area tecnologica delle "Nuove tecnologie per il made in Italy – Meccanica e Meccatronica" e si distingue per una forte connotazione applicativa, che integra costantemente sapere teorico e formazione sul campo. L'offerta formativa comprende tre percorsi biennali (Meccatronica Industriale, Meccatronica dei Trasporti e Meccatronica Biomedicale), ciascuno strutturato su 2.000 ore, di cui almeno 800 dedicate a esperienze di tirocinio curricolare presso aziende partner. Questa articolazione riflette l'intento strategico dell'ITS Academy di allineare i profili professionali alle esigenze concrete del tessuto produttivo, con particolare attenzione all'innovazione tecnologica e alla sostenibilità dei processi industriali. Attualmente, l'ITS Academy conta oltre 400 studenti iscritti e mostra tassi di occupazione estremamente elevati: più del 95% dei diplomati trova un impiego stabile e coerente con il percorso di studi entro dodici mesi dal conseguimento del titolo. Il successo occupazionale è il risultato diretto di un modello formativo integrato e co-progettato con il mondo produttivo.

La fondazione si avvale di una rete estesa e consolidata di collaborazioni: sono 157 i soggetti partner, tra cui 27 soci fondatori e 130 soci partecipanti, che includono istituti scolastici, enti di formazione, università e associazioni di categoria. La sinergia tra sistema formativo e sistema produttivo rappresenta uno degli elementi distintivi dell'ITS Academy e ne rafforza la capacità di rispondere in modo dinamico e mirato alle trasformazioni del mercato del lavoro, integrando formazione tecnica superiore e innovazione industriale.

Obiettivi e finalità dell'ITS Academy

L'ITS Academy Meccatronica si configura come un nodo strategico all'interno della filiera tecnologico-professionale. L'obiettivo primario non è soltanto fornire competenze tecniche specialistiche, ma inserirsi in un “ecosistema formativo” integrato, in cui i diversi livelli di istruzione tecnica – dalla scuola professionale all'università – contribuiscono sinergicamente allo sviluppo del capitale umano. L'istituto adotta un approccio sistematico alla formazione, basato sulla complementarietà tra i diversi attori, in cui *un'impresa strutturata ha bisogno sia dello studente dell'ITS che di quello della scuola secondaria e dell'ingegnere*. In tale ottica, la costruzione di un percorso non viene rappresentata come gerarchica, ma *diversa o, al limite, precedente all'altra*, con un'attenzione particolare a evitare “narrazioni meritocratiche distorte”.

Il rapporto con le aziende

Il partenariato con le imprese costituisce uno degli elementi distintivi dell'ITS Academy. Le aziende non si limitano a fornire stage o a reclutare diplomati, ma partecipano attivamente alla progettazione didattica e alla docenza. Il modello si basa su una logica di “coinvolgimento meritocratico”, per cui *non è uno più bravo dell'altro, ma uno che si coinvolge più dell'altro*. Le risorse aziendali – in termini di tempo, competenze, disponibilità a contribuire alla didattica – vengono valorizzate attraverso un riconoscimento differenziato nel sistema di governance. L'ITS Academy privilegia la collaborazione con aziende disposte a condividere know-how, piuttosto che con soggetti disposti solo a investimenti economici: *non interessa che un'azienda metta sul tavolo 100.000 euro, ma che mandi i propri tecnici a fare attività formativa*.

Struttura del percorso formativo e coinvolgimento delle aziende

La struttura dei percorsi formativi è flessibile e adattabile ai contesti territoriali, fondata su un modello di progettazione per competenze. A differenza della scuola, l'ITS Academy non segue un programma prestabilito, ma costruisce il piano di studi in base alle competenze attese, declinate in abilità e conoscenze. Ogni percorso viene costruito a partire da una struttura generale condivisa, che viene poi *calata sul territorio* attraverso le persone, ossia attraverso lo staff didattico locale e le imprese coinvolte. L'articolazione modulare consente di adattare contenuti e metodologie alle specificità industriali di ogni area: *lo stesso modulo trova contestualizzazioni differenti se si realizza nel territorio di Brescia, orientato alla siderurgia, o in quello di Lecco, centrato sulla lavorazione dei metalli a freddo*. L'adattamento è reso possibile dalla presenza di una rete territoriale di coordinamento, composta da tutor d'aula, tutor di stage e coordinatori didattici, che garantisce l'allineamento tra il progetto formativo centrale e la sua realizzazione operativa.

La qualità del percorso formativo

L'ITS Academy adotta un sistema di miglioramento continuo che consente la revisione dei percorsi formativi sulla base dei feedback ricevuti da studenti, aziende e docenti. Il processo può assumere una forma incrementale – ad esempio, attraverso modifiche puntuali – oppure portare a revisioni più ampie, quando emergono nuovi fabbisogni di competenze. In tal caso, l'intervento del comitato tecnico-scientifico permette una riprogettazione più strutturata. *La flessibilità normativa dell'ordinamento ITS consente infatti di modificare completamente o parzialmente i piani di studio, soprattutto in relazione alle competenze sottese.* Esemplare, in questo senso, è stato l'inserimento dei temi legati all'Industria 4.0, alla digitalizzazione e alla sostenibilità ambientale. In tempi recenti, anche le competenze in ambito cyber security sono state integrate nei progetti formativi, *temi che inizialmente non erano presenti per nessun motivo.*

Le competenze trasversali e l'inserimento lavorativo

Uno degli aspetti più innovativi del modello ITS Academy Meccatronica riguarda la costruzione di competenze trasversali e l'adattabilità al contesto produttivo. In particolare, *la presenza di più aziende concorrenti all'interno dello stesso modulo formativo consente agli studenti di acquisire conoscenze e abilità su più tecnologie e ambienti produttivi.* In un esempio citato, un modulo di robotica da 80 ore è stato suddiviso tra tre aziende concorrenti, ognuna delle quali ha curato una parte del contenuto (struttura, programmazione, movimentazione). Tale approccio *moltiplica il valore dell'apprendimento, poiché consente allo studente di essere più flessibile e occupabile in diversi contesti produttivi.* Allo stesso tempo, l'integrazione di docenti universitari, tecnici aziendali e formatori garantisce una pluralità di punti di vista, contribuendo allo sviluppo di una figura professionale polivalente.

Le prospettive future e la necessità di riforme

Secondo il direttore dell'ITS Academy, per il rafforzamento del sistema ITS Academy su scala nazionale sono necessari due interventi. In primo luogo, una campagna di informazione strutturata e capillare, in grado di superare l'attuale frammentazione e di raggiungere efficacemente studenti, famiglie e imprese. Attualmente, infatti, *si è troppo lasciati alle libere iniziative o, nella migliore delle ipotesi, a quelle regionali.* L'idea di una comunicazione efficace dovrebbe passare anche attraverso linguaggi e strumenti in grado di coinvolgere le giovani generazioni, ad esempio con l'uso di influencer o format televisivi dedicati. In secondo luogo, si sottolinea l'urgenza di un piano di finanziamento sostenibile. La crescita dei corsi ITS Academy, favorita dai fondi PNRR, rischia infatti di non essere mantenuta se non verranno stanziate risorse adeguate: *se torniamo ai finanziamenti pre-PNRR, solo poco più della metà dei corsi attualmente attivi riuscirà a essere mantenuta.* Un disinvestimento in questa fase rischierebbe di compromettere uno degli strumenti più efficaci per rispondere ai fabbisogni di competenze del sistema produttivo italiano.

L'ITS Academy Meccatronica può essere visto, in sintesi, come un modello di integrazione efficace tra formazione e impresa. La co-progettazione dei percorsi, la contestualizzazione territoriale dei moduli, la centralità delle competenze e la flessibilità strutturale costituiscono elementi distintivi di un sistema in grado di rispondere in modo efficace e tempestivo alle trasformazioni del lavoro e della produzione. L'ulteriore sviluppo del sistema ITS Academy su queste linee, e la generalizzazione di esempi come questo, dipenderà dalla capacità di consolidare il riconoscimento istituzionale di questi percorsi e di garantire risorse stabili e visibilità nazionale.



Figura 3.3.1: Sintesi ITS Academy Meccatronica
Elaborazione MHEO da intervista qualitativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: Competenze tecniche - 15%, Percorsi formativi - 13%, Aziende partner - 12%, Collaborazione - 10%, Innovazione tecnologica - 10%, Inserimento lavorativo - 9%, Formazione pratica - 8%, Competenze trasversali - 8%, Adattamento mercato - 7%, Formazione continua - 5%, Sostenibilità - 5%, Flessibilità didattica - 6%.

3.3.2 ITS Academy Rizzoli

L'ITS Academy Angelo Rizzoli è un istituto tecnologico superiore che offre formazione post-diploma in ambito tecnologico, con una particolare attenzione alla digitalizzazione, all'innovazione e alle competenze richieste dal mercato del lavoro moderno. Fondato nel 2011, l'istituto si è sviluppato con l'obiettivo di formare professionisti specializzati, in grado di rispondere alle esigenze di un settore in continua evoluzione. L'ITS Academy Rizzoli ha sede a Milano e in altre città della Lombardia, tra cui Seregno e Bergamo. La sua attività si

focalizza in particolare su aree strategiche come la grafica, la comunicazione, l'ICT (Information and Communication Technology) e la transizione digitale 4.0. L'istituto si distingue per l'orientamento verso l'innovazione tecnologica, proponendo corsi che rispondono alle richieste di un mercato in continuo cambiamento, con particolare attenzione alle tecnologie emergenti. Tra le aree di specializzazione vi sono l'intelligenza artificiale, la sicurezza informatica, la trasformazione digitale delle imprese e la sostenibilità ambientale. L'ITS Academy Rizzoli conta circa 350 studenti iscritti e un elevato tasso di occupazione, che si aggira intorno al 95% dei diplomati che riescono a trovare un impiego stabile e in linea con le competenze acquisite. Tra i principali partner dell'istituto figurano enti come Assolombarda e Confindustria Bergamo oltre a istituzioni locali e nazionali, che supportano la progettazione e l'implementazione dei percorsi formativi.

Obiettivi e finalità dell'ITS Academy

L'ITS Academy Rizzoli si distingue per un modello educativo specializzato, che si propone di formare tecnici superiori qualificati rispondendo direttamente alle esigenze delle aziende. *Il sistema degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) ha visto un crescente interesse negli ultimi anni, poiché rappresenta una risposta concreta alla disconnessione tra le competenze che il sistema scolastico tradizionale trasmette e quelle richieste dalle imprese.* Il modello dell'ITS Academy Rizzoli integra la preparazione teorica con un forte legame con il mondo produttivo, creando percorsi formativi immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, creando percorsi formativi immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, i tecnici sono in grado di rispondere alle sfide tecniche ed economiche di un mondo del lavoro sempre più complesso. L'ITS Academy Rizzoli punta a formare tecnici specializzati, con una preparazione che combina sia le conoscenze teoriche che le competenze pratiche. *L'obiettivo centrale del percorso formativo è quello di creare professionisti in grado di affrontare immediatamente le necessità operative delle aziende, riducendo al minimo il gap tra formazione scolastica e richieste del mercato del lavoro.* La preparazione degli studenti non si limita a una base teorica, ma include anche l'acquisizione di abilità pratiche che consentano loro di risolvere problemi concreti in ambito aziendale. Il direttore sottolinea come gli studenti vengano formati non solo per essere tecnicamente competenti, ma anche per sviluppare una solida attitudine al problem solving, elemento cruciale per affrontare le sfide quotidiane in ambito lavorativo.

Il rapporto con le aziende: collaborazione e sfide

Il legame stretto tra l'ITS Academy Rizzoli e il mondo imprenditoriale è uno degli aspetti più rilevanti del suo modello educativo. *L'istituto coinvolge direttamente le aziende nella progettazione dei corsi, garantendo che i programmi formativi siano sempre in linea con le esigenze concrete del mercato.* Le aziende partecipano anche alla definizione

dei contenuti, assicurando che le competenze trasmesse agli studenti siano quelle effettivamente richieste dal settore industriale. Inoltre, *la stretta collaborazione tra l'istituto e le imprese si concretizza anche nella possibilità di svolgere stage e tirocini, dove gli studenti possono applicare quanto appreso in aula in contesti lavorativi reali.* La rapida evoluzione del settore industriale e le continue innovazioni tecnologiche pongono delle sfide, che richiedono un aggiornamento costante dei percorsi formativi. Le difficoltà emergono principalmente dalla velocità dei cambiamenti nel mercato, dove le competenze richieste oggi potrebbero non essere le stesse domani, e questo implica un continuo adattamento dei programmi.

Struttura del percorso formativo e coinvolgimento delle aziende

Il percorso formativo dell'ITS Academy Rizzoli è costruito per garantire un bilanciamento tra teoria e pratica. *Il programma include non solo lezioni teoriche, ma anche attività pratiche e periodi di stage nelle aziende, che consentono agli studenti di fare esperienza diretta sul campo.* Questo approccio consente agli studenti di mettere subito in pratica le conoscenze acquisite, affrontando situazioni reali e risolvendo problematiche operative. *Il coinvolgimento delle aziende non si limita al periodo di stage, ma si estende anche alla progettazione e alla revisione dei corsi, affinché il percorso formativo risponda alle esigenze specifiche di ciascun settore.* Gli studenti, quindi, hanno l'opportunità di lavorare a stretto contatto con professionisti del settore, migliorando le loro competenze tecniche e acquisite direttamente in ambito lavorativo.

La qualità del percorso formativo

Il percorso formativo dell'ITS Academy Rizzoli è progettato per rispondere alle sfide di un mercato del lavoro in continua evoluzione. *La qualità della formazione è garantita dalla capacità dell'istituto di rispondere tempestivamente alle modifiche e alle innovazioni del settore produttivo.* Grazie al costante dialogo con le imprese, i programmi formativi vengono regolarmente aggiornati per incorporare nuove tecnologie e metodi di lavoro innovativi. *Inoltre, l'ITS Rizzoli punta a garantire che i suoi diplomati siano sempre pronti a rispondere alle esigenze del mercato, sia con competenze tecniche avanzate che con una solida preparazione pratica.* La capacità di aggiornamento continuo è vista come un elemento cruciale per mantenere alta la qualità del percorso formativo e per preparare gli studenti ad affrontare le sfide professionali future. La velocità con cui si sviluppano le tecnologie e le competenze richieste dalle aziende implica la necessità di rimanere sempre al passo con i cambiamenti.

Le competenze trasversali e l'inserimento lavorativo

Oltre alle competenze tecniche, un altro elemento fondamentale nella formazione degli studenti dell'ITS Academy Rizzoli è lo sviluppo delle competenze trasversali. *L'istituto dedica particolare attenzione a competenze come il lavoro di squadra,*

la gestione del tempo, la comunicazione efficace e l'adattabilità, tutte abilità che sono essenziali per l'inserimento e il successo nel mondo del lavoro. Le aziende richiedono infatti professionisti che, oltre a essere tecnicamente preparati, sappiano lavorare in team, affrontare situazioni di stress e risolvere problemi in modo autonomo. Queste competenze sono determinanti per le imprese, che preferiscono assumere persone capaci di integrarsi facilmente nei contesti aziendali e di affrontare le sfide in modo proattivo. *La formazione delle competenze trasversali è quindi essenziale non solo per l'inserimento nel mondo del lavoro, ma anche per una carriera di successo a lungo termine.*

Le prospettive future e la necessità di riforme

Guardando al futuro, l'ITS Academy Rizzoli riconosce la necessità di una continua evoluzione del sistema educativo per rispondere alle sfide del mercato. *Il modello degli ITS, sebbene stia dimostrando la sua efficacia, richiede alcuni aggiustamenti, in particolare in termini di autonomia e flessibilità, per rispondere meglio alle necessità locali e alle specifiche richieste del mercato.* Una maggiore autonomia permetterebbe agli ITS Academy di adattarsi con maggiore rapidità alle esigenze in continua evoluzione delle aziende. *Un altro aspetto che viene sottolineato riguarda la necessità di un maggior investimento nelle strutture e nella formazione continua dei docenti, affinché gli insegnanti possano rimanere aggiornati sulle nuove tecnologie e sulle tendenze del mercato.* Questo permetterebbe agli studenti di ricevere una preparazione ancora più all'avanguardia, in grado di rispondere alle sfide di un mondo del lavoro che cambia rapidamente. La riforma del sistema ITS Academy è quindi vista come un passo necessario per garantire che questi istituti possano rispondere in modo più flessibile e tempestivo alle esigenze di un mercato del lavoro sempre più dinamico.

In sintesi, il modello dell'ITS Academy Rizzoli si distingue per una forte connessione con il mondo delle imprese, che contribuiscono attivamente alla definizione dei programmi formativi e all'integrazione pratica degli studenti. *Questo approccio consente agli studenti di acquisire competenze direttamente applicabili nel mondo del lavoro, riducendo il gap tra formazione e occupazione.* La rapidità dei cambiamenti nel mercato del lavoro e l'evoluzione continuano delle tecnologie pongono una sfida importante, che richiede flessibilità e adattamento costante. *Per garantire che gli ITS rispondano adeguatamente alle necessità delle imprese, saranno necessarie riforme che permettano una maggiore autonomia e un continuo aggiornamento dei programmi.* Le competenze trasversali, inoltre, sono un aspetto fondamentale della preparazione degli studenti, poiché facilitano l'inserimento lavorativo e favoriscono il successo professionale. Se adeguatamente riformato, il sistema ITS Academy può rappresentare una soluzione educativa efficace alle esigenze di un mercato del lavoro globale e tecnologicamente avanzato.



Figura 3.2.2: Sintesi ITS Academy Rizzoli
Elaborazione MHEO da intervista qualitativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: Competenze trasversali - 18%, Formazione - 16%, Aziende - 14%, Inserimento lavorativo - 12%, Mercato del lavoro - 10%, Tecnologia - 8%, Collaborazione - 7%, Aggiornamento continuo - 6%, Specializzazione - 5%, Innovazione - 4%, Stage - 3%, Riforma - 2%.

3.3.3 ITS Academy Green

L'ITS Academy Green è specializzato nella formazione di professionisti qualificati per rispondere alle esigenze del settore della *green economy* e della sostenibilità ambientale. Fondato nel 2011, l'ITS Academy si propone di formare tecnici specializzati che possano supportare le aziende nella transizione verso un modello di sviluppo sostenibile e innovativo. Il percorso formativo dell'istituto sviluppa competenze in ambiti strategici come la *green technology*, l'energia rinnovabile, la gestione ambientale e la sostenibilità industriale. L'ITS Academy Green conta attualmente circa 200 studenti iscritti ogni anno. Il tasso di occupazione degli studenti diplomati è alto, con una percentuale di inserimento lavorativo che si attesta attorno al 98% entro un anno dal conseguimento del diploma. Questo dato evidenzia l'efficacia dell'istituto nel rispondere alle esigenze del mercato, garantendo ai suoi studenti una preparazione che li rende molto richiesti dalle imprese del settore green. L'ITS Academy Green è situato a Vimercate, in provincia di Monza e Brianza, e dispone di moderne strutture dedicate alla formazione pratica. L'istituto è dotato di laboratori attrezzati e di spazi per le simulazioni di impianti e tecnologie legate al risparmio energetico e alle energie rinnovabili. La sede di Vimercate offre quindi ai suoi studenti un ambiente formativo che combina innovazione tecnologica e sostenibilità, garantendo un'elevata qualità didattica.

Obiettivi e finalità dell'ITS Academy

Gli ITS Academy sono nati con l'obiettivo di formare professionisti altamente qualificati, in grado di rispondere alle esigenze di un mercato del lavoro in continua evoluzione. Per l'ITS Green, il successo del percorso formativo dipende dalla capacità di coniugare formazione teorica e pratica, garantendo agli studenti un'occupabilità immediata e qualificata. *In particolare, la finalità dell'ITS è quella di creare un ponte tra il mondo dell'istruzione e quello delle imprese, fornendo competenze tecniche specialistiche richieste dal mercato.* Come si è detto, l'ITS Academy negli ultimi anni ha raggiunto ottimi risultati in termini di inserimento lavorativo, con un tasso di occupazione del 98% dei suoi studenti a un anno dal diploma, in lavori stabili e coerenti con il campo di studi.

Il rapporto con le aziende: collaborazione e sfide

Il rapporto tra l'ITS Academy e le aziende è uno degli aspetti cruciali per la riuscita del percorso formativo. Pur essendo la collaborazione con le aziende fondamentale, ci sono ancora delle criticità legate alla gestione delle richieste. *La collaborazione inizia sempre con patti chiari, stabilendo sin dall'inizio le reciproche necessità. Questo approccio facilita la gestione della relazione, ma le difficoltà emergono quando le aziende hanno necessità urgenti e chiedono un numero di risorse che l'istituto non può sempre garantire.* Un esempio di questa situazione è il caso di un'azienda che aveva chiesto studenti per un inserimento immediato, con una scadenza molto ravvicinata. La risposta da parte dell'ITS Academy è stata possibile solo grazie alla pianificazione di stage partiti alcuni mesi più tardi. A livello pratico, queste difficoltà derivano dalla scarsità di finanziamenti e dalla difficoltà di coordinare le risorse a fronte di un'amministrazione scolastica che non sempre consente risposte rapide alle esigenze aziendali.

Struttura del percorso formativo e coinvolgimento delle aziende

Nel modello formativo dell'ITS Academy Green, gli studenti sono coinvolti in esperienze pratiche direttamente con le aziende, attraverso stage e visite aziendali. Queste attività permettono agli studenti di acquisire competenze concrete e di entrare in contatto diretto con il mondo del lavoro. *Questo approccio pratico è uno degli elementi distintivi del percorso formativo, che si basa sulla costante interazione con le realtà aziendali. L'ITS si impegna a far incontrare i suoi studenti con diverse aziende e professionisti, arricchendo così la loro formazione con esperienze di diversa natura.* La qualità di queste esperienze dipende dalla capacità dell'istituto di mantenere un buon livello di comunicazione e di coordinamento con le aziende. Le aziende non si limitano a fornire solo stage, ma collaborano attivamente nella definizione dei percorsi formativi, un aspetto essenziale per garantire che la formazione sia sempre attinente alle necessità del mercato.

La qualità del percorso formativo

Un altro tema centrale è la qualità del percorso formativo e la capacità di adattamento alle esigenze di un mercato del lavoro che cambia rapidamente. *La gestione dei corsi e dei piani di studio è influenzata dalla mancanza di un sistema di finanziamento stabile e dalla difficoltà di prevedere quali corsi verranno finanziati ogni anno.* Questo rende difficile pianificare con anticipo e rispondere tempestivamente alle richieste delle aziende. Il bando di finanziamento per i corsi esce solitamente a ridosso dell'inizio dell'anno scolastico, il che impedisce all'istituto di definire in modo preciso quali saranno le risorse disponibili per l'anno successivo. *Tale incertezza rende più complesso l'allineamento tra la formazione offerta e le necessità del mercato, con il rischio che gli studenti non possano acquisire tutte le competenze richieste dalle aziende in tempo utile.* In questo contesto, l'adattamento ai cambiamenti del mercato diventa una sfida costante, a cui l'ITS Academy cerca di rispondere nel miglior modo possibile, pur con le difficoltà derivanti dalla gestione delle risorse.

Le competenze trasversali e l'inserimento lavorativo

Un altro aspetto rilevante del percorso formativo proposto dall'ITS Green è lo sviluppo di competenze trasversali. Oltre alle competenze tecniche, l'istituto si preoccupa di fornire agli studenti le abilità complementari necessarie per inserirsi in contesti professionali sempre più complessi. La capacità di lavorare in team, il problem solving e le competenze comunicative sono tutte competenze che vengono trasmesse durante il percorso formativo. *L'ITS si impegna affinché gli studenti non siano solo tecnici qualificati, ma anche professionisti in grado di assumere ruoli di responsabilità, come dimostrano i casi di ex studenti che hanno ricoperto ruoli di leadership nelle aziende, diventando capigruppo o responsabili di sviluppi tecnici.* L'alta percentuale di studenti che trova un impiego stabile e coerente con il percorso formativo dimostra l'efficacia di questo approccio.

Le prospettive future e la necessità di riforme

Nonostante il successo ottenuto in termini di inserimento lavorativo, il sistema ITS soffre di una serie di criticità, tra cui la gestione dei fondi e la programmazione a lungo termine. Sarebbe opportuno definire un sistema di finanziamento stabile e chiaro, che permetta agli ITS Academy di pianificare le attività con maggiore certezza. Attualmente, la scarsità di risorse e l'incertezza dei finanziamenti rendono difficile progettare a lungo termine. Un altro punto critico riguarda la recente riforma “4+2”, che prevede l'integrazione degli ITS Academy nei percorsi scolastici superiori. Sebbene questa riforma abbia delle potenzialità, i costi legati all'aumento delle ore di lezione necessarie per implementarla sono significativi, e senza risorse adeguate, le scuole e gli ITS Academy non potranno sostenere l'investimento richiesto. Inoltre, si osserva che, nonostante i risultati positivi del sistema ITS Academy, il riconoscimento e il supporto da parte delle istituzioni

non sono ancora sufficienti. Con il 98% degli studenti che trova un impiego stabile e coerente con il proprio campo di studi, il sistema ITS Academy potrebbe essere considerato un modello da seguire, ma ancora oggi fatica ad ottenere l'attenzione e il supporto necessari da parte del governo. Sarebbe necessario un maggiore supporto istituzionale per garantire che questi percorsi formativi possano continuare a crescere. In sintesi, anche riconoscendo i successi degli ITS Academy in termini di occupazione e inserimento lavorativo, il sistema ha bisogno di una riforma strutturale che garantisca maggiore stabilità, programmazione e finanziamenti. Gli ITS Academy si confermano come una risorsa fondamentale per il sistema educativo italiano, ma il loro potenziale non potrà essere pienamente espresso senza un adeguato supporto istituzionale e una pianificazione a lungo termine.



Figura 3.3.3: Sintesi ITS Academy Green
Elaborazione MHEO da intervista quantitativa

Le 12 parole chiave emerse dall'intervista: Collaborazione con le aziende - 15%, Inserimento lavorativo 14%, Tirocinio - 12%, Competenze trasversali - 11%, Formazione continua - 10%, Finanziamenti - 9%, Riforma del sistema - 9%, Politiche educative - 8%, Progetto formativo - 7%, Stabilità lavorativa - 5%, Patti chiari - 4%, Networking - 3%

3.4 La prospettiva delle aziende

Dopo aver presentato i tre ITS Academy coinvolti nello studio, questa sezione dà voce a sei delle aziende che collaborano attivamente con tali istituti: **Gruppo SET** e **Mitsubishi Electric** per l'ITS Academy Meccatronica, **Comoli Ferrari** e **Project Automation** per l'ITS Academy Rizzoli, **MP Impianti** ed **Edison** per l'ITS Academy Green. L'obiettivo della sezione è riportare e discutere il punto di vista delle aziende rispetto alla collaborazione con gli ITS Academy,

mettendo in luce aspettative, modalità di coinvolgimento, benefici percepiti e criticità riscontrate.

L'analisi dei risultati è articolata in due livelli. Il primo riguarda sei macro-area tematiche ricorrenti, emerse trasversalmente nelle interviste: dimensione aziendale, settore di attività, strategia aziendale, tipo di clientela e progetti aziendali, geografia e impatto locale, cultura organizzativa. Il secondo livello approfondisce le specifiche modalità di interazione tra le aziende e gli ITS Academy, affrontando una serie di punti in cui era strutturata l'intervista, che è stata somministrata ai referenti aziendali per i rapporti con gli ITS Academy, articolata come segue:

- Relazione con l'ITS Academy e identificazione del bisogno formativo
- Capacità dell'ITS Academy di rispondere alle esigenze su tecnologie emergenti
- Opportunità di sviluppo nelle relazioni con l'ITS Academy
- Sfide e colli di bottiglia nella gestione della collaborazione
- Involgimento nella progettazione del curriculum
- Investimento nella partnership con l'ITS Academy
- Ritorno sull'investimento (ROI) percepito
- Inserimento degli studenti nei team aziendali
- Monitoraggio delle prestazioni degli studenti
- Assunzioni e permanenza in azienda
- Contributo delle aziende all'ecosistema ITS Academy
- Relazioni con altre imprese dell'ecosistema ITS Academy
- Visione sull'evoluzione degli ITS Academy nei prossimi 5-10 anni

I paragrafi seguenti presentano nel dettaglio i principali risultati emersi dalle interviste alle aziende.

3.4.1 Rapporto tra ITS Academy Meccatronica e aziende: *Gruppo Set e Mitsubishi Electric*

L'analisi delle risposte delle aziende **Gruppo SET** e **Mitsubishi Electric**, aziende che collaborano con l'ITS Meccatronica, mette in evidenza come **differenti dimensioni aziendali, settori di attività, strategie aziendali e cultura organizzativa** influenzino il loro approccio alla collaborazione con gli ITS Academy e la percezione del valore che questa collaborazione porta. In particolare, possiamo raggruppare le conclusioni in base a sei fattori chiave che emergono dalle risposte.

Dimensione aziendale

La **dimensione aziendale** gioca un ruolo fondamentale nella **profondità e complessità dell'impegno** con gli ITS Academy. Con oltre 100 anni di

esperienza nella fornitura di prodotti di alta tecnologia, **Mitsubishi Electric** è leader mondiale nella produzione, marketing e commercializzazione di apparecchiature elettriche ed elettroniche. **Mitsubishi Electric** crede fermamente nel ruolo della formazione per diffondere la cultura dell'automazione e offrire gli strumenti necessari per un costante miglioramento. Il programma AcadeMy proposto dall'azienda prevede infatti corsi di formazione rivolti a studenti degli istituti superiori o universitari. Gli istituti tecnici e le università trovano nel progetto la possibilità di far avvicinare in modo concreto gli studenti al mondo del lavoro, formandoli su quelle che saranno le tecnologie con cui si troveranno a operare una volta terminati gli studi. Al contrario, **Gruppo SET** appartiene alle PMI (piccole e medie imprese) di dimensioni quindi più contenute rispetto a **Mitsubishi Electric**, ma ha fin da subito instaurato una profonda collaborazione con ITS Meccatronica focalizzata sulla fornitura di docenti per i corsi specifici dell'area di sviluppo software. Nonostante la differenza di dimensioni, entrambe le aziende hanno un impegno tangibile e mirato nella formazione dei giovani.

Settore di attività

Il settore di attività è un altro fattore che influisce sulle competenze richieste e, quindi, sulla tipologia di formazione cercata negli ITS Academy. **Mitsubishi Electric**, leader nel settore dell'automazione industriale, necessita di competenze altamente tecnologiche acquisite tramite una formazione che integri teoria e pratica avanzata. La formazione degli ITS Academy, quindi, viene vista come una base fondamentale per lo sviluppo di tecnici in grado di affrontare tecnologie emergenti e sfide industriali globali. **Gruppo SET**, opera in modo prioritario sullo sviluppo di software di automazione per svariate tipologie di processi e questo richiede che i tecnici abbiano competenze tecnologiche specifiche per quanto riguarda gli strumenti di programmazione ma anche ampie conoscenze di materie più generali quali la chimica, la fisica, la meccanica, la fluidodinamica in modo da comprendere a fondo i processi da automatizzare.

Strategia aziendale

La strategia aziendale di **Mitsubishi Electric** è incentrata sull'innovazione continua e sullo sviluppo di competenze specializzate. L'azienda è orientata a formare tecnici capaci di affrontare sfide globali, per disporre di una forza lavoro qualificata, in grado di operare su progetti complessi e di alto livello tecnologico. Di conseguenza, l'azienda si concentra su percorsi formativi strutturati, con un forte impegno nella creazione di partnership accademiche e una visione di lunga durata. **Gruppo SET** ha necessità che i suoi tecnici abbiano una spiccata flessibilità che permetta loro di affrontare

progetti sempre differenti trovando la soluzione software più adatta al contesto produttivo oggetto del progetto di automazione.

Tipo di clientela e progetti aziendali

Le differenze nel **tipo di clientela e di progetti aziendali** influiscono sulle **competenze richieste** e sulle modalità di formazione. Il portafoglio clienti globale e i progetti complessi di **Mitsubishi Electric** rendono indispensabili capacità avanzate nelle tecnologie emergenti strategiche, in particolare le soluzioni software con AI integrata e le soluzioni di automazione industriale. L'ITS Academy per **Mitsubishi Electric** è uno strumento per **formare tecnici specializzati** e capaci di affrontare sfide tecniche complesse. **Gruppo SET** ha invece un portfolio di clienti nazionale, ma molti sono costruttori di impianti che esportano il loro prodotto in tutto il mondo insieme al software sviluppato dai tecnici di **Gruppo SET**. Si tratta sempre di un ambito industriale quindi ai tecnici viene richiesta una buona dose di adattabilità ai più svariati contesti.

Geografia e impatto locale

Gruppo SET è una media impresa con unica sede nazionale con clienti internazionali appartenenti a tutti i settori produttivi. La collaborazione con ITS Meccatronica come con gli altri ITS della zona è volta a reperire tecnici che siano in grado di affrontare le sfide quotidiane con una solida base di conoscenze sia trasversali che specifiche. **Mitsubishi Electric**, grazie alla sua presenza globale, investe in percorsi formativi che preparano i giovani ad affrontare opportunità professionali a livello internazionale. La sua visione dell'offerta ITS Academy mira a fornire competenze trasferibili e applicabili su scala mondiale.

Cultura aziendale

La **cultura aziendale** di **Mitsubishi Electric** è caratterizzata da un forte impegno nell'**innovazione continua** e nella **formazione tecnica avanzata**, con una **gestione complessa dei progetti** e una cultura di **mentoring strutturato**. L'azienda unisce la tradizione e i valori tipici della cultura giapponese all'innovazione, per offrire le migliori tecnologie finalizzate a rendere più confortevole il mondo in cui viviamo. È inoltre fortemente impegnata nella realizzazione di prodotti e attività eco-compatibili, oltre che a programmi di Corporate Social Responsibility per promuovere una maggiore consapevolezza ambientale e incoraggiare scelte sostenibili, fondamentali per la tutela dell'ecosistema in cui viviamo. Questo impegno si concretizza nella **Environmental Sustainability Vision 2050**, la visione strategica di **Mitsubishi Electric** per un futuro più sostenibile. **Gruppo SET** è anch'essa molto orientata all'innovazione e alla ricerca e sviluppo ma ha da sempre una radicata cultura aziendale basata

sull'approfondimento e sulla specializzazione, l'alto grado di preparazione dei suoi tecnici ne fanno da sempre un'eccellenza nel panorama degli integratori di sistemi; le conoscenze devono quindi essere approfondite e solide, per ottenere questo risultato l'azienda ha al suo interno un apposito reparto di training che opera in continuità con il percorso ITS.

Le risposte delle due aziende mostrano che l'approccio alla collaborazione con gli ITS Academy dipende da una serie di fattori che vanno oltre la dimensione aziendale. Quest'ultima influisce sul tipo di **investimenti** e sulla **struttura dei percorsi formativi**, il **settore di attività** determina le competenze richieste e la **tipologia di formazione** necessaria, ma sono la **strategia** e la **cultura aziendale** che determinano l'impegno nel lungo periodo e il tipo di **focus**. **Mitsubishi Electric**, una azienda globale, si concentra su **competenze specialistiche** create da un **percorso formativo strutturato**, mirato a soddisfare le necessità **internazionali** del settore, mentre **Gruppo SET**, più basata su soluzioni che sui prodotti, ha necessità di tecnici competenti. Entrambe le aziende riconoscono il **valore degli ITS** Academy come strumento di formazione, ma ne percepiscono il ruolo in modo diverso.



Figura 3.4.4: Azienda Gruppo Set
Elaborazione MHEO da intervista qualitativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: **Persone** – 21%, **Stage** – 20%, **Processo** – 16%, **Azienda** – 12%, **Formazione** – 9%, **Meccatronico** – 7%, **Studenti** – 4%, **Competenze** – 3%, **Simulazione** – 3%, **Automazione industriale** – 2%, **Collaborazione** – 2%, **Produzione** – 1%.



Figura 3.4.5: Azienda Mitsubishi Electric
Elaborazione MHEO da intervista qualtitativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: Formazione – 25%, Azienda – 17%, Competenze – 12%, Stage – 11%, Automazione industriale – 6%, Academy – 5%, Territorio – 5%, Collaborazione – 5%, Its – 5%, Application engineer – 4%, Tecnici – 4%, Burocrazia – 3%

L'analisi schematica che segue permette di mettere a confronto, punto per punto, le due esperienze aziendali, evidenziando strategie comuni, differenze operative e visioni future rispetto al ruolo degli ITS Academy nel sistema formativo e produttivo.

Relazione con l'ITS Academy e il bisogno formativo

Entrambe le aziende vedono l'ITS Academy come un'opportunità fondamentale per formare giovani con competenze altamente specifiche per l'industria. **Gruppo SET** evidenzia l'importanza di formare figure che possano adattarsi rapidamente a un ambiente in continua evoluzione, suggerendo che l'ITS Academy debba preparare i giovani sia in termini di competenze tecniche, sia in termini di capacità di adattamento alle nuove sfide. **Mitsubishi Electric** enfatizza l'importanza di formare tecnici pronti a lavorare direttamente sul campo, con una solida base di competenze pratiche.

Capacità degli ITS Academy di coprire le competenze sulle tecnologie emergenti

Entrambe le aziende riconoscono l'importanza di dotare gli studenti delle competenze necessarie per le tecnologie emergenti. **Gruppo SET** si preoccupa che gli ITS Academy non siano sempre al passo con l'innovazione, specialmente in settori come l'automazione, e teme che i laboratori non siano sufficientemente aggiornati per gestire nuove tecnologie. **Mitsubishi Electric**, invece,

evidenzia che l'ITS Academy rappresenta solo una parte della soluzione, sottolineando la necessità di un impegno costante da parte delle aziende nella formazione e nell'aggiornamento delle competenze, affinché siano allineate alle esigenze del mercato. L'azienda ritiene che l'ITS Academy debba adattarsi alle necessità del mondo produttivo, ma riconosce anche il ruolo attivo che le imprese devono assumere nel guidare questo processo evolutivo.

Opportunità di sviluppo nelle relazioni con l'ITS Academy

Entrambe le aziende evidenziano una relazione costruttiva, ma con margini di miglioramento. **Gruppo SET** si dice soddisfatto della relazione con gli ITS Academy, trovando che non ci sia una burocrazia eccessiva, ma ritiene che ci siano spazi di miglioramento nel garantire che i corsi rimangano aggiornati con le esigenze aziendali. **Mitsubishi Electric**, pur vedendo una relazione già positiva, suggerisce di espandere le attività e di rendere l'ITS Academy una scelta più diffusa tra i giovani, paragonabile a quella universitaria, per migliorare la visibilità dell'ITS nel panorama formativo.

Sfide e collo di bottiglia nella gestione della relazione con l'ITS Academy

Entrambe le aziende vedono delle sfide legate alla velocità di adattamento degli ITS Academy alle nuove richieste del mercato. **Gruppo SET** nota che c'è scarsa conoscenza da parte dei giovani degli ITS Academy, il che riduce la possibilità di attrarre giovani talenti. **Mitsubishi Electric** segnala che le barriere burocratiche e la complessità dei processi possono dissuadere alcune aziende dal collaborare con gli ITS Academy.

Coinvolgimento nella progettazione del curriculum

Entrambe le aziende partecipano attivamente nella progettazione del curriculum, fornendo un contributo tecnico e pratico. **Gruppo SET** è molto coinvolto nella modifica dei contenuti dei corsi, suggerendo cambiamenti per renderli più pratici e aggiornati, concentrandosi principalmente sul lato tecnico e operativo dei programmi. **Mitsubishi Electric**, invece, si concentra sulla creazione di moduli didattici per fornire competenze specifiche come Robotica, PLC, Servo Motion, CNC ed ha una visione più strutturata che mira a integrare competenze teoriche e pratiche.

Investimenti nelle partnership con gli ITS Academy

Entrambe le aziende investono risorse umane per la formazione inviando i propri tecnici a insegnare senza chiedere compensi per garantire che i giovani ricevano una formazione di qualità. Entrambe le aziende sono disposte a investire per migliorare la qualità della formazione degli studenti.

Ritorno all'investimento (ROI)

Nessuna delle due aziende ha un sistema formale per calcolare il ROI dell'investimento nella formazione degli ITS Academy. **Gruppo SET** considera la formazione degli studenti come un impegno sociale piuttosto che economico, mentre **Mitsubishi Electric** si concentra più sul valore a lungo termine della formazione per lo sviluppo delle competenze tecniche e professionali dei giovani.

Inserimento degli studenti nel team

Entrambe le aziende hanno un processo ben strutturato per l'inserimento degli studenti. **Gruppo SET** li inserisce direttamente nel lavoro pratico, supervisionato settimanalmente. **Mitsubishi Electric**, invece, dedica molta attenzione al mentoring e alla crescita professionale degli studenti tramite stage strutturati e attività pratiche.

Monitoraggio delle prestazioni degli studenti

Entrambe le aziende monitorano le prestazioni degli studenti, ma in modo informale. **Gruppo SET** fa riferimento alla supervisione diretta nel lavoro pratico, mentre **Mitsubishi Electric** fa valutazioni periodiche, ma non sempre in modo strutturato.

Assunzioni e permanenza in azienda

Entrambe le aziende tendono ad assumere studenti provenienti dagli ITS Academy, con **Gruppo SET** che ha una percentuale alta di assunzioni (circa 75-80%) rispetto ad altre fonti di reclutamento, mentre **Mitsubishi Electric** ha una percentuale più bassa, assumendo 1-2 studenti all'anno.

Aggiunta di valore dalle aziende nell'ecosistema ITS Academy

Entrambe le aziende riconoscono che le imprese possono aggiungere valore in ogni fase del processo, dalla progettazione del curriculum alla creazione di nuove collaborazioni: **Gruppo SET** enfatizza la parte operativa e tecnica, mentre **Mitsubishi Electric** si concentra su un approccio più integrato e collaborativo, contribuendo in modo continuo a co-creare percorsi formativi.

Relazione con altre imprese dell'ecosistema

Entrambe le aziende lavorano insieme ad altre imprese, anche se **Gruppo SET** sembra avere una relazione più informale, territoriale e operativa, mentre **Mitsubishi Electric** collabora con altre grandi aziende e cerca di fare da catalizzatore per le PMI, svolgendo un ruolo di facilitatore e di collegamento tra grandi e piccole aziende.

Evoluzione degli ITS Academy nei prossimi 5-10 Anni

Entrambe le aziende concordano sull'importanza di mantenere l'ITS Academy rilevante e aggiornato. **Gruppo SET** sottolinea la necessità di un miglioramento continuo per allineare gli ITS Academy alle esigenze del mercato, mentre **Mitsubishi Electric** punta su sostenibilità e sinergia tra gli ITS e il tessuto produttivo locale, favorendo un'integrazione efficace con le aziende del territorio.

3.4.2 Rapporto tra ITS Academy Rizzoli e aziende: **Comoli Ferrari** e **Project Automation**

L'analisi delle risposte delle aziende **Project Automation** e **Comoli Ferrari**, aziende partner dell'ITS Academy Rizzoli, mette in evidenza come **differenti dimensioni aziendali, settori di attività, strategie aziendali e cultura organizzativa** influenzino il loro approccio alla collaborazione con gli ITS Academy e la percezione del valore che questa collaborazione porta. Anche in questo caso struttureremo le conclusioni in base a sei fattori chiave che emergono dalle risposte.

Dimensione aziendale

La dimensione aziendale gioca un ruolo cruciale nel determinare l'approccio di ciascuna azienda nei confronti della formazione ITS Academy e delle collaborazioni con gli enti formativi. **Comoli Ferrari** si caratterizza per una dimensione più contenuta rispetto a **Project Automation**, il che implica una gestione più agile e diretta delle risorse umane. In quanto realtà di dimensioni medio-piccole, **Comoli Ferrari** tende a focalizzarsi su un numero ridotto di progetti molto specializzati, puntando sulla personalizzazione e sull'implementazione rapida delle competenze tecniche. **Project Automation**, invece, pur mantenendo una dimensione operativa più snella, si inserisce in un mercato più articolato, con un portfolio clienti e progetti che abbracciano diversi settori che corrispondono alle diverse linee di attività. La dimensione dell'azienda implica non solo la necessità di formare tecnici specializzati, ma anche di collaborare con partner esterni per sviluppare competenze avanzate in modo continuo. La **dimensione aziendale, quindi**, influenza la profondità e la struttura dell'impegno con gli ITS Academy: **Comoli Ferrari** è più orientata a un rapporto diretto e mirato con l'ITS Academy, mentre **Project Automation**, pur con una strategia simile, gestisce una rete di relazioni più ampia.

Settore di attività

Il **settore di attività** delle due aziende è simile, ma presenta differenze che si riflettono nel tipo di formazione richiesta. **Comoli Ferrari** opera nel campo della transizione digitale ed energetica degli impianti che rappresentano le due

sfide principali che il settore è chiamato ad affrontare. Obiettivo dell'azienda è abilitare questa transizione, sviluppando e proponendo al mercato soluzioni sempre più di valore, dove l'integrazione tra tecnologie, competenze e servizi gioca un ruolo fondamentale. **Project Automation**, opera come system integrator nei settori dell'ambiente, della mobilità, della sicurezza e dei trasporti, offrendo soluzioni tecnologiche avanzate per la telemisura, la supervisione e il controllo. L'azienda progetta, realizza, installa e mantiene sistemi complessi che integrano tecnologie elettroniche e telematiche, con un forte orientamento all'innovazione. Le competenze richieste dalle due aziende sono simili, ma con una leggera differenza: **Comoli Ferrari** si pone come obiettivo di mettere sempre l'individuo al centro e la tecnologia al suo servizio migliorando la qualità degli impianti, della vita dei professionisti che li realizzano e delle persone che li utilizzano. Lo scenario attuale richiede alla filiera di integrare competenze diverse (tecnologiche, di marketing e di vendita), prospettive e dinamiche di tutti gli stakeholders. Per abilitare la transizione servono nuove competenze non reperibili sul mercato per cui è necessario anticipare la costruzione delle competenze strategiche strutturando i percorsi formativi scolastici e preparando nuove figure professionali per indirizzare da subito la costruzione delle competenze indispensabili. **Project Automation**, pur confermando l'attenzione al benessere della collettività ed alla integrazione di diverse competenze delle persone che fanno parte dell'azienda (hard e soft skills), anticipa la collaborazione con le risorse future sin dal percorso scolastico, non solo per lo sviluppo delle competenze, ma per anticipare la fidelizzazione di persone con figure professionali difficilmente reperibili attraverso i normali canali di reclutamento.

Strategia aziendale

Le strategie aziendali di **Comoli Ferrari** e **Project Automation** riflettono le rispettive posizioni nel mercato e le loro specifiche necessità operative. **Comoli Ferrari** ha una strategia focalizzata sull'innovazione continua e sulla personalizzazione di prodotti e servizi. L'approccio all'ITS Academy è orientato a formare tecnici capaci di affrontare le sfide più innovative e avanzate in ambito tecnologico. La formazione è mirata a creare risorse in grado di rispondere a esigenze specializzate nel campo della robotica e della meccatronica. **Project Automation** conferma una strategia fondata sull'innovazione continua e punta a rafforzare la propria posizione competitiva attraverso il miglioramento dei processi, l'adozione di nuove tecnologie e l'ottimizzazione dei sistemi di gestione.

Tipo di clientela e progetti aziendali

Il tipo di clientela e di progetti aziendali influenza evidentemente il tipo di competenze che le aziende cercano. **Comoli Ferrari** tende a lavorare con clienti

di macchine industriali e su progetti altamente personalizzati che richiedono un forte impegno in ricerca e sviluppo. La tipologia di progetti è orientata verso soluzioni innovative, tecnicamente avanzate e su misura per specifici bisogni tecnologici. I settori di attività principali sono l'home building, industry e City, quindi i clienti di riferimento sono impiantatori, installatori, system integrator e tutti i soggetti che mettono in opera soluzioni tecnologiche complesse, integrando tra loro hardware, software, reti e servizi. **Project Automation** si rivolge principalmente a enti pubblici e grandi clienti privati (Large Account), offrendo soluzioni personalizzate e ad alto contenuto tecnologico. Il tipo di clientela e dei progetti aziendali determina il tipo di formazione: **Comoli Ferrari** si concentra su soluzioni personalizzate e innovative, mentre **Project Automation** cerca risorse in grado di gestire progetti di complessità differenti e integrazione digitale dei servizi offerti.

Geografia e impatto locale

L'**impatto locale** delle due aziende è anche un fattore chiave nelle loro politiche di formazione. **Comoli Ferrari** adotta una visione territoriale concreta e lungimirante: punta a formare tecnici in grado di operare efficacemente nei territori, affrontando le sfide tecnologiche locali. La sua presenza nel Nord Italia è capillare e fortemente radicata, distinguendosi per la capacità di adattarsi ai contesti locali (a Milano, ad esempio, concentra le sue competenze sul tema dell'efficientamento dei condomini, in Brianza risponde alle esigenze legate alle villette a schiera, a Bergamo offre supporto mirato alle imprese del territorio). **Comoli Ferrari** non si limita a operare sul territorio, ma mette a disposizione dello stesso le proprie competenze tecniche e professionali, riconoscendo al territorio stesso il merito di aver contribuito alla loro costruzione. È un modello di crescita condivisa, in cui l'azienda restituisce valore là dove lo ha generato.

Project Automation ha sede a Monza e una presenza capillare in Italia, con sedi operative in città strategiche come Milano, Roma, Torino, Bologna, Bari e altre. A livello internazionale, opera anche nel Regno Unito e in Irlanda. La sua formazione presso gli ITS Academy è finalizzata non solo a rispondere a necessità operative, con l'obiettivo di integrare i **diplomati** nelle business unit aziendali ma al rafforzamento del legame con la comunità ed il territorio.

Cultura aziendale

La cultura delle due aziende si riflette nel modo in cui vedono la formazione degli ITS Academy.

Comoli Ferrari ha una cultura che privilegia l'**innovazione continua** e la **ricerca avanzata**, con una forte componente di **mentoring** per i giovani tecnici. La cultura aziendale incoraggia una formazione che coniuga **competenze teoriche e pratiche**, mirata a sviluppare soluzioni all'avanguardia.

Project Automation si distingue per una cultura aziendale orientata all'innovazione tecnologica e alla concretezza operativa adottando un approccio formativo fortemente pragmatico, finalizzato a preparare i tecnici ad affrontare le sfide quotidiane della progettazione e realizzazione di sistemi e dei servizi sul campo. La formazione promossa dall'azienda, anche in collaborazione con gli ITS Academy, è progettata per rispondere a esigenze operative immediate, con un focus su competenze tecniche specialistiche, aggiornamenti normativi e sviluppo delle soft skills. La **cultura aziendale** si riflette nei percorsi formativi: entrambe le aziende promuovono una cultura di innovazione e ricerca che enfatizza la preparazione pratica e l'adattamento alle esigenze produttive. In conclusione, sia **Comoli Ferrari** che **Project Automation** sono consapevoli del valore della formazione degli ITS Academy: entrambe le aziende si concentrano su **soluzioni innovative** per rispondere alle necessità concrete dei singoli territori e prevedono un modello formativo che valorizza l'apprendimento continuo, l'efficienza operativa e l'adattabilità, elementi fondamentali per affrontare con successo le trasformazioni del settore industriale e tecnologico.



Figura 3.4.6: Azienda Comoli Ferrari
Elaborazione MHEO da intervista quaiativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: Transizione energetica – 17%, Digitalizzazione – 14%, Formazione tecnica – 11%, Apprendistato – 9%, Accademia aziendale – 8%, Smart and green – 8%, Progettazione – 7%, Didattica applicativa – 7%, Energy digital process specialist – 6%, Impresa formativa – 5%, Scuola-lavoro – 4%, Orientamento professionale – 4%.



Figura 3.4.7: Azienda Project Automation
Elaborazione MHEO da intervista quattativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: Collaborazione – 24%, ITS – 20%, Formazione – 14%, Processo – 10%, Sostenibilità – 6%, Automazione – 5%, Progetto formativo – 4%, Competenza – 4%, Digitalizzazione – 4%, Innovazione – 4%, Industria – 3%, Monitoraggio – 2%.

L'analisi schematica che segue permette di mettere a confronto, punto per punto, le due esperienze aziendali, evidenziando strategie comuni, differenze operative e visioni future rispetto al ruolo degli ITS Academy nel sistema formativo e produttivo.

Relazione con l'ITS Academy e il bisogno formativo

Entrambe le aziende riconoscono l'importanza dell'ITS Academy come un'opportunità per formare giovani con competenze specifiche per le esigenze di mercato. **Comoli Ferrari** si concentra sulla creazione di percorsi formativi ad hoc per integrare giovani con profili tecnici, punta su una struttura più integrata in cui l'azienda gioca un ruolo attivo nella progettazione dei percorsi formativi, anche creando un rapporto diretto con gli ITS Academy per far emergere le competenze necessarie per la propria realtà aziendale. **Project Automation**, pur riconoscendo la necessità di competenze specifiche, si concentra più sulla parte di reclutamento e sulla flessibilità nella progettazione del percorso formativo (ma senza un coinvolgimento profondo nella creazione di percorsi personalizzati), considerando l'ITS Academy come un canale per formare risorse con competenze mirate ed enfatizzando la personalizzazione dei percorsi in base alle necessità aziendali.

Capacità degli ITS Academy di coprire le competenze sulle tecnologie emergenti

Entrambe le aziende vedono le tecnologie emergenti, quali l'automazione e la digitalizzazione, come competenze fondamentali per il futuro. **Comoli Ferrari** enfatizza la creazione di competenze specialistiche nel settore dell'energia digitale e delle applicazioni green, ha un approccio più strategico e di partnership, collaborando con altre aziende e ITS Academy per sviluppare programmi formativi che rispondano alle necessità future, come il corso di “Energy Digital Process Specialist”. **Project Automation** si concentra sulla necessità di aggiornare costantemente le risorse per coprire l'evoluzione tecnologica del mercato e pur riconoscendo la necessità di evolversi, sembra meno focalizzata sulla creazione di un sistema complesso e si preoccupa principalmente della possibilità di inserire il maggior numero di risorse la cui formazione viene completata all'interno dell'azienda con il supporto della rete di tutor e di persone esperte già presenti.

Opportunità di sviluppo nelle relazioni con l'ITS Academy

Entrambe le aziende vedono un rapporto positivo con gli ITS Academy, anche se credono che ci siano margini di miglioramento. **Comoli Ferrari** parla di un modello che si è evoluto nel tempo grazie a partnership ben definite, si focalizza sulla creazione di una relazione forte con gli ITS Academy, cercando di ridurre le distanze tra le esigenze aziendali e la formazione ITS Academy. **Project Automation** segnala la possibilità di migliorare attraverso un impegno maggiore, ad esempio coinvolgendo le aziende nel progetto educativo, ma non approfondisce il tema della co-creazione dei percorsi formativi, limitandosi a un approccio di tipo pratico e operativo.

Sfide e collo di bottiglia nella gestione della relazione con gli ITS Academy

Entrambe le aziende sottolineano difficoltà legate al rapido cambiamento delle esigenze tecnologiche e all'adattamento dei corsi a queste esigenze. Inoltre, entrambe ritengono che gli studenti possano non essere sempre completamente pronti per il mercato del lavoro al termine della formazione ITS Academy. **Comoli Ferrari**, pur vedendo l'ITS Academy come una risorsa importante, ritiene che ci sia bisogno di un impegno maggiore nel “far scegliere” l'azienda dai giovani, affrontando la sfida dell'attrattività del settore. **Project Automation** si concentra più sulla velocità di adattamento delle risorse e sul monitoraggio continuo del progresso formativo.

Coinvolgimento nella progettazione del curriculum

Entrambe le aziende partecipano alla progettazione dei percorsi formativi. **Comoli Ferrari** è molto coinvolta nella creazione di percorsi specifici per le

proprie esigenze aziendali, descrive il proprio approccio come molto strutturato e integrato, mirando a creare percorsi formativi a lungo termine con obiettivi specifici per l'azienda. **Project Automation** valorizza l'adattabilità dei programmi, tende a concentrarsi su una progettazione più flessibile e meno vincolante incentrata sulla preparazione di risorse in tempi più brevi.

Investimenti nelle partnership con gli ITS Academy

Entrambe le aziende investono risorse significative nella formazione tramite gli ITS Academy. **Comoli Ferrari** investe in tempo, creando percorsi formativi ad hoc e puntando su una partnership solida con ITS Academy. **Project Automation** si concentra su risorse interne e tende ad operare in modo più localizzato, con minori investimenti esterni ma una costante attenzione alla preparazione diretta dei giovani.

Ritorno all'investimento (ROI)

Entrambe le aziende non monitorano formalmente il ritorno sull'investimento, ma ritengono che il valore risieda nel miglioramento delle competenze aziendali e nel valore sociale del supporto alla formazione. **Comoli Ferrari** sembra più orientata a considerare il ROI come un processo continuo e una parte integrante della propria strategia di crescita, mentre **Project Automation** non sembra monitorare il ritorno in modo strutturato, pur riconoscendo il valore umano e professionale della formazione ITS Academy.

Inserimento degli studenti nel team

Entrambe le aziende hanno processi chiari per inserire gli studenti e le studentesse nelle loro operazioni. **Comoli Ferrari** offre un'attenzione maggiore alla personalizzazione del percorso e enfatizza l'integrazione di giovani risorse nel proprio organico attraverso percorsi strutturati. **Project Automation** si concentra sulla supervisione operativa e si preoccupa di un'integrazione basata sul training on the job.

Monitoraggio delle prestazioni degli studenti

Entrambe le aziende monitorano le prestazioni degli studenti, ma con approcci diversi. **Comoli Ferrari** si affida a un sistema di monitoraggio continuo, mentre **Project Automation** ha una gestione meno formale, concentrandosi sul lungo termine.

Assunzioni e permanenza in azienda

Entrambe le aziende assumono una parte dei giovani provenienti dagli ITS Academy, anche se con percentuali diverse: **Comoli Ferrari** si impegna a creare

percorsi più lunghi e personalizzati, ha un approccio mirato, cercando di formare profili specifici per le proprie esigenze mentre **Project Automation** sembra concentrarsi su un modello più flessibile focalizzandosi più sulla possibilità di assunzione diretta senza un percorso specifico.

Aggiunta di valore dalle aziende nell'ecosistema ITS Academy

Entrambe le aziende riconoscono l'importanza di contribuire a ogni fase del processo formativo, dalla progettazione del curriculum all'orientamento: **Comoli Ferrari** enfatizza la creazione di partnership solide e il coinvolgimento attivo nel progettare percorsi formativi, mentre **Project Automation** è più focalizzata sul reclutamento diretto e sulla flessibilità dei percorsi.

Relazione con altre imprese dell'ecosistema

Entrambe le aziende si relazionano con altre realtà, sebbene in modo diverso: **Comoli Ferrari** ha collaborazioni più strutturate con altri partner e partecipa a un ecosistema più ampio, cercando di generare sinergie tra aziende, mentre **Project Automation** ha relazioni meno formali, una visione più ristretta e orientata a collaborazioni locali.

Evoluzione degli ITS Academy nei prossimi 5-10 anni

Entrambe le aziende vedono una necessità di evoluzione degli ITS Academy, con un focus sull'adeguamento alle esigenze del mercato del lavoro. **Comoli Ferrari** enfatizza la necessità di attirare giovani talenti attraverso una visione innovativa e attraente, mentre **Project Automation** considera gli ITS Academy come un elemento flessibile e pronto a evolversi senza necessità di riforme drastiche.

3.4.3 Rapporto tra ITS Academy Green e aziende: Edison e MP Impianti

I casi delle aziende **MP Impianti** ed **Edison**, partner dell'ITS Academy Green, evidenziano, di nuovo, come differenti dimensioni aziendali, settori di attività, strategie aziendali e cultura organizzativa influenzino l'approccio alla collaborazione con gli ITS Academy e la percezione del valore che questa collaborazione porta.

Dimensione aziendale

La dimensione aziendale gioca un ruolo cruciale nel determinare la profondità e la complessità dell'impegno con gli ITS Academy. **Edison**, una grande azienda, ha molto margine di manovra per investire in collaborazioni strutturate con gli ITS Academy, con un focus sulla lunga durata e sulla formazione di profili qualificati. Questo approccio si riflette anche nella disponibilità a dedicare

risorse significative in termini di gestione del personale e formazione teorica. **MP Impianti**, un'impresa più piccola, ha un approccio più pragmatico e concentrato su risultati immediati, con minori investimenti economici, ma comunque con un forte impegno nella formazione pratica e nell'orientamento al lavoro.

Settore di attività

Il settore in cui operano le due aziende influisce sulle competenze richieste e, quindi, sul tipo di formazione che le aziende cercano negli ITS Academy. **Edison**, operando nel settore dell'energia, ha bisogno di competenze tecniche avanzate, accompagnate da competenze in gestione di progetti complessi, con una spinta all'innovazione continua. La formazione degli ITS Academy viene quindi percepita come un percorso che deve integrare competenze teoriche e pratiche, con un focus particolare sull'aggiornamento continuo. Al contrario, **MP Impianti**, attiva nel settore impiantistico, ha esigenze più orientate a competenze pratiche e operazioni sul campo. La formazione per **MP Impianti** tende a essere più focalizzata su competenze operative e pratiche, necessarie per affrontare le sfide quotidiane in cantiere.

Strategia aziendale

La strategia aziendale di **Edison** è orientata a una crescita nel lungo termine, puntando sull'innovazione continua. In questo senso, l'azienda investe ingenti risorse nella formazione e nella gestione del capitale umano. La volontà di sviluppare percorsi formativi strutturati, in coprogettazione e che rispecchino i profili tecnici ad alta specializzazione, conferma la visione di pianificazione e investimento a lungo termine sul capitale umano, nonché l'importanza di attrarre giovani adeguatamente formati. **MP Impianti**, con un approccio più localizzato e operativo, rimane comunque focalizzata sull'efficienza operativa e sulla formazione immediata e pratica dei giovani, con una strategia che mira a rispondere alle esigenze quotidiane dell'azienda e migliorare la produttività attraverso la formazione pratica in cantiere.

Tipo di clientela e progetti aziendali

Le differenze tra le due aziende in termini di clientela e progetti aziendali influiscono sulle competenze richieste e sulle modalità di formazione. **Edison**, con un portafoglio clienti che riflette la sua dimensione e le sue ambizioni strategiche, sviluppa progetti complessi e ad alta specializzazione, motivo per cui preferisce investire in percorsi formativi coprogettati in collaborazione con ITS Academy, ma anche Università e Centri di Ricerca. **MP Impianti**, lavorando principalmente con clienti locali e su progetti di dimensioni contenute, ha esigenze legate alla formazione pratica immediata e all'integrazione rapida degli studenti nelle operazioni quotidiane.

Geografia e impatto locale

MP Impianti, azienda di dimensioni più piccole, ha un impatto locale e si concentra sulla formazione di persone da inserire immediatamente nel territorio, mentre **Edison** è presente su tutto il territorio nazionale e fa della vicinanza ai territori e alle loro esigenze uno dei suoi valori fondamentali. Per questo investe nella creazione di percorsi formativi coprogettati con partner educativi che preparano i giovani ad opportunità professionali ampie, con l'ambizione di alimentare un ecosistema che risponda alle necessità dell'azienda e del settore energy. La visione di **Edison** sulla formazione degli ITS Academy è più d'insieme, nella convinzione che la formazione territoriale non può prescindere da un ancoraggio forte e strutturale con il tessuto economico ed industriale dei territori stessi, mentre **MP Impianti** resta focalizzata su bisogni regionali specifici. **Edison** collabora alla creazione di un ecosistema inteso come capacità di co-costruire e co-gestire un sistema territoriale integrato dell'orientamento e della formazione insieme ad altri soggetti pubblici e privati (anche competitor) coinvolti nella filiera professionale e dell'education (istituzioni territoriali, scuola e università, imprese ed operatori specializzati della formazione, associazioni territoriali).

Cultura aziendale

La cultura aziendale di **Edison** è orientata alla collaborazione con una rete di attori esterni (ITS Academy, università, enti di ricerca, Business School, altre aziende), mentre **MP Impianti**, con una struttura più snella, tende a preferire approcci più diretti e pratici con l'ITS Academy. La cultura di **Edison** si riflette in un impegno strategico nella gestione della formazione e nell'organizzazione di progetti complessi e insiste sul tema della rivalutazione economica-sociale e culturale dei mestieri professionali caratterizzati in particolare dalla predominanza di competenze tecniche, innervate dalle nuove tecnologie digitali, ma caratterizzati dal valore aggiunto di un'elevata specializzazione, che potremo definire di “alto artigianato”. La riflessione, da parte di **Edison**, sugli ecosistemi educativi e formativi (a partire dalla costruzione della filiera del 4+2), che fungono da terreno generativo di questi mestieri di alta formazione tecnica (così come di quei mestieri più professionali), deve partire dal mea culpa dell'aver enfatizzato la globalizzazione dei mercati e la trasformazione del modello economico ed industriale delle economie occidentali mature verso un'economia di servizi ed a trazione finanziaria, correndo verso una progressiva riduzione dell'importanza e del valore economico e sociale attribuito al settore industriale, manifatturiero e artigianale.

I casi delle due aziende confermano che l'approccio alla collaborazione con gli ITS Academy dipende da una serie di fattori che vanno oltre la dimensione aziendale. Quest'ultima determina la portata degli investimenti, il tipo di

formazione richiesta e l'approccio alla gestione del capitale umano, mentre il settore di attività influenza il tipo di competenze necessarie e la tipologia di progetti da sviluppare. La strategia e la cultura aziendali, infine, determinano il grado di investimento a lungo termine nella formazione e l'orientamento al talento giovane. In generale, le grandi aziende come **Edison** sono più propense a creare percorsi formativi strutturati, a sviluppare partnership complesse con università e altre istituzioni, e a lavorare su competenze specialistiche, mentre le piccole imprese come **MP Impianti** si concentrano più su un approccio pratico e mirato a risolvere esigenze immediate nel settore operativo. Entrambe le aziende riconoscono comunque il valore degli ITS Academy come strumento di formazione, ma lo percepiscono in maniera diversa a seconda delle proprie strategie di crescita, bisogni aziendali e visioni sul capitale umano.



Figura 3.4.8: Azienda MP Impianti
Elaborazione MHEO da intervista quaitativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: Fondazione – 11%, Studenti ITS – 12%, Criticità – 11%, Formazione – 9%, Ambiente lavorativo – 9%, Esperienza – 9%, Collaborazione – 9%, Caso pratico – 8%, Sviluppo professionale – 7%, Docenza – 7%, PNRR – 4%, Mondo del lavoro – 4%.



Figura 3.4.9: Azienda Edison
Elaborazione MHEO da intervista qualitativa

Le 12 parole chiave emerse durante l'intervista: Filiera – 11%, Aziende – 11%, Transizione energetica – 11%, Sviluppo professionale – 9%, Valore – 9%, Giovani – 7%, Profili – 7%, Soft skills – 7%, Formazione professionale – 7%, Orientamento professionale – 7%, Competenze tecniche – 7%, Formazione – 7%.

Veniamo ora all'analisi comparativa.

Relazione con l'ITS Academy e il bisogno formativo

Entrambe le aziende vedono l'ITS Academy come un'opportunità per formare giovani con competenze specifiche, in linea con le esigenze di mercato. **MP Impianti** si concentra molto sulla formazione pratica e sul valore di un “apprendistato” che prepara i giovani direttamente per il mondo del lavoro, mostra un approccio personale, legato all'esperienza dell'imprenditore come apprendista. **Edison**, invece, sottolinea una necessità di colmare il gap tra il diploma tecnico e il laureato, riconoscendo che l'ITS Academy offre una preparazione molto più verticale rispetto ai laureati.

Capacità degli ITS Academy di coprire le competenze sulle tecnologie emergenti

Entrambe le aziende riconoscono l'importanza di un'offerta formativa che copre le competenze emergenti, come le tecnologie green (fotovoltaico, eolico) per **MP Impianti** e l'efficienza energetica per **Edison**. Tuttavia, entrambe le aziende esprimono una certa critica: **MP Impianti** teme che i laboratori non siano sempre al passo con l'evoluzione tecnologica, mentre **Edison** sottolinea

che l'ITS Academy da solo non può identificare tutte le competenze emergenti e che è necessario un impegno continuo da parte delle aziende. **Edison** mette in evidenza che la collaborazione tra ITS Academy e aziende è indispensabile per l'evoluzione dei profili professionali, suggerendo anche una sorta di “co-creazione” dei percorsi formativi. **MP Impianti** si preoccupa più dell'adeguatezza dei laboratori pratici e della necessità di tenerli sempre aggiornati.

Opportunità di sviluppo nelle relazioni con l'ITS Academy

Entrambe le aziende parlano di relazioni relativamente semplici con gli ITS Academy. **MP Impianti** apprezza la mancanza di burocrazia eccessiva, trovando facile interfacciarsi con i responsabili degli ITS Academy, enfatizzando l'aspetto pratico e operativo della relazione. **Edison** è più strategica, cercando di stabilire una visione a lungo termine di collaborazione che coinvolga anche le piccole e medie imprese, rafforzando l'intero sistema territoriale e nota che la collaborazione è in fase di sviluppo, ritiene che la chiave per migliorare la relazione è una comunicazione continua, per migliorare la qualità della formazione.

Sfide e collo di bottiglia nella gestione della relazione con gli ITS Academy

Le aziende notano alcune criticità nelle relazioni con gli ITS Academy, come la difficoltà a mantenere i programmi di formazione al passo con l'evoluzione tecnologica e il rischio che gli studenti non siano sempre pronti per il mondo del lavoro. Inoltre, **MP Impianti** segnala la scarsa conoscenza degli ITS Academy da parte dei giovani e la necessità di migliorare l'orientamento nelle scuole. **Edison** non sembra affrontare grosse difficoltà nel suo rapporto con gli ITS Academy, vedendo un processo fluido e di successo. **MP Impianti** invece è più critica, osservando la necessità di un continuo miglioramento e aggiornamento delle risorse, nonché un maggiore coinvolgimento delle aziende.

Coinvolgimento nella progettazione del curriculum

Entrambe le aziende sono attivamente coinvolte nella progettazione del curriculum. **MP Impianti** partecipa a riunioni annuali per discutere e migliorare il curriculum, in particolare per la parte tecnica. **Edison** ha un approccio più ampio, descrive esempi concreti di coprogettazione, come la creazione di moduli di project management sviluppati insieme ai formatori degli ITS Academy.

Investimenti nelle partnership con gli ITS Academy

Entrambe le aziende investono risorse significative nelle partnership con gli ITS Academy, sebbene in modi diversi. **MP Impianti** investe principalmente in formazione interna, mettendo a disposizione formatori e tutor per i corsi (ha fatto un investimento iniziale versando un contributo alla fondazione, ma non fornisce finanziamenti annuali). **Edison**, invece, investe in tempo e competenze

dei manager, che dedicano ore all'orientamento e alla formazione degli studenti, senza chiedere finanziamenti diretti all'ITS Academy.

Ritorno all'investimento (ROI)

Entrambe le aziende non monitorano formalmente il ritorno all'investimento. **MP Impianti** sottolinea che non lo fa per scopi economici, ma per un impegno sociale e professionale nella formazione dei giovani. **Edison** ha un approccio più pratico, ma anch'essa considera il ritorno come un investimento nel capitale umano e nella formazione continua.

Inserimento degli studenti nel team

Entrambe le aziende hanno un processo chiaro per l'inserimento degli studenti in azienda. **MP Impianti** ha un modello pratico di supervisione settimanale e offre un'esperienza diretta sul campo con un focus pratico. **Edison** fornisce percorsi chiari che portano sia a stage che ad apprendistati con modelli più personalizzati, con possibilità di assunzione diretta e percorsi formativi più *ad hoc*.

Monitoraggio delle prestazioni degli studenti

Entrambe le aziende seguono le prestazioni degli studenti, ma in modo diverso. **MP Impianti** si affida a un modulo di valutazione fornito dall'ITS Academy, mentre **Edison** attraverso la compilazione di una scheda di valutazione. Il forte investimento che l'azienda fa su questi percorsi duali ha lo scopo di integrare in modo stabile le giovani risorse.

Assunzioni e permanenza in azienda

MP Impianti assume una percentuale ridotta di studenti, mentre **Edison** ha un approccio più ampio, assumendo circa metà dei giovani provenienti dagli ITS Academy. **MP Impianti** ha una bassa percentuale di assunzioni a causa della dimensione contenuta dell'azienda e della natura operativa del lavoro, mentre **Edison** punta molto sulle assunzioni a lungo termine e ha una visione molto orientata alla crescita del personale giovane.

Aggiunta di valore dalle aziende nell'ecosistema ITS Academy

Entrambe le aziende sono convinte che le aziende possano aggiungere valore in ogni fase dello sviluppo dell'ecosistema ITS Academy, dalla progettazione del curriculum alla creazione di nuove collaborazioni. **MP Impianti** enfatizza la sua partecipazione al curriculum tecnico, mentre **Edison** si concentra su tutte le fasi, in particolare sull'orientamento e sulle collaborazioni con tutte le istituzioni educative, in particolare con gli ITS Academy.

Relazione con altre imprese dell'ecosistema

Le aziende lavorano insieme, anche se **MP Impianti** sembra avere una collaborazione più informale, operativa e territoriale mentre **Edison** vede un'importante interazione con le altre grandi aziende, cercando di fare da catalizzatore per altre aziende.

Evoluzione degli ITS Academy nei prossimi 5-10 anni

Entrambe le aziende sono interessate a garantire la continuità dell'ITS Academy, ma con approcci diversi. **MP Impianti** sottolinea la necessità di un supporto finanziario esterno, come il PNRR, per garantire la sostenibilità. La strategia di **Edison** è quella di entrare nei comitati tecnico scientifici degli ITS Academy per garantire l'attivazione di corsi che possano garantirle di restare leader della transizione energetica.

3.5 Analisi comparativa dei tre ITS Academy dalla prospettiva aziendale

L'analisi comparativa degli ITS Academy Rizzoli, Meccatronica e Green è stata condotta a partire dalle evidenze emerse dalle interviste alle aziende partner, le quali hanno offerto una prospettiva qualificata in merito alla collaborazione con ciascun istituto, alle competenze effettivamente richieste nel contesto produttivo e al valore percepito dei percorsi formativi. L'obiettivo dell'indagine è stato quello di individuare, attraverso una lettura trasversale, affinità, differenze e specificità dei tre ITS Academy, considerando dimensioni quali: la specializzazione dei percorsi, l'articolazione tra formazione teorica e pratica, la rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro e la qualità della relazione con il sistema produttivo.

L'ITS Academy Rizzoli si configura come un polo formativo orientato all'alta specializzazione tecnologica, con una marcata vocazione verso l'innovazione e le tecnologie avanzate, in particolare nei settori dell'automazione e della robotica. Le aziende intervistate lo riconoscono quale attore di riferimento nella formazione di profili tecnici in grado di operare in contesti globali e ad alta complessità. L'offerta formativa si caratterizza per l'integrazione strutturata di contenuti teorici e applicazioni pratiche, in linea con gli standard richiesti da un mercato del lavoro internazionale e altamente dinamico.

L'ITS Academy Meccatronica, al contrario, presenta una struttura curricolare orientata alla polivalenza tecnico-operativa, con un focus su competenze trasversali legate alla meccatronica, all'automazione industriale e alla gestione di impianti. Le imprese del territorio, tra cui **Gruppo SET**, ne apprezzano l'approccio pragmatico e la capacità di fornire risorse immediatamente impiegabili nei processi produttivi. L'enfasi posta sulla formazione "on the job" risponde

in modo diretto alle esigenze delle PMI locali, valorizzando un apprendimento basato sull'esperienza e sull'aderenza al contesto lavorativo reale.

L'ITS Academy Green, infine, si distingue per la sua specializzazione nel campo delle competenze legate alla sostenibilità ambientale e alla transizione energetica. Le aziende attive nei settori delle energie rinnovabili e dell'efficienza energetica identificano nell'ITS Academy Green un interlocutore strategico per la formazione di figure tecniche in grado di coniugare innovazione tecnologica e attenzione agli impatti ambientali. I percorsi offerti mirano a formare professionisti capaci di affrontare le sfide emergenti della green economy, attraverso un impianto formativo che integra teoria e applicazioni pratiche orientate al cambiamento ecologico.

Sul piano delle competenze richieste, emerge una differenziazione coerente con la missione formativa di ciascun ITS Academy. L'ITS Academy Rizzoli si allinea alle esigenze di imprese operanti in settori ad alta intensità tecnologica, le quali ricercano profili con elevate competenze in automazione, robotica e gestione di sistemi complessi. L'istituto propone percorsi formativi avanzati, in grado di sviluppare non solo competenze tecniche, ma anche capacità trasversali richieste in contesti lavorativi globalizzati. L'ITS Academy Meccatronica risponde alle esigenze di aziende industriali orientate all'efficienza operativa, fornendo profili in grado di gestire processi produttivi integrati e risolvere problematiche tecniche in modo autonomo. In questo caso, la formazione si configura come prevalentemente esperienziale, con l'obiettivo di garantire un rapido inserimento lavorativo. L'ITS Academy Green, dal canto suo, si inserisce nel crescente fabbisogno di competenze nel settore ambientale, offrendo percorsi centrati su energie rinnovabili, tecnologie ecologiche e gestione sostenibile delle risorse. Le aziende partner riconoscono il valore strategico di tali competenze in un contesto economico sempre più orientato alla sostenibilità.

Per quanto riguarda l'impostazione metodologica della didattica, l'ITS Academy Rizzoli si caratterizza per un modello formativo integrato, che coniuga contenuti teorici avanzati con esperienze laboratoriali e progettuali ad alta complessità. Tale approccio è ritenuto particolarmente efficace da parte delle imprese globali, in quanto consente di formare tecnici versatili, preparati ad affrontare sfide tecnologiche in ambienti professionali altamente competitivi. L'ITS Academy Meccatronica adotta invece una didattica orientata alla risoluzione di problemi concreti, con un forte accento sulla formazione pratica e sull'apprendimento situato, rispondendo così alle esigenze delle aziende che richiedono risorse immediatamente operative. L'ITS Academy Green adotta un modello formativo che integra la dimensione teorica con attività applicative sul campo, in particolare nei settori della progettazione di soluzioni ecologiche e della gestione ambientale, valorizzando una formazione orientata al problem solving e alla sostenibilità.

Dal punto di vista dell'orientamento al mercato del lavoro, le traiettorie risultano anch'esse differenziate. L'ITS Academy Rizzoli presenta una chiara proiezione internazionale, preparandosi a soddisfare la domanda di tecnici superiori specializzati da parte di imprese attive su scala globale. L'ITS Academy Meccatronica si radica nel tessuto industriale locale, contribuendo allo sviluppo delle competenze necessarie per sostenere la competitività delle PMI e garantendo un'efficace transizione scuola-lavoro. L'ITS Academy Green si inserisce in un settore emergente, quello della sostenibilità, fornendo profili richiesti da imprese che investono nella green economy e che necessitano di risorse capaci di interpretare e guidare i processi di transizione ecologica.

L'analisi comparativa mostra come ciascun ITS Academy possieda un'identità formativa distinta e coerente con il proprio posizionamento strategico. L'ITS Academy Rizzoli si configura come un attore chiave nella formazione di profili tecnici globali e altamente specializzati, con un forte orientamento all'innovazione e all'internazionalizzazione. L'ITS Academy Meccatronica risponde a esigenze operative del sistema produttivo locale, proponendo un modello formativo fondato sulla concretezza e sull'immediata spendibilità delle competenze. L'ITS Academy Green, infine, si afferma come polo di eccellenza per la formazione di profili tecnici orientati alla sostenibilità, in un settore in rapida espansione. Sebbene caratterizzati da approcci differenti, tutti e tre gli ITS Academy si dimostrano in grado di rispondere efficacemente ai fabbisogni del mercato del lavoro, formando professionisti qualificati e pronti a inserirsi in settori strategici per lo sviluppo economico e tecnologico del Paese.

Appendice Capitolo 3

3.1: Sintesi ITS Academy Meccatronica

| Area | Punti di Forza | Sfide future |
|--|---|--|
| <i>Formazione</i> | Percorsi altamente personalizzati, basati sulle competenze anziché su programmi rigidi. Approccio flessibile e modulare che consente di adattarsi alle esigenze locali e settoriali. | Il programma formativo richiede aggiornamenti per tenere il passo con l'evoluzione rapida delle tecnologie meccatroniche. |
| <i>Relazione con il mondo lavoro</i> | Collaborazione con le imprese sul piano della co-progettazione e della docenza. Coinvolgimento diretto delle aziende nella formazione tramite stage e feedback. | Possibili tensioni iniziali tra le aziende concorrenti che devono cooperare per l'erogazione di moduli comuni, nonostante l'obiettivo comune di formare tecnici qualificati. |
| <i>Infrastrutture e risorse</i> | Infrastrutture moderne e laboratori ben attrezzati, che permettono agli studenti di lavorare con tecnologie avanzate. Risorse umane qualificate e coinvolgimento attivo delle aziende nella didattica e nel processo di formazione. | Dipendenza dai finanziamenti pubblici (es. PNRR): senza continuità nei finanziamenti, i corsi potrebbero subire riduzioni o cessare. Rischio di discontinuità a livello territoriale e di risorse. |
| <i>Risultati</i> | Elevata occupabilità dei diplomati grazie a un orientamento pratico e multidisciplinare. Acquisizione di competenze trasversali che aumentano la versatilità dei laureati in ambito lavorativo. | Necessità di migliorare la visibilità e il riconoscimento esterno del titolo di Tecnico Superiore a livello nazionale, per evitare che venga percepito come un'opzione inferiore rispetto ad altri percorsi formativi. |
| <i>Adattamento alle esigenze del mercato</i> | Capacità di aggiornare rapidamente i programmi in risposta alle nuove tecnologie e ai cambiamenti nel mercato del lavoro. Sistema flessibile che permette di rispondere tempestivamente ai fabbisogni aziendali. | La continua evoluzione del mercato richiede un aggiornamento costante, che può essere difficile da gestire in modo tempestivo, soprattutto con risorse limitate. |
| <i>Formati e metodologie</i> | Approccio innovativo con co-docenza universitaria e aziendale, permettendo un equilibrio tra teoria e pratica. Utilizzo di metodologie didattiche diversificate che rispondono alle esigenze specifiche delle aziende. | La co-docenza tra aziende concorrenti può portare a conflitti iniziali, seppur superati con il tempo. L'adattamento della didattica ai vari contesti territoriali può rendere difficile la standardizzazione dei percorsi. |
| <i>Competenze trasversali e inserimento lavorativo</i> | Preparazione degli studenti a lavorare in ambienti diversificati, sviluppando competenze pratiche e relazionali. Alta <i>employability</i> grazie alla formazione pratica e contestualizzata alle esigenze aziendali. | Le competenze trasversali non sempre sono facilmente misurabili o standardizzabili, il che può rendere difficile valutare l'effettivo livello di preparazione degli studenti in queste aree. |
| <i>Prospettive future e necessità di riforme</i> | La riforma del sistema ITS Academy ha portato a significativi miglioramenti, come il riconoscimento della filiera formativa e l'integrazione del percorso nel sistema educativo nazionale. Richiesta di maggiori investimenti e visibilità per il settore ITS Academy. | Necessità urgente di una campagna informativa nazionale per migliorare la visibilità del sistema ITS Academy, che al momento è frammentato e poco conosciuto. Dipendenza da finanziamenti pubblici per sostenere e sviluppare i percorsi formativi. |

3.2: Sintesi ITS Academy Rizzoli

| Area | Punti di Forza | Sfide future |
|--|---|---|
| <i>Formazione</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Percorso formativo altamente specializzato, combinando teoria e pratica. • Forti legami con le aziende per garantire che le competenze siano applicabili nel mondo del lavoro. | <ul style="list-style-type: none"> • Rischio di non essere sempre allineati con tutte le richieste specifiche di ogni settore industriale. • Necessità di un continuo aggiornamento per affrontare le innovazioni tecniche rapide. |
| <i>Relazione con il mondo del lavoro</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Forte integrazione tra teoria e esperienza pratica attraverso stage e tirocini. - • Diretta collaborazione con le imprese per la definizione dei corsi e dei contenuti. | <ul style="list-style-type: none"> • Le trasformazioni repentine dei contesti lavorativi potrebbero rappresentare sfide nella progettazione di stage da parte delle imprese. • Dipendenza dalle dinamiche aziendali, che possono influire sull'offerta formativa. |
| <i>Infrastrutture e Risorse</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Buona connessione con il mondo industriale per aggiornamenti sui cambiamenti e sulle tecnologie emergenti. • Uso delle risorse aziendali per stage, tirocini e aggiornamenti continui. | <ul style="list-style-type: none"> • Risorse limitate in alcune aree, necessitando un continuo investimento per migliorare la qualità della formazione. • La necessità di rimanere al passo con le innovazioni tecniche richiede costanti investimenti nelle infrastrutture. |
| <i>Risultati</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Elevato tasso di inserimento lavorativo per gli studenti. • Successo nel formare tecnici capaci di rispondere immediatamente alle richieste del mercato. | <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà nel mantenere alti standard senza un aggiornamento costante delle risorse e dei programmi. |
| <i>Adattamento alle Esigenze del Mercato</i> | <ul style="list-style-type: none"> • I programmi sono costantemente aggiornati in base alle necessità del mercato, grazie alla collaborazione con le aziende. • L'ITS Academy è in grado di formare professionisti con competenze pratiche immediatamente utilizzabili. | <ul style="list-style-type: none"> • La velocità dei cambiamenti nel mercato e nelle tecnologie richiede una grande capacità di adattamento. • Potrebbe esserci un ritardo nel rispondere alle nuove emergenze emergenti nei settori industriali. |
| <i>Formati e Metodologie</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Approccio formativo che bilancia formazione teorica e pratica, garantendo esperienza diretta sul campo. • Integrazione delle imprese nella progettazione dei corsi, aumentando la rilevanza dei contenuti. | <ul style="list-style-type: none"> • La metodologia potrebbe risultare poco flessibile in un contesto in cui le richieste delle aziende cambiano rapidamente. • La necessità di personalizzare i programmi per diverse aziende può complicare la gestione dei percorsi formativi. |
| <i>Competenze Trasversali e Inserimento Lavorativo</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Forte enfasi sullo sviluppo di competenze trasversali come lavoro di squadra, comunicazione e adattabilità. • Le competenze trasversali favoriscono un inserimento più facile nel mondo del lavoro. | <ul style="list-style-type: none"> • La necessità di bilanciare competenze tecniche e trasversali potrebbe compromettere la preparazione tecnica. • Potenziale difficoltà per gli studenti a conciliare l'apprendimento di competenze trasversali con quelle tecniche altamente specializzate. |
| <i>Prospettive Future e Necessità di Riforme</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Il sistema ITS Academy offre un'opportunità significativa per rispondere ai cambiamenti del mercato e alle esigenze del lavoro. • Il modello ITS Academy può essere ulteriormente ottimizzato per una risposta più rapida alle esigenze del mercato. | <ul style="list-style-type: none"> • Le riforme regolative utili per ottenere maggiore autonomia e flessibilità potrebbero scontrarsi con le rigidità burocratiche. • Necessità di un maggior investimento nelle risorse, formazione continua dei docenti e infrastrutture per mantenere alta la qualità. |

3.3: Sintesi ITS Academy Green

| Area | Punti di Forza | Sfide future |
|--|--|--|
| <i>Formazione</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Approccio personalizzato per ogni studente. • Alta qualità dei percorsi formativi. • Costante aggiornamento dei programmi in base alle esigenze delle aziende. | <ul style="list-style-type: none"> • Mancanza di un finanziamento stabile e di strategie a lungo termine. • Dipendenza dai fondi esterni. |
| <i>Relazione con il mondo del lavoro</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Alta percentuale di inserimento lavorativo (98% dei diplomati trova lavoro stabile). • Collaborazioni solide con le aziende. | <ul style="list-style-type: none"> • Limitata varietà nelle collaborazioni con aziende di piccole dimensioni. • Relazione basata su dinamiche personali e non istituzionali. |
| <i>Infrastrutture e Risorse</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Nuovi laboratori finanziati dal PNRR che migliorano le capacità formative. | <ul style="list-style-type: none"> • Gestione incerta dei fondi PNRR, con regole poco chiare. • Limitato accesso a risorse adeguate per finanziare nuove iniziative. |
| <i>Risultati</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Elevata percentuale di inserimento lavorativo nei settori della <i>green economy</i> e sostenibilità. • Eccellente tasso di occupazione post-diploma. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione di un sistema di valutazione ufficiale e univoco delle performance a lungo termine. |
| <i>Competenze Trasversali</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Formazione mirata a sviluppare competenze anche in ambito gestionale e strategico. • Attenzione particolare allo sviluppo di competenze trasversali (soft skills). | <ul style="list-style-type: none"> • Potenziale carenza di standardizzazione e valutazione delle competenze trasversali acquisite dagli studenti. |
| <i>Adattamento alle Esigenze del Mercato</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Percorsi formativi molto legati alle esigenze reali delle aziende. • Costante ascolto delle richieste del mercato del lavoro. | <ul style="list-style-type: none"> • Potenziale difficoltà nell'adattarsi alla rapida evoluzione delle tecnologie green emergenti. • Incertezza sulle future direzioni del mercato e su come questi cambiamenti possano influire sulla formazione. |
| <i>Metodologie di Apprendimento</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Apprendimento pratico, con forte focus su stage e esperienze dirette. • Approccio “one-to-one” nella cura dei ragazzi. | <ul style="list-style-type: none"> • Metodo di insegnamento troppo teorico in alcuni moduli, con poca applicazione pratica. • Potenziale limitazione delle metodologie in base a risorse disponibili. |

Riferimenti bibliografici

Denzin N.K.; Lincoln s.Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, University of Illinois.

Kvale S. (2007). *Doing Interviews*, University of Aarhus.

Patton M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Method*, University of California.

Silverman D. (2020). *Interpreting Qualitative Data*, University of London.

Capitolo 4.

I ritorni nel mercato del lavoro del diploma

ITS Academy

Simona Comi

Università di Milano Bicocca, <https://orcid.org/0000-0003-4921-4483>

Mara Grasseni

Università di Bergamo, <https://orcid.org/0000-0002-0570-3560>

Federica Origo

Università di Bergamo, <https://orcid.org/0000-0001-5862-1895>

DOI: <https://doi.org/10.54103/mheo.248.c577>

4.1 Introduzione

Nonostante alcuni segnali di miglioramento, il sistema educativo italiano continua a caratterizzarsi per una bassa diffusione dell’istruzione terziaria, soprattutto rispetto alla media dei Paesi OCSE. Nel 2023, solo il 30% circa dei giovani adulti italiani (25-34 anni) ha conseguito un titolo terziario, a fronte di una media OCSE del 47%. Questo divario non solo limita le opportunità occupazionali individuali, ma incide anche sulla competitività del Paese, che fatica a dotarsi delle competenze avanzate richieste dalla transizione tecnologica ed ecologica. Inoltre, l’accesso all’istruzione terziaria rimane fortemente condizionato dal background familiare: in Italia, quasi il 70% degli adulti con almeno un genitore laureato consegue a sua volta un titolo terziario, mentre tra i figli di genitori senza diploma secondario questa quota scende al 10%.

Un altro elemento critico è l’elevato tasso di giovani NEET (Not in Employment, Education or Training), che pur essendo sceso dal 32% al 21% tra il 2016 e il 2023, resta tra i più alti dell’area OCSE. In particolare, il divario di genere è marcato tra i 25 e i 29 anni, con il 31% delle donne in condizione di NEET rispetto al 20% degli uomini. Se da un lato un titolo terziario aumenta le probabilità di occupazione (73% per le donne laureate contro 36% tra quelle senza diploma), dall’altro non protegge dalle disuguaglianze salariali: in Italia, le giovani donne laureate guadagnano in media solo il 58% della retribuzione corrisposta ai loro colleghi uomini, il divario più ampio registrato nei Paesi OCSE.

In questo scenario, l'istruzione terziaria professionalizzante, e in particolare i percorsi offerti dagli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy), rappresenta una risorsa cruciale per rafforzare l'accesso a competenze spendibili nel mercato del lavoro. Gli ITS Academy offrono corsi biennali o triennali progettati in stretta collaborazione con le imprese, prevedono una significativa componente di apprendimento in contesto lavorativo (tirocini per circa il 40% del percorso), e sono fortemente orientati all'occupazione. Questa impostazione li rende particolarmente efficaci nel ridurre il disallineamento tra domanda e offerta di competenze, soprattutto nei settori ad alta intensità tecnologica.

Tuttavia, affinché questi percorsi possano realizzare appieno il loro potenziale trasformativo, è fondamentale comprenderne l'effettivo impatto occupazionale e salariale. Questo capitolo si propone di analizzare in modo sistematico i rendimenti dei diplomi rilasciati dagli ITS Academy, con un focus sulle determinanti strutturali e territoriali dei risultati occupazionali, comparando l'esperienza nel mercato del lavoro dei diplomati ITS Academy anche con quella dei laureati triennali. Alla luce dei dati OCSE e delle sfide evidenziate, rafforzare e valorizzare l'istruzione terziaria non accademica può contribuire in modo decisivo a colmare i divari formativi e a migliorare l'equità del sistema educativo italiano.

Il capitolo si articola in cinque sezioni principali. Nella prima parte viene brevemente introdotto il concetto di rendimento dell'istruzione terziaria non accademica sulla base della rassegna della letteratura economica esistente. La seconda sezione rappresenta il cuore empirico del contributo e analizza i rendimenti occupazionali dei percorsi formativi erogati dagli ITS Academy e le loro determinanti, sulla base di dati amministrativi longitudinali ricostruiti a livello di percorso formativo ITS Academy dal 2013 al 2023. Dopo una panoramica descrittiva dei tassi di occupazione per area geografica e tecnologica (con un focus sulla Lombardia), vengono esplorati tre fattori chiave dei rendimenti: le caratteristiche delle fondazioni (2.1), quelle delle imprese partecipanti (2.2) e l'impatto del sistema di premialità (2.3). La sezione si conclude con un'analisi di regressione (2.4), che permette di identificare le correlazioni tra queste variabili e l'esito occupazionale, tenendo conto delle eterogeneità territoriali e settoriali. La terza parte propone un primo confronto tra gli esiti occupazionali dei diplomati ITS Academy e quelli dei laureati triennali, utilizzando dati di fonte Indire e AlmaLaurea. La quarta sezione approfondisce i rendimenti salariali e la soddisfazione lavorativa del diplomato ITS Academy sulla base dei dati Istat della Rilevazione Campionaria sulle Forze di Lavoro (RCFL). Il capitolo si chiude con una riflessione conclusiva che sintetizza i principali risultati emersi e le implicazioni per le politiche di formazione e lavoro.

4.2. I rendimenti della *non-academic tertiary education* secondo la teoria economica

Negli ultimi decenni, la letteratura economica ha superato l'approccio tradizionale che trattava l'istruzione post-secondaria come un blocco uniforme, riconoscendo invece l'elevato grado di eterogeneità tra istituzioni, programmi e titoli. In questo contesto, le scelte educative non vengono più interpretate come un semplice passaggio binario tra “andare o non andare all'università”, bensì come una selezione tra percorsi alternativi – diplomi ITS Academy, lauree triennali, certificazioni professionali – ciascuno con ritorni economici differenti, spesso modulati dalla qualità dell'istituzione, dal contenuto formativo e dalla coerenza con il mercato del lavoro.

All'interno del paradigma del capitale umano (Becker, 1962), l'istruzione viene concepita come un investimento che accresce la produttività e, di conseguenza, le prospettive reddituali individuali. Tuttavia, come messo in luce da Lovenheim e Smith (2022), tale investimento non è uniforme: il rendimento dipende in modo cruciale dal tipo di istituzione, dal contenuto formativo e – aspetto sempre più centrale – dal grado di connessione tra istruzione e mondo produttivo.

Il modello teorico comunemente adottato per stimare i rendimenti distingue due canali principali attraverso cui l'istruzione influenza gli esiti lavorativi (Card, 2001; Altonji & Zhong, 2021):

- Effetto di selezione occupazionale (*sorting effect*) – l'istruzione modifica la probabilità di accesso a certe occupazioni, spesso più stabili e meglio retribuite.
- Effetto di incremento della produttività (*productivity-enhancing effect*) – l'istruzione rende gli individui più produttivi all'interno dell'occupazione svolta, migliorando le performance e, quindi, i salari.

Nel contesto italiano, il segmento dell'istruzione terziaria professionalizzante non accademica – in particolare, i percorsi offerti dalle Fondazioni ITS Academy – rappresenta un caso particolarmente rilevante. Questi programmi, frutto della collaborazione tra scuole, università e imprese, incarnano un modello di formazione integrata che consente di attivare simultaneamente entrambi i canali di rendimento dell'istruzione. Da un lato, l'offerta curriculare co-progettata con il mondo produttivo consente un migliore allineamento tra competenze acquisite e fabbisogni professionali (migliore matching), facilitando l'accesso a occupazioni coerenti e ad alto valore aggiunto. Dall'altro, la forte componente di tirocinio (circa il 40% del percorso) favorisce l'apprendimento on-the-job e l'integrazione effettiva nel tessuto produttivo, incrementando la produttività individuale una volta inseriti nel mercato del lavoro.

Se la maggior parte delle evidenze empiriche proviene dagli Stati Uniti – dove i community colleges rappresentano il principale canale di istruzione terziaria non accademica e breve – con risultati generalmente positivi in termini di salari e occupazione (Jepsen et al., 2014; Dadgar & Trimble, 2015; Stevens et al., 2019), l'Europa presenta una varietà di modelli formativi, spesso legati a sistemi duali (Germania, Austria, Svizzera), che mostrano rendimenti occupazionali rilevanti ma fortemente influenzati dal disegno istituzionale e dal livello di integrazione con le imprese (Oswald-Egg & Renold, 2021). In Italia, tuttavia, mancano ancora studi sistematici che quantifichino i ritorni economici specifici associati ai titoli rilasciati dagli ITS Academy, rappresentando un'importante lacuna conoscitiva.

Infine, un aspetto trasversale messo in luce dalla letteratura – sia statunitense che europea – è l'elevata eterogeneità nei ritorni, che dipende fortemente dalla qualità delle istituzioni, dai legami con il mondo produttivo e dalla rilevanza delle competenze erogate. Non tutti i titoli o programmi garantiscono gli stessi esiti: solo quelli caratterizzati da un forte orientamento professionale, elevati standard formativi e connessioni solide con il tessuto imprenditoriale generano ritorni significativi, sia in termini di salari che di occupabilità (Baird et al., 2022; Lovenheim & Smith, 2022).

In quest'ottica, l'esperienza italiana degli ITS, con il suo disegno istituzionale peculiare, offre spunti preziosi per la riflessione su come disegnare efficacemente percorsi formativi non accademici capaci di sostenere l'occupazione giovanile e la competitività del sistema economico.

4.3. Il rendimento occupazionale dei percorsi formativi ITS Academy e le sue determinanti

Al fine di analizzare il rendimento occupazionale degli ITS Academy e le sue determinanti, a partire dai rapporti annuali di monitoraggio nazionale redatti da INDIRE per conto del Ministero dell'Istruzione e del Merito, abbiamo costruito un dataset che raccoglie informazioni dettagliate sulle caratteristiche di ciascuna fondazione e di ciascun corso offerto per gli anni dal 2013 al 2023. Il dataset finale è costituito da 804 percorsi offerti da 146 Fondazioni ITS Academy. Il dataset include alcune caratteristiche delle Fondazioni ITS Academy (anno di nascita, provincia, numero e tipologia di partner, numero di sedi, numero di laboratori) e, per ogni corso e anno, sono disponibili indicatori dettagliati di qualità e di performance (i.e., numero di laureati e numero di occupati).

A partire dal numero dei diplomati e dal numero di occupati per ciascun percorso, è stato calcolato il relativo tasso di occupazione. La Figura 4.3.1 confronta il tasso di occupazione medio dei corsi in Lombardia con il tasso di occupazione medio in Italia. In generale, i valori sono costantemente sopra il

75% e negli ultimi anni, in particolare dopo il periodo del Covid, si raggiungono anche tassi di occupazione ben al di sopra dell'80%. I trend sono gli stessi per le due aree considerate e non si osserva un gap significativo tra Lombardia e Italia. Dalla Figura 4.3.1 si nota anche la crescita esponenziale che si è registrata nel numero di diplomati nel corso degli anni nelle due aree.

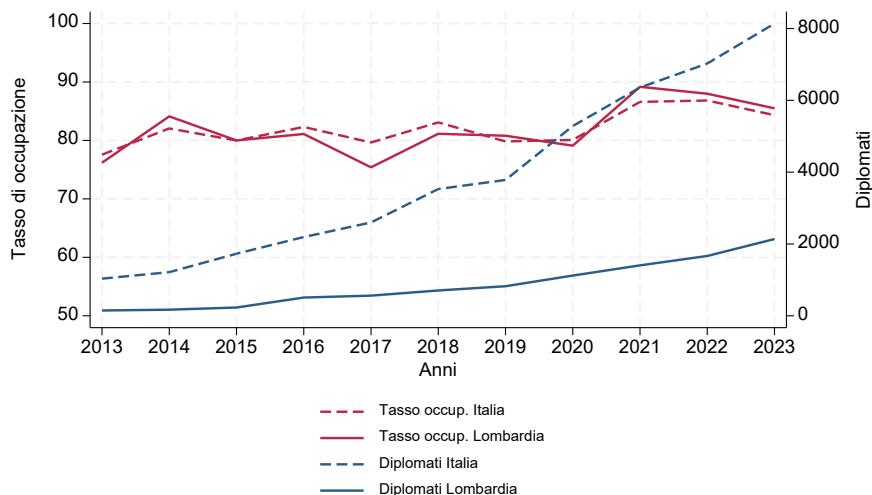


Figura 4.3.1: Tasso di occupazione e numero di diplomati in Lombardia e in Italia.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

Sappiamo tuttavia che in Italia i diversi indicatori relativi all'andamento del mercato del lavoro presentano ampi divari territoriali. Per esplorare l'eterogeneità geografica nel rendimento occupazione degli ITS Academy, la Figura 4.3.2 mostra il tasso di occupazione medio dei percorsi a livello provinciale, negli anni post-Covid. La mappa presentata, da un lato, conferma anche in questo caso la presenza di differenze territoriali, dall'altro evidenzia come siano presenti province particolarmente virtuose su tutta l'area del nostro paese, eccezion fatta per il sud Italia e le isole, che sembrano invece in maggiore sofferenza. I percorsi formativi delle province lombarde si confermano tra quelli in grado di offrire maggiori opportunità occupazionali ai propri diplomati.

Infine, la Figura 4.3.3 presenta la stessa analisi condotta per macro-area geografica e area tecnologica. I percorsi terziari professionalizzanti degli ITS Academy sono infatti incardinati all'interno delle seguenti aree tecnologiche: Efficienza energetica, Mobilità sostenibile, Nuove Tecnologie della vita, Made in Italy, Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) e Tecnologie Innovative per i beni e le attività culturali – Turismo. Il nord Italia

presenta i maggiori rendimenti occupazionali in quasi tutte le aree. Al sud e nelle isole il più elevato tasso di occupazione si osserva per i corsi che appartengono all'area delle tecnologie innovative legate ai beni culturali e al turismo, in linea peraltro con la vocazione turistica e culturale di questo territorio, mentre risulta piuttosto basso nei settori del Made in Italy e dell'ICT. Da ultimo, il centro Italia mantiene tassi di occupazione elevati in tutte le aree, senza presentare particolari eccellenze o debolezze.

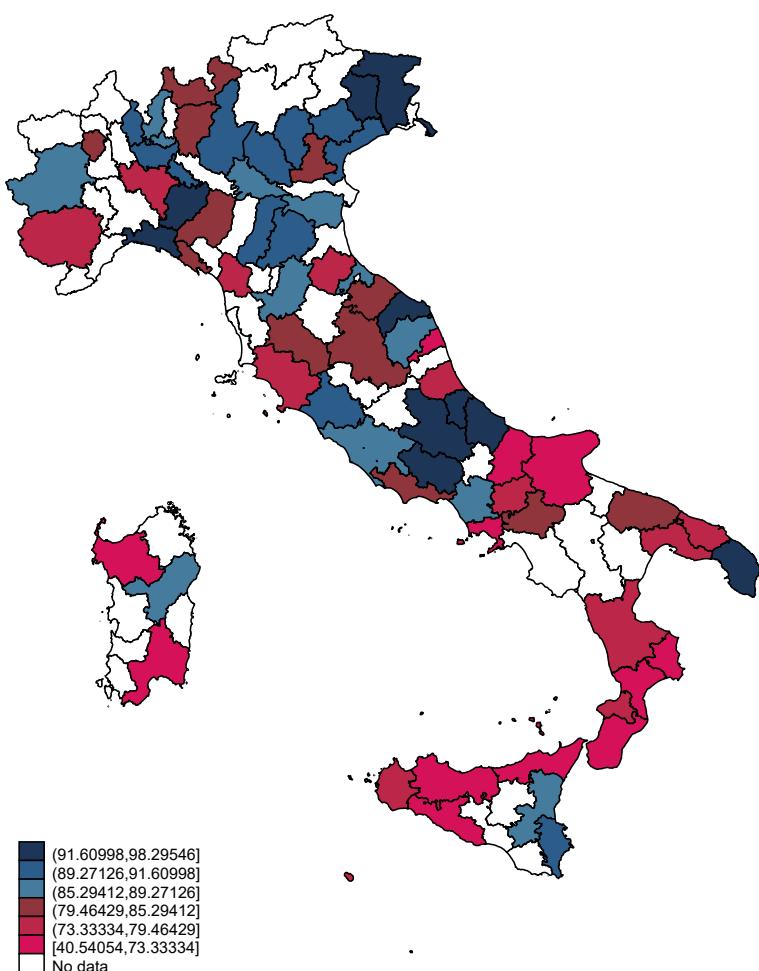


Figura 4.3.2: Tasso di occupazione per Provincia—Anni 2021-2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

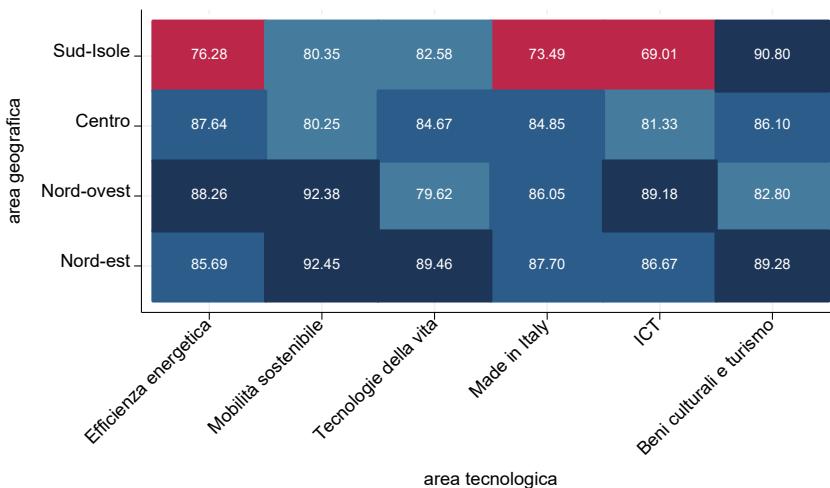


Figura 4.3.3: Tasso di occupazione per Area Tecnologica e Area Geografica–Anni 2021-2023. Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

4.3.1 Le caratteristiche della fondazione di partecipazione ITS Academy

L’analisi prosegue nel tentativo di evidenziare se e quali caratteristiche delle Fondazioni ITS Academy aumentano la probabilità di avere un elevato rendimento occupazionale dei diversi percorsi erogati. Uno degli elementi presi in considerazione in questa fase riguarda la numerosità dei soggetti coinvolti nel partenariato delle Fondazioni ITS Academy, con particolare attenzione alla presenza di imprese private. Quest’ultima rappresenta un elemento di novità rispetto ai tradizionali percorsi di formazione, soprattutto perché le imprese sono direttamente coinvolte nell’organizzazione, nella formazione e nel fornire opportunità di stage agli studenti, oltre che opportunità occupazionali al termine del percorso stesso.

Per ciascun ITS Academy, il dataset costruito consente di analizzare il numero e la tipologia di partner negli anni 2022 e 2025. Nel complesso, nel 2022 in media ciascuna Fondazione è composta circa da 29 partner e da 12 imprese; le imprese sono quindi poco più un terzo dei partner delle Fondazioni. Tuttavia, la Figura 4.3.4 evidenzia come vi sia una significativa eterogeneità regionale nel numero di imprese. Inoltre, dal 2022 al 2025 il numero di imprese e il numero di altri partner, diversi dalle imprese private, è cresciuto negli anni su tutto il territorio, in particolar modo in Puglia (dove uno degli ITS Academy ha subito un incremento esponenziale nel numero di imprese tra i due anni considerati). La regione che vede il maggior di numero di imprese private coinvolte nelle

Fondazioni ITS Academy è la Lombardia. In realtà si osserva che, a fronte di ITS Academy con un numero molto elevato di imprese tra i membri, ve ne sono altri con un numero piuttosto esiguo. In Lombardia, ad esempio, la media delle imprese per ITS Academy è vicino alla media nazionale, ma una delle Fondazioni ITS Academy nel 2022 aveva tra i suoi membri ben 95 imprese, pari al 62% dei partner.

Dal punto di vista delle aree tecnologiche, in Lombardia il maggior numero di imprese è presente nel Made in Italy e nell'ICT (Figura A1 in Appendice). All'interno dell'area Made in Italy, il maggior numero di imprese si trova negli ITS Academy con percorsi legati al Sistema meccanica (122 imprese totali nel 2025; si veda la Figura A2 in Appendice)¹.

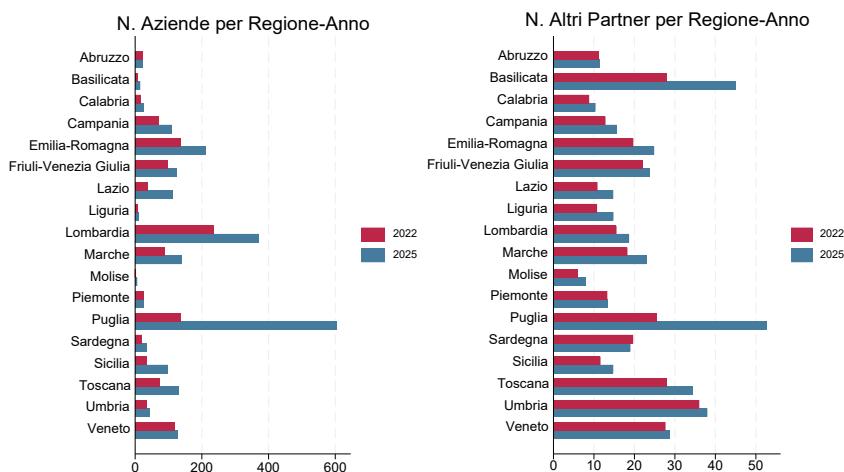


Figura 4.3.4: Numero Aziende e numero Altri Partner per Regione-Anno

Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

A partire dall'evidenza mostrata, è interessante analizzare se il numero di imprese all'interno della Fondazione sia correlato con il rendimento occupazionale dei corsi ITS Academy. Per rispondere a questa domanda, abbiamo classificato le Fondazioni ITS Academy in quattro gruppi, sulla base del numero di aziende private facenti parte dell'ITS Academy nel 2022². Dai dati riportati nella Tabella 4.3.1, emerge come il 41,6% delle Fondazioni ha tra i suoi partner

1 L'area tecnologica del Made in Italy si compone delle seguenti sotto-aree: Servizi alle imprese, Sistema agro-alimentare, Sistema casa, Sistema meccanica e Sistema moda.

2 La variabile che classifica le Fondazioni sulla base di questo indicatore assume valore 1 se il numero di aziende dell'ITS Academy è compreso tra 0-5; 2 se il numero è compreso tra 6-10; 3 se è compreso tra 11-20 e 4 se il numero di imprese è maggiore di 20.

fino a 5 imprese, il 26,7% da 6 a 10 imprese, il 18,8% da 11 a 20 imprese e il restante 12,9% ha più di 20 imprese. Come evidenziato nella Figura 4.3.5, che riporta il tasso di occupazione per numero di aziende disaggregato a livello regionale, un aumento del numero di aziende private all'interno della Fondazione è associato ad un aumento del tasso di occupazione. In generale, avere più di 5 imprese è associato a rendimenti occupazionali ben al di sopra dell'80% in tutte le regioni, tranne due eccezioni. La presenza di un numero di aziende elevate, maggiori di 20, è associata ai maggiori tassi di occupazione. Questa evidenza conferma il ruolo centrale assunto dalle imprese all'interno degli ITS, che in termini di governance e didattica consentono di erogare una formazione in linea con le competenze richieste dalle imprese, con conseguente garanzia di elevata occupabilità.

Tabella 4.3.1: Percentuale di imprese per ITS Academy.

Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

| Classi | Quota ITS Academy Italia | Quota ITS Academy Lombardia |
|---------------|--------------------------|-----------------------------|
| 0-5 aziende | 41.58% | 50% |
| 6-10 aziende | 26.73% | 35% |
| 11-20 aziende | 18.81% | 5% |
| 21+ | 12.87% | 10% |

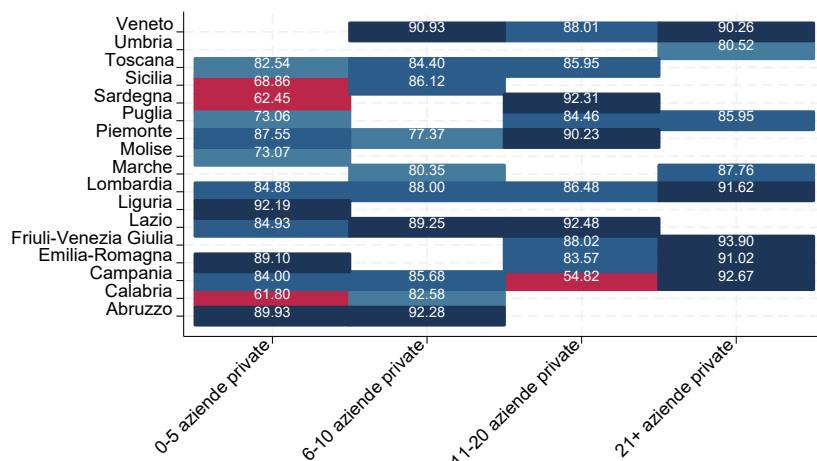


Figura 4.3.5: Tasso di occupazione per Regione- Numero Aziende coinvolte–Anni 2021-2023. Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

4.3.2 Le Caratteristiche delle imprese partecipanti alla fondazione

Il paragrafo precedente ha evidenziato come la presenza di imprese nella Fondazione sia legata al grado di occupabilità del percorso. Tuttavia, non tutte le imprese hanno le medesime caratteristiche, in particolare in termini dimensionali. Al fine di analizzare la presenza o meno di un legame tra rendimenti occupazionali e dimensioni delle imprese partner, distinguiamo dapprima, all'interno di ciascuna Fondazione, tra numero di imprese con meno di 50 addetti e numero di imprese con più di 50 addetti. I dati evidenziano anche in questo caso un'ampia eterogeneità regionale. Nel 2022, il 63% delle imprese partner di ITS Academy lombardi sono di grandi dimensioni, superate solo da Liguria (71%), e Umbria (71%)³. Le Regioni con la minor quota di imprese di grandi dimensioni sono la Calabria (12%) e l'Abruzzo (17%). Dal punto di vista delle aree tecnologiche, l'83% delle imprese con più di 50 addetti sono membri di ITS Academy del Made in Italy, e di queste il 74% sono nel sistema meccanica e il 16% nel sistema agro-alimentare.

Dal punto di vista del legame con i rendimenti occupazionali, le Figure 4.3.6 e 4.3.7 riportano la media del tasso di occupazione di ciascun ITS Academy negli anni post-Covid e la numerosità delle imprese con, rispettivamente, più o meno di 50 dipendenti. I risultati mostrano una correlazione positiva tra il tasso di occupazione e il numero di imprese sia di grandi, sia di piccole dimensioni; tuttavia, tale correlazione appare decisamente più pronunciata nel caso in cui a crescere sia il numero delle imprese di grandi dimensioni. Dai grafici è possibile identificare l'area tecnologica di appartenenza degli ITS Academy e, concentrando l'attenzione sulla Figura 4.3.6, si nota ancora una volta come gli ITS Academy del settore Made in Italy siano caratterizzati da un numero maggiore di aziende di grandi dimensioni e tendano ad influenzare il trend crescente sottolineato.

³ Si noti che il numero di imprese in Lombardia è pari a quasi sei volte quello di Liguria e Umbria insieme.

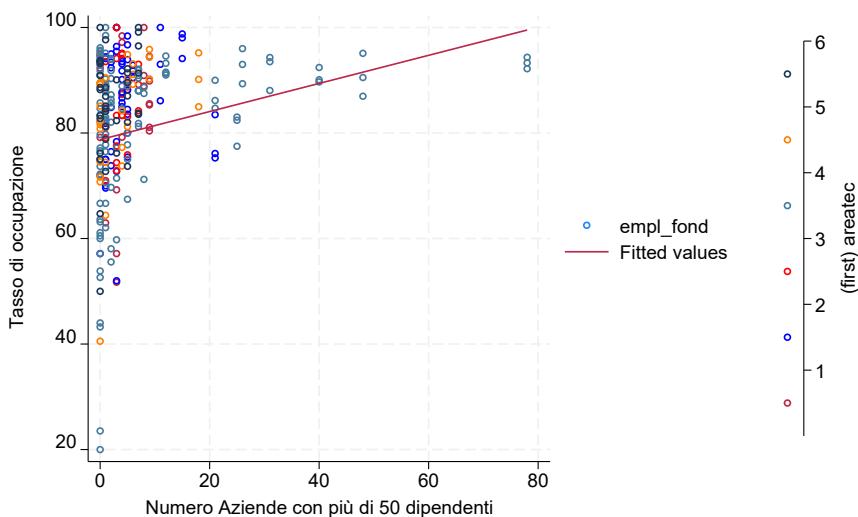


Figura 4.3.6: Tasso occupazione per ITS Academy per numero di imprese con più di 50 dipendenti e per area tecnologica -2021-2023. Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire.

Nota: Areatec così definita: 1) Efficienza energetica 2) Mobilità sostenibile 3) Tecnologie della vita 4) Made in Italy 5) ICT 6) Beni culturali e turismo

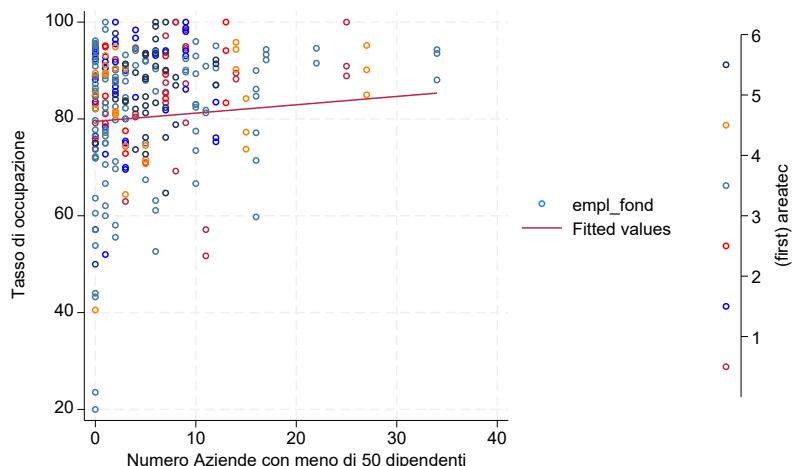


Figura 4.3.7: Tasso occupazione per ITS Academy per numero di imprese con più di 50 dipendenti e per area tecnologica -2021-2023. Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire.

Nota: Areatec così definita: 1) Efficienza energetica 2) Mobilità sostenibile 3) Tecnologie della vita 4) Made in Italy 5) ICT 6) Beni culturali e turismo.

La stessa analisi è stata effettuata per le sotto-aree del Made in Italy, e ancora una volta si osserva un trend crescente tra numerosità delle imprese e tassi occupazionali soprattutto nel caso di imprese con più di 50 addetti. La sotto-area che guida maggiormente questa tendenza è quella del Sistema meccanica (Figure A3 e A4 in Appendice).

Infine, focalizzando l'attenzione sulla sola Lombardia, non si notano sostanziali differenze rispetto a quanto emerso a livello nazionale (Figura 4.3.8).

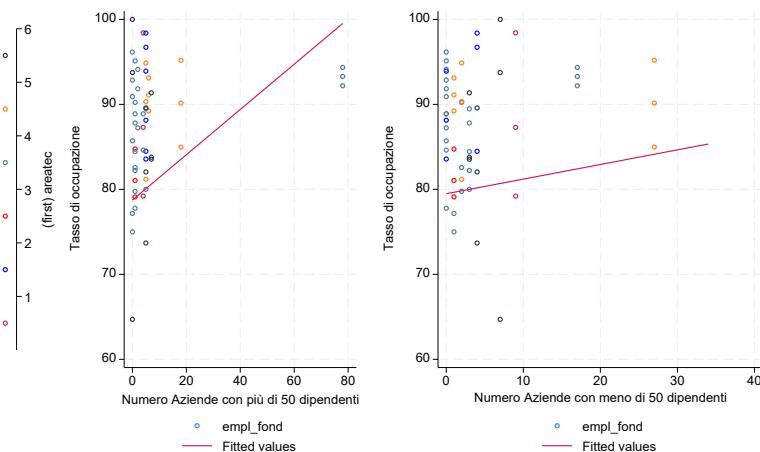


Figura 4.3.8: Tasso occupazione per ITS Academy per numero di imprese con più di 50 dipendenti e con meno di 50 dipendenti, per area tecnologica -2021-2023- Lombardia. Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

Nota: Areatec così definita: 1) Efficienza energetica; 2) Mobilità sostenibile; 3) Tecnologie della vita; 4) Made in Italy; 5) ICT; 6) Beni culturali e turismo

4.3.3 Il sistema di premialità

Un ulteriore elemento che può influenzare il rendimento occupazionale di un percorso ITS Academy è la qualità del percorso stesso. Come è noto, un elemento distintivo del sistema ITS Academy è il meccanismo di valutazione ex post (a due anni dal termine del corso) della performance – o qualità – del corso, che condiziona parte dell’allocazione delle risorse pubbliche (il 30% dei fondi nazionali destinati agli ITS Academy) in base ai risultati ottenuti. Si tratta di un sistema articolato, che fornisce un punteggio finale, su una scala da 0 a 100, calcolato come media ponderata di cinque componenti principali, ciascuna misurata attraverso un sottoinsieme di indicatori: attrattività (con un peso del 25% sul punteggio finale), occupabilità (40%),

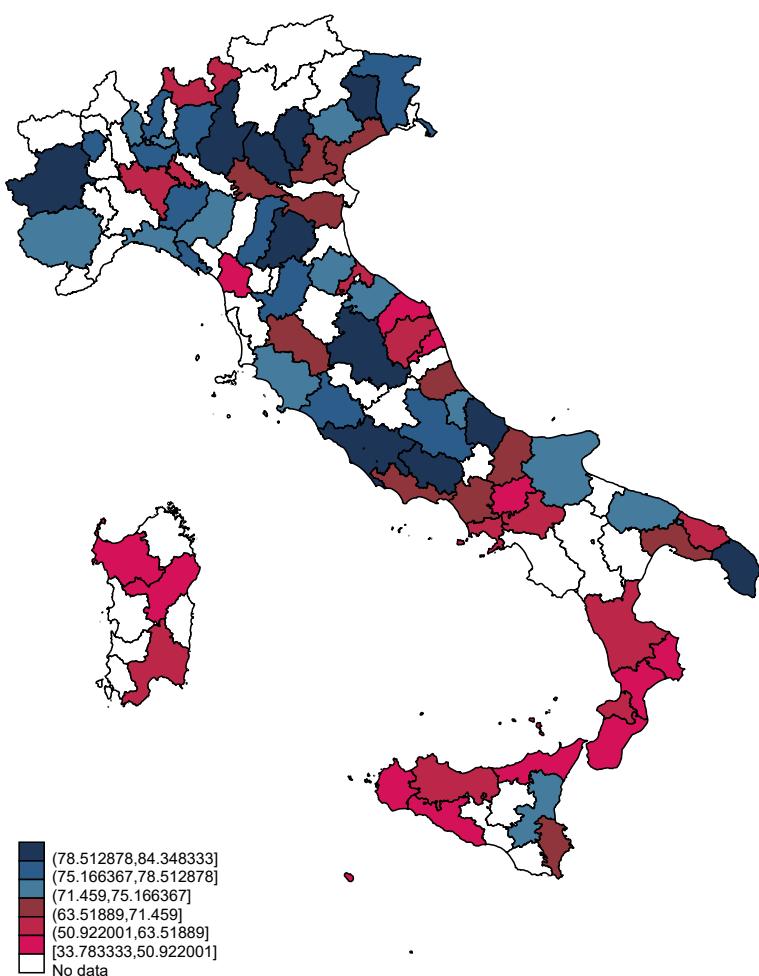
esperienza degli studenti in azienda/tirocini (15%), coinvolgimento delle imprese nella didattica (10%) e reti interregionali (10%)⁴.

Questo sistema di finanziamento meritocratico dovrebbe introdurre incentivi concreti per il miglioramento continuo della qualità formativa e dell'efficacia dell' inserimento lavorativo. Nella prospettiva teorica delineata nel paragrafo 4.2, tali incentivi possono contribuire ad amplificare sia l'effetto di *sorting* (attraverso l'accesso a occupazioni più stabili e ben retribuite), sia l'effetto di aumento della produttività (grazie a curricula sempre più coerenti con le esigenze aziendali).

La Figura 4.3.9 rappresenta il punteggio medio attribuito ai percorsi per provincia. La variabile qualità è costruita come media ponderata delle diverse misure prese in considerazione dal Ministero dell'istruzione e del merito: indicatore di rete, composizione della domanda, processo di erogazione del percorso, qualità della formazione e successo formativo e placement. Diverse province del nord e centro Italia si distinguono per punteggi piuttosto elevati, mentre il sud e le isole presentano, nel complesso, una qualità minore. Al nord quasi tutte le province della Lombardia hanno un punteggio tra i più elevati.

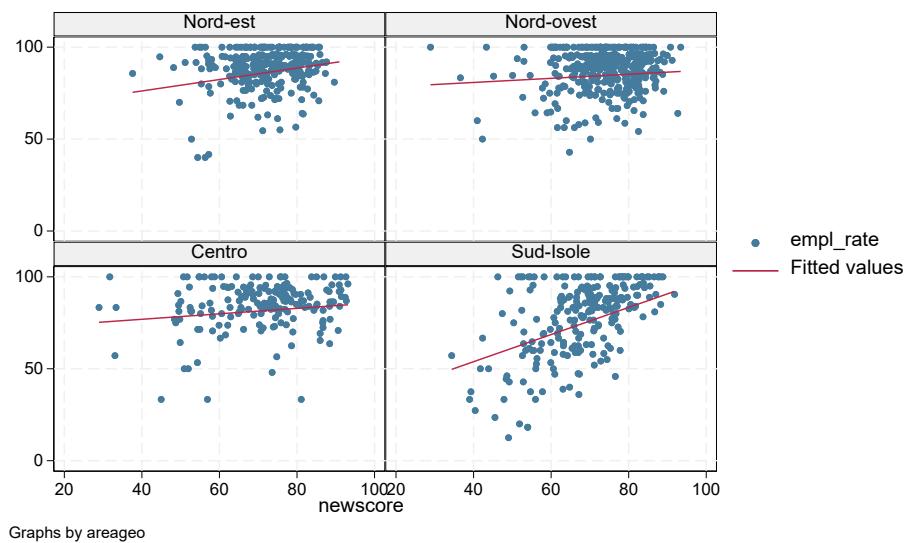
Quale sia però la relazione tra qualità e tassi di occupazione è un aspetto che merita di essere approfondito. Per evitare di identificare una relazione puramente meccanica, l'indicatore di qualità utilizzato in questa parte dell'analisi esclude la componente dell'occupabilità, che include già in sé il numero di diplomati e il tasso di occupazione. La Figura 4.3.10 e la Figura 4.3.11 mostrano la correlazione tra tasso di occupazione e qualità (al netto dell'occupabilità), per area geografica e area tecnologica del percorso. Dal punto di vista territoriale, al centro e soprattutto al nord-ovest non vi è una particolare relazione tra le due variabili, mentre nel nord-est e, in particolare al sud e nelle isole, una elevata qualità del percorso formativo è associato ad un elevato tasso di occupazione. Di conseguenza, dato che in precedenza è stato più volte sottolineato come i rendimenti occupazionali nell'Italia meridionale siano minori rispetto alle altre aree territoriali, investire sulla qualità dei percorsi formativi potrebbe migliorare l'occupabilità dei diplomati. Questi risultati sembrano anche suggerire che, in aree con minori possibilità occupazionali, come nel sud Italia, la qualità del corso viene utilizzata dalle imprese per selezionare i diplomati potenzialmente migliori. Al contrario, la qualità sembra essere un fattore meno determinante nelle aree con eccesso di domanda di elevate competenze tecnico-scientifiche, come il nord-ovest del Paese, e la Lombardia in particolare.

⁴ Il sistema di valutazione della qualità dei corsi è stato in parte riformato con il DM n. 229/2023, distinguendo tra corsi ITS Academy biennali (corrispondenti al livello 5 del Quadro Europeo delle Qualifiche - EQF) e corsi ITS Academy triennali (livello EQF 6). Concentrandosi sui primi — che sono più diffusi e più comparabili con i corsi precedenti — il nuovo quadro di valutazione delle performance considera sei componenti principali: attrattività (15% del punteggio finale), apprendimento basato sulla pratica (20%), apprendistato (5%), risultati accademici (20%), esiti occupazionali (35%) e soddisfazione degli studenti (5%). Il nuovo sistema sarà applicato per la prima volta alla valutazione dei corsi che si concluderanno nel 2024.



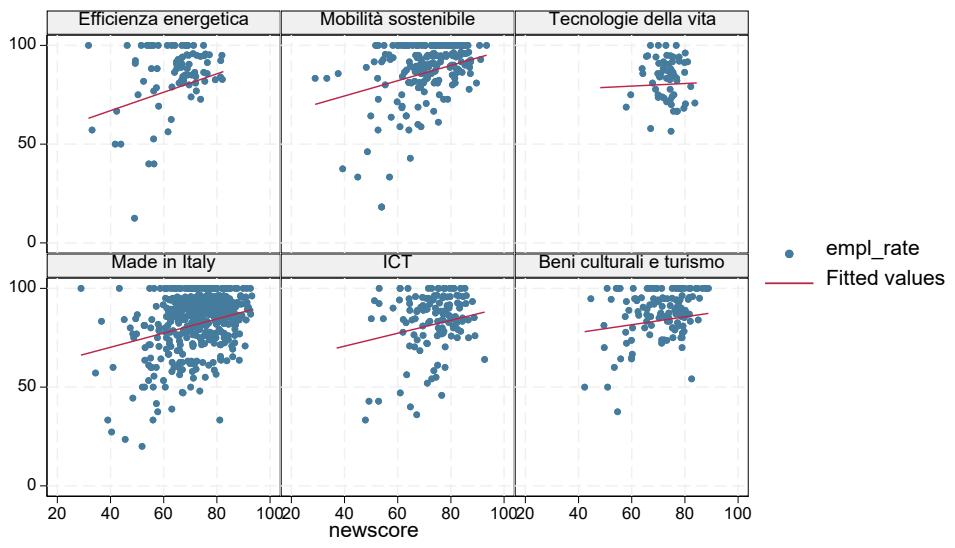
La stessa analisi condotta in termini di aree tecnologiche delle Fondazioni ITS Academy, evidenzia come in generale per tutte le aree, eccetto per le Nuove Tecnologie della vita, la relazione qualità-occupazione si mantiene positiva.

Nel complesso quindi, in un'ottica di possibili determinanti del rendimento occupazionale dei percorsi ITS Academy, incrementare la qualità del percorso, in termini di attrattività, tirocini, modalità didattiche innovative e creazioni di reti, potrebbe generare opportunità lavorative maggiori per i diplomati.



Graphs by areageo

Figura 4.3.10: Tasso di occupazione per qualità del percorso e area geografica
Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire



Graphs by areatec

Figura 4.3.11: Tasso di occupazione per qualità del percorso e area tecnologica
Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

4.3.4 Analisi di regressione

L'analisi fino a qui condotta ha presentato una descrizione delle principali caratteristiche delle Fondazioni ITS Academy e dei singoli percorsi e il loro legame con il rendimento occupazionale. Per comprendere meglio i nessi tra il tasso di occupazione e le diverse variabili considerate, al netto degli altri fattori osservabili, è opportuno utilizzare un'analisi di regressione. In particolare, stimiamo la correlazione tra il tasso di occupazione e le caratteristiche dei percorsi formativi e degli ITS Academy. Si tratta ovviamente di un'analisi ancora descrittiva, che intende però fornire un quadro più preciso degli aspetti che possono influenzare i ritorni occupazionali del sistema degli ITS Academy.

Il modello stimato è il seguente:

$$Tasso\ di\ occupazione_{ipat} = \alpha_1 + \beta_2 X + \gamma_t + \theta_p + \vartheta_a + \epsilon_{ipat}$$

dove la variabile dipendente è il tasso di occupazione, definito come il rapporto tra il numero di diplomati e il numero di occupati per 100, del percorso i , nella provincia p , nell'area tecnologica a , al tempo t ; X rappresenta un set di variabili di interesse che individuano le caratteristiche del percorso (ad esempio la qualità) e della Fondazione ITS Academy (ad esempio il numero di imprese); sono dummies temporali, sono dummies provinciali, sono dummies relative all'area tecnologica dell'ITS e è il termine di errore. L'analisi è condotta per gli anni dal 2013 al 2023.

I risultati sono riportati nella Tabella 4.3.2. In particolare, la colonna (1) mostra come un elevato numero di imprese, a parità di altri partner all'interno del partenariato, sia associato ad un elevato tasso di occupazione, al contrario un numero elevato di partner diversi dalle imprese, a parità di numero di imprese, determina un più basso tasso di occupazione. Il risultato è molto interessante perché conferma il ruolo fondamentale che le imprese hanno nel sistema ITS Academy nel determinare l'occupabilità dei diplomati. Del resto, come ampiamente sottolineato, le imprese partner sono direttamente coinvolte nell'organizzazione, nella didattica e soprattutto sono, nella quasi totalità dei casi, anche sede degli stage degli studenti. Tutti questi elementi concorrono a rafforzare la probabilità che i diplomati possano trovare un'occupazione stabile presso tali imprese una volta terminato il percorso di formazione. Nella colonna (2) inseriamo tra i controlli anche la qualità del percorso. I risultati mostrano come una elevata qualità del percorso, a parità di altre caratteristiche dimensionali del partenariato ITS Academy, sia correlata ad un elevato tasso occupazione e come le relazioni tra caratteristiche dei partner (imprese o altro) e occupazione restino invariate. Questo indica che entrambe gli aspetti concorrono ad influenzare la variabile dipendente e che la qualità del percorso non sostituisce il ruolo giocato dalla presenza di numerose imprese, e viceversa. Nella colonna (3) utilizziamo il dato del numero di imprese e di partner nel 2025 e costruiamo la differenza tra gli anni 2025 e 2022. I risultati confermano quanto evidenziato in precedenza: un aumento del numero di imprese negli anni è associato ad un più alto rendimento occupazionale, diversamente dal caso in cui

ad aumentare negli anni sia il numero degli altri partner. Nella colonna (4) sostituiamo l'informazione sul numero di imprese e altri partner con la quota di imprese sul totale dei partner in ciascun ITS Academy. Le stime confermano la correlazione significativa e positiva delle imprese sulla variabile dipendente; in altre parole, una elevata quota di imprese all'interno del partenariato è associata ad un più elevato rendimento occupazione del percorso formativo. Infine, nelle colonne (5) e (6) riportiamo l'interazione tra la qualità dei percorsi formativi e, rispettivamente, il numero delle imprese presenti in ciascun ITS Academy e la quota di imprese sul totale dei partner. I coefficienti dell'interazione non sono significativi, a indicare che la correlazione positiva tra tasso di occupazione e qualità del corso non varia con il numero delle imprese o la loro quota nel partenariato.

Tabella 4.3.2: Analisi di regressione sui fattori determinanti il tasso di occupazione.
Variabile dipendente: numero di occupati a un anno dal conseguimento del titolo/numero diplomati*100. Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
|-------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| N. Aziende 2022 | 0.254*** (0.035) | 0.218*** (0.034) | | | 0.360* (0.199) | |
| N. Altri Partner 2022 | -0.210*** (0.048) | -0.170*** (0.048) | | | -0.184*** (0.052) | |
| Qualità Percorso | | 0.182*** (0.044) | 0.209*** (0.044) | 0.189*** (0.044) | 0.202*** (0.055) | 0.166* (0.090) |
| Variazione n. aziende | | | 0.317** (0.135) | | | |
| Variazione n. altri partner | | | -0.449* (0.233) | | | |
| Quota imprese 2022 | | | | 17.271*** (4.886) | | 11.905 (18.628) |
| N. aziende 2022*Qualità percorso | | | | | -0.002 (0.003) | |
| Quota imprese 2022*Qualità percorso | | | | | | 0.071 (0.241) |
| Costante | 80.261*** (4.356) | 68.950*** (5.109) | 59.749*** (5.015) | 57.733*** (4.885) | 68.114*** (5.339) | 59.335*** (7.441) |
| N Osservazioni | 2,169 | 2,162 | 2,162 | 2,162 | 2,162 | 2,162 |
| R-quadro | 0.301 | 0.312 | 0.301 | 0.306 | 0.312 | 0.306 |

Nota: In parentesi sono riportati gli errori standard, clusterizzati per ITS Academy e percorso formativo. Tutte le regressioni includono dummies temporali, dummies di area tecnologica e dummies provinciali.
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Infine, nella Tabella 4.3.3 riportiamo un ulteriore set di regressioni, in cui teniamo conto della dimensione delle imprese che fanno parte del partenariato.

Nella colonna (1) i risultati mostrano come sia la presenza di un elevato numero di imprese con meno di 50 addetti che la presenza di un elevato numero di imprese con più di 50 addetti siano correlate con un elevato tasso di occupazione. Lo stesso risultato emerge nelle stime della colonna (2), dove controlliamo anche per la qualità del percorso. Nella colonna (3) infine inseriamo la quota di imprese grandi sul totale del numero delle imprese della Fondazione e la quota degli altri partner sul totale dei partner. I coefficienti stimati evidenziano, da un lato che, a parità di condizioni, se la quota di imprese grandi all'interno del partenariato è elevata il rendimento occupazionale del percorso formativo è alto, e dall'altro lato che una quota elevata di partner che non siano aziende è negativamente correlato con il tasso di occupazione.

Tabella 4.3.3: Analisi di regressione – Il ruolo della dimensione delle imprese.
 Variabile dipendente: numero di occupati a un anno dal conseguimento del titolo/numero diplomati*100. Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire (2025b)

| | (1) | (2) | (3) |
|--|----------------------|----------------------|-----------------------|
| N. imprese con meno di 50 addetti 2022 | 0.429*** (0.161) | 0.329* (0.168) | |
| N. imprese con più di 50 addetti 2022 | 0.186*** (0.065) | 0.176*** (0.067) | |
| N. Altri Partner 2022 | -0.183*** (0.054) | -0.154*** (0.054) | |
| Qualità Percorso | | 0.176*** (0.043) | 0.177*** (0.045) |
| Quota imprese di grandi dimensioni | | | 9.337** (3.830) |
| Quota di Altri Partner | | | -23.397*** (4.907) |
| Costante | 78.219*** (4.863) | 67.975*** (5.488) | 74.224*** (6.532) |
| N Osservazioni | 2,169 | 2,162 | 2,086 |
| R-quadro | 0.302 | 0.312 | 0.312 |

Nota: In parentesi sono riportati gli errori standard, clusterizzati per ITS e percorso formativo. Tutte le regressioni includono dummies temporali, dummies di area tecnologica e dummies provinciali.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

In conclusione, i risultati mostrano come il numero delle imprese all'interno del partenariato influenzi in modo significativo il rendimento occupazionale dei percorsi ITS Academy. Non è così evidente invece il ruolo della dimensione delle imprese. Ciò che conta eventualmente è che la quota delle imprese grandi sia elevata, e non necessariamente il loro numero. Al contrario, la presenza di partner diversi dalle imprese private sembra ostacolare il rendimento occupazionale. Infine, la qualità dei percorsi formativi rappresenta sempre un elemento significativo nel rafforzarne il tasso di occupazione.

4.4. Un primo confronto con il rendimento occupazionale dei corsi di laurea triennali

Nei paragrafi precedenti ci siamo concentrati sull'analisi dei tassi di occupazione dei diplomati ITS Academy, ma la stima dei ritorni nel mercato del lavoro di questo titolo di studio (che corrisponde al livello 5 della classificazione ISCED per i corsi biennali, il livello 6 per quelli triennali) richiede la determinazione della situazione controllattuale più appropriata, ovvero cosa avrebbero fatto i diplomati ITS Academy qualora non avessero intrapreso questo percorso di studi. In questa prospettiva, si possono identificare due situazioni controllattuali (o gruppi di controllo): il diplomato/a ITS Academy avrebbe potuto fermarsi al diploma di scuola secondaria di secondo grado, oppure avrebbe potuto proseguire con un corso di laurea triennale. La scelta del controllattuale più appropriato è tutt'altro che scontata, e probabilmente può variare in base alle caratteristiche socio-demografiche degli studenti. Anche nel dibattito pubblico c'è chi sostiene che il potenziamento di questi percorsi di studio può contribuire ad innalzare il livello di istruzione terziaria della popolazione in Italia, attraiendo nei corsi ITS Academy diplomati delle scuole secondarie di secondo grado che non avrebbero comunque intrapreso un percorso di studi universitari; dall'altro, c'è chi sostiene che questi percorsi possono attrarre studenti e studentesse che avrebbero potuto intraprendere con successo anche un percorso di studi universitari.

In questo paragrafo proponiamo un primo confronto del tasso di occupazione dei diplomati ITS Academy, stimati sulla base dei dati utilizzati nei paragrafi precedenti, con quello dei laureati triennali in discipline confrontabili con le aree tecnologiche dei corsi ITS Academy, calcolati sulla base dei dati delle indagini Almalaurea.

Nell'effettuare questo confronto, bisogna però considerare che la maggioranza dei laureati triennali prosegue gli studi in un corso di laurea magistrale: secondo i dati dell'Indagine Almalaurea del 2023 sulla condizione occupazionale dei laureati a un anno dal conseguimento del titolo, proseguono gli studi oltre due su tre laureati triennali in Italia, tra il 50 e il 68% in Lombardia - a seconda

dell'Ateneo considerato⁵. Inoltre, una quota non esigua dei laureati triennali lavora mentre studia (intorno al 14% del totale, pari a circa uno su cinque di chi prosegue gli studi). Per queste ragioni, il tasso di occupazione complessivo è relativamente basso (38,5% a livello nazionale, 46% in Lombardia) e di difficile interpretazione.

Inoltre, è opportuno considerare solo le classi di laurea più confrontabili con le aree tecnologiche dei corsi ITS Academy, ad esempio selezionando le classi di laurea STEM secondo la classificazione Almalaurea⁶. Tuttavia, questo raggruppamento esclude alcune classi di laurea, ad esempio in ambito agro-alimentare o del turismo, su cui si focalizzano alcuni corsi ITS Academy, e comprende classi di laurea meno sovrapponibili con le aree tecnologiche, come scienze biologiche o matematiche. Per queste ragioni, abbiamo considerato anche un secondo aggregato, che comprende un numero più limitato di classi di laurea, ma che dovrebbero essere più attinenti alle aree tecnologiche dei corsi ITS Academy⁷.

Sulla base di questi criteri di selezione, la figura 4.4.12 illustra il tasso di occupazione dei diplomati ITS Academy e dei laureati triennali a un anno dal conseguimento del titolo nel 2023 in Italia e in Lombardia.

I dati della figura mostrano che, a livello nazionale, il tasso di occupazione dei diplomati ITS Academy è significativamente più elevato di quello dei laureati triennali nelle discipline STEM o in quelle comparabili con le aree tecnologiche: l'84,3% dei diplomati ITS Academy lavora a un anno dal conseguimento del titolo, a fronte del 76% circa dei laureati triennali. Non si rileva un differenziale significativo nel caso della Lombardia, dove l'85,5% dei diplomati ITS Academy e circa l'84,5% laureati triennali risulta occupato a un anno dalla laurea. La riduzione del differenziale a livello regionale è sostanzialmente determinata da un tasso di occupazione dei laureati nelle classi di laurea selezionate significativamente più elevato della media nazionale.

5 Gli Atenei lombardi che hanno partecipato all'indagine del 2023 sono: Università di Bergamo, Università di Brescia, Università dell'Insubria, Università LIUC Carlo cattaneo, Università di Milano, Università Milano Bicocca, Università di Milano IULM, Università di Milano Vita-Salute San Raffaele, Università di Pavia.

6 Queste comprendono le seguenti 17 classi: biotecnologie (L-2), diagnostica per la conservazione dei beni culturali (L-43), ingegneria civile e ambientale (L-7), ingegneria dell'informazione (L-8), ingegneria industriale (L-9), scienze biologiche (L-13), scienze della pianificazione territoriale, urbanistica, paesaggistica e ambientale (L-21), scienze dell'architettura e scienze e tecniche dell'edilizia (L-17, L-23), scienze e tecnologie chimiche (L-27), scienze e tecnologie della navigazione (L-28), scienze e tecnologie farmaceutiche (L-29), scienze e tecnologie fisiche (L-30), scienze e tecnologie informatiche (L-31), scienze e tecnologie per l'ambiente e la natura (L-32), scienze geologiche (L-34), scienze matematiche (L-35), statistica (L-41).

7 Questo gruppo include: biotecnologie (L-2), ingegneria dell'informazione (L-8), ingegneria industriale (L-9), scienze del turismo (L-15), scienze e tecnologie agrarie e forestali e scienze e tecnologie alimentari (L-25 e L-26), scienze e tecnologie informatiche (L-31)

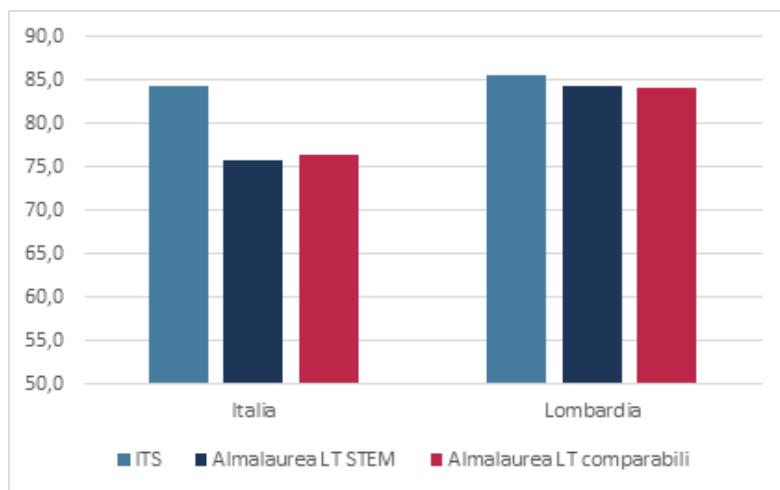


Figura 4.4.12: Tasso di occupazione a un anno dal conseguimento del titolo, 2023

Fonte: nostre elaborazioni su dati Indire e AlmaLaurea

Nota: Le lauree triennali STEM includono biotecnologie (L-2), diagnostica per la conservazione dei beni culturali (L-43), ingegneria civile e ambientale (L-7), ingegneria dell'informazione (L-8), ingegneria industriale (L-9), scienze biologiche (L-13), scienze della pianificazione territoriale, urbanistica, paesaggistica e ambientale (L-21), scienze dell'architettura e scienze e tecniche dell'edilizia (L-17, L-23), scienze e tecnologie chimiche (L-27), scienze e tecnologie della navigazione (L-28), scienze e tecnologie farmaceutiche (L-29), scienze e tecnologie fisiche (L-30), scienze e tecnologie informatiche (L-31), scienze e tecnologie per l'ambiente e la natura (L-32), scienze geologiche (L-34), scienze matematiche (L-35), statistica (L-41). Le lauree triennali comparabili includono biotecnologie (L-2), ingegneria dell'informazione (L-8), ingegneria industriale (L-9), scienze del turismo (L-15), scienze e tecnologie agrarie e forestali e scienze e tecnologie alimentari (L-25 e L-26), scienze e tecnologie informatiche (L-31).

Va inoltre osservato che i dati AlmaLaurea non includono il Politecnico di Milano, dal quale provengono la maggior parte dei laureati in discipline ingegneristiche della regione e che si contraddistingue per una situazione di pressoché piena occupazione. Secondo i dati pubblicati dal Career Service dell'Ateneo⁸, il 94% dei laureati triennali in ingegneria nel 2022 risulta occupato a un anno dal conseguimento del titolo. Se considerassimo anche questo dato, il tasso di occupazione dei laureati triennali in Lombardia si attesterebbe intorno al 90.5%⁹, cinque punti percentuali superiore al tasso di occupazione dei diplomati ITS Academy in Lombardia.

8 <https://cm.careerservice.polimi.it/dati-occupazionali/>

9 Il valore è stato calcolato come media ponderata del tasso di occupazione regionale stimato coi dati AlmaLaurea e il dato del Politecnico, utilizzando il numero di laureati come pesi. Se sommati ai dati AlmaLaurea, i laureati in ingegneria del Politecnico di Milano costituiscono il 65,7% dei laureati triennali STEM il 64,3% dei laureati comparabili con le aree tecnologiche degli ITS Academy.

4.5. Il rendimento salariale del diploma ITS Academy in Italia

L'analisi si è sinora concentrata sui rendimenti occupazionali del diploma ITS Academy. Anche per la scarsità di dati ufficiali, le informazioni sui rendimenti salariali di questo titolo di studio sono ancora parziali e piuttosto limitate. Una stima dei rendimenti salariali, almeno a livello nazionale, è in parte possibile grazie ai microdati dell'Indagine Campionaria sulle Forze di Lavoro (RCFL) dell'ISTAT per gli anni dal 2014 al 2020. Questi dati costituiscono una base informativa preziosa per analizzare i rendimenti dell'istruzione in Italia, grazie alla loro ampia copertura temporale e territoriale. In particolare, l'introduzione della variabile HATLEVEL, codificata secondo la classificazione ISCED 2011, consente per la prima volta di identificare in modo univoco i diplomati ITS Academy¹⁰. La disponibilità di questa codifica rende possibile l'analisi comparata dei rendimenti retributivi dei diplomati ITS Academy rispetto a soggetti con altri titoli di studio, offrendo così una prima evidenza empirica anche su questo aspetto per valutarne l'efficacia. L'analisi viene effettuata solo a livello nazionale perché la limitata dimensione del campione di diplomati ITS Academy nei dati RCFL non consente un'ulteriore disaggregazione territoriale. Inoltre, limitiamo l'analisi agli individui con una età compresa tra 22 e 40 anni, occupati dipendenti per i quali viene riportato un salario valido e procediamo con la stima di una equazione salariale minceriana del tipo:

$$\ln wage_{iyp} = \alpha_1 + \beta_2 ITS_i + \beta_2 X_i + \gamma_y + \theta_p + \vartheta_t + \epsilon_{ipat} \quad (2)$$

dove rappresenta il logaritmo naturale del salario mensile percepito dall'individuo i , residente nella provincia p , osservato nell'anno y e nel trimestre t . La variabile ITS_i è una dummy che assume valore 1 se l'individuo possiede un diploma rilasciato da un ITS Academy, 0 altrimenti. Il vettore X include una serie di caratteristiche individuali e contrattuali: genere, cittadinanza (italiana, UE, extra-UE), età (modellata tramite un polinomio di secondo grado), e tipologia di contratto (tempo determinato/indeterminato, part-time/full-time). Il modello controlla inoltre per un insieme di effetti fissi: per l'anno dell'intervista (al fine di assorbire shock macroeconomici o variazioni nella congiuntura economica), θ_p per la provincia di residenza (a catturare le eterogeneità nei mercati del lavoro locali), e ϑ_t per il trimestre (per tenere conto della stagionalità e del ciclo economico). L'errore idiosincratico è rappresentato da ϵ_{iyp} .

Cominciamo la nostra analisi stimando l'equazione (2) su un campione che include solo diplomati (coloro che hanno concluso il ciclo di scuola secondaria di secondo grado) e diplomati ITS Academy. La tabella 4.5.4 riporta i risultati di questa prima regressione.

¹⁰ Nel dettaglio, i diplomati ITS Academy sono identificati con il codice HATLEVEL = 500, che corrisponde al livello ISCED 5, ovvero all'istruzione terziaria di ciclo breve (short-cycle tertiary education), come definita dalla classificazione internazionale dei livelli di istruzione (ISCED 2011) approvata dall'UNESCO. L'analisi si ferma al 2020 perché dal 2021 l'Istat ha modificato la classificazione dei titoli di studio, e non è più possibile identificare separatamente i diplomati ITS Academy.

Tabella 4.5.4: Stima della Mincerian Equation. Diplomati di scuola secondaria e Diplomati ITS Academy. 2014-2020- Variabile dipendente: logaritmo naturale della retribuzione netta mensile. Fonte: nostre elaborazioni su microdati ISTAT ad uso pubblico

| | (1) | (2) | (3) |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | lnwage | lnwage | lnwage |
| ITS | 0.0505* | | |
| | (0.0262) | | |
| ITS_femmina | | 0.103* | |
| | | (0.0554) | |
| ITS_maschio | | 0.0312 | |
| | | (0.0296) | |
| ITS_centro-nord | | | 0.0145 |
| | | | (0.0262) |
| ITS_sud | | | 0.288** |
| | | | (0.114) |
| maschio | 0.129*** | 0.130*** | 0.130*** |
| | (0.00275) | (0.00275) | (0.00275) |
| Età | 0.0330*** | 0.0330*** | 0.0329*** |
| | (0.00317) | (0.00317) | (0.00317) |
| età2 | -0.000304*** | -0.000304*** | -0.000303*** |
| | (4.96e-05) | (4.96e-05) | (4.96e-05) |
| Cittad EU | -0.139*** | -0.139*** | -0.139*** |
| | (0.00669) | (0.00669) | (0.00669) |
| Cittad extraEU | -0.176*** | -0.176*** | -0.176*** |
| | (0.00563) | (0.00563) | (0.00563) |
| Part-time | -0.481*** | -0.481*** | -0.481*** |
| | (0.00383) | (0.00383) | (0.00383) |
| Tempo indeterminato | 0.156*** | 0.156*** | 0.156*** |
| | (0.00384) | (0.00384) | (0.00384) |
| Costante | 6.171*** | 6.171*** | 6.172*** |
| | (0.0498) | (0.0498) | (0.0498) |
| N Osservazioni | 103,575 | 103,575 | 103,575 |
| R-quadro | 0.482 | 0.482 | 0.482 |
| Salario medio (euro), ITS=0 | 1196 | 1196 | 1196 |

Nota: La tabella riporta i risultati di tre specificazioni di regressione in cui la variabile dipendente è il logaritmo del salario mensile (lnwage). Tutti i modelli includono controlli individuali (età, genere, cittadinanza), contrattuali (tempo indeterminato, part-time) ed effetti fissi (non mostrati in tabella). Errori standard robusti all'eteroschedasticità in parentesi.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

A parità di altre caratteristiche socio-demografiche, il possesso di un diploma ITS Academy è associato a un premio salariale del 5,1% rispetto ai diplomati presso scuole secondarie di secondo grado, effetto significativo al 5%, che corrisponde a circa 60 euro netti in più al mese.

Tuttavia, questo risultato aggregato nasconde eterogeneità rilevanti che emergono nei modelli successivi.

Nella colonna (2), la stima è disaggregata per genere: il premio salariale per i diplomati ITS Academy di sesso femminile è pari al 10% ed è statisticamente significativo, mentre per i maschi l'effetto è positivo, ma molto contenuto (3,7%) e non significativo. Questo suggerisce come l'istruzione ITS Academy possa offrire opportunità di valorizzazione particolarmente rilevanti per le donne, comiendo parzialmente i divari retributivi di genere.

Il modello riportato in colonna (3) introduce un'interazione per area geografica. Il premio salariale risulta molto marcato al Sud, dove i diplomati ITS Academy guadagnano in media quasi il 29% in più rispetto ai coetanei senza istruzione terziaria (significativo al 5%), mentre al Centro-Nord l'effetto è nullo. Ciò suggerisce che gli ITS Academy abbiano un impatto particolarmente rilevante nei contesti in cui il mercato del lavoro è più fragile, come nel Mezzogiorno, probabilmente grazie al loro orientamento pratico e allineamento con le esigenze delle imprese locali, grazie anche al loro ruolo attivo nella progettazione e realizzazione dei corsi.

Tra le variabili di controllo, si confermano risultati attesi: i contratti part-time sono associati a salari significativamente inferiori (circa il -48%), mentre i contratti a tempo indeterminato e l'essere maschio sono associati a premi salariali positivi. Infine, si evidenziano penalizzazioni salariali importanti per i lavoratori con cittadinanza non italiana, in particolare per quelli extra-UE.

Nella Tabella 4.5.5 esploriamo innanzitutto l'esistenza di eventuali differenze nei rendimenti associate all'indirizzo di scuola secondaria superiore intrapreso. Inseriamo quindi nell'equazione (2) due variabili dicotomiche, rispettivamente pari a 1 se il giovane ha conseguito la maturità in un istituto tecnico o in un liceo. La categoria di riferimento è costituita dai diplomati quinquennali degli istituti professionali.

Dalla stima dell'equazione dei salari riportata nella Tabella 4.5.5 non emergono differenze significative nei rendimenti associati all'indirizzo di scuola secondaria superiore. Né il diploma tecnico né quello liceale mostrano effetti chiaramente distinti rispetto alla categoria di riferimento (diplomati quinquennali degli istituti professionali), suggerendo che, una volta controllato per altri fattori, l'indirizzo secondario non ha un impatto rilevante sul salario.

Diversamente, quando stimiamo l'equazione dei salari includendo anche i laureati magistrali (o del vecchio ordinamento) e modifichiamo il campione includendo solo individui con più di 25 e meno di 40 anni, i rendimenti dell'istruzione assumono una configurazione coerente con quanto atteso. In particolare,

i titoli terziari (laurea triennale e magistrale) risultano associati a premi salariali significativi, e superiori a quello del diploma ITS Academy, confermando la rilevanza economica dell'istruzione universitaria nel determinare i livelli retributivi.

Infine, consideriamo come outcome il livello di soddisfazione espresso dagli intervistati rispetto ad alcuni aspetti della loro vita lavorativa. La batteria di domande presenti nella RCFL rileva il grado di soddisfazione su una scala da 1 a 10. Definiamo quindi un insieme di variabili dicotomiche che assumono valore 1 se il punteggio indicato è pari o superiore a 8, interpretando tali risposte come indicazione di un'elevata soddisfazione. Utilizziamo queste variabili come variabili dipendenti per la stima di un modello di probabilità lineare (*Linear Probability Model*).

Tabella 4.5.5: Ulteriori stime della Mincerian Equation, 2014-2020

Fonte: Nostre elaborazioni su microdati ISTAT ad uso pubblico

| | (1) | (2) |
|--------------------------|--|--|
| | Indirizzo di scuola secondaria superiore | Confronto con diplomati, laureati triennali e magistrali |
| ITS | 0.0558** (0.0280) | 0.0566* (0.0344) |
| Liceo | -0.00817** (0.00341) | |
| Tecnico | 0.00339 (0.0104) | |
| Triennale | | 0.118*** (0.00322) |
| Magistrale o ciclo unico | | 0.195*** (0.00252) |
| Costante | 6.151*** (0.0470) | 6.064*** (0.0536) |
| N Osservazioni | 123,713 | 214,806 |
| R-quadro | 0.480 | 0.488 |

Nota: La tabella riporta i risultati di due specificazioni di regressione in cui la variabile dipendente è il logaritmo del salario netti mensile. Tutti i modelli includono le variabili di controllo della Tabella 4.5.1 (non riportati). Errori standard robusti all'eteroschedasticità in parentesi.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

I risultati riportati nella Tabella 4.5.6 suggeriscono che i diplomati ITS Academy esprimono, in media, un livello di soddisfazione significativamente più elevato rispetto ai diplomati delle scuole secondarie superiori per alcuni aspetti della loro esperienza lavorativa. In particolare, l'effetto è positivo e significativo

per la soddisfazione rispetto al lavoro svolto (colonna 1, coefficiente = 0.110, $p<0.1$), alle relazioni professionali (colonna 3, coeff. = 0.0969, $p<0.1$), alle opportunità di carriera (colonna 4, coeff. = 0.138, $p<0.05$) e all'interesse per il proprio lavoro (colonna 7, coeff. = 0.115, $p<0.05$).

Per altri aspetti – come la soddisfazione rispetto alla retribuzione (colonna 2), all'orario di lavoro (colonna 5) e alla stabilità contrattuale (colonna 6) – i coefficienti restano positivi ma non statisticamente significativi. Questo suggerisce che i diplomati ITS Academy percepiscono una maggiore qualità del lavoro in termini di contenuto e prospettive, ma non necessariamente in termini di condizioni materiali o contrattuali¹¹.

Tabella 4.5.6: Titolo di studio e soddisfazione lavorativa: confronto tra diplomati scuola secondaria e diplomati ITS Academy.

Fonte: Nostre elaborazioni su microdati ISTAT ad uso pubblico

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
|----------------|----------|--------------|-----------|----------|----------|-----------|-------------------------|
| | lavoro | retribuzione | relazioni | carriera | orario | stabilità | interesse per il lavoro |
| ITS | 0.110* | 0.0708 | 0.0969* | 0.138** | 0.0249 | 0.0736 | 0.115** |
| | (0.0588) | (0.0605) | (0.0575) | (0.0598) | (0.0564) | (0.0543) | (0.0538) |
| Costante | 0.654*** | 0.592*** | 1.048*** | 0.516*** | 0.604*** | 0.272*** | 0.595*** |
| | (0.111) | (0.107) | (0.108) | (0.101) | (0.0757) | (0.0722) | (0.0753) |
| N Osservazioni | 57,137 | 57,137 | 57,137 | 57,137 | 103,575 | 103,575 | 103,575 |
| R-quadro | 0.028 | 0.024 | 0.025 | 0.026 | 0.027 | 0.113 | 0.029 |

Nota: La tabella riporta i risultati di modelli regressione in cui la variabile dipendente è un indicatore di soddisfazione che assume valore 1 se l'individuo riporta, per quella dimensione, un livello di soddisfazione almeno pari a 8 (su una scala da 1 a 10), 0 altrimenti. Tutti i modelli includono le variabili di controllo della Tabella 4.5.1 (non riportati). Errori standard robusti all'eteroschedasticità in parentesi.

*** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.1$

L'inclusione dei laureati triennali nella stima consente un confronto più ampio tra diversi livelli e tipi di formazione post-secondaria, mantenendo come categoria di riferimento i diplomati quinquennali degli istituti professionali. I risultati riportati nella Tabella 4.5.7 confermano che i diplomati ITS Academy riportano livelli significativamente più elevati di soddisfazione rispetto a questi ultimi in relazione al lavoro svolto (soddlav), alle opportunità di carriera

¹¹ L'R² complessivamente basso in tutti i modelli indica che, sebbene l'effetto dell'ITS Academy sia significativo, gran parte della variazione nella soddisfazione resta spiegata da altri fattori non inclusi nella regressione.

(soddcar) e all'interesse per il proprio lavoro (interesselav). Anche se per altre dimensioni – come la retribuzione, l'orario e la stabilità – i coefficienti sono positivi, non raggiungono la significatività statistica, suggerendo un miglioramento percepito in alcuni aspetti qualitativi del lavoro, ma non necessariamente nelle condizioni contrattuali o materiali.

I laureati triennali mostrano, rispetto ai diplomati di scuola secondaria, un profilo di soddisfazione più articolato. Riportano una maggiore soddisfazione per quasi tutti gli aspetti considerati, in particolare per la stabilità, le relazioni professionali, l'interesse per il lavoro e le opportunità di carriera. Tuttavia, esprimono una soddisfazione inferiore per la retribuzione rispetto alla categoria di riferimento, un risultato che potrebbe riflettere un disallineamento tra aspettative e realtà retributiva dopo il conseguimento del titolo universitario. Nel complesso, il percorso ITS Academy si conferma competitivo, offrendo livelli di soddisfazione comparabili o superiori rispetto alla formazione universitaria breve in alcune dimensioni chiave del benessere lavorativo.

Tabella 4.5.7: Titolo di studio e soddisfazione lavorativa: confronto tra diplomati ITS Academy, diplomati quinquennali degli istituti professionali e laureati triennali.

Fonte: Nostre elaborazioni su microdati ISTAT ad uso pubblico

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
|----------------|-----------|--------------|-----------|-----------|----------|-----------|-------------------------|
| | lavoro | retribuzione | relazioni | carriera | orario | stabilità | Interesse per il lavoro |
| ITS | 0.108* | 0.0701 | 0.0914 | 0.133** | 0.0225 | 0.0787 | 0.116** |
| | (0.0570) | (0.0596) | (0.0562) | (0.0592) | (0.0566) | (0.0547) | (0.0541) |
| laurea | 0.0281*** | -0.0209*** | 0.0172*** | 0.0230*** | 0.00314 | 0.0466*** | 0.0837*** |
| | (0.0065) | (0.0062) | (0.0064) | (0.0061) | (0.0052) | (0.0048) | (0.0049) |
| Costante | 0.776*** | 0.702*** | 1.138*** | 0.653*** | 0.649*** | 0.342*** | 0.650*** |
| | (0.1020) | (0.0976) | (0.0993) | (0.0931) | (0.0711) | (0.0673) | (0.0702) |
| N Osservazioni | 70,057 | 70,057 | 70,057 | 70,057 | 123,713 | 123,713 | 123,713 |
| R-quadro | 0.026 | 0.022 | 0.023 | 0.025 | 0.024 | 0.122 | 0.032 |

Nota: La tabella riporta i risultati di modelli regressione in cui la variabile dipendente è un indicatore di soddisfazione che assume valore 1 se l'individuo riporta, per quella dimensione, un livello di soddisfazione almeno pari a 8 (su una scala da 1 a 10), 0 altrimenti. Tutti i modelli includono le variabili di controllo della Tabella 4.5.1 (non riportati). Errori standard robusti all'eteroschedasticità in parentesi.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

4.6. Conclusioni

L'analisi condotta conferma che gli ITS Academy rappresentano oggi un canale strategico per innalzare il livello di istruzione terziaria della popolazione, rafforzando l'occupabilità giovanile e contribuendo a colmare i divari tra formazione tecnica e fabbisogni del mercato del lavoro. In un contesto nazionale segnato da bassi livelli di istruzione terziaria e da disuguaglianze territoriali marcate, i percorsi ITS Academy si distinguono per la loro capacità di generare esiti occupazionali molto positivi, con tassi di inserimento lavorativo mediamente superiori all'80%.

Le imprese giocano un ruolo cruciale tra i fattori determinanti l'occupazione dei diplomati ITS Academy. La loro presenza all'interno delle Fondazioni ITS Academy non si limita a una funzione formale, ma contribuisce attivamente alla definizione dei curricula, alla didattica, alla realizzazione dei tirocini e, in molti casi, all'assunzione diretta dei diplomati. I risultati della nostra analisi mostrano che un numero maggiore di imprese nel partenariato è significativamente associato a un più alto tasso di occupazione, e lo stesso vale quando si considera il peso relativo delle imprese rispetto agli altri partner. La dimensione delle aziende coinvolte gioca anch'essa un ruolo, anche se in misura meno determinante: è infatti la prevalenza di imprese di medie e grandi dimensioni, più che la loro numerosità assoluta, a essere correlata positivamente con l'occupabilità.

A questa struttura si affianca un sistema di valutazione della qualità dei percorsi che, introducendo elementi di premialità nella distribuzione delle risorse pubbliche, incentiva il miglioramento continuo dell'offerta formativa. L'indicatore composito di qualità calcolato sulla base dei dati del monitoraggio annuale dei corsi effettuato da Indire a partire dal 2015 (sui corsi chiusi nel 2013) si rivela correlato positivamente con i risultati occupazionali, soprattutto nei territori, come il Sud Italia, dove le opportunità di lavoro sono più limitate. In queste aree, infatti, la qualità sembra diventare un criterio di selezione efficace – almeno in termini di tasso di occupazione – per le imprese.

Nel panorama nazionale, la Lombardia emerge come un contesto particolarmente virtuoso. Pur presentando tassi medi di occupazione dei diplomati ITS Academy simili a quelli nazionali, si distingue per l'elevato numero di imprese coinvolte nei partenariati ITS Academy, per la qualità dei corsi offerti e per l'integrazione efficace con un tessuto produttivo dinamico e diversificato. Inoltre, il confronto tra i tassi di occupazione dei diplomati ITS Academy e dei laureati triennali in discipline comparabili alle aree tecnologiche dei corsi ITS Academy non evidenzia in questa regione differenze sostanziali, a differenza della media nazionale, dove i diplomati ITS Academy registrano un tasso di occupazione significativamente superiore ai laureati considerati. La peculiarità lombarda si riflette dunque non tanto in un vantaggio netto per uno dei due percorsi, quanto piuttosto in un contesto in cui entrambi i canali formativi – professionalizzante

e accademico – beneficiano di un sistema economico dinamico e ricettivo. Questo contesto, che difficilmente si riscontra in altre regioni italiane, evidenzia come in Lombardia l'integrazione tra istruzione e mondo del lavoro riesca a sostenere con efficacia percorsi formativi diversi, valorizzando le competenze sia tecnico-professionali sia universitarie e rafforzando nel complesso la coerenza del sistema educativo con la domanda di lavoro.

A fronte di un quadro positivo in termini occupazionali nel breve periodo, permangono alcune criticità legate ai ritorni salariali, soprattutto percepiti, e ai ritorni occupazionali nel lungo periodo.

Con riferimento al primo aspetto, sebbene i diplomati ITS Academy manifestino livelli generalmente elevati di soddisfazione per molti aspetti della loro esperienza lavorativa e ritorni salariali del 5% superiori a quelli dei diplomati (coloro che hanno concluso il ciclo di scuola secondaria di secondo grado), non mostrano una soddisfazione significativamente superiore rispetto ad altri diplomati in relazione alla retribuzione percepita, alla stabilità contrattuale e agli orari di lavoro. Questo suggerisce che, pur beneficiando di un buon inserimento professionale e di un lavoro coerente con la formazione ricevuta, molti diplomati ITS Academy si trovano a operare in contesti in cui le condizioni economiche e contrattuali potrebbero essere precarie, o comunque non adeguate alle aspettative. Si tratta di un segnale che potrebbe riflettere la natura dei contratti iniziali offerti, la bassa retribuzione in ingresso o la difficoltà, in alcune aree geografiche, a valorizzare appieno le competenze acquisite. A questa criticità si associa la necessità di monitorare la performance dei diplomati ITS Academy anche nel medio-lungo periodo dal momento che, come suggerisce la letteratura, le competenze tecniche generate dall'istruzione professionale facilitano la transizione nel mercato del lavoro (aumentando così la probabilità di occupazione nel breve periodo), ma spesso diventano obsolete a un ritmo più rapido rispetto alle competenze generali/trasversali che caratterizzano una formazione più accademica, generando una maggior necessità di *re-skilling* o di riposizionamento nel mercato del lavoro (Hanushek et al., 2017b).

In definitiva, i percorsi ITS Academy si configurano come un canale formativo potenzialmente complementare rispetto ai percorsi universitari nell'offrire opportunità di istruzione terziaria e di occupazione in linea con le competenze acquisite. Il rafforzamento delle collaborazioni con le imprese, l'attenzione alla qualità e la valorizzazione delle esperienze regionali più efficaci costituiscono leve fondamentali per consolidare e ampliare l'impatto positivo di questo segmento dell'istruzione terziaria non accademica.

Ciononostante, il rafforzamento e l'estensione del modello ITS Academy richiede attenzione sia alla performance dei diplomati nel mercato del lavoro nel medio-lungo periodo, sia alla dimensione qualitativa, evitando una crescita puramente quantitativa che rischi di compromettere l'efficacia dei percorsi e la loro capacità di risposta ai bisogni del mercato del lavoro.

Appendice Capitolo 4

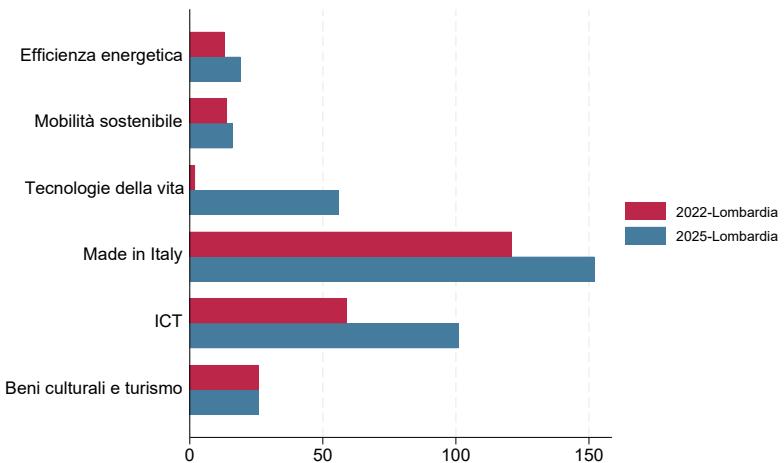


Figura A1: Numero imprese per Area Tecnologica-Anno: Lombardia

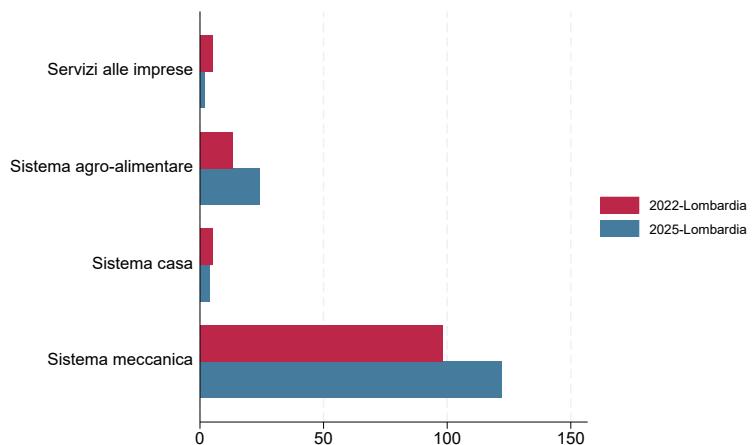


Figura A2: Numero imprese per Sotto-Area -Anno: Lombardia

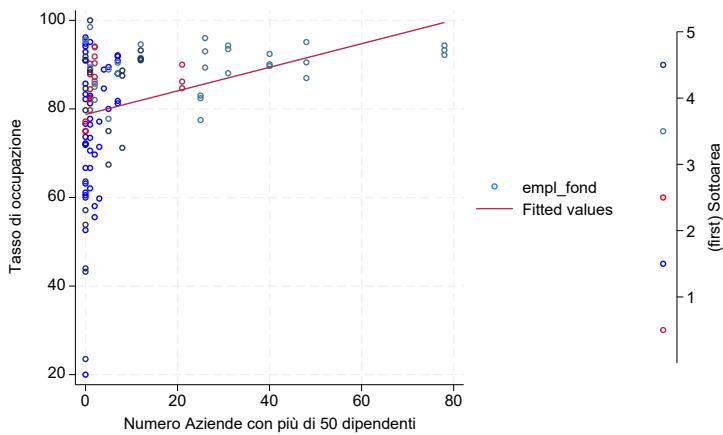


Figura A3: Tasso occupazione ITS Academy per numero di imprese con più di 50 dipendenti e per Sotto-area Made in Italy -2021-2023.

Nota: 1) Servizi alle imprese, 2) Sistema agro-alimentare, 3) Sistema casa, 4) Sistema meccanica, 5) Sistema moda

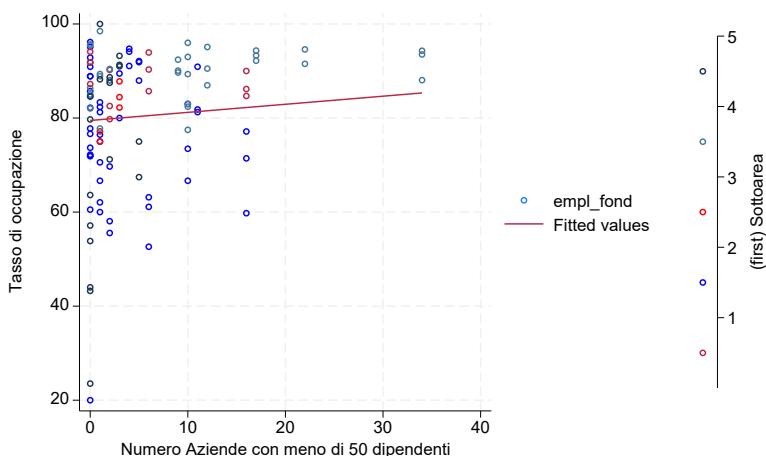


Figura A4: Tasso occupazione ITS Academy per numero di imprese con meno di 50 dipendenti e per Sotto-area Made in Italy -2021-2023.

Nota: 1) Servizi alle imprese, 2) Sistema agro-alimentare, 3) Sistema casa, 4) Sistema meccanica, 5) Sistema moda

Riferimenti bibliografici

- Altonji, J. G. & Zhong, L. (2021). The labor market returns to advanced degrees. *Journal of Labor Economics*, 39(2), 303–360.
- Baird, M. D., Bozick, R., & Zaber, M. A. (2022). Beyond traditional academic degrees: The labor market returns to occupational credentials in the United States. *IZA Journal of Labor Economics*, 11(1). <https://doi.org/10.2478/izajole-2022-0004>
- Böckerman, P., Haapanen, M., & Jepsen, C. (2019). Back to Work? The Long-Term Effects of Vocational Training for Unemployed Adults. *Labour Economics*, 61, 101761. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.101761>
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. *Handbook of Labor Economics*, Vol. 3.
- Carruthers, C. K., & Sanford, T. (2018). Way station or launching pad? Unpacking the returns to adult technical education. *Journal of Human Resources*, 53(4), 865–894. <https://doi.org/10.3368/jhr.53.4.0216-7742R1>
- Cellini, S. R., & Turner, N. (2019). Gainfully Employed? Assessing the Employment and Earnings of For-Profit College Students Using Administrative Data. *Journal of Human Resources*, 54(2), 342–370.
- Dadgar, M., & Trimble, M. J. (2015). Labor market returns to sub-baccalaureate credentials: How much does a community college degree or certificate pay? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 399–418. <https://doi.org/10.3102/0162373714553814>
- European Commission. (2023). Education and Training Monitor 2023 – Italy.
- Heckman, J., Lochner, L., & Todd, P. (2006). Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. In *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2017a). Coping with change: International differences in the returns to skills. *Economics Letters*, 153, 15–19.
- Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Woessmann, L., and Lei Zhang. (2017b). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 49-88.
- INDIRE (2025). Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore. Rapporto nazionale. Firenze.
- Jepsen, C., Troske, K., & Coomes, P. (2014). The labor-market returns to community college degrees, diplomas, and certificates. *Journal of Labor Economics*, 32(1), 95–121. <https://doi.org/10.1086/671809>
- Jacobson, L., LaLonde, R., & Sullivan, D. (2005). The Returns to Community College Schooling for Displaced Workers. *Journal of Econometrics*, 125(1-2), 271–304.

- Lovenheim, M. F., & Smith, J. (2023). Returns to Different Postsecondary Investments: Institution Type, Academic Programs, and Credentials. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 6. <https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2022.11.006>
- Montt, G. (2015). The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 167.
- Nordin, M., Persson, I., & Rooth, D.-O. (2010). Education–occupation mismatch: Is there an income penalty?. *Economics of Education Review*, 29(6), 1047–1059.
- OECD (2024). Education at a glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020). Vocational Education and Training in Europe: Learning from Success. OECD Publishing.
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris.
- Oswald-Egg, M. E., & Renold, U. (2021). No experience, no employment: The effect of vocational education and training work experience on labour market outcomes after higher education. *Economics of Education Review*, 80, 102065. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102065>
- Stevens, A. H., Kurlaender, M., & Grosz, M. (2019). Career and Technical Education and Labor Market Outcomes: Evidence from California Community Colleges. *Journal of Human Resources*, 54(4), 986–1036.

Capitolo 5.

Il sistema AFAM: offerta formativa e domanda di professionalità nei settori artistici e creativi

Clementina Casula

Università di Cagliari, <https://orcid.org/0000-0002-7880-3570>

DOI: <https://doi.org/10.54103/mheo.248.c578>

5.1 Introduzione

Sin dal suo avvio il progetto MHEO ha previsto l'inclusione dell'Alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM)¹ nel percorso di raccolta e analisi di dati sul sistema di istruzione terziaria milanese e lombarda. Si tratta di un'inclusione non scontata, visto che raramente gli studi sull'alta formazione tengono conto di questo complesso e sfaccettato ambito educativo, introdotto nel livello terziario del sistema di istruzione nazionale relativamente di recente, e ancora soggetto a pregiudizi legati ad una scarsa conoscenza tanto delle peculiarità didattiche, quanto delle opportunità professionali associate alla sua offerta formativa. Ciò è principalmente dovuto al fatto che sistema di istruzione dell'Italia repubblicana, a dispetto del ruolo centrale assegnatogli dalla Costituzione nella riduzione delle diseguaglianze sociali, è stato fortemente influenzato dall'impostazione elitaria ribadita dalla riforma fascista degli ordinamenti scolastici e universitari nazionali del ministro Giovanni Gentile (Grimaldi e Serpieri 2012), a lungo unico riferimento normativo per le istituzioni AFAM storiche. Tale impostazione, che difende la supremazia della cultura umanistica e dei saperi teorici sulle competenze scientifiche e tecnologiche e, più in generale, sui saperi applicati, ha portato a svalutare la rilevanza culturale dei settori artistici e musicali, tradizionalmente associati ad un "saper fare" legato all'apprendimento "a bottega" artigiano (Sennett 2013). Inoltre, a dispetto del prestigio internazionale dei beni e delle tradizioni locali e nazionali in ambito artistico e creativo, in Italia più che in altri paesi è prevalsa una considerazione del lavoro

1 Il settore AFAM è stato incluso nell'analisi realizzata dal primo Report MHEO (2023) sulle istituzioni di istruzione terziaria a Milano e in Lombardia. Ad esso è stato inoltre dedicato il secondo seminario di approfondimento MHEO, curato da chi scrive, intitolato "Il sistema dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), tra tradizione e innovazione" (Università Statale di Milano, 8 novembre 2023).

a essi associato come attività improduttiva, che offre un apporto irrilevante allo sviluppo socio-economico e, al contrario, è bisognosa di costanti sovvenzioniamenti per potersi sostentare (Santagata 2009).

Dalla fine del secolo scorso, con l'incendere del processo di Bologna, volto alla creazione di un'area europea dell'istruzione superiore, si pone la questione di armonizzare il sistema italiano con i sistemi di istruzione di paesi esteri in cui da tempo l'alta formazione artistica, musicale e coreutica trovava pieno riconoscimento nel livello terziario, presso istituzioni dedicate o integrata nella più ampia offerta universitaria². Al contempo, all'interno del dibattito su come rilanciare il capitalismo contemporaneo a fronte della crisi dell'industria manifatturiera, si identificano i settori culturali e creativi – costituiti da produzioni caratterizzate dall'intreccio di valori culturali o altre espressioni creative individuali o collettive – come potenziale volano di sviluppo socio-economico, oltre che artistico e culturale (Richeri 2009, Fondazione Symbola *et al.* 2024). La creazione del settore AFAM può dunque essere interpretata come esito delle spinte che costantemente ridefiniscono i confini tra saperi e i criteri di classificazione che li organizzano, anche a fronte del cambiamento dei modelli e delle forme di organizzazione dei processi produttivi.

In linea con il focus del IV Rapporto MHEO, questo contributo si propone di riflettere sui meccanismi che consentono il reciproco adattamento tra offerta formativa e domanda di professionalità in un'area socio-economica avanzata come quella milanese e lombarda (Ballarino e Regini 2005, p. 9) considerando l'ambito artistico e creativo. A tal fine, nella prima parte presenta alcuni dati generali che consentono di mettere in relazione il sistema AFAM milanese con quello lombardo e nazionale, facendo riferimento alla numerosità e alle caratteristiche degli istituti e delle popolazioni che li compongono: quella studentesca, quella del personale docente, quella del personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA). La seconda parte inserisce all'interno di questa cornice generale l'affondamento su uno studio di caso che esplora la relazione tra offerta formativa e la formazione di professionalità richieste dai settori culturali e creativi, a partire da una selezione di corsi individuati all'interno di dieci istituti differenti per ambito disciplinare, tradizione istituzionale, forma giuridica e relazione col mercato. Attraverso l'analisi è possibile identificare alcuni meccanismi che consentono ad un sistema di formazione assai eterogeneo di convergere verso un modello organizzativo comune e di interfacciarsi col dinamico sistema di produzione culturale e creativo territoriale, alimentando un circolo tra formazione e lavoro potenzialmente virtuoso, sebbene non esente da alcune criticità o rischi sociali.

2 Come ben rilevato da Raymonde Moulin (1967, 1985) per il caso francese e da Paul DiMaggio (2009) per quello statunitense, il riconoscimento delle accademie artistiche nell'alta formazione o l'inserimento delle discipline artistiche nei programmi universitari svolgono un ruolo fondamentale non solo nel processo di legittimazione culturale della formazione artistica, ma anche in quello di riconoscimento professionale del lavoro artistico e di valorizzazione dell'opera d'arte.

5.2 Uno sguardo d'insieme. Gli istituti AFAM nazionali, lombardi e milanesi a confronto

Il sistema AFAM comprende oggi una gamma assai vasta di settori artistici e creativi. La legge che lo ha istituito allo scadere del secolo scorso³ rappresenta l'esito di un lungo iter di proposte di riforma avvicedutesi in parlamento, volte a riconoscere alle accademie artistiche storiche (in particolare le Accademie di belle Arti e i Conservatori di musica) una collocazione nel settore terziario del sistema di istruzione nazionale, in conformità con l'articolo 33 della Costituzione repubblicana⁴. Tra le istituzioni AFAM – definite come sedi primarie di alta formazione, di specializzazione e di ricerca nel settore artistico e musicale che svolgono correlate attività di produzione (art. 2, c.4) – la legge istitutiva include, oltre alle Accademie di belle arti statali e legalmente riconosciute e ai Conservatori di musica statali, l'Accademia Nazionale di Arte Drammatica, l'Accademia Nazionale di Danza, gli Istituti Superiori per le Industrie Artistiche (Isia) e gli Istituti Musicali Pareggiati. Questi ultimi, sovvenzionati dagli enti locali, saranno rinominati dalla legge Istituti Superiori di Studi Musicali e Coreutici con i Conservatori e l'Accademia di Danza (art.2, c.2) e gradualmente statizzati⁵, così come diverse Accademie di belle arti legalmente riconosciute. Al Ministro dell'Università e della Ricerca la legge attribuisce l'esercizio di poteri di programmazione, indirizzo e coordinamento nei confronti degli istituti AFAM, seppure nel rispetto della loro autonomia statutaria (art.2.3). All'interno del ministero la legge istituisce il Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale (Cnam), col compito di esprimere pareri e formulare proposte sugli schemi di regolamento e di decreto, sui regolamenti didattici degli istituti, sul reclutamento del personale docente, sulla programmazione dell'offerta formativa relativa al comparto (art. 3.1). La legge, infatti, delega il riordino del settore alla definizione di molteplici ambiti⁶, il che porterà ad un significativo ritardo della sua implementazione, ancora oggi in parte incompiuta.

³ Legge del 21 dicembre 1999, n. 508, Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia Nazionale di Danza, dell'Accademia Nazionale di Arte Drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati, in vigore dal 19 gennaio 2000.

⁴ «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento [...] Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato [...]» (Costituzione italiana, articolo 33, nostra enfasi). Per una ricostruzione dell'iter legislativo della riforma si rimanda a Casula (2018) cap. 3.

⁵ Al momento della stesura di questo capitolo l'unico ISSM a configurarsi come ex-Istituto musicale pareggiato piuttosto che come Conservatorio statale (ovvero a essere sovvenzionato da enti locali e non dallo Stato), resta quello della Valle d'Aosta, promosso dalla Regione autonoma Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste.

⁶ Tra questi ambiti sono inclusi i requisiti di qualificazione didattica, scientifica e artistica delle istituzioni e dei docenti; i requisiti di idoneità delle sedi; le modalità di trasformazione degli istituti; i possibili accorpamenti e fusioni, le modalità di convenzionamento con istituzioni

Particolarmente significativo, ai fini della discussione che segue nei prossimi paragrafi, risulta il regolamento emanato nel 2005, che disciplina la definizione degli ordinamenti didattici delle istituzioni AFAM⁷ riprendendo l'articolazione del sistema universitario nazionale, come riorganizzato per favorire la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore perseguita dal Processo di Bologna⁸. Per il settore AFAM si prevede dunque il rilascio di titoli di diploma accademico di primo livello e di secondo livello (3+2), di diploma accademico di specializzazione e di formazione alla ricerca e l'adozione del sistema di CFA (Crediti formativi accademici). La responsabilità dell'offerta formativa complessiva è assegnata ai dipartimenti, cui spetta anche il compito di coordinare l'attività didattica, di ricerca e di produzione. L'undicesimo articolo a conclusione del regolamento è dedicato alle istituzioni non statali «già esistenti alla data di entrata in vigore della legge», autorizzate a rilasciare titoli AFAM dal MUR, previa approvazione di una relazione tecnica «attestante la conformità dell'ordinamento didattico adottato alle disposizioni vigenti per le istituzioni statali, nonché la disponibilità di idonee strutture e di adeguate risorse finanziarie e di personale». Tale possibilità apre le porte al significativo aumento nell'ultimo ventennio di «istituti AFAM legalmente riconosciuti»⁹, sottoposti a verifica periodica per il rinnovo dell'autorizzazione a rilasciare diplomi accademici, che trovano nel contesto socio-economico milanese un campo di sviluppo privilegiato. Se alcuni di questi istituti riprendono l'offerta formativa proposta dagli istituti pubblici nei tradizionali ambiti artistici, non di rado ampliadone o rinnovandone i repertori, gli strumenti e i campi di applicazione, altri fanno invece riferimento a nuovi ambiti delle industrie creative e, in particolare, ai processi

scolastiche e universitarie e con altri soggetti pubblici e privati; le procedure di reclutamento del personale; i criteri generali per l'adozione degli statuti di autonomia e per l'esercizio dell'autonomia regolamentare; le procedure, i tempi e le modalità per la programmazione, il riequilibrio e lo sviluppo dell'offerta didattica nel settore; i criteri generali per l'istituzione e l'attivazione dei corsi, per gli ordinamenti didattici e per la programmazione degli accessi; la valutazione dell'attività delle istituzioni (art.2.7).

- 7 D.P.R. 8 luglio 2005, n. 212. Regolamento recante disciplina per la definizione degli ordinamenti didattici delle Istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, a norma dell'articolo 2 della L. 21 dicembre 1999, n. 508.
- 8 Decreto ministeriale del 3 novembre 1999, n. 509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, e successive modifiche apportate dal decreto ministeriale del 22 ottobre 2004, n. 270.
- 9 La lista è disponibile nel sito del MUR (<https://www.mur.gov.it/it/arree-tematiche/afam/gli-istituti/istituti-afam-legalmente-riconosciuti>), data ultima consultazione: 30/04/2025) dove si distingue tra istituti AFAM pubblici e istituti AFAM privati. Per facilità espositiva, anche in questo capitolo parlerò di istituti AFAM in senso lato, riprendendo l'impostazione già data nel I Rapporto MHEO. Tuttavia, mi pare importante precisare che una terminologia più aderente al dato normativo dovrebbe ulteriormente distinguere tra istituti AFAM, sia statali che non statali (indicati nella l.n. 508/1999, art.2, c.1), e altri istituti (pubblici e privati) non statali, autorizzati a rilasciare titoli AFAM (come previsto dall'art. 11 del D.P.R. n.212/2005).

di rinnovamento della produzione, spesso ad alto valore aggiunto, connessi agli sviluppi delle nuove tecnologie nei settori del design, della moda e del lusso.

Come avremo modo di vedere, la rilevanza dell'offerta del sistema dell'alta formazione lombardo e, soprattutto, milanese all'interno del sistema AFAM nazionale, già evidenziata nel primo rapporto MHEO (2023, pp. 20-21) in riferimento all'a.a. 2021/22, si è ulteriormente rafforzata negli ultimi anni. Un dato che ci pare rilevante evidenziare sin d'ora, anche ai fini del successivo approfondimento, è la forte preponderanza nell'offerta AFAM milanese di istituti non statali legalmente riconosciuti. Come si può vedere nella tabella 5.2.1, dei 19 istituti AFAM presenti a Milano al momento della stesura del presente Rapporto, solo 2 sono statali (l'Accademia di belle arti di Brera e il Conservatorio di musica "Giuseppe Verdi"), mentre nel caso del resto della Lombardia sono statali 8 istituti su 11 e nel resto dell'Italia (Lombardia esclusa) 96 su 132.

Tabella 5.2.1: Istituti AFAM statali e non statali a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia, valori assoluti. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi, <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/afam>, data ultima consultazione: 27/4/2025

| | Milano | Lombardia (senza MI) | Italia (senza Lomb.) | Italia |
|--|-----------|----------------------|----------------------|------------|
| Accademia nazionale di Arte Drammatica | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Accademia nazionale di Danza | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Accademie di Belle Arti statali | 1 | 1 | 23 | 25 |
| Conservatori di Musica statali | 1 | 7 | 65 | 73 |
| Istituti Superiori per le Industrie Artistiche | 0 | 0 | 5 | 5 |
| ISSM (ex Istituti Musicali Pareggiati) | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Altri istituti privati (legalmente riconosciuti) | 17 | 3 | 36 | 56 |
| Totale | 19 | 11 | 132 | 162 |

L'assai diversa proporzione tra il numero di istituti statali e quello di istituti non statali legalmente riconosciuti dell'offerta AFAM milanese rispetto a quella lombarda e nazionale è efficacemente illustrata dal grafico a sinistra della figura 5.2.1: se nel primo caso il numero di istituti non statali si attesta a quasi il 90% del totale, negli altri due non raggiunge il 30%. Queste proporzioni si ridimensionano in parte quando si considera la distribuzione della popolazione studentesca AFAM per tipologia di istituto. Il grafico a destra della stessa figura 5.2.1 mostra infatti come i due soli due istituti AFAM statali meneghini raccolgano circa il 32% della popolazione studentesca AFAM cittadina – il che indirettamente indica l'attrattività della loro offerta. Nel caso lombardo quasi il 43% della popolazione studentesca è iscritta presso istituti AFAM statali; si tratta di

una percentuale decisamente più ridotta rispetto al numero di istituti statali sul totale dell'offerta AFAM regionale, che può spiegarsi a fronte delle dimensioni più contenute degli istituti statali presenti nel territorio e dalla concorrenza esercitata da quelli milanesi. Nel caso nazionale la popolazione studentesca iscritta presso istituti statali supera l'80%, dato leggermente superiore ma più in linea rispetto alla relativa distribuzione per numero di istituti.

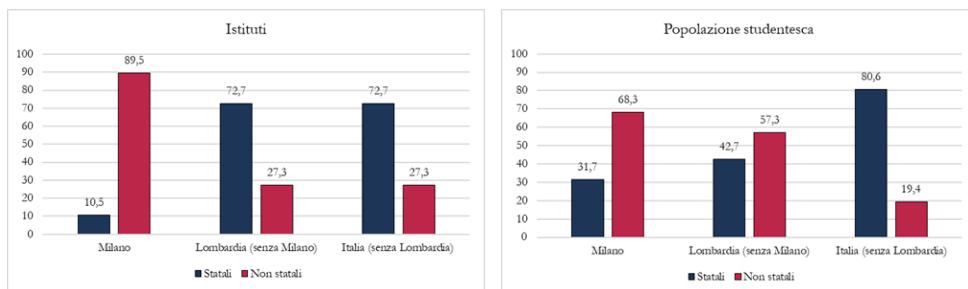


Figura 5.2.1: Numero di istituti AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), per tipologia istituti, valori percentuali; popolazione studentesca iscritta in corsi AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), per tipologia istituti, a.a. 2023/24, valori percentuali

Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi: <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/afam>, data ultima consultazione: 27/04/2025

Dicevamo prima di come la rilevanza del contributo al sistema AFAM nazionale della Lombardia e, soprattutto, di Milano si sia negli ultimi anni ulteriormente rafforzata. Come possiamo notare nella tabella 2, a fronte della crescita costante generale del numero di iscritti a livello nazionale – che passano dagli 80.670 dell'a.a. 2020/21 ai 91.111 dell'a.a. 2023/24 – la variazione percentuale nazionale (Lombardia esclusa) nel periodo in esame è inferiore rispetto a quella registrata nelle province lombarde (di 13,3 punti percentuali, escludendo la città metropolitana di Milano) ma, soprattutto, rispetto a Milano, dove l'incremento raddoppia rispetto al dato nazionale (ben 21,8 punti percentuali). Conseguentemente aumenta ancora la rilevanza del contributo della Lombardia e, soprattutto, di Milano nella composizione del bacino di studenti e studentesse iscritti in corsi AFAM in Italia, che si attesta rispettivamente al 24,8% e al 19,2% (rispetto al 22,8% e al 18,0% rilevato nel I Rapporto MHEO per l'a.a. 2021/22), come mostrato nel grafico a torta della figura 5.2.2. Aumenta inoltre di un punto percentuale, all'interno del contesto lombardo, il contributo già significativo di Milano, che arriva a raccogliere circa l'80% degli iscritti a corsi AFAM della regione Lombardia (vedi il grafico a colonna della figura 5.2.2).

Tabella 5.2.2: Numero di studenti iscritti in corsi AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2020/21-2023/24, valori assoluti e variazione percentuale tra primo e ultimo anno accademico considerato Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

| | a.a. 2020-21 | a.a. 2021-22 | a.a. 2022-23 | a.a. 2023-24 | variazione % |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Milano | 14.368 | 15.041 | 16.706 | 17.503 | 21,8 |
| Lombardia (senza MI) | 3.931 | 4.026 | 4.102 | 4.454 | 13,3 |
| Italia (senza Lomb.) | 62.371 | 64.546 | 66.447 | 69.154 | 10,9 |
| Italia (totale) | 80.670 | 83.613 | 87.255 | 91.111 | 12,9 |



Figura 5.2.2: Popolazione studentesca iscritta a corsi AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2023/24, valori percentuali. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

Di seguito consideriamo come variano nel periodo e nelle aree territoriali considerate le altre due principali popolazioni che costituiscono il sistema AFAM, ovvero quella del personale docente e quella del personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA). Si tratta di due popolazioni spesso trascurate dall'analisi, che invece offrono interessanti spunti di riflessione per quanto riguarda l'organizzazione degli istituti e i meccanismi di definizione dell'offerta formativa, in particolar modo in riferimento alla ricerca di un equilibrio tra la salvaguardia dell'esperienza accumulata e le necessità di adattamento ai mutamenti esterni (come avremo modo di rilevare nell'approfondimento di ricerca).

Per quanto riguarda la popolazione docente degli istituti AFAM, osservando la tabella 5.2.3 possiamo notare che a livello nazionale (Lombardia esclusa) si è registrato un aumento coerente con quello della popolazione studentesca. Nel caso di Milano l'aumento relativo della popolazione docente è stato superiore rispetto a quello registrato nella popolazione studentesca di riferimento, mentre nel caso della Lombardia (esclusa Milano) vi è stato un decremento di oltre 4

punti percentuali, nonostante la popolazione studentesca nello stesso periodo registrasse un aumento di oltre 13 punti percentuali.

Nella tabella 5.5.4 la popolazione docente degli istituti AFAM, nel periodo e nelle aree territoriali considerate, è analizzata in riferimento al tipo di rapporto d'impiego: osservando l'ultima colonna, relativa alla variazione percentuale tra primo e ultimo anno accademico considerato, possiamo notare come nel caso milanese vi sia stato un aumento significativo sia di docenti assunti a tempo indeterminato (che aumentano di oltre 13 punti percentuali) che, soprattutto, di docenti assunti a contratto o tempo determinato (circa 34 punti percentuali). Un trend simile, sebbene più contenuto, si registra a livello nazionale (senza considerare i dati della Lombardia) dove la percentuale di docenti assunti a tempo indeterminato aumenta di circa 8 punti percentuali e quella di docenti a contratto o tempo determinato di 13 punti percentuali. In controtendenza risulta invece la variazione registrata in Lombardia (Milano esclusa) dove l'assunzione di docenti a contratto o tempo determinato si riduce di circa 10 punti percentuali, mentre quella di docenti a tempo indeterminato aumenta di circa 12 punti percentuali.

Nella figura 5.2.3 è possibile rilevare la tipologia di assunzione della popolazione docente prevalente nei tre ambiti territoriali considerati, come anche eventuali variazioni relative agli anni accademici in esame. Si nota, in particolare, come nelle istituzioni AFAM milanesi (dove, come abbiamo visto, prevale il modello di finanziamento non statale) le assunzioni del personale docente siano prevalentemente a contratto o a tempo determinato e come questa tendenza si sia rafforzata negli ultimi anni, attestandosi per l'a.a. 2023-24 a circa 81%, contro il 19% del personale assunto a tempo indeterminato. Anche nel caso delle istituzioni AFAM lombarde (Milano esclusa) la percentuale di docenti assunti a contratto o a tempo determinato è decisamente alta, ma inferiore rispetto a quella milanese e in relativa diminuzione negli ultimi anni: dal 74,5% registrato nell'a.a. 2020-21 passa al 70,2% dell'a.a. 2023-24; al contrario, aumenta la percentuale di personale docente assunto a tempo indeterminato, che nello stesso periodo passa dal 25,5% al 29,8%. Nel caso dell'Italia (esclusa la Lombardia) la distribuzione è più equilibrata e relativamente stabile: nell'a.a. 2023-24 poco più del 55% dei docenti erano assunti a contratto o a tempo determinato, poco più del 44% a tempo indeterminato.

Tabella 5.2.3: Personale docente degli istituti del sistema AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2020/21-2023/24, valori assoluti e variazione percentuale tra primo e ultimo anno accademico considerato. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

| | a.a. 2020-21 | a.a. 2021-22 | a.a. 2022-23 | a.a. 2023-24 | variazione % |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Milano | 2.899 | 2.796 | 3.249 | 3.748 | 29,3 |
| Lombardia (senza MI) | 1.013 | 1.101 | 1.067 | 968 | -4,4 |
| Italia (senza Lomb.) | 12.380 | 13.049 | 13.743 | 13.676 | 10,5 |

Tabella 5.2.4: Personale docente degli istituti del sistema AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2020/21-2023/24, per condizione occupazionale, valori assoluti e variazione percentuale tra primo e ultimo anno accademico considerato. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

| | a.a. 2020-21 | | a.a. 2021-22 | | a.a. 2022-23 | | a.a. 2023-24 | | variazione % | |
|-----------------------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|
| | contratto o tempo det. | tempo indet. |
| Milano | 2.278 | 621 | 2.206 | 590 | 2.565 | 684 | 3.045 | 703 | 33,7 | 13,2 |
| Lombardia (senza MI) | 755 | 258 | 836 | 265 | 762 | 305 | 680 | 288 | -9,9 | 11,6 |
| Italia (senza Lomb.) | 6.733 | 5.647 | 7.346 | 5.703 | 7.623 | 6.120 | 7.588 | 6.088 | 12,7 | 7,8 |

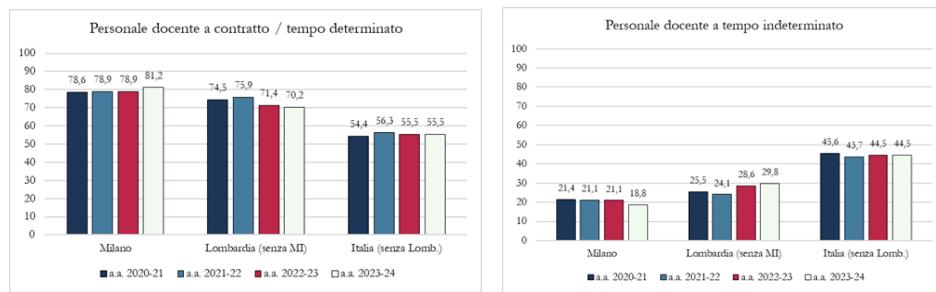


Figura 5.2.3: Numero di docenti di corsi AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2020/21-2023/24, per condizione occupazionale, valori percentuali. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

Passiamo dunque ad analizzare la popolazione relativa al personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA) degli istituti AFAM. La tabella 5.2.5 mostra come nel periodo in esame tutte e tre le aree territoriali considerate abbiano registrato un aumento consistente e pressoché equivalente del personale ATA, di oltre 25 punti percentuali (circa un quarto rispetto alla popolazione di partenza). Tale aumento, tuttavia, si distribuisce diversamente a seconda della tipologia contrattuale: nella tabella 5.2.6 possiamo osservare come nel caso delle istituzioni AFAM milanesi riguardi in maniera simile le assunzioni a tempo indeterminato (+25,4%) e quelle a contratto o tempo determinato, lievemente più alte (27,8%). La variazione si concentra invece nelle posizioni a contratto o tempo determinato nel caso dell'Italia (senza la Lombardia), dove si registra un aumento circa del 62% dei contratti a tempo determinato e del 14% di quelli a tempo indeterminato, e in maniera ancora più marcata nel caso della Lombardia (esclusa Milano), dove crescono rispettivamente del 66% e del 7%.

La figura 5.2.4 illustra la distribuzione della popolazione ATA degli istituti AFAM nei tre ambiti territoriali considerati per tipologia di assunzione, negli anni accademici in esame. Se, in linea generale, si rileva una prevalenza di utilizzo dei contratti a tempo indeterminato, è possibile notare come negli istituti milanesi si mostri decisamente più alta e più costante, rispetto agli altri due ambiti territoriali, rappresentando circa l'83% delle assunzioni nel periodo considerato mentre la quota di personale a contratto o a tempo determinato, per contro, si attesta intorno al 17%. Nel caso degli istituti AFAM dell'Italia (Lombardia esclusa) e della Lombardia (Milano esclusa), invece, la quota di personale ATA a tempo indeterminato è più contenuta rispetto a quella milanese (nell'a.a. 2023-24, rispettivamente, il 67,6% e il 59,1%) e gradualmente ridimensionata a fronte del relativo aumento della componente di personale assunta a tempo determinato o a contratto, che cresce di 7,2 punti percentuali nel caso italiano e di dieci punti percentuali in quello lombardo.

Tabella 5.2.5: Personale ATA degli istituti del sistema AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2020/21-2023/24, valori assoluti e variazione percentuale tra primo e ultimo anno accademico considerato. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

| | a.a. 2020-21 | a.a. 2021-22 | a.a. 2022-23 | a.a. 2023-24 | variazione % |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Milano | 670 | 664 | 771 | 843 | 25,8 |
| Lombardia (senza MI) | 162 | 168 | 201 | 203 | 25,3 |
| Italia (senza Lomb.) | 2.528 | 2.723 | 3.047 | 3.185 | 26,0 |

Tabella 5.2.6: Personale ATA degli istituti del sistema AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2020/21-2023/24, per condizione occupazionale, valori assoluti e variazione percentuale tra primo e ultimo anno accademico considerato. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

| | a.a. 2020-21 | | a.a. 2021-22 | | a.a. 2022-23 | | a.a. 2023-24 | | variazione % | |
|-----------------------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|
| | contratto o tempo det. | tempo indet. |
| Milano | 115 | 555 | 95 | 569 | 119 | 652 | 147 | 696 | 27,8 | 25,4 |
| Lombardia (senza MI) | 50 | 112 | 58 | 110 | 81 | 120 | 83 | 120 | 66,0 | 7,1 |
| Italia (senza Lomb.) | 638 | 1.890 | 781 | 1.942 | 986 | 2.061 | 1.031 | 2.154 | 61,6 | 14,0 |

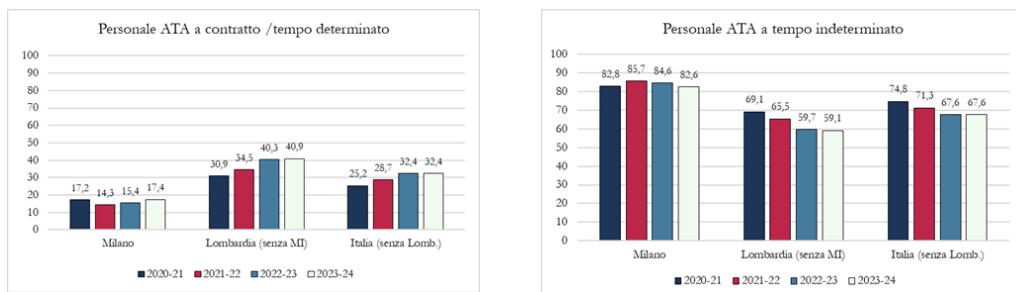


Figura 5.2.4: Personale ATA degli istituti AFAM a Milano, nel resto della Lombardia e in Italia (Lombardia esclusa), a.a. 2020/21-2023/24, per condizione occupazionale, valori percentuali. Fonte: Rielaborazione autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

L'analisi di alcune fondamentali caratteristiche della popolazione docente e ATA degli istituti che contribuiscono all'offerta formativa AFAM, spesso trascurate a favore della sola considerazione della popolazione studentesca, mostrano le specificità del contesto milanese, rispetto a quello lombardo e nazionale, riportabili alla forte prevalenza degli istituti non statali legalmente riconosciuti. Come mostra la figura 5.2.5, la popolazione docente degli istituti AFAM statali è prevalentemente assunta a tempo indeterminato (circa il 60%) mentre nel caso di quelli non statali essa è quasi esclusivamente a contratto o a tempo determinato (94,5%); per quanto riguarda la popolazione ATA, essa è in generale prevalentemente assunta a tempo indeterminato, ma in misura maggiore nel caso degli istituti non statali (79%) rispetto a quelli statali (66%).

Si tratta di caratteristiche organizzative che intervengono in maniera significativa nella definizione dell'offerta formativa del sistema AFAM, come avremo di chiarire meglio nei paragrafi successivi.

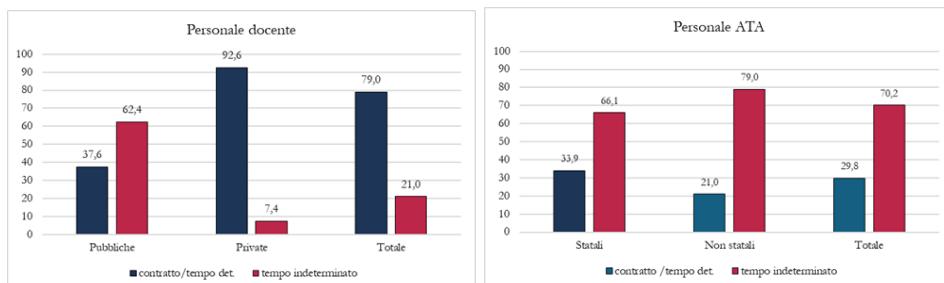


Figura 5.2.5: Personale docente e ATA del sistema AFAM nazionale, per condizione occupazionale e tipologia istituti, a.a. 2023/24, valori percentuali. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

5.3 La ricerca empirica: criteri di definizione del caso di studio

L'analisi sopra riportata offre importanti informazioni per inquadrare l'affondimento di ricerca sulla relazione intercorrente tra l'offerta dei corsi proposti dal sistema AFAM e la domanda di professionalità nei settori culturali e creativi a Milano e in Lombardia, suggerendo alcuni criteri utili per la delimitazione dello studio di caso. Dal punto di vista teorico-metodologico si è adottato un approccio già sperimentato in precedenti ricerche (Ballarino e Regini 2005, p. 123), volto a rilevare i meccanismi alla base dell'introduzione di processi di innovazione in quella che può essere considerata la “linea di produzione” (Mintzberg 1996) degli istituti di alta formazione, ovvero la progettazione della loro offerta didattica, intesa come un'attività centrale della loro creazione di beni o servizi. Per la realizzazione dell'affondimento sono stati selezionati dieci istituti che ricoprendono, all'interno di una proposta didattica spesso più ampia, corsi riconosciuti all'interno del sistema AFAM (vedi tabella 5.3.7): a fronte dell'assoluta rilevanza dell'offerta meneghina nel sistema AFAM regionale e nazionale, evidenziata nei precedenti paragrafi, sono stati selezionati otto istituti con sede a Milano, cercando di dar conto – almeno in parte – della loro significativa eterogeneità in termini di specificità degli ambiti disciplinari, ma anche di peculiarità istituzionali e organizzative, specie in riferimento al diverso tipo di forma giuridica (se pubblica o privata) e di orientamento al mercato (se for profit o non profit). Gli altri due istituti selezionati sono quelli che compongono il Politecnico delle Arti di Bergamo, finora unico caso di adozione di questa forma organizzativa introdotta dalla legge istitutiva del settore AFAM¹⁰,

10 La legge n. 508/1999, che ha istituito il settore AFAM, prevede la «facoltà di costituire, sulla base della contiguità territoriale, nonché della complementarietà e integrazione dell'offerta

e dunque interessante da esplorare anche in termini di innovazione istituzionale, oltre che per verificare eventuali peculiarità associate all'erogazione di corsi in altre sedi lombarde, rispetto a quella milanese. Dei dieci istituti selezionati quattro sono pubblici senza scopo di lucro e a sovvenzionamento prevalentemente statale (Accademia di Brera-Milano, Accademia di Bergamo, Conservatorio di Milano, Conservatorio di Bergamo)¹¹; tre sono società di capitali (Ied, Naba, Marangoni)¹²; tre sono retti da fondazioni private senza scopo di lucro, a sovvenzionamento misto pubblico e privato¹³. Il campione a scelta ragionata così ottenuto – non probabilistico, ma adatto alla logica esplorativa dello studio (Ballarino e Regini 2005, p. 128) – si compone di dieci istituzioni che aggregano 16.531 studenti iscritti a corsi AFAM nell'a.a. 2023-24, un bacino che equivale a circa il 73% della popolazione studentesca iscritta a corsi AFAM in Lombardia nello stesso periodo (la tabella 5.3.8 riporta le popolazioni di riferimento delle istituzioni)¹⁴.

formativa, Politecnici delle arti, nei quali possono confluire le istituzioni di cui all'articolo 1 nonché strutture delle università» (art. 2, c.8).

- 11 È prevista anche la possibilità di ricevere erogazioni da soggetti pubblici e privati o da eventuali entrate proprie.
- 12 Dal punto di vista giuridico lo Ied si configura come Società per azioni (S.p.a), trasformata nel 2022 in una Società benefit per azioni (S.B.p.a), capogruppo di tutte le società che costituiscono il gruppo Ied, di proprietà della Fondazione Morelli. La Naba e l'Istituto Marangoni sono invece Società a Responsabilità Limitata (S.r.l.) e parte di Galileo Global Education, il più grande gruppo aziendale in Europa specializzato nell'offerta di servizi di alta formazione, creato dal fondo di investimenti statunitense Providence Equity che nel 2020 lo ha venduto ad un consorzio internazionale di investitori.
- 13 La Fondazione Accademia d'arti e mestieri dello spettacolo Teatro alla Scala è stata istituita nel 2001 dalla Fondazione Teatro alla Scala (alla quale concorrono lo Stato, la Regione Lombardia, il Comune di Milano e una serie di fondatori distinti tra ordinari, sostenitori e permanenti) di concerto con la Camera di Commercio Industria Agricoltura e Artigianato di Milano, l'Università Bocconi, il Politecnico di Milano, che con essa costituiscono i fondatori constituenti, cui si aggiunge il contributo di altri sostenitori pubblici e privati, al fine di favorire la formazione dei quadri artistici e tecnici e la valorizzazione del patrimonio artistico, storico e culturale del Teatro alla Scala (<https://www.accademialascala.it/accademia/statuto>, data ultima consultazione: 05/05/2025). La Fondazione Milano - Scuole Civiche di Milano è stata istituita nel 2000 dal Comune di Milano «allo scopo di procedere al riordino giuridico-amministrativo e gestionale delle Civiche Scuole Atipiche del Comune di Milano, conservandone le finalità e funzioni di interesse generale». Si configura come fondazione partecipata senza scopo di lucro che «intende costantemente perseguire l'insegnamento, l'educazione, la formazione e la formazione continua nei diversi ambiti culturali, professionali e disciplinari contemplati dalla propria attività», portando avanti il «modulo culturale del "sapere e operare" in un contesto di stretto collegamento ed interazione tra il mondo della formazione e quello del lavoro e delle nuove professionalità» (https://fondazionemilano.eu/uploads/amministrazione-trasparente/Disposizioni-general/atto_costitutivo_4.8.2000.pdf, data ultima consultazione: 05/05/2025).
- 14 Le otto istituzioni selezionate a Milano raccolgono circa il 92% della popolazione studentesca iscritta a corsi AFAM a Milano; le due istituzioni selezionate a Bergamo raccolgono poco più dell'11% della popolazione studentesca iscritta a corsi AFAM in altre province della Lombardia.

Tabella 5.3.7: Prospetto dei dieci istituti AFAM, statali e legalmente riconosciuti, selezionati per l'approfondimento di ricerca del IV Report MHEO. Fonte: Elaborazione autrice

| Nome e sede istituto | Forma giuridica e orientamento al mercato | Ambiti disciplinari prevalenti | Corso selezionato |
|--|--|--|---|
| Accademia di Belle Arti di Brera, Milano | Ente pubblico, non profit | pittura, scultura, grafica, decorazione, scenografia, progettazione artistica per l'impresa, nuove tecnologie dell'arte, restauro, beni culturali, e comunicazione e didattica dell'arte | Nuove tecnologie dell'arte [triennio I livello] |
| Accademia di Belle Arti "G. Carrara" (Politecnico delle Arti,) Bergamo | Ente pubblico, non profit | storia dell'arte, disegno, tecniche di pittura e scultura, fotografia, grafica digitale, discipline per il design e la comunicazione visiva | Arti e culture multimediali [biennio II livello] |
| Fondazione Accademia Teatro alla Scala (Fondazione Teatro alla Scala), Milano | Ente misto (pubblico/privato), non profit | corsi di formazione dei quadri artistici e tecnici e gestionali relativi allo spettacolo teatrale | Danza classica a indirizzo tecnico-didattico [triennio I livello] |
| Civica Scuola di Musica "C. Abbado" (Fondazione Milano), Milano | Ente misto (pubblico/privato), non profit | corsi di strumento musicale, canto, composizione, storia della musica, musicologia e prassi esecutiva | Tecnico del suono – Produzione musicale [triennio I livello] |
| Civica Scuola di Teatro "P. Grassi" (Fondazione Milano), Milano | Ente misto (pubblico/privato), non profit | recitazione, regia, danza contemporanea, scrittura per lo spettacolo, organizzazione dello spettacolo | Corso di Regia [triennio I livello] |
| Conservatorio statale di Musica "G. Donizetti" (Politecnico delle Arti), Bergamo | Ente pubblico, non profit | corsi di strumento musicale, canto, composizione, storia della musica, musicologia e prassi esecutiva | Corso di Pianoforte [triennio I livello] |
| Conservatorio statale di Musica "G. Verdi", Milano | Ente pubblico, non profit | corsi di strumento musicale, canto, composizione, musicologia, didattica della musica, musica elettronica | Teorie e Tecniche in Musicoterapia [biennio II livello] |
| Istituto Europeo di Design (Ied), S.p.a., sede di Milano | Ente privato, for profit (società benefit) | design, moda, arti visive, comunicazione | Design della Comunicazione [triennio I livello] |
| Istituto Marangoni, S.r.l., sede di Milano | Ente privato, for profit | design, comunicazione, fashion (design, product business) | Fashion product [triennio I livello] |
| Nuova Accademia di Belle Arti (Naba), S.r.l., sede di Milano | Ente privato, for profit | design, moda, comunicazione, media, arti visive e scenografia | Graphic Design and Art Direction [triennio I livello] |

Una volta identificate le istituzioni si è proceduto all'invio per posta elettronica di una richiesta di partecipazione alla ricerca, accompagnata da una lettera di presentazione del progetto MHEO da parte del coordinatore scientifico del IV Report¹⁵. Il primo giro di interviste ha coinvolto figure ai vertici dell'istituzione, direttori/trici o loro delegati/e per la didattica, che hanno fornito un quadro d'insieme delle singole istituzioni e della loro offerta formativa AFAM e, in seconda battuta, hanno identificato al loro interno un corso di studi con una particolare attenzione alla creazione di professionalità congruenti con le richieste dei segmenti del mercato del lavoro di riferimento. Sebbene i contatti iniziali non siano stati sempre facili e immediati, una volta ottenuti e avuta occasione di chiarire meglio le finalità della ricerca la risposta è stata complessivamente molto positiva e si è tradotta in una generosa disponibilità di tempo da parte di intervistati e intervistate già assai impegnati, in un periodo del calendario accademico fitto di scadenze¹⁶.

5.3.1 Gli istituti del sistema AFAM selezionati

Come già detto, gli istituti oggetto dell'approfondimento di ricerca sono stati selezionati con l'intento di dar conto della significativa eterogeneità in termini

15 Le interviste e le relative schede informative sono state realizzate con la preziosa collaborazione di Diego Cavallotti, professore associato di Cinema, fotografia, radio, televisione e media digitali presso l'Università di Cagliari. L'organizzazione della ricerca ha seguito la seguente scansione temporale: tra settembre e ottobre 2024 sono stati definiti gli obiettivi dell'approfondimento di ricerca e la relativa metodologia, concordati con il coordinatore scientifico del IV Report MHEO (il Prof. Ballarino), e si è provveduto alla raccolta dei dati generali e all'identificazione del campione di istituti per il caso di studio; a novembre sono state inviate all'attenzione delle figure ai vertici degli istituti le richieste di partecipazione alla ricerca, alle quali è seguita la calendarizzazione delle prime interviste online con loro e/o con delegati alla didattica, realizzate tra la fine di novembre e dicembre 2024; durante questi colloqui, della durata media di un'ora e mezza, sono state discusse le caratteristiche generali dell'offerta formativa e identificati i corsi particolarmente legati alla professionalizzazione degli allievi per l'approfondimento, realizzato attraverso un altro giro di interviste condotte tra gennaio e febbraio 2025, anche queste online e della medesima durata. I successivi mesi sono stati dedicati all'analisi del materiale raccolto (che include anche le informazioni cartacee o online fornite dagli intervistati o recuperate nei siti web delle istituzioni).

16 Si ringraziano per la gentile disponibilità i seguenti Professori/esse e Maestri/e: Alfonso Alberti, Davide Alesina, Manuela Bisceglie, Paola Bisi, Francesco Bratos, Martina Cognati, Carlotta Crosera, Roberto Favaro, Cristina Frosini, Andrea Furfaro, Daniela Giordano, Simona Ironico, Claudio Musso, Frédéric Olivieri, Francesco Pedrini, Laura Pedron, Marco Plini, Domenico Quaranta, Alfredo Raglio, Fulvio Ravagnani, Anna Rogg, Elda Scaramella, Guido Tattoni, Samuel Mathias Zitelli. Nel caso della Civica Scuola di Teatro il colloquio è stato unico, in quanto il direttore della Scuola è anche coordinatore del corso identificato; nel caso dell'Accademia Fondazione La Scala il primo colloquio è stato telefonico; solo nel caso dell'Istituto Marangoni non è stato possibile realizzare il secondo colloquio, per indisponibilità della coordinatrice nel periodo in cui è stato realizzato il secondo giro di interviste, e ci si è affidati alle informazioni offerte sul corso nel primo incontro, a quelle disponibili nel web e alla comunicazione per posta elettronica.

formativi e organizzativi del sistema AFAM. Una prima distinzione generale può essere fatta sulla base del diverso campo di produzione al quale gli istituti fanno prevalentemente riferimento, che per facilità espositiva proporrei di associare idealtipicamente a tre macro-aree: arte colta, arte applicata, creatività.

Alla prima macro-area fanno riferimento gli istituti storici (come le Accademie di belle arti, i Conservatori di musica, le Scuole di ballo dei teatri d'opera) che hanno origine nel passaggio che porta all'affermarsi nell'Europa moderna di un mercato per la produzione artistica e alla graduale "canonizzazione" di repertori di gusto associati alle classi sociali alte (Weber 1992, DiMaggio 2009). Tale passaggio ha previsto la sistematizzazione e valorizzazione dei saperi artistici legittimi presso istituti formativi e organizzazioni riconosciuti dallo Stato specializzati nella produzione dell'arte "alta" (Moulin 1967 e 1985, Santoro 2024), secondo regole definite in accordo con l'estetica romantica, in netta opposizione a quelle dell'economia di mercato dominante nelle società capitaliste (Bourdieu 1983).

A seguito degli sviluppi del processo di industrializzazione si ampliano le possibilità di "riproducibilità tecnica" della produzione artistica (Benjamin 2000) e si rafforzano le richieste per un maggiore riconoscimento sociale dell'"arte applicata", più esplicitamente legata ai settori industriali, nonché per una formazione di nuove professioni specializzate nella valorizzazione della produzione nazionale (nella grafica, nella comunicazione, nel design). A queste esigenze rispondono istituti professionalizzanti come gli Isia statali, non presenti in Lombardia, nonché diversi istituti fondati a Milano su iniziativa di liberi imprenditori.

Con l'avvento della società post-moderna e post-industriale, da un lato si attivano processi di declassificazione culturale, che rimettono in discussione le tradizionali gerarchie nel campo artistico (DiMaggio 2009); dall'altro lato aumentano le spinte – supportate dalle significative innovazioni nel settore dell'informazione e della comunicazione – per l'inserimento in una logica di mercato della produzione creativa, vista come risorsa centrale per lo sviluppo delle società capitaliste. Alle città, in particolar modo, si raccomanda di attivare processi di riqualificazione che rendano fruibili risorse materiali e immateriali attrattive per una nuova classe di giovani creativi (scienziati, ingegneri, artisti, designer, architetti, professionisti dell'alta tecnologia) attivi in settori riconosciuti come strategici per l'economia (Florida 2002). All'area della creatività così intesa fanno principalmente riferimento una serie di istituti privati specializzati nei settori delle nuove tecnologie, del design, della moda e del lusso¹⁷.

17 La distinzione in macro-aree si propone come modello concettuale semplificato di una realtà più sfaccettata e complessa, utile all'interpretazione analitica comparata delle dinamiche interne ad essa.

Tabella 5.3.8: Gli istituti AFAM statali e legalmente riconosciuti selezionati, per popolazione di riferimento: studentesca (valori assoluti e percentuale della componente straniera), personale docente e ATA (valori assoluti), a.a. 2023-24. Fonte: rielaborazioni autrice su dati MUR, Ufficio Statistica e Studi

| Istituti AFAM pubblici e legalmente riconosciuti selezionati | studenti | % studenti stranieri | pers. docente | pers. ATA |
|---|---------------|----------------------|---------------|------------|
| Accademia di Belle Arti di Brera, Milano | 4.323 | 25,7 | 344 | 78 |
| Accademia di Belle Arti “G. Carrara” (Politecnico delle Arti), Bergamo | 238 | 5,5 | 33 | 9 |
| Accademia Teatro alla Scala (Fondazione Accademia d’Artì e Mestieri dello Spettacolo Teatro alla Scala), Milano | 37 | 5,4 | 24 | 5 |
| Civica Scuola di Musica “C. Abbado” (Fondazione Milano), Milano | 596 | 10,7 | 141 | 15 |
| Civica Scuola di Teatro “P. Grassi” (Fondazione Milano), Milano | 105 | 3,8 | 68 | 16 |
| Conservatorio statale di Musica “G. Donizetti” (Politecnico delle Arti), Bergamo | 261 | 13,0 | 102 | 22 |
| Conservatorio statale di Musica “G. Verdi”, Milano | 1.223 | 20,0 | 276 | 65 |
| Istituto Europeo di Design (Ied), S.p.a., sede di Milano | 2.903 | 15,2 | 812 | 290 |
| Istituto Marangoni, S.r.l., sede di Milano | 1.508 | 73,7 | 219 | 65 |
| Nuova Accademia di Belle Arti (Naba), S.r.l., sede di Milano | 5.337 | 37,1 | 1366 | 167 |
| Totale | 16.531 | 30,3 | 3385 | 732 |

La diversa configurazione del campo di produzione all’interno del quale le istituzioni traggono la loro genesi istituzionale, nonché i percorsi storici che ne hanno accompagnato lo sviluppo, si sono tradotti nel tempo in differenti modelli di insegnamento, accumulazione di saperi e competenze, rituali e culture organizzative più o meno selettive e distintive, anche a seconda del loro grado di autonomia rispetto ai percorsi “standard” del sistema di istruzione nazionale. Già la considerazione dei dati relativi alle principali popolazioni che compongono gli istituti selezionati, riportati nella tabella 5.3.8, consente di cogliere come all’interno del sistema AFAM convivano istituti che non raggiungono il centinaio di studenti, con altri che ne raccolgono diverse migliaia, il che li porta evidentemente a fare riferimento a diversi modelli, risorse e logiche, tanto nell’organizzazione della didattica quanto nella gestione amministrativa. Rispetto al sistema universitario, il basso rapporto tra numero di studenti per docente nel sistema AFAM (in media di 5 nella nostra selezione) mostra la diffusione di modelli formativi incentrati sull’apprendimento pratico, individuale o progettuale e laboratoriale, mentre l’alta percentuale di studenti internazionali indica la forte attrattività di un’offerta percepita come radicata nelle tradizioni produttive passate e presenti del territorio e delle città in esame¹⁸.

18 Nell’a.a. 2023-24 gli studenti stranieri iscritti presso istituti milanesi rappresentano circa il 36% del totale studenti internazionali del settore AFAM, quelli iscritti nel territorio lombardo il 38%.

Tabella 5.3.9: Rappresentazione sinottica delle modalità di realizzazione delle principali fasi del ciclo di produzione (ideazione, pianificazione, gestione, valutazione) dei corsi AFAM selezionati per l'approfondimento MHEO. Fonte: elaborazioni autrice a partire dalle interviste realizzate.

| Titolo del corso e codice classe MUR-AFAM | Livello accademico | Attivazione pre-AFAM | Riconoscimento MUR AFAM | Ideazione | Progettazione | Gestione | Valutazione |
|---|--------------------|----------------------|-------------------------|--|---|---|-------------|
| Audiovisivi e multimedia (già Arti e culture multimediali) [DASL08] | Biennio II livello | si | 2018-19 | interna (spinta presso MUR per attivazione) | interna (tabelle MUR adattate a risorse istituto) | interna (rilevanza docenti a contratto fase iniziale) | informale |
| Pianoforte [DCPL39] | Triennio I livello | si | 2009-10 | interna (corsi vecchio ordinamento) | interna (a partire da tabelle MUR, innovazioni docenti) | interna (docenti musicisti professionisti) | informale |
| Danza classica a indirizzo tecnico-didattico [DDPL01] | Triennio I livello | si | 2019-20 | interna (con riferimento a corsi esterni ed esigenze professionali) | interna (tabelle MUR, adattate a specificità istituto) | interna, con collaborazione Scuola di Ballo Teatro La Scala | formale |
| Design della Comunicazione [DAPL06] | Triennio I livello | si | 2017-18 | interna (riformulazione a partire da diversi corsi interni già esistenti) | interna (con adattamento costante a innovazioni produttive) | interna: docenti professionisti a contratto (turnover frequente) e collaborazione aziende | formale |
| Fashion product [DIPLO02] | Triennio I livello | no | 2023-24 | interna (in riferimento a esigenze mercato) | interna (manager interni) | interna (professionisti a contratto e aziende) | formale |
| Graphic Design and Art Direction [DAPL06] | Triennio I livello | si | 2011-12 | interna (in riferimento a esigenze mercato) | interna (adattamento costante a innovazioni) | interna (management e professionisti a contratto) | formale |
| Nuove tecnologie dell'arte [DAPL08] | Triennio I livello | si | 2018-19 | interna (spinta presso MUR per attivazione a fronte innovazioni campo artistico) | interna (a partire da tabelle MUR) | interna (docenti di ruolo e a contratto) | informale |
| Regia [DA-DPL03] | Triennio I livello | si | 2017-18 | interna (a partire da corsi già esistenti) | interna (a partire da tabelle MUR) | interna (docenti professionisti) | informale |
| Tecnico del suono – Produzione musicale [DCPL61] | Triennio I livello | si | 2014-15 | interna (rif. a corsi esteri a fronte esigenze mercato del lavoro nazionale) | interna (a partire da tabelle MUR) | interna, con collaborazione professionisti a contratto | informale |
| Teorie e Tecniche in Musicoterapia [DCSL72] | Biennio II livello | no | 2022-23 | esterna (MUR) (su interlocuzioni già esistenti, esigenza legittimazione professionale) | coprogettazione formale (Conservatorio e UniPavia) | cogestione formale (Conservatorio e UniPavia) | informale |

L’istituzione del sistema AFAM ha richiesto la convergenza di questa varietà di istituti verso un unico modello organizzativo, definito a partire da quello universitario nazionale, che si è rivelato più o meno funzionale a seconda delle specifiche caratteristiche formative e organizzative di ciascuno di loro. Al contempo, ha promosso un percorso – non sempre indolore – di ridefinizione dell’identità culturale di alcune istituzioni storiche, al fine di includere repertori e linguaggi più vicini alle pratiche artistiche contemporanee e di prevedere percorsi più attenti alla creazione di sbocchi occupazionali differenziati, sulla spinta di quanto nel frattempo realizzato negli istituti di più recente istituzione e nelle università. Nonostante l’eterogeneità e la specificità formativa delle istituzioni considerate, l’analisi dei corsi identificati ha esaminato in profondità il loro ciclo di realizzazione rilevando i principali meccanismi che portano a definire la relazione tra l’offerta dei corsi proposti dal sistema AFAM e la domanda di professionalità nei settori culturali e creativi, a fronte delle molte opportunità ma anche di alcune criticità che caratterizzano il contesto socio-economico lombardo e, in particolare, milanese.

5.3.2 I corsi AFAM identificati per l’approfondimento MHEO

I corsi identificati grazie ai responsabili degli istituti selezionati sono stati scelti non perché caratterizzanti l’offerta didattica complessiva di ciascun istituto, bensì in quanto particolarmente interessanti per avviare una riflessione sui meccanismi che consentono il reciproco adattamento tra offerta formativa e domanda di professionalità nei settori artistici e creativi, come richiesto dall’approfondimento MHEO. Si tratta degli otto corsi di triennio accademico e dei due corsi di biennio accademico presentati nella tabella 5.3.7 a partire dagli istituti che li propongono. La netta prevalenza dei trienni è riportabile in parte al fatto che i decreti ministeriali relativi alla loro adozione sono stati approvati prima rispetto a quelli dei bienni e il processo di accreditamento dei primi è stato conseguentemente antecedente a quello dei secondi (molti dei quali partiti proprio nell’a.a. in corso al momento della ricerca). A ciò si aggiunge il fatto che i percorsi offerti dai trienni risultano più completi rispetto a quelli dei master annuali e meglio rispondenti, rispetto ai bienni, ad una domanda di lavoro fortemente interessata al “saper fare”, che non sempre valorizza il protrarsi della specializzazione formativa. Nella tabella 5.3.9 si riportano in sintesi le modalità di realizzazione delle principali fasi del loro ciclo di produzione (ideazione, pianificazione, gestione, valutazione), che sono di seguito presentate, prima facendo riferimento diretto alle informazioni offerte dalle/gli intervistate/i e poi analizzate in chiave comparata.

All’interno dell’**Accademia di Brera** è stato identificato il triennio accademico di primo livello in “Nuove tecnologie dell’arte”, che si propone di fornire agli studenti iscritti (475 nell’a.a. 2023-24) «un’adeguata padronanza dei metodi, delle tecniche e delle teorie funzionali ad operare nell’ambito della ricerca

artistica rivolta all'uso e all'investigazione delle nuove tecnologie digitali»¹⁹. La genesi risale all'attivazione alla fine degli anni Novanta, all'interno della neonata Scuola di Arte e Media dell'Accademia, di un corso sperimentale quadriennale denominato “Corso di comunicazione multimediale”, tra i primi dedicati al rapporto tra Arte e Media in Italia, che prevedeva il coinvolgimento di studiosi e artisti delle arti video, digitali e performative. Su iniziativa dell'allora direttore e di diversi docenti e artisti²⁰ è inoltrata richiesta di riconoscimento presso il MUR, che accrediterà il corso come triennio accademico ordinamentale nell'a.a. 2006-07 con la denominazione di “Nuove tecnologie dell'arte”, preferita a quella di “Arte e media”, suggerita dai proponenti sulla scia di equivalenti esperienze europee.

Il coordinatore riferisce di come la denominazione ministeriale, così come la successiva collocazione della Scuola all'interno del dipartimento di Progettazione e Arti Applicate, sia stata vissuta dai docenti afferenti come una sorta di “penalizzazione”, data dall'associazione all'ambito delle arti applicate, «in Italia tradizionalmente percepite come più basse rispetto alle arti nobili della pittura e della scultura» e spesso ritenute a servizio di queste ultime. Ricorda quindi come si sia dovuto “lottare” per difendere la specificità artistica della specializzazione e sviluppare il suo percorso autonomo, evitando che la Scuola si trasformasse in un centro servizi per la documentazione e la valorizzazione multimediale dei lavori e delle attività delle altre Scuole. Il percorso è stato poi verticalizzato grazie all'attivazione di un biennio specialistico in “Arti multimediali” a tre indirizzi (*Arti interattive e performative, Arti della Rete-Net Art, Cinema e video*), riconosciuto come biennio ordinamentale nell'a.a. 2018-19. L'ottimo riscontro nelle iscrizioni ha consentito di arricchire il corpo docente di professionisti esperti del campo, in parte gradualmente stabilizzati, che offrono agli studenti importanti contatti col mondo del lavoro, coltivati anche in occasione dello stage curriculare previsto presso istituti e aziende convenzionate.

Al termine del triennio è richiesta la realizzazione di un portfolio che comprende progetti in fotografia, cinema, video e multimedialità e di una tesi con una componente sia pratica che scritta. Sin dalla fase di ideazione i coordinatori hanno scelto di focalizzare il corso sugli aspetti umanistici e critici e sull'offerta teorica e sperimentale, per dare agli studenti solide basi che consentissero poi di operare efficacemente nel proprio campo, piuttosto che inseguire l'«illusione di materie professionalizzanti». L'Accademia non ha rinnovato la convenzione con il consorzio AlmaLaurea e attualmente non dispone di un servizio che

19 Cfr. <https://www.accademiadibrera.milano.it/it/nuove-tecnologie-dellarte-1-livello> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

20 Tra questi particolarmente significativa è stata la figura di Paolo Rosa di Studio Azzurro, gruppo di ricerca artistica milanese che dai primissimi anni Ottanta esplora i linguaggi delle nuove tecnologie. Per un suo racconto della nascita della Scuola di Arte e Media presso l'Accademia di Brera si rimanda a Rosa (2010).

monitori l'inserimento dei diplomati nel mercato del lavoro. Tuttavia il coordinatore ritiene che l'efficacia del corso sia riscontrabile a partire dai numerosi riconoscimenti ottenuti dai diplomati (premi ai festival di cinema, inviti a Biennali e altre esposizioni prestigiose, pubblicazioni di tesi).

Il rifiuto di definire l'offerta didattica a partire dalle «chimere dell'occupabilità» è professato anche dal coordinatore del triennio accademico di primo livello in “Regia” della **Civica Scuola di Teatro Paolo Grassi**, di cui è anche direttore. La gestione della Scuola di Teatro, creata nel 1951 da Paolo Grassi e Giorgio Strehler per il Piccolo Teatro della città di Milano, passa nel 1967 all'amministrazione comunale fino a quando, nel 2000, non è affidata dal Comune di Milano ad una Fondazione istituita col preciso compito di procedere al riordino giuridico-amministrativo e gestionale delle Scuole civiche dette “atipiche” in quanto associate a discipline non previste nell'offerta formativa standard, conservando su di esse una funzione di indirizzo e controllo rispetto allo svolgersi dell'attività in linea con le finalità e le funzioni originarie di interesse generale degli istituti²¹. All'interno della Scuola di Teatro l'offerta AFAM dell'a.a. 2023-24 prevedeva tre corsi di diploma accademico di I livello, ovvero Regia, Recitazione e Danza contemporanea, per un totale di 105 iscritti. Il corso di Regia è stato attivato fin dal 1976, ma il riconoscimento AFAM è arrivato solo nell'a.a. 2017-18, dopo importanti modifiche rispetto all'impostazione iniziale, più informale e tarata sulle specificità individuali di singoli allievi. La necessità di definire dei programmi standardizzati – ricorda il direttore – ha portato i docenti della Scuola a impegnarsi in un'operazione di codifica dei saperi ritenuti fondamentali per un regista al fine di esercitare il mestiere, un compito non scontato a fronte della penuria di modelli di riferimento, a suo parere riconducibile allo «scarso riconoscimento sociale della professione in Italia»²². Per quanto riguarda l'organizzazione della didattica, il direttore spiega come la continuità nella trasmissione delle competenze di base e trasversali sia ricercata tramite l'assunzione a tempo indeterminato della maggior parte dei docenti e integrata dall'apporto di professionisti assunti a contratto per esigenze più estemporanee²³.

21 La Fondazione Milano - Scuole Civiche di Milano si configura come fondazione partecipata senza scopo di lucro istituita nel 2000 dal Comune di Milano per la gestione di quattro Scuole civiche cittadine: la Civica Scuola di Cinema Luchino Visconti, la Civica Scuola Interpreti e Traduttori Altiero Spinelli, la Civica Scuola di Musica Claudio Abbado, la Civica Scuola di Teatro Paolo Grassi. Il Comune e la Fondazione hanno sottoscritto una convenzione con obblighi reciproci, per la quale il primo fornisce alla seconda le sedi e i dipendenti delle Scuole Civiche (che diventano quindi dipendenti della Fondazione) e, in quanto unico socio fondatore, ha l'obbligo di versare un contributo annuale sui costi della formazione (Gattini Bernabò in Rosato 2020).

22 L'unico modello culturalmente legittimato di formazione professionalizzante nel settore allora a disposizione a livello nazionale era quello proposto dall'Accademia nazionale d'arte drammatica “Silvio d'Amico”.

23 Nell'a.a. 2023-24 era assunto a tempo indeterminato il 71% del corpo docente della Scuola.

Dei tre corsi quello di Regia ha il minor numero di iscritti (18 nell'a.a. 2023-24), ma proprio per questo risulta paradigmatico dell'approccio formativo della Scuola, al contempo elitario e popolare e realizzato attraverso l'integrazione di competenze teoriche e saper fare, per consentire di operare in mondi culturali in costante mutamento²⁴. Il direttore-coordinatore nota come flessibilità della proposta formativa non si traduca tuttavia in un'operazione finalizzata a «piazzare gli studenti» in un mercato del lavoro che li sfrutta «come carne da macello» senza che siano in grado di agirvi autonomamente; mira piuttosto a fornire loro strumenti per entrarvi come soggetti propositivi, che sappiano presentare produzioni originali e lavorare all'interno di reti collaborative. A tal fine il corso porta avanti, sin dalle sue origini, una pedagogia fondata sull'innovazione, che evita di ancorarsi su metodi cristallizzati per sviluppare un approccio integrale al teatro classico e di ricerca, costruendo programmi di lavoro finalizzati allo sviluppo di una crescente autonomia professionale degli allievi nel progettare, realizzare, gestire uno spettacolo o evento teatrale²⁵. Nel far ciò prevede la collaborazione tra allievi dei diversi corsi, in particolare nella realizzazione dei progetti finali del terzo anno, che si traducono nella produzione di spettacoli rappresentati presso teatri milanesi, che talvolta trovano distribuzione fuori città, anche «per far sperimentare agli studenti pubblici diversi».

Nonostante le difficoltà attraversate dalla professione, la Scuola vanta l'affermazione nel campo teatrale di una serie di ex allievi e allieve oggi riconosciuti a livello nazionale e internazionale e, per quanto non monitori l'inserimento occupazionale dei propri allievi, il direttore e coordinatore ritiene che nel giro di uno-due anni dal diploma questi riescano in genere a trovare una collocazione di qualche tipo, anche grazie all'accesso alla rete di relazioni proposte, visto che «il mondo del lavoro teatrale rimane un mondo di relazioni».

L'idea di un'offerta formativa incentrata su una solida formazione artistica di base è difesa anche all'interno del **Politecnico delle Arti di Bergamo**, creato nel 2023 grazie al sodalizio stretto tra il Conservatorio statale di musica “Gaetano Donizetti” e l'Accademia di belle arti “Giacomo Carrara”. Si tratta del primo e finora unico esempio di adozione di questa forma organizzativa, fondata dalla messa in rete di risorse di più istituti AFAM ma anche di strutture universitarie, prevista dalla legge di riforma istitutiva del settore AFAM (l.n. 508/1999, art. 2, c.8). In questi primi anni di vita il Politecnico delle Arti bergamasco ha avviato un processo di integrazione delle attività gestionali e

24 Riprendendo la logica delle Scuole Civiche atipiche, Fondazione Milano porta avanti un modello di formazione di alto livello in settori ambiti culturali non standard (“atipici”), che si rivolgono a un bacino d’utenza relativamente limitato, verificando però che tale bacino sia selezionato sulla base del merito grazie a tasse di frequenza accessibili anche ai soggetti più svantaggiati (Mirti e Gattini Bernabò in Rosato 2020).

25 Cfr. <https://teatro.fondazionemilano.eu/civica-scuola-teatro-paolo-grassi/storia> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

amministrative che gradualmente si sta estendendo all'offerta formativa, nonostante le difficoltà derivanti, prima ancora che dalle diverse tradizioni formative, da un assetto burocratico che ancora definisce in maniera separata gli ordinamenti dei due istituti. Attualmente si prevedono corsi liberi condivisi dalla funzione trasversale (come quelli dedicati alle registrazioni audio e video o alle tecniche di consapevolezza corporea) e collaborazioni nella realizzazione delle produzioni dei due istituti che per il resto offrono una proposta separata.

L'Accademia Carrara presenta una popolazione studentesca ristretta e molto coesa, che partecipa a varie collaborazioni esterne, come quella con la Pinacoteca Carrara e la GAMeC (Galleria d'arte moderna e contemporanea di Bergamo) o quella all'interno del circuito di Confartigianato per le imprese²⁶. Grazie al Comune di Bergamo nel 2016 l'Accademia ha aperto un'area di sperimentazione di attività didattiche e culturali (chiamata "Giacomo" in omaggio al fondatore dell'istituzione), per favorire il dialogo con la città²⁷. Per la governance dell'Accademia la statizzazione ha rappresentato una svolta che ha portato a ragionare in termini meno localistici e a sentirsi parte di un'organizzazione più complessa che, sotto la supervisione del MUR, chiedeva di ampliare i propri orizzonti, «di accelerare, piuttosto che frenare». Come i loro colleghi del Conservatorio, gli allievi dell'Accademia ottengono spesso importanti riconoscimenti e il direttore ritiene che non si avverrà quindi alcun "complesso di inferiorità" rispetto alle istituzioni milanesi, con le quali si collabora volentieri, specie con l'Accademia di Brera. L'offerta formativa è attualmente organizzata in due dipartimenti, Arti visive e Multimedia, che nell'a.a. 2023-24 prevedeva due corsi triennali di diploma di I livello, più longevi, e due corsi biennali di diploma di II livello, avviati dopo l'istituzione del Politecnico delle Arti.

Ai fini dell'approfondimento MHEO è stato scelto il biennio in "Arti e culture multimediali", che si focalizza sulla progettazione e realizzazione di **produzioni audiovisive complesse** per molteplici canali, avviato nell'a.a. 2023-24 (quando contava 15 studenti), ma letto come esito della costruzione di un percorso verticale che parte dal più longevo triennio in "Nuove Tecnologie per l'Arte" (da quest'anno rinominato "Multimedia"), sorto dagli insegnamenti attivati negli anni '90 sotto la direzione del fotografo Mario Cresci e sviluppato nei decenni successivi. Il coordinatore del corso rimarca come le accademie a vocazione pubblica, diversamente da quelle a vocazione privata, non abbiano come primo

26 Il direttore dell'Accademia ricorda in particolare la collaborazione col Kilometro rosso Innovation District, che ha visto giovani studenti artisti lavorare dentro i laboratori di ricerca delle aziende inserite in un grande hub (<https://www.kilometrorosso.com/>, data ultima consultazione: 05/05/2025).

27 Cfr. <https://accademiacbellarte.bg.it/presentazione/> (data ultima consultazione: 05/05/2025). Gli intervistati notano come, nonostante il significativo numero di studenti presenti, tra Università e Politecnico delle Arti, a Bergamo si respiri ancora relativamente poco l'aria tipica delle città studentesche.

obiettivo l'occupazione *post-lauream*, ma piuttosto rispondano alla finalità di «far nascere delle competenze e delle urgenze dal punto di vista della produzione artistica, successivamente anche possibilmente applicate nel mondo del lavoro». A suo parere un approccio strumentale alla formazione può facilitare un ingresso più rapido nel mercato del lavoro, ma se le basi non sono ampie le risorse sulle quali fare affidamento si esauriscono presto. Ecco che i tempi più lunghi, come quelli richiesti dalla frequenza di un biennio accademico, sarebbero utili proprio «a crearsi un archivio di immaginari più ampio». Il coordinatore ritiene che l'aumento di iscritti registrato negli ultimi anni nell'Accademia premi questa impostazione, ma dichiara che si intende restare fedeli alla vocazione comunitaria dell'istituto, che coltiva un rapporto diretto tra docenti e allievi, ponendo un limite di 30 studenti per classe, fatto salvo per qualche corso a carattere teorico.

Lo sviluppo del corso ha consentito il graduale reclutamento di docenti di ruolo, specializzati negli ambiti disciplinari previsti nell'offerta formativa, ai quali si affiancano docenti a contratto sul fondo di istituto di dotazione ministeriale. Si tratta di professionisti sia affermati che giovani, ritenuti dal coordinatore una risorsa importante ai fini del «ricambio di idee e di energie». Il Politecnico delle Arti di Bergamo non dispone di servizi che verifichino l'occupabilità degli studenti (sono in corso interlocuzioni con il Consorzio AlmaLaurea), ma i rapporti diretti consentono di sapere che i diplomati trovano facilmente collocazione in genere all'interno di agenzie di comunicazione o fornendo servizi d'arte alle imprese con le quali sono stati sviluppati rapporti durante i tirocini, grazie alla presenza nel territorio di un tessuto imprenditoriale locale dinamico e aperto alle innovazioni.

Il ramo musicale del Politecnico è costituito dal **Conservatorio Donizetti**, che offre i corsi previsti dalla tradizione strumentale, canora e compositiva classica tipica dell'offerta del “vecchio ordinamento” riorganizzati secondo quanto previsto dal “nuovo ordinamento” post-Riforma²⁸, ampliato dall'offerta dei corsi afferenti al dipartimento di Teoria, analisi, composizione e nuove tecnologie musicali e al dipartimento di Musica pop-rock. Il corso scelto con la direttrice del Conservatorio (anche direttrice del Politecnico delle Arti) ai fini dell'approfondimento MHEO, a fronte degli esiti occupazionali ottenuti nel campo professionale di riferimento, è il triennio accademico di primo livello in “Pianoforte”, che nell'a.a. 2023-24 registrava 27 studenti iscritti. Il coordinatore del corso riferisce di come la sua ideazione sia da riportare in parte ai tradizionali programmi del “vecchio ordinamento” per i corsi di strumento principale, incentrati sul perfezionamento tecnico-interpretativo di repertori classici convenzionalmente previsti nei programmi delle sale da concerto, ai quali le tabelle ministeriali approvate dopo la legge istitutiva dell'AFAM hanno affiancato una

28 Per un approfondimento sull'istituzione del “vecchio ordinamento” e il passaggio dal “vecchio” al “nuovo ordinamento” si rimanda, rispettivamente, a Maione (2005) e Casula (2018).

varietà di corsi relativi a pratiche musicali non legate al concertismo solistico o al repertorio canonico. Tra questi il Conservatorio bergamasco ha attivato il modulo di “Prassi esecutiva contemporanea”, a partire dall'iniziativa di una docente specializzata in repertori pianistici contemporanei, che ha poi attivato collaborazioni per favorire l'inserimento dei migliori allievi all'interno di circuiti relativi a questo tipo di produzione.

Un ruolo di “ponte” tra l'istituzione e il campo di produzione artistica di riferimento è svolto anche dagli altri docenti del triennio e del biennio Pianoforte, professionalmente attivi e con una rete di consolidate collaborazioni esterne al Conservatorio. Queste reti consentono la partecipazione dei migliori allievi del corso a importanti festival e rassegne realizzati all'interno e fuori della provincia²⁹. Vi sono poi forme di supporto più tecnico nell'avviamento alla professione degli allievi offerte dal Conservatorio, come le borse di studio, le informazioni offerte nei social media istituzionali, o le convenzioni per la realizzazione di registrazioni audio o video professionali a prezzi ridotti. Come già detto, il Politecnico delle Arti di Bergamo non prevede un servizio di rilevazione dei livelli di occupazione dei diplomandi, ma la direttrice e il coordinatore ritengono che un indicatore della validità dei percorsi offerti sia dato dalla numerosità di premi vinti dagli allievi in concorsi nazionali e internazionali, utili per avviare la carriera concertistica. Un insegnamento sull'avviamento alla professione, previsto all'interno del biennio in Pianoforte, è dedicato a presentare percorsi di carriera alternativi o paralleli al concertismo (dalla direzione artistica di eventi all'accompagnamento, dalla ricerca alla divulgazione).

Tra le nuove professioni nelle quali ci si può specializzare dopo un triennio accademico di Conservatorio vi è quella di musicoterapeuta, professionista che usa la musica come strumento per raggiungere obiettivi riabilitativi e di miglioramento della salute fisica e mentale. All'interno del sistema AFAM il MUR l'ha contemplata introducendo nel 2021 il diploma accademico di secondo livello in “Teorie e tecniche in musicoterapia”³⁰, che integra competenze musicali e competenze mediche, richiedendo dunque una stretta collaborazione tra istituti musicali e dipartimenti di medicina. Nei giorni di uscita del decreto, la Fondazione Bracco organizzava a Milano un ciclo di conferenze su musica e medicina cui partecipavano anche l'allora direttrice del Conservatorio di Milano, particolarmente

29 Tra le varie collaborazioni si citano quella col Festival Pianistico internazionale di Brescia e Bergamo (e, al suo interno, con la rassegna *Sguardo al Presente*), con Milano Piano City, il Ravenna Festival, il Festival pianistico di Lecce, le iniziative della Società italiana di musica contemporanea e i programmi dell'emittente Radio3. Dal 2024 è stata attivata, su idea del coordinatore, una collaborazione con la ditta di pianoforti Fazioli, che nello show room di Milano organizza concerti pubblici a inviti dei diplomandi.

30 Decreto Ministeriale n.2905 del 06-12-2021. Diploma accademico di secondo livello - DCSL 72 - Teorie e tecniche in musicoterapia con la relativa tabella in allegato, <https://www.mur.gov.it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n2905-del-06-12-2021> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

attenta alla relazione tra musica e benessere, e un professore di musicoterapia a contratto presso l'Università di Pavia, dove da oltre un decennio è attivo un Master di I livello in musicologia all'interno della Facoltà di medicina³¹. La nuova opportunità offerta dal decreto ministeriale è stata dunque immediatamente colta dal **Conservatorio statale di Milano “Giuseppe Verdi”** che sin dall'a.a. 2021-22 ha attivato il biennio (che due anni dopo contava 33 iscritti), coordinato dal professore di musicoterapia, al quale è spettato il non semplice compito di conciliare le logiche organizzative di due istituzioni formative strutturate in maniera assai differente, per quanto meno che in passato.

A fronte della forte eterogeneità formativa degli allievi (provenienti da trienni in campo musicale, ma anche psicologico o medico) il biennio prevede un percorso propedeutico che consenta l'acquisizione di competenze di base comuni. Le lezioni sono concentrate nel fine settimana, in quanto si rivolgono ad allievi già adulti con impegni lavorativi, sono prevalentemente collettive, ma prevedono anche attività laboratoriali e individuali, e si svolgono presso il Conservatorio di Milano, dove si recano i docenti dell'Università di Pavia. Si stanno costruendo rapporti con le strutture, specie di natura sociosanitaria o educativa, all'interno delle quali realizzare i tirocini, ancora poche in quanto la musicoterapia è una disciplina non pienamente riconosciuta scientificamente e le collaborazioni coi musicoterapeuti fanno in genere riferimento a finanziamenti occasionali, che creano precarietà lavorativa. Il coordinatore confida nel fatto che l'attivazione di un biennio accademico contribuisca, tramite l'accreditamento dello status scientifico della disciplina, al processo di riconoscimento di un ordine per la professione³². Tuttavia nota anche come la specificità scientifico-disciplinare e la complessità organizzativa del corso rendono la sua attivazione non semplice per altri istituti, che difficilmente possono fare affidamento sulle risorse e l'attrattività del Conservatorio di Milano (che nell'a.a. 2023-24 raccoglieva circa 1.600 studenti), nonché su competenze già esistenti all'interno di una università rinomata come quella di Pavia, città vicina e ben collegata con Milano. All'interno del Conservatorio, la cui identità istituzionale si è tradizionalmente incentrata nella formazione dei musicisti interpreti, il corso in musicoterapia è stato inizialmente accolto come «un corpo estraneo che stava per essere introdotto all'interno di un meccanismo che funzionava secolarmente in altro modo» dalla maggior parte dei docenti, che lo hanno inteso come destinato a chi aveva fallito il vero obiettivo professionale, quello di diventare un musicista virtuoso. A soli pochi anni dall'avvio, il coordinatore rileva però un crescente interesse, specie tra i docenti con percorsi più ricchi e articolati, maggiormente aperti al

31 Cfr.<https://portale.unipv.it/it/didattica/post-laurea/master-universitari/offerta-master-e-corsi-di-perfezionamento/musicoterapia> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

32 Le professioni che rientrano in categorie non ancora organizzate in ordini fanno riferimento alla legge del 14 gennaio 2013, n. 4, “Disposizioni in materia di professioni non organizzate in ordini o collegi”.

dialogo interdisciplinare. Gli allievi del primo ciclo del corso si sono diplomati nel periodo di realizzazione della ricerca MHEO (tra dicembre e aprile 2024), per cui non si è in grado di valutare l'impatto del corso in termini di occupabilità (rilevata per il Conservatorio dal Consorzio AlmaLaurea).

Nell'ambito musicale dell'offerta AFAM rientra anche la **Civica Scuola di Musica “Claudio Abbado”**, fondata nel 1862 con lo scopo di formare strumentisti per la Civica banda e coristi per il Teatro alla Scala, prima gestita in forma diretta dal Comune di Milano e dal 2000 da Fondazione Milano con le altre Civiche “atipiche”. Ottiene l'autorizzazione a rilasciare titoli AFAM nel 2013 per i trienni di primo livello e nel 2018 per i bienni di secondo livello, ma al suo interno include anche un'ampia offerta di formazione musicale non terziaria, aperta a tutti i livelli e fasce di età. I docenti sono professionisti affermati nel loro settore, la maggior parte dei quali a contratto su incarichi annuali spesso rinnovati³³. All'interno dell'offerta AFAM, incentrata sui corsi musicali strumentali e canori, per l'approfondimento in questo studio è stato identificato il triennio accademico di primo livello “Tecnico del suono - Produzione musicale”, «rivolto a quanti intendono assumere competenze specialistiche nel sempre più mutevole e complesso mondo della produzione e post-produzione musicale»³⁴.

L'ideazione del corso è stata dei docenti della Scuola, professionisti del settore che prendendo spunto da alcuni corsi disponibili all'estero lo introducono nel 2006 nel panorama nazionale come corso annuale. Diventato biennale e infine triennale, otterrà il riconoscimento AFAM dal ministero a partire dall'a.a. 2014-15; nell'a.a. 2023-24 contava 66 studenti iscritti, quasi tutti maschi. Il coordinatore del corso riferisce che alla dicitura “Tecnico del suono” è stata aggiunta in un secondo momento quella di “Produzione musicale” per rispondere alle richieste dei giovani, che «arrivano tipicamente dalla loro cameretta, dove con l'ambiente digitale riescono a produrre abbastanza facilmente e vogliono andare in quella direzione». In realtà – prosegue – il corso resta prevalentemente incentrato sulla formazione del tecnico del suono, profilo richiesto dal mercato del lavoro ancor prima del conseguimento del diploma, integrata con attività a carattere più creativo (produzione musicale, sound design e sviluppo sonoro). Altri piccoli aggiustamenti del corso sono stati portati avanti, nel rispetto delle tabelle ministeriali, per seguire l'andamento del mercato a seguito delle frequenti innovazioni tecnologiche, costantemente monitorate dai docenti, anche al fine di garantire la trasversalità di una figura professionale che deve sapersi adattare ai diversi campi (musica ma anche cinema, teatro, ecc.).

³³ Nell'a.a. 2023-24 risulta a contratto il 58% del personale, contro il 42% a tempo indeterminato.

³⁴ Cfr. <https://musica.fondazionemilano.eu/corsi/triennio-academico-di-primo-livello-irmus/tecnico-del-suono> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

Da questo punto di vista, rileva il coordinatore, la Scuola di Musica presenta il vantaggio competitivo di avere strettissime relazioni con le altre strutture della Fondazione, quindi le Civiche di Cinema e Teatro, oltre che con gli stessi dipartimenti di Musica, per le quali gli studenti svolgono attività di supporto tecnico audio, mentre altre collaborazioni esterne sono realizzate per scambi internazionali o, remunerate, coi teatri cittadini o per attività a piccolo budget. Emerge l'esigenza, a fronte di questa quantità e varietà di collaborazioni interne ed esterne, di poter disporre di un servizio interno dedicato alla gestione di tali pratiche, che attualmente ricade sulle spalle dei docenti e della segreteria. Tra i vantaggi del corso vi è anche quello che la Scuola dispone di aule multimediali con tecnologia all'avanguardia, garantendo postazioni individuali per ciascun studente, «il che in questo tipo di corsi non è scontato». Per quanto riguarda il valore effettivo di un diploma accademico nel mercato del lavoro di riferimento, il coordinatore nota come sia cambiato nel tempo: se in passato aveva rilevanza molto ridotta, in quanto chi voleva lavorare nel settore doveva saperlo fare dal punto di vista pratico e al datore di lavoro la presenza di un titolo di studio non interessava, «pian pianino questa percezione sta cambiando, perché anche il datore di lavoro si rende conto che, al di là del fatto che lo studente sappia fare in pratica delle cose – che è fondamentale –, serve che abbia le informazioni giuste, che conosca la teoria, per poter lavorare con le basi» e un documento che attestì solide competenze di base può dunque tornare utile.

Le origini istituzionali dell'**Accademia d'Arti e Mestieri dello Spettacolo Teatro alla Scala** risalgono al 1813, quando è istituita l'Imperial Regia Accademia di Ballo col fine di fornire un vivaio di ballerini al Teatro, inaugurato nel 1778 (Pedroni 2013). Nel 1946, su iniziativa di Arturo Toscanini e dell'allora sovrintendente Antonio Ghiringhelli, le si affianca la “Scuola di perfezionamento per giovani artisti lirici” (poi meglio nota come Scuola dei Cadetti della Scala, oggi Accademia di perfezionamento per cantanti lirici)³⁵ e negli anni '70 Tito Varisco, all'epoca direttore degli allestimenti scenici, dà vita al corso per scenografi realizzatori (Affortunato 2013). La progressiva diversificazione delle proposte didattiche porta nel 1991 all'istituzione all'interno del Teatro della Direzione Scuole, Formazione e Sviluppo, che nel 2001 diventa Fondazione di diritto privato come Accademia d'Arti e Mestieri dello Spettacolo Teatro alla Scala, oggi articolata in quattro dipartimenti (Musica, Danza, Palcoscenico, Management) ai quali fanno capo una varietà di corsi, cinque dei quali nell'a.a. 2024-25 accreditati dal MUR per il rilascio di diplomi AFAM³⁶. Tra questi ultimi si è scelto di studiare il triennio di primo livello in “Danza classica a indirizzo tecnico-didattico”, accreditato già dall'a.a. 2019-20, mentre gli altri quattro sono

³⁵ Cfr. <https://www.accademialascala.it/accademia/complessi-artistici/canto> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

³⁶ Cfr. <https://www.accademialascala.it/accademia/la-storia> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

stati avviati nel periodo di svolgimento della ricerca. Il triennio considerato si rivolge a ballerine e (più raramente) ballerini che intendono raggiungere una formazione didattica di alto livello attraverso l'apprendimento teorico e pratico della metodologia della Scuola di Ballo scaligera (dedicata alla formazione di ballerini professionisti, punta di diamante dell'offerta dell'Accademia, ma non inseribile nell'offerta AFAM perché coinvolge allievi in età scolare) realizzando un praticantato con gli allievi sotto la guida dei maestri e le maestre della Scuola.

L'ideazione del corso è interna e deriva dal corso di aggiornamento professionale per gli insegnanti di danza, prima biennale e poi triennale, attivato nell'Accademia a partire dagli anni '90 e riconosciuto dalla Regione Lombardia. Nel predisporre la documentazione per l'accreditamento AFAM si è considerata l'adozione delle tabelle ministeriali realizzata da quella che fino ad allora era l'unico caso presente nel sistema, l'Accademia Nazionale di Danza di Roma, riuscendo a ottenere dal MUR una deroga rispetto all'insegnamento del metodo di formazione scaligero, che – nota il direttore del dipartimento – è assai differente rispetto a quello adottato dall'Accademia romana e riconosciuto a livello internazionale. L'altra deroga è stata ottenuta per le procedure di reclutamento dei docenti, maestre e maestri ballerini che hanno seguito percorsi formativi specificamente legati alla professione e perciò sono chiamati per chiara fama, più spesso a tempo indeterminato perché – spiega il direttore – si sente l'esigenza di garantire la continuità formativa di chi ha una esperienza comprovata del metodo del Teatro alla Scala. La coordinatrice del corso ricorda come il percorso di accreditamento sia stato lungo e complesso: partito nei primi anni 2000, è stato ottenuto solo per l'a.a. 2019-20, dopo numerosi controlli rispetto all'organizzazione della didattica e all'adeguatezza delle sale e degli spazi (si rileva un mutamento nell'approccio ministeriale, inizialmente più restrittivo rispetto all'accreditamento di istituti non statali, negli ultimi anni più inclusivo). Secondo la coordinatrice il corso ha funzionato molto bene³⁷ grazie alla qualità della docenza e dell'accesso esclusivo all'interno di una Scuola di ballo in un teatro di eccellenza, che in alcuni casi ha offerto alle allieve più brave e motivate collaborazioni di lavoro. Più spesso le allieve hanno già un'attività avviata (come una scuola di danza) e si iscrivono perché intendono perfezionare il proprio metodo e competenze didattiche. Da questo punto di vista si nota come il monte ore assai alto di frequenza obbligatoria richiesto dalle tabelle ministeriali, non consentendo di conciliare formazione e lavoro, risulti poco funzionale ad accogliere tutta l'utenza potenzialmente interessata e finisca per escludere chi non dispone delle risorse necessarie per coprire la propria assenza dal lavoro.

Degli enti privati for profit selezionati per la ricerca il più longevo è l'**Istituto Marangoni Milano**, nato negli anni '30 come scuola di formazione

³⁷ Un'indagine relativa al job placement dei diplomati, realizzata dal servizio marketing dell'Accademia, conferma la loro complessiva soddisfazione a conclusione del ciclo di studi e il fatto che la maggior parte ha già un'attività lavorativa.

professionale per modellisti e sarte, evolutosi, seguendo gli sviluppi dell'industria della moda dagli anni '70-80 a Milano, in scuola di *fashion design*, gradualmente inclusiva di altri ambiti creativi e manageriali affini, per imporsi dagli anni 2000 come player internazionale della formazione nel settore con 10 scuole nelle capitali più importanti della moda, del design e dell'arte³⁸ all'interno del gruppo Galileo Global Education³⁹. A partire dal 2016 ottiene dal MUR l'autorizzazione a rilasciare titoli AFAM, associati nell'a.a. 2023-24 a 7 corsi triennali di diploma accademico di primo livello e 14 corsi annuali di master di I livello, all'interno delle due aree della moda e del design. La popolazione studentesca è oggi prevalentemente internazionale: circa il 74% degli iscritti è costituito da studenti stranieri ai quali è richiesto in ingresso un certificato di lingua italiana, sebbene i corsi siano erogati sia in italiano che in inglese, attivando classi parallele nelle due lingue o adottando strategie di traduzione per alcune materie. I docenti delle materie più creative sono professionisti del settore fashion o design, reclutati con il meccanismo della chiara fama. A loro sono affiancati docenti universitari per le materie più teoriche e mentor, spesso alumni inseriti nel mercato del lavoro, che accompagnano gli studenti nella realizzazione dei progetti.

L'approfondimento per questo studio ha riguardato il corso di "Fashion product", che rappresenta all'interno dell'offerta dell'Istituto «una sorta di cerniera tra i due poli dell'area moda, quello più creativo (*fashion design* o *fashion styling*) e quello più legato al business (*fashion business* o *fashion management*)». Questo ruolo è alla base della recente ideazione interna del corso, riconosciuto come triennio di primo livello AFAM nell'a.a. 2023-24, con 23 studenti iscritti, volto alla costruzione di «alcuni tra i profili professionali più richiesti (*product manager*, *fashion buyer*, *supply chain manager*)», in grado di comprendere i processi creativi, ma con le competenze verticali che consentono di seguire l'intero processo che «trasforma un prodotto in oggetto dei desideri, rendendolo un bestseller sul mercato internazionale del lusso»⁴⁰. Anche la fase di progettazione e di gestione sono state interne e hanno previsto l'affiancamento ai corsi focalizzati su moda e creatività di diverse materie di ausilio allo sviluppo delle competenze trasversali richieste (dalla storia dell'arte, alle scienze sociali, all'economia aziendale). Il piano di studio, come per gli altri trienni, prevede un periodo di tirocinio che consente di realizzare un'esperienza professionale attraverso la realizzazione di progetti individuali o di gruppo in collaborazione presso aziende della moda e

38 Alla sede originaria di Milano si sono aggiunte nel corso del tempo quelle di Firenze, Londra, Parigi, Shanghai, Shenzhen, Mumbai e Miami.

39 Cfr. <https://www.istitutomarangoni.com/it/news-eventi/galileo-global-education-acquires-nuova-accademia-di-belle-arti-naba-domus-academy> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

40 Cfr. <https://www.istitutomarangoni.com/it/corsi-moda/fashion-business/fashion-product-corso> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

del lusso o in campus. Poiché il triennio in esame non si è ancora concluso, non si hanno dati degli esiti occupazionali, ma i responsabili dell'offerta didattica si attendono risultati simili a quelli riscontrati negli altri corsi: l'Istituto Marangoni chiede alla Doxa una certificazione rispetto al tasso di occupazione degli studenti a un anno del diploma, rilevato dal career service, che negli ultimi anni si è attestato a oltre il 90%. I tassi assai elevati di occupazione sono da leggere anche in riferimento al fatto che molti diplomati ottengono facilmente collaborazioni estemporanee all'interno delle aziende in cui hanno realizzato lo stage, dove hanno modo di testare le proprie capacità di resistenza e determinazione nel passaggio da un ambiente protetto ed esclusivo come quello dell'Istituto, ad un mercato del lavoro altamente competitivo e selettivo, come quello associato all'industria della moda e del lusso.

Dal 2017 entra a far parte del gruppo Galileo Global Education anche la **Nuova Accademia di Belle Arti (Naba) di Milano**⁴¹, creata nel 1980 dall'imprenditore Ausonio Zappa col coinvolgimento del critico d'arte Guido Ballo e dello scenografo Tito Varisco (entrambi già docenti all'Accademia di Brera), nell'intento di proporre un'offerta formativa organizzata secondo criteri meno gerarchici e convenzionali, più vicina alle pratiche artistiche contemporanee e al sistema delle professioni artistiche e creative⁴². Già l'anno successivo Naba è la prima accademia privata riconosciuta legalmente dal MUR e continua a svilupparsi, fino a inaugurare nel 2019 una sede a Roma più legata all'industria dello spettacolo associata alla capitale, mentre quella di Milano resta focalizzata sulle produzioni locali legate all'industria del design e della pubblicità e alla comunicazione d'impresa, ampliando la partecipazione di studenti stranieri e ottenendo riconoscimenti nei ranking internazionali⁴³. Il passaggio di proprietà ad un fondo di investimento offre nuove possibilità in termini di efficienza organizzativa, servizi agli studenti e crescita aziendale, ma impone vincoli più stringenti rispetto all'obiettivo della profitteabilità economica. Da questo punto di vista, nota il direttore, i criteri richiesti a livello ministeriale per l'accreditamento AFAM sono funzionali ad ancorare la strutturazione a un progetto culturale che non segua solo le richieste del mercato. Per quanto riguarda l'offerta formativa, nell'a.a.

41 Cfr. <https://www.istitutomarangoni.com/it/news-eventi/galileo-global-education-acquires-nuova-accademia-di-belle-arti-naba-domus-academy> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

42 Con la stessa intuizione Zappa aveva fondato 5 anni prima l'Accademia di belle arti di Viterbo, anch'essa oggi legalmente riconosciuta come istituto AFAM, ispirandosi all'idea della Scuola Bauhaus di Weimar di una formazione che abbattesse la tradizionale gerarchia tra arti maggiori e arti minori, realizzata all'interno di una "comunità educante" (<https://abav.it/sample-page-2/la-storia-dellabav/>, data ultima consultazione: 05/05/2025).

43 Negli ultimi 5 anni si è confermata come prima e unica Accademia di belle arti italiana fra le 100 migliori università al mondo in ambito Art & Design all'interno delle graduatorie del QS World University Rankings by Subject.

2023-24 Naba proponeva 8 trienni di I livello, 6 bienni di II livello e 16 master annuali, in genere offerti sia in italiano che in inglese.

L'approfondimento per questo studio ha considerato il corso triennale di diploma in "Graphic design e Art direction", che nell'anno di riferimento contava 851 iscritti. Si tratta di uno dei corsi più longevi di Naba, in quanto la sua idea-
zione risale alla stessa istituzione dell'accademia negli anni '80 ed è da attribuire al lavoro dei coordinatori, professionisti del settore, che lo riprogettano continuamente a fronte delle esigenze di un mercato del lavoro in costante sviluppo e aggiornamento. In uno di questi aggiornamenti il corso è stato articolato in tre indirizzi interni (*Brand design, Creative direction, Visual design*), tra cui gli studenti possono scegliere per approfondire aspetti specifici. Il modello della progettazione del corso, riferisce il coordinatore, è quello «tipico della Naba», che integra corsi teorici che riprendono l'impostazione universitaria volti a creare le basi culturali e disciplinari, con corsi tecnici in costante aggiornamento (l'ultimo riguarda l'utilizzo dell'intelligenza artificiale), e corsi a carattere progettuale. Il personale docente è quasi interamente a contratto (circa il 95%), caratteristica che il coordinatore ritiene fondamentale per garantire l'innovazione, perché «in questo ambito se fai solo il docente, nell'arco di 4 anni non sei più aggiornato sui trend non solo tecnici, ma anche di comunicazione». Tra i punti di forza del corso vi è lo stretto rapporto con le aziende, sviluppato in particolar modo nell'ultimo semestre del terzo anno con la realizzazione del progetto di tesi, ma soprattutto con il "laboratorio creativo", dove gli studenti dei tre indirizzi sono rimesscolati e messi davanti a «veri clienti e veri progetti». In passato il coinvolgimento delle aziende ha avuto carattere più informale, legato ai contatti di docenti che lavoravano in agenzie dove coinvolgevano i propri studenti; nel tempo i contatti si sono istituzionalizzati e sono adesso seguiti dal Career services & Industry relations office, che raccoglie le richieste delle aziende, sottoposte alla valutazione dei docenti prima della conferma. Lo stesso servizio cura un'indagine sull'occupabilità, che mostra alti livelli di impiego dopo il diploma (circa l'85%), quasi sempre ottenuto senza andare fuori corso, anche a fronte del vantaggio competitivo offerto dall'entrare presto nel mercato del lavoro in settori come quello della grafica e della comunicazione a Milano, caratterizzati da una forte competizione legata al rapido ricambio delle nuove leve di giovani professionisti.

L'Istituto Europeo di Design (Ied) di Milano nasce nel 1966 dall'idea dell'imprenditore Francesco Morelli di rispondere alla domanda di formazione legata allo sviluppo delle nuove professioni creative e comunicative (domanda di "saper fare" e di "far sapere"), in particolare nell'ambito del design e della grafica, della fotografia e della moda e del marketing. Si espande nei decenni successivi, aprendo nuove sedi in diverse città italiane ed estere e realizzando

acquisizioni⁴⁴, arrivando a configurarsi in un gruppo di società di proprietà della Fondazione Morelli, di cui la capogruppo è quella italiana, dal 2022 società benefit per azioni che integra all'interno dei propri obiettivi di profittevolezza economica un impegno verso la generazione di valore condiviso per la collettività e l'ambiente e l'impegno ad operare in modo responsabile, sostenibile e trasparente⁴⁵. La formazione proposta segue un approccio marcatamente professionalizzante, distintivo rispetto alla dimensione più storico-culturale e teorico-metodologica delle accademie tradizionali. Il focus sul “saper fare” è sviluppato in stretta collaborazione con professionisti che svolgono incarichi di docenza (spesso riconfermati negli anni) o di consulenza, come anche nel rapporto con aziende ed enti presenti nel territorio (tra i quali, ad esempio, il Comune di Milano), coi quali gruppi multidisciplinari di studenti realizzano progetti seguiti da un apposito ufficio (l’Ufficio progetti speciali). I responsabili dell’offerta formativa riconoscono come il processo di accreditamento AFAM abbia posto delle sfide in termini di adattamento al modello di reclutamento universitario dei docenti, rispetto ai criteri di selezione di professionisti con curriculum tipici delle carriere creative. Per contro ha rappresentato per l’Istituto, che si era sviluppato in maniera un po’ anarchica, un’occasione di riorganizzazione secondo un’architettura condivisa, che facilita il monitoraggio e l’inserimento in un contesto accreditato. L’acquisizione di un titolo riconosciuto di livello terziario è stata particolarmente apprezzata dall’utenza («ha un effetto “rassicurante” per le famiglie e facilita gli studenti internazionali nell’ottenimento di borse di studio»), mentre i datori di lavoro sembrano ancora più interessati alle competenze pratiche che ai titoli di studio. Per l.a.a. 2023-24 l’offerta AFAM dello Ied milanese prevedeva due corsi di master di primo livello e 13 trienni di diploma accademico di primo livello⁴⁶, tra i quali si è approfondito il triennio in “Design della comunicazione”, con 282 iscritti nello stesso anno di riferimento, particolarmente soggetto ad aggiornamenti «perché il settore della comunicazione è in

44 Altre sedi Ied sono state aperte nel 1973 a Roma, nel 1984 a Cagliari, nel 1989 a Torino, nel 2006 a Venezia, a Firenze e Como nel 2009, per quanto riguarda l’Italia, mentre all’estero si contano le sedi di Madrid nel 1993, nel 2002 a Barcellona, nel 2005 a San Paolo, nel 2013 a Rio de Janeiro. Tra le acquisizioni quella dell’Accademia di Belle Arti Aldo Galli di Como nel 2009 e il Centro Superior de Diseño Kunsthall a Bilbao nel 2020 (<https://www.ied.it/storia-ed-evoluzione> (data ultima consultazione: 05/05/2025)).

45 Cfr. <https://www.ied.it/governance> (data ultima consultazione: 05/05/2025). Le società di benefit sono previste nella legge di stabilità 2016 (l. 28 dicembre 2015, n. 208 “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato”, entrata in vigore il 1 gennaio 2016, che al comma n. 376 dell’art. 1 le definisce come società «che nell’esercizio di una attività economica, oltre allo scopo di dividerne gli utili, perseguono una o più finalità di beneficio comune e operano in modo responsabile, sostenibile e trasparente nei confronti di persone, comunità, territori e ambiente, beni ed attività culturali e sociali, enti e associazioni ed altri portatori di interesse»).

46 L’offerta formativa proposta nel portale Ied per l.a.a. 2025/26 prevede anche 15 diplomi accademici di II livello, di cui 5 offerti presso la sede di Milano e 2 all’Accademia “Aldo Galli” di Como.

costante trasformazione». Offerto sia in italiano che in inglese, il corso si focalizza sull'apprendimento dell'utilizzo strategico delle tecniche della creatività per la valorizzazione degli obiettivi di impresa. Il coordinatore riferisce di come la sua ideazione risalga ai corsi offerti dall'Istituto superiore della comunicazione (costituito nel 1983 sia nella sede di Milano che in quella di Roma dello Ied⁴⁷), riconfigurati dopo l'istituzione del sistema AFAM ai fini dell'accreditamento ministeriale. Il triennio in esame, che ha ricevuto l'accreditamento necessario al rilascio di titolo avente valore legale di diploma accademico di primo livello dall'a.a. 2017-18, è stato progettato dai coordinatori che si sono avvicendati come un percorso formativo che assegna al *learning by doing* uno spazio crescente attraverso la partecipazione degli studenti a progetti. Il tasso di occupabilità dei diplomati – che hanno ottenuto diversi premi – è molto alto (il *carrier service* lo stima tra l'85-90% a un anno dall'ottenimento del titolo): il corso risponde alla formazione di profili professionali molto richiesti dalle aziende, per la gestione della comunicazione istituzionale o interna, il management dei social media o degli eventi, o per la creazione dell'immagine del brand. Tra le strategie formative dello Ied il coordinatore cita anche il mantenimento dei contatti con gli *alumni*, dei quali i più affermati sono spesso reclutati come docenti, già socializzati al modello formativo dell'Istituto.

5.3.3 L'offerta formativa AFAM lombarda e la sua relazione coi settori produttivi di riferimento

La ricostruzione dei processi che contribuiscono alla realizzazione dei corsi di studio identificati negli istituti selezionati mostra l'ampia varietà dell'offerta formativa del sistema AFAM e la sua stretta relazione con gli ambiti produttivi di riferimento nel territorio lombardo e, in particolare, milanese. Nonostante la varietà dei casi osservati, possiamo rilevare di seguito alcuni elementi comuni e distintivi che emergono da una lettura comparata delle principali fasi del ciclo di produzione dei corsi (ideazione, pianificazione, gestione, valutazione), del quale la tabella 5.3.9 offre una rappresentazione sinottica.

Una prima considerazione riguarda il fatto che la fase di ideazione e attivazione dei corsi è antecedente al riconoscimento AFAM in tutti i casi tranne uno (il biennio di Teorie e Tecniche in Musicoterapia), in cui il corso è stato ideato a seguito della pubblicazione di nuove tabelle ministeriali. L'ideazione, a sua volta, risulta spesso attivata da richieste provenienti dagli *stakeholders* (interni o anche esterni agli istituti) ai fini del riconoscimento di un settore disciplinare non ancora ricompreso all'interno dell'offerta AFAM, motivata non solo dall'esigenza di creare una formazione specializzata certificata in tale settore, ma anche di rafforzare la legittimazione culturale, artistica o scientifica del settore stesso. Anche nei casi in cui il corso era già stato ideato antecedentemente secondo

47 Cfr. <https://www.ied.it/storia-ed-evoluzione> (data ultima consultazione: 05/05/2025).

un format differente, le tabelle ministeriali sono all'origine di un'importante revisione e ridefinizione del progetto originario nella fase di progettazione, che deve adattare diverse esigenze e risorse a disposizione ad uno schema comune. Le griglie e le indicazioni ministeriali, si potrebbe osservare, svolgono un ruolo di "baricentro" in un processo per il quale i diversi istituti convergono verso un modello standard che definisce le competenze ritenute essenziali per costruire un dato percorso formativo, nonché gli strumenti per la misurazione dei suoi contenuti, che ne consente la conversione o la valutazione in chiave comparata rispetto a percorsi affini.

Le fasi di ideazione e progettazione, salvo che nell'unico caso già richiamato sopra, non sono state realizzate a livello interno, ma da docenti che sono attivi nel mercato del lavoro, sia che la loro condizione occupazionale sia a tempo indeterminato, sia che sia a tempo indeterminato. Negli istituti AFAM considerati, infatti, la docenza è prevalentemente esercitata come una delle attività che si aggiunge alle tante di cui si compone la carriera dei professionisti dell'arte⁴⁸: dal concertismo alla direzione artistica di festival, dalla curatela di mostre alla consulenza alla regia di spettacoli, dalla consulenza per enti e aziende alla produzione di programmi radio-televisivi e alla pubblicazione di libri o incisioni. La "doppia presenza" dei docenti, data dalla contemporanea attività sia interna che esterna agli istituti, è quella che permette loro di agire come "ponti"⁴⁹ tra il sistema di formazione e i settori produttivi di riferimento, attivandone il dialogo e facilitando i processi di reciproco adattamento. Questo è vero sia nel caso dei docenti più anziani, ben inseriti all'interno di canali istituzionali riconosciuti nei rispettivi settori di riferimento, che dei giovani professionisti impegnati nella realizzazione di formule più innovative di sperimentazione. Ciò consente di realizzare una parte rilevante della formazione degli studenti attraverso la partecipazione a esperienze di collaborazione attivate, in particolare negli ultimi anni di corso, all'interno della ricca offerta del territorio lombardo e, in particolare, milanese: dai teatri più sperimentali a quelli più blasonati, dalle piccole aziende alle note multinazionali del lusso.

Il felice incontro tra l'offerta di giovani in fase di formazione e la domanda di nuove leve di professionisti è resa possibile dall'eccezionale dinamismo dei settori artistici e creativi della Lombardia e, in particolare, di Milano. Entrambe dominano le classifiche proposte annualmente dal rapporto *Io sono cultura*,

⁴⁸ Tra le strategie più comuni per la riduzione del rischio insito nelle carriere artistiche e creative, vi è proprio quella della diversificazione, che può avere carattere estensivo, se riguarda anche ruoli ricoperti in ambiti non artistici, o invece intensivo, quando prevede più ruoli nello stesso campo o in diversi campi artistici (Luciano e Bertolini 2011, Bataille *et al.* 2020).

⁴⁹ Il loro ruolo ricorda quello descritto da Burt (1992), nell'ambito dell'analisi delle reti sociali, in riferimento a quegli individui che colmano i cosiddetti "buchi strutturali", ovvero le disconnessioni esistenti tra gruppi di individui, acquisendo in tal modo un vantaggio strategico dato dall'accedere a informazioni e opportunità diverse che consentono di migliorare creatività, apprendimento e prestazioni.

pubblicato dalla fondazione Symbola in partenariato con Unioncamere, in riferimento sia al valore aggiunto che all'occupazione prodotti dal sistema produttivo culturale e creativo italiano. Il rapporto ha rilevato come il sistema si concentri in due tipi principali di aree territoriali: le realtà produttive della provincia e i grandi agglomerati urbani. Per quanto riguarda le prime, la Lombardia risulta con il Lazio la regione più sviluppata del sistema culturale e creativo nazionale, all'interno del quale si distingue per la capacità mostrata nel combinare attività culturali tradizionali con una forte specializzazione nei servizi avanzati come architettura, design e comunicazione. Il valore aggiunto generato dal sistema produttivo culturale e creativo lombardo è stato calcolato per il 2023 in 29,2 miliardi di euro, corrispondenti al 28,0% del sistema produttivo culturale e creativo nazionale e al 6,9% del totale dell'economia regionale (Fondazione Symbola *et al.* 2024, p. 74). Nello stesso anno la Lombardia registra la presenza nel territorio di oltre 60 mila imprese culturali e creative, pari al 21,3% delle imprese presenti nel settore a livello nazionale, e l'impiego di 366 mila lavoratori nel settore culturale e creativo, quasi un quarto dell'occupazione nazionale del settore culturale e il 7,3% del totale dell'occupazione nell'economia regionale (Fondazione Symbola *et al.* 2024, pp. 74, 96). Per quanto riguarda i grandi agglomerati urbani «che prosperano grazie alla combinazione di servizi avanzati, patrimonio storico e artistico, spettacoli culturali e attività turistiche», fungendo da «poli culturali dinamici che attraggono investimenti e talenti», Milano emerge come il principale centro del sistema produttivo culturale e creativo italiano. Il sistema culturale e creativo meneghino produce infatti, sempre in riferimento all'anno 2023, un valore aggiunto di 18,5 miliardi di euro (il 17,7% dell'intera filiera nazionale) e genera occupazione nel sistema produttivo culturale e creativo corrispondente al 13,4% del totale nazionale, con oltre 207 mila lavoratori attivi nel settore (Fondazione Symbola *et al.* 2024, pp. 74, 80).

L'analisi comparata dei cicli di realizzazione dei corsi di studio AFAM selezionati, mostra tuttavia la presenza di logiche differenziate nei meccanismi di adattamento tra l'offerta formativa e la domanda di professionalità. Schematicamente, esse possono essere riportate alla tensione esistente tra due poli antitetici di regolazione della produzione artistica e creativa: da un lato il polo dell'autonomia, per il quale i processi di produzione sono guidati da valori intrinseci al campo di riferimento; dall'altro lato il polo dell'eteronomia, che risponde prioritariamente ai valori propri di altri campi, in particolar modo a quelli mercantilistici dominanti nell'economia capitalista (Bourdieu 1983).

Al polo dell'autonomia fanno più spesso riferimento gli istituti a finanziamento pubblico, nei quali prevale come priorità formativa la creazione di solide basi teoriche e pratiche radicate all'interno di specifiche tradizioni, linguaggi e repertori artistici e il riferimento a percorsi formativi più lunghi e specializzati. All'interno di tali istituti la continuità didattica e il passaggio intergenerazionale dell'*habitus* professionale sono in genere garantiti dal controllo sul

reclutamento di un corpus di docenti assunti a tempo indeterminato, che legano la propria identità professionale a quella dell'istituto stesso. Non di rado a loro sono anche affidati compiti a carattere più amministrativo-gestionale, a fronte di limitate risorse dedicate ai servizi rispondenti alle nuove esigenze e finalità degli istituti, come quelle legate alle produzioni o all'occupabilità degli studenti. L'efficacia della formazione ai fini dell'occupazione non è tanto misurata, ma piuttosto valutata qualitativamente in riferimento in primis ai riconoscimenti reputazionali ottenuti dai casi più rari di carriere che ascendono al vertice della scala del prestigio e successo professionale, ma anche ai casi "ordinari" (H. Becker 1982, Perrenoud e Bois 2017) di collocamento in ruoli più marginali e meno visibili, che comunque – grazie alle competenze trasversali e alla rete di relazioni sviluppate durante la formazione – consentono di restare attivi nel mercato del lavoro artistico, notoriamente selettivo e rischioso (Menger 1999).

Verso il polo dell'eteronomia gravitano invece gli istituti privati for profit, nei quali l'offerta formativa intende soddisfare le richieste di adeguamento agli ultimi trend del mercato, garantendo un costante ricambio di competenze, strumentazione e format comunicativi. Tale ricambio è assicurato in particolare grazie all'avvicendamento di professionisti attivi nel settore assunti come docenti a contratto dagli istituti, mentre l'efficienza organizzativa è controllata dal management attraverso l'attivazione di una serie di servizi interni gestiti da personale amministrativo assunto a tempo indeterminato. Oltre ai coordinatori responsabili dei corsi, i career service assumono una rilevanza strategica nel curare la promozione dell'occupabilità (*employability*) dei diplomati accademici, facilitandone l'incontro con la domanda di lavoro, registrando in tal modo tassi che consentono all'istituto di scalare i ranking internazionali che certificano la qualità dell'offerta formativa. Il posizionamento nelle classifiche è infatti considerato dai futuri iscritti come prova della validità di un investimento educativo prevalentemente inteso in termini strumentali (G. Becker 1994), in quanto legato alla domanda per profili professionali oggi reputati strategici per lo sviluppo delle economie capitaliste, che possono portare alcuni diplomati a raggiungere rapidamente ruoli di responsabilità o visibilità assai ben remunerati, sebbene la maggior parte di loro resti esposta a condizioni di forte vulnerabilità in termini retributivi e previdenziali (Banks e Hesmondhalgh 2009, Bellini *et al.* 2018).

Quella appena presentata è evidentemente una distinzione idealtipica che fa riferimento a una polarità da intendersi, più che come netta divisione di campo, come rappresentazione dei limiti definitori di un continuum all'interno del quale si posizionano i diversi istituti, trovandovi collocazioni soggette a continui aggiustamenti. Sempre in termini idealtipici, il ruolo della valutazione preliminare e periodica ministeriale rispetto agli standard qualitativi dell'offerta dovrebbe contribuire a scongiurare i rischi insiti in una collocazione agli estremi delle polarità: evitare da un lato che la stabilità della docenza si traduca in irrigidimento di un'offerta formativa autoreferenziale e impermeabile ai mutamenti esterni;

dall'altro lato che il continuo turnover porti allo svuotarsi del senso di una comunità accademica fondata sulla condivisione di un corpus di conoscenze e valori e non solo sull'erogazione di competenze circoscritte e soggette a rapida obsolescenza⁵⁰.

5.3.4 Alcune considerazioni a margine dell'approfondimento MHEO

L'approfondimento di ricerca qui realizzato per il progetto MHEO ha riguardato un caso di studio che potremmo agevolmente definire una “best practice”, in quanto ha previsto la selezione di alcuni tra i corsi AFAM più innovativi ed efficaci di prestigiosi istituti concentrati all'interno di un'area socio-economica tra le più dinamiche del Paese, anche in riferimento ai settori artistici e creativi. Nel corso delle interviste sono tuttavia emerse anche alcune significative criticità.

Una questione di tipo più culturale e relativa all'intero sistema AFAM riguarda la sua relazione ancora asimmetrica con il sistema universitario. L'inserimento dell'AFAM nel campo dell'alta formazione – in Italia fino ad allora esclusivo dominio degli atenei – ha portato il Ministero dell'Università e della Ricerca a regolamentarlo partendo da una sorta di pregiudizio implicito per il quale solo ciò che ha lo statuto formale di università può legittimamente appartenere al livello terziario del sistema di istruzione. Il processo di adattamento richiesto agli istituti AFAM non è quindi partito dalla valutazione delle specificità dei diversi modelli dell'alta formazione artistica e musicale e coreutica (e, successivamente, creativa), bensì ha richiesto loro di adattarsi isomorficamente a regole, categorie, tempistiche e rituali del sistema universitario. Un esempio evidente delle criticità derivanti da tale richiesta è costituito dalla formazione professionalizzante in ambito musicale e coreutico, che nelle sue versioni più “classiche” richiede una preliminare incorporazione di una solida tecnica virtuosistica alla base di specifiche prassi esecutive e performative. A tal fine, essa prevede un avviamento assai precoce di allievi e allieve, in genere coincidente con la fine della scuola primaria e l'ingresso nella scuola secondaria inferiore, storicamente realizzato all'interno degli stessi istituti. L'inserimento di questi ultimi nel livello terziario, per accedere al quale è richiesto un diploma di scuola secondaria superiore, si

50 Ai due rischi fa indirettamente riferimento Monica Gattini Bernabò in un'intervista (Rosato 2020) nella quale descrive il modello di architettura didattica della Fondazione Milano – di cui è stata direttrice generale tra il 2012 e il 2023 – come una “terza via” rispetto a due modelli alternativi: «quello che prevede docenti più o meno stabili che insegnano a lungo e che creano una sorta di staticità nella docenza; e quello di alcune scuole, anche molto di tendenza, che affidano la docenza a professionisti esterni attraverso masterclass e seminari, correndo però il rischio di diventare dei “seminarifici”». Il modello della Fondazione Milano, prosegue la direttrice, integra invece docenze interne che consentono di «dare il senso della scuola, della continuità didattica per poter trasmettere tutte le competenze di base e trasversali» con «l'ingresso di docenti esterni legati alla professione, che portano qualità e che offrono agli studenti un collegamento immediato con il mondo del lavoro».

è dunque rivelato disfunzionale rispetto alla valorizzazione di queste tradizioni formative nazionali, alcune delle quali riconosciute a livello internazionale. In ragione di ciò l'Accademia del Teatro alla Scala non può far accreditare all'interno del sistema AFAM il corso della sua prestigiosa Scuola di Ballo, riservato a una selezione di allieve e allievi ancora in età scolare, bensì quello per docenti di danza. E perfino i Conservatori più attrattivi, come quello di Milano, soffrono della mancanza di iscrizioni nei corsi AFAM di strumenti meno noti dell'organico orchestrale a causa di un inadeguato vivaio nella formazione musicale precoce⁵¹. Un altro esempio dell'azione di tale bias隐式 è dato dalla recente pubblicazione delle linee guida per l'accreditamento dei dottorati di ricerca all'interno del sistema AFAM⁵², atteso da tempo. Tali linee guida sono state definite a partire da quelle che organizzano i dottorati universitari (in termini di modalità organizzative, requisiti dei docenti afferenti ai collegi, orientamento alla ricerca intesa prevalentemente come scientifica e teorica, più che artistica e applicata) e dunque si rivelano non sempre facili da adottare nel caso di istituti con risorse limitate o specificità didattiche e professionali differenti. Il pregiudizio implicito sul primato formativo e il prestigio culturale del sistema universitario risultano spesso rafforzati dagli stessi istituti che offrono corsi riconosciuti nel sistema AFAM, nonché dagli studenti e dalle loro famiglie, che contribuiscono a reiterarlo attraverso una serie di pratiche comunicative verbali e non verbali⁵³.

Una questione più strutturale è quella che riguarda invece il tema, emerso in diverse interviste, della sfida posta dal prevalere di logiche di mercato sull'offerta di servizi non più adeguatamente coperti dal welfare pubblico. Tale sfida attiene talvolta alle conseguenze dell'espansione dell'offerta formativa degli istituti privati a scopo di lucro (che non si riduce a quelli accreditati dal MUR), i quali seguono logiche di profittevolezza di mercato, garantendo l'accesso sulla base delle disponibilità economiche del nucleo familiare, prima che sul merito⁵⁴. Più

51 Il programma “giovani talenti” (previsto sulla base del Decreto Ministeriale n. 382 del 2018, sull’armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico - musicale) consente l’accesso ai corsi accademici di adolescenti che mostrano spiccate attitudini e capacità artistiche e musicali prima dell’acquisizione del diploma di scuola secondaria, ma non risulta risolutivo rispetto alle condizioni materiali di attivazione di tali talenti, irrisolto anche dalla limitata offerta di licei musicali o coreutici nel territorio.

52 Decreto Ministeriale 778 del 12 giugno 2024 - Linee guida per l'accreditamento dei dottorati di ricerca delle istituzioni AFAM.

53 A tali pratiche si possono riportare a titolo esemplificativo le frequenti ricorrenze, nella presentazione degli istituti della propria offerta formativa, di espressioni che presentano i corsi AFAM come “corsi universitari” o nei processi che accompagnano l’ottenimento dei titoli di diploma accademico AFAM della riproduzione della terminologia e dei rituali associati alle lauree universitarie.

54 In genere negli istituti statali le rette di frequenza sono gratuite per i redditi più bassi e, successivamente, calcolate in base all’ISEE familiare, ma comunque relativamente contenute; nelle Scuole Civiche milanesi è stato di recente introdotto un innalzamento delle tasse, che ha in particolare riguardato le fasce di reddito più alte e solo in misura minore quelle più basse,

spesso il problema emerge in riferimento alla questione dell'aumento del costo della vita e, in particolare, degli alloggi a Milano come in altre città universitarie a seguito dell'intensificarsi di processi di gentrificazione non adeguatamente governati (Semi 2015), questione che ha avuto eco nelle cronache nazionali a seguito delle proteste studentesche (Mugnano *et al.* 2024). Gli istituti AFAM considerati dall'approfondimento MHEO sono localizzati nel centro cittadino, talvolta ospitati da edifici storici, in aree in cui si trovano importanti monumenti, musei, teatri, chiese come anche eleganti palazzi, negozi e locali alla moda ed esclusive boutique, il che contribuisce indubbiamente al loro fascino e alla loro attrattività per gli studenti, ancor più se stranieri. L'assidua frequenza richiesta dagli istituti agli allievi, spesso coinvolti anche in eventi o spettacoli serali, sarebbe facilitata dalla presenza di studentati con affitti agevolati in quartieri limitrofi, attualmente non disponibili proprio a causa degli alti costi. Diversi istituti hanno in progetto la realizzazione di campus in aree da riqualificare della periferia cittadina, che potranno offrire nuovi spazi dedicati sia alla formazione che all'ospitalità degli studenti, senza tuttavia risolvere la questione assai più complessa di un centro urbano sempre meno vivibile per chi non dispone di redditi familiari adeguati. Negli ultimi anni l'elevato costo della vita a Milano ha costretto molti studenti ad un faticoso pendolarismo o invece ad iscriversi in sedi che consentono investimenti formativi più sostenibili. Il problema, tuttavia, non riguarda i giovani artisti e creativi solo nella fase della formazione, ma anche in quella successiva di inserimento in un mercato del lavoro altamente selettivo, incerto e instabile – per quanto affascinante, coinvolgente e gratificante – che più spesso offre incarichi poco tutelati e retribuzioni difficilmente compatibili con il costo degli affitti cittadini, ma al contempo esige la frequenza di quelle reti di relazioni legate al sistema urbano di produzione artistica e creativa, spesso indispensabili per ottenere visibilità e per accedere alle informazioni utili ad inserirsi in eventuali progetti (Boltanski ed Esquerre, 2017, p. 472).

5.4. Riflessioni conclusive

Il settore dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM), istituito nel livello terziario del sistema di istruzione nazionale dopo un lungo e accidentato iter di riforma, include oggi un nuovo ambito, inizialmente non previsto e dunque non presente nella denominazione, ovvero quello

per mantenere la logica di servizio accessibile alla cittadinanza tipica delle scuole civiche. Gli istituti privati fanno in genere riferimento a tasse più onerose e ad un sistema di riduzione basato sul sistema delle borse di studio e degli sconti (come nell'incentivo dell'early booking).

A titolo esemplificativo, orientativamente le tasse di iscrizione annuale ad un corso di triennio accademico presso il Conservatorio di Milano nell'a.a. 2024-25 vanno da un minimo di 300 € a un massimo di 3.500 € circa; quelle presso la Scuola Civica di Teatro da 2.000 € a 9.500 €, quelle presso la Naba da 8.300 € a 21.000 €, presso l'Istituto Marangoni si aggirano tra i 20.000 e i 30.000 € circa.

della creatività. Si tratta di un ambito distintivo e particolarmente dinamico, che trova uno spazio significativo, accanto alle aree artistiche più tradizionali e culturalmente legittimate, nell'offerta AFAM lombarda e, in particolare, milanese, delle quali il capitolo ha presentato le principali caratteristiche d'insieme, approfondendo la sua relazione con la domanda di professionalità nel mercato del lavoro. Tale relazione appare fondata su un articolato reticolo di fitti legami basati su collaborazioni, alcune di lunga data e altre di più recente attivazione, tra le istituzioni formative e i rispettivi settori in cui operano le professionalità cui fanno riferimento: teatri, sale da concerto, musei, gallerie, festival, sfilate, rassegne, fiere, set, hub aziendali. All'interno di questo reticolo i docenti degli istituti, anche professionisti attivi nei settori di riferimento, fungono da "ponti" che creano connessioni tra le reti che fanno capo al sistema formativo e quelle del sistema produttivo, facilitando gli studenti nel passaggio dalle prime alle seconde, e garantendo un costante ricambio generazionale all'interno del sistema produttivo. La rete del sistema di formazione e produzione artistica e creativa trova a Milano il suo fulcro, attira studenti e professionisti da altre province lombarde, regioni italiane e paesi esteri, e al contempo irradia le altre reti, attivando relazioni di scambio cooperativo, più che di esclusione competitiva, coi diversi livelli territoriali (Andreotti 2024).

L'analisi dei corsi di studio identificati all'interno di una selezione di dieci istituti che raccolgono circa il 77% della popolazione studentesca del sistema AFAM lombardo mostra la graduale convergenza di organizzazioni assai diverse tra loro verso un modello comune, definito dal Ministero dell'Università e della Ricerca, il quale svolge un ruolo di gatekeeper nel valutare le proposte di inserimento di nuove aree disciplinari da parte degli stakeholders, tradurle in griglie operative e verificare la presenza degli standard di conformità che consentono di autorizzare l'accreditamento dei corsi. In questo contesto l'autorità statale funge da punto di equilibrio per istituti regolati da logiche assai diverse: a quelli fondati su campi artistici relativamente autonomi offre un'occasione di riflessione sulle peculiarità che definiscono le proprie competenze professionali, per integrarle nel più ampio quadro del sistema dell'alta formazione nazionale; a quelli spinti dal mercato verso un processo di costante rinnovamento e rapido aggiornamento consente di ancorare le proposte formative a esigenze di carattere culturale, non solo legate a obiettivi di produttività aziendale.

A margine dell'approfondimento di ricerca emergono due ulteriori questioni. La prima riguarda la persistenza – a fronte degli importanti avanzamenti sopra riferiti nell'integrazione del sistema AFAM nell'alta formazione – di un pregiudizio implicito, che considera il sistema universitario come modello aspirazionale di regolazione del livello terziario dell'istruzione nazionale, il che non consente in alcuni casi di valorizzare al meglio la specificità dell'alta formazione artistica e creativa. La seconda riguarda l'aumento dei rischi sociali per i giovani artisti e creativi che scelgono di vivere in città dinamiche come Milano, che

richiederebbe l'adozione a livello locale e statale di adeguate politiche di contrasto all'aumento delle diseguaglianze, a tutela di alcuni tra i diritti essenziali della cittadinanza, come quello all'abitazione, alla formazione, al lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Affortunato, T. (2013). *Musica e scuola. Percorsi di successo tra pubblico e privato*, Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/961969>.
- Andreotti, A. (2024). "Governare la città metropolitana: creare connessioni tra attori e territori", in A.S. Purcaro (a cura di), *WHAT NEXT? Le Città metropolitane a dieci anni dalla loro istituzione*, Bari, Cacucci, pp. 177-189.
- Ballarino, G., Regini, M. (2005). *Formazione e professionalità per l'economia della conoscenza. Strategie di mutamento delle università milanesi*, Milano, FrancoAngeli.
- Bataille, P., Bertolini, S., Casula, C., Perrenoud, M. (2020). "From atypical to paradigmatic? The relevance of the study of artistic work for the sociology of work". *Sociologia del lavoro*, 157: 59-83.
- Banks, M., Hesmondhalgh, D. (2009). "Looking for Work in Creative Industries Policy". *International Journal of Cultural Policy*, 15(4): 415-430.
- Becker, H.S. (1982). *Art Worlds*, Berkeley (CA), University of California Press.
- Becker, G.S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3rd ed., Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Bellini, A., Burroni, L., Dorigatti, L. (2018). "Industrial Relations and Creative Workers – Country Report: Italy". IRCREA, IR-CREA, *Strategic but vulnerable. Industrial relations and creative workers* (Project funded by the DG Employment, Social Affairs & Inclusion of the EC; agreement n. VP/2015/004/0121).
- Benjamin, W. (2000). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi.
- Boltanski, L., Esquerre, A. (2017). *Arricchimento. Una critica della merce*, Bologna, Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1983). "The Field of Cultural Production, Or: The Economic World Reversed". *Poetics*, 12: 311-356.
- Burt, R.S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Casula, C. (2018). *Diventare musicista. Indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*, Mantova, Universitas Studiorum.
- DiMaggio, P. (2009). *Organizzare la cultura. Imprenditoria, istituzioni e beni culturali*, Bologna, Il Mulino.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, New York, Basic Books.

- Fondazione Symbola, Unioncamere, Deloitte (2024), *Io sono Cultura – Rapporto 2024*.
- Grimaldi E., Serpieri R. (2012). “The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011”. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1: 146-180.
- Luciano, A., Bertolini, S. (2011) (a cura di), *Incontri dietro le quinte. Imprese e professionisti nel settore dello spettacolo*, Bologna, Il Mulino.
- Maione, O. (2005). *I Conservatori di musica durante il fascismo. La riforma del 1930: storia e documenti*, Torino, EDT.
- Menger, P.-M. (1999). “Artistic Labor Markets and Careers”. *Annual Review of Sociology*, 25: 541-574.
- MHEO (2023). *IL RAPPORTO. Dimensioni, dinamiche e attrattività dell’Istruzione superiore terziaria a Milano e in Lombardia* (a cura di M. Bratti, E. Lippo), Milano, Milano University Press.
- Mintzberg, H. (1996). *La progettazione dell’organizzazione aziendale*, Bologna, Il Mulino.
- Moulin, R. (1967). *Le marché de la peinture en France*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Moulin, R. (1985). “Dall’artigiano al professionista: l’artista”. *Sociologia del lavoro* (Il lavoro artistico, numero monografico a cura di A. Luise e E. Minardi), n. 25, pp.55-71.
- Mugnano, S., Costarelli, I., Gaspani, F., Giannotti Mura, C.L., Ramello, R. (2024). *Primo Report sulla condizione abitativa degli studenti di Milano-Bicocca*, Milano, Centro di Ricerc-Azione sull’Abitare Studentesco di Ateneo (C.A.S.A), Milano, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- MUR (2024). *Focus “Il sistema AFAM”*. Anno Accademico 2023-2024 (a cura del DGPBSS Ufficio VI - Servizio Statistico), novembre 2024.
- Pedroni, F. (a cura di) (2013). *Album di compleanno - 1813-2013 – La Scuola di Ballo dell’Accademia Teatro alla Scala*, Milano, Tita editore.
- Perrenoud, M., Bois, G. (2017). “Ordinary Artists: From Paradox to Paradigm? Variations on a Concept and its Outcomes”. *Biens Symboliques/Symbolic Goods*, <http://journals.openedition.org/bssg/171>; <https://doi.org/10.4000/bssg.171>.
- Richeri, G. (2009). “Il concetto di industrie creative”. *Economia della Cultura*, XIX/1: 5-10.
- Rosa, P. (2019). “Arte e Media, genealogia di una nuova formazione per l’Accademia”, in A. Balzola (a cura di) *Arte e Media. La Scuola di Nuove Tecnologie dell’arte dell’Accademia di Brera*, Milano, Scalpendi.
- Rosato, O. (2020). “L’intervento statale nel settore cultura e il sistema delle Scuole Civiche milanesi. Intervista a Monica Gattini Bernabò e Stefano Mirti di Fondazione Milano”, *Le Nottole di Minerva. Rivista di critica teatrale universitaria*, Roma, Università La Sapienza di Roma, 24/01/2020, <https://www.lenottole.com/2020/01/24/>.

- Santoro, M. (2024). “La costruzione di un campo artistico come progetto politico: lezioni dalla Scala”, in M. Santoro, *Il campo della musica*, Milano, Meltemi, pp. 67-128.
- Semi, G. (2015). *Gentrification, Tutte le città come Disneyland?*, Bologna, Il Mulino.
- Sennett, R. (2013). *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.
- Weber, W. (1992). *The Rise of Musical Classics: A Study in Canon, Ritual and Ideology*, Oxford, Oxford University Press.

Capitolo 6.

I comitati di indirizzo nelle università lombarde: composizione e impatto sull'occupabilità degli studenti

Davide Zampatti

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0000-0002-2875-3114>

Gabriele Ballarino

Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0000-0002-4358-0792>

DOI: <https://doi.org/10.54103/mheo.248.c579>

6.1 Introduzione: i Comitati di Indirizzo nelle università italiane

Il Processo di Bologna a partire dal 1999 ha promosso un'ampia gamma di riforme volte a garantire comparabilità e compatibilità tra i sistemi universitari europei, con l'obiettivo di potenziare la mobilità studentesca e migliorare l'occupabilità dei laureati (Witte 2006; Ballarino e Perotti 2012). Nel contesto italiano, la trasformazione più visibile e nota è stata la ristrutturazione dei corsi e dei titoli di studio, con il passaggio dal precedente modello a ciclo unico a un nuovo articolato su due livelli, il cosiddetto “3+2”, formalizzata attraverso il D.M. 509/1999.

Uno degli obiettivi del processo di riforma era il miglioramento del coordinamento tra gli Atenei e mondo del lavoro, per garantire una migliore transizione tra università e occupazioni. Il DM 509/1999, prevedeva che “le determinazioni di ogni Ordinamento Didattico dei Corsi di Studio, sono assunte dalle Università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni con particolare riferimento alla valutazione dei fabbisogni formativi e degli sbocchi professionali” (art. 11, c. 4).

A seguito del D.M. 270/2004, che ha ribadito questo punto, negli anni successivi le forme precise di questa consultazione sono state definite per via amministrativa. A seguito di un tavolo tecnico MIUR-Confindustria sul tema, una circolare ministeriale (416, 1/12/ 2005) prevedeva un sistema di consultazione a due livelli: a livello di Ateneo, ed eventualmente di Facoltà, si sarebbero dovute creare delle “Consulte” o “Comitati di consultazione” tra università e sistema

socio-economico, mentre a livello dei singoli corsi di laurea appositi “Comitati di indirizzo” avrebbero dovuto garantire il coinvolgimento degli attori interessati nelle diverse fasi della progettazione ed erogazione dei corsi.

Nei loro primi anni di esistenza i CdI non sembrano avere avuto un grande impatto, ma c’è poca ricerca in merito, legata a casi di studio e non sistematica (Ballarino e Regini 2005). Negli anni successivi l’attività dei CdI è stata ulteriormente formalizzata e regolata, in particolare nel quadro della definizione del processo di accreditamento e di valutazione della qualità dei corsi, stabilito nella sua forma attuale dal DM 1154 del 14/10/2021.

Il DM regola in modo dettagliato la documentazione di questo processo, e prevede tra le altre cose la compilazione di una Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS). La SUA dovrebbe costituire una sorta di “carta d’identità” del corso, rivolta tanto all’interno quanto all’esterno dell’università: per questo il DM prevede esplicitamente che le SUA di tutti i corsi di studio delle università italiane siano pubblicati sul portale Universitaly, gestito direttamente dal ministero. La SUA documenta anche l’attività dei CdI, tramite una serie di item strutturati e l’eventuale inclusione del testo dei verbali delle riunioni dei Comitati stessi.

I CdI sono progettati come meccanismi istituzionali di dialogo tra università e tessuto socioeconomico. La loro istituzione risponde a un’esigenza di ascolto delle richieste del sistema economico e della società da parte degli atenei, con il fine di allineare i percorsi formativi alle necessità occupazionali, alle trasformazioni del sistema produttivo e alle aspettative degli stakeholder esterni. In questa prospettiva, essi rappresentano un elemento chiave per la sostenibilità e l’efficacia del sistema universitario, orientato a valorizzare la dimensione professionalizzante e applicativa della formazione accademica.

Sul piano operativo, come vedremo, i CdI presentano una composizione eterogenea, includendo imprenditori, rappresentanti del sistema industriale, professionisti, esponenti delle istituzioni pubbliche, membri degli ordini professionali, organizzazioni sindacali, studenti e docenti universitari. Questo dovrebbe garantire un’interpretazione ampia e articolata dei fabbisogni formativi, facilitando l’adattamento dei curricula alle evoluzioni del mercato del lavoro e alle trasformazioni tecnologiche e sociali contemporanee.

Viste le origini e gli obiettivi dei CdI, è inevitabile chiedersi quale sia la loro efficacia. La ricerca in merito, come si è detto, è scarsa, nonostante questi organismi esistano ormai da quasi un ventennio. Questo studio contribuisce con un’analisi descrittiva della loro composizione, per come questa può essere ricostruita dalle SUA-CdS, e dell’associazione tra tale composizione e gli esiti occupazionali dei laureati. Ci chiediamo, quindi: 1. quale tipo di stakeholder esterno partecipa ai CdI dei vari corsi di laurea; 2. se la composizione dei CdI sia in qualche modo associata all’occupabilità dei laureati dei corsi di laurea stessi. L’unità di analisi del capitolo sono, quindi, i corsi di laurea, tanto triennali quanto magistrali.

Il capitolo, concentrato sul caso lombardo, comprende, dopo questa introduzione, altri sei paragrafi. Nel secondo paragrafo si presenta brevemente il contesto universitario americano degli anni 70-80 del secolo scorso, in cui nascono gli *advisory board* che rappresentano il modello istituzionale dei CdI. Nel terzo paragrafo si descrive il contesto lombardo. Nel quarto presentiamo i dati e la metodologia utilizzate nello studio. I capitoli successivi presentano i risultati empirici: il quinto descrive la composizione dei CdI, in complesso e per area scientifico-disciplinare, e il sesto presenta un'analisi multivariata dell'associazione tra caratteristiche dei corsi di laurea e condizione occupazionale dei laureati, in cui ci concentriamo in particolare sull'associazione tra composizione dei CdI ed esiti occupazionali, nelle diverse aree scientifico-disciplinari.

6.2 Il modello americano

Negli anni Sessanta, l'amministrazione del presidente Lyndon B. Johnson (1963–1969) promosse un'ampia serie di riforme in ambito sociale ed educativo, nell'ambito del progetto della *Great Society*, con l'obiettivo di ampliare le opportunità socioeconomiche e ridurre la povertà. In campo educativo, uno degli interventi più significativi fu l'*Higher Education Act* (HEA) del 1965, che rappresentò una svolta nella politica federale in materia di istruzione terziaria. Questo atto legislativo, fortemente sostenuto dal commissario all'Educazione Francis Kepell, inaugurò una nuova stagione di ampliamento dell'accesso agli studi universitari, con una particolare attenzione alle fasce sociali meno avvantaggiate, in linea con l'idea di una democratizzazione dell'istruzione superiore come strumento di promozione collettiva (Trow 1973).

La congiuntura economica segnata da due crisi petrolifere (1973 e 1979), determinò profondi mutamenti nel tessuto industriale statunitense. Il progressivo superamento del modello fordista, che aveva garantito stabilità occupazionale anche a coloro che erano privi di istruzione superiore, rese sempre più evidente l'importanza del titolo universitario come requisito per accedere a impieghi qualificati e stabili. Molte famiglie statunitensi intensificarono quindi l'investimento nell'istruzione universitaria, vista come leva strategica per l'inserimento in settori emergenti quali tecnologia, finanza, sanità e servizi professionali avanzati.

Durante gli anni Settanta e Ottanta, il sistema universitario americano andò incontro a una significativa riconfigurazione. A fronte di un graduale disimpegno federale, in particolare durante l'amministrazione Reagan (Labaree, 2017), la domanda di istruzione superiore continuò a crescere, sostenuta dalla necessità di adattamento a un'economia post-industriale sempre più globalizzata e fondata sulla conoscenza. In questo contesto emerse con forza il paradigma del capitale umano, secondo cui l'istruzione rappresenta un investimento che genera valore economico attraverso l'acquisizione di competenze (Becker 1964).

Questa prospettiva contribuì a ridefinire la missione delle università, sempre più concepite come istituzioni deputate non solo alla trasmissione del sapere, ma anche alla formazione di professionalità funzionali allo sviluppo economico. Di conseguenza, si registrò una progressiva valorizzazione dei percorsi di studio professionalizzanti e tecnici, rispondenti alla domanda di competenze specifiche nei settori ad alta intensità di conoscenza.

Parallelamente, si rafforzò il ruolo delle università tecniche e applicate, fino ad allora considerate secondarie rispetto alle tradizionali istituzioni umanistiche d'élite. Queste università acquisirono una nuova centralità nella formazione di specialisti in settori strategici come ingegneria, informatica, biotecnologia e finanza. All'interno di questo quadro si sviluppò un modello di collaborazione strutturata tra università e mondo produttivo, attuato attraverso strumenti come gli *advisory board*, organi consultivi composti da rappresentanti dell'industria e delle professioni, incaricati di fornire orientamenti utili all'aggiornamento dell'offerta formativa.

Tali meccanismi facilitarono l'affermazione di un approccio formativo orientato all'occupabilità (*employability-driven education*), in cui l'efficacia dei percorsi universitari veniva misurata anche in base alla loro capacità di generare sbocchi professionali di qualità. Questo orientamento contribuì, tra l'altro, a rafforzare la legittimazione sociale e politica dell'investimento individuale nell'istruzione superiore, anche a fronte dell'aumento dei costi d'iscrizione. Secondo la teoria dello *Skill-Biased Technical Change* (SBTC), infatti, l'innovazione tecnologica tende a favorire i lavoratori qualificati, accrescendo la domanda di competenze avanzate in ambiti come STEM, finanza, medicina ed economia, contribuendo anche, però, alla polarizzazione del mercato del lavoro (Goldin & Katz, 1999; Aghion, 2002). Le università americane, in questo scenario, hanno assunto un ruolo centrale nella preparazione della forza lavoro per i nuovi assetti economici e produttivi, aggiornando costantemente i curricula grazie all'interazione con i soggetti del sistema economico.

Questo processo è facilitato dall'alto grado di competizione e di differenziazione che caratterizzano il sistema universitario americano, un ambiente altamente competitivo e orientato al mercato, in cui la sostenibilità delle università dipende dalla capacità di attrarre studenti, risorse economiche, donazioni e partnership strategiche. In questo contesto, l'offerta formativa rappresenta uno strumento fondamentale per mantenere rilevanza e visibilità: essa deve essere in costante evoluzione rispetto ai bisogni del mercato del lavoro, pena una perdita di attrattività e una riduzione delle fonti di finanziamento.

All'interno di questo scenario, gli *advisory board* svolgono un ruolo chiave nel collegare le università con il sistema produttivo. Oltre a supportare l'adeguamento dei curricula, essi rappresentano strumenti di feedback continuo, orientati a garantire la pertinenza e l'attualità dei percorsi formativi. I comitati svolgono anche una funzione strategica di posizionamento: la partecipazione di

figure autorevoli del mondo economico, professionale e istituzionale conferisce autorevolezza all'offerta formativa e contribuisce a consolidare la reputazione dell'ateneo. In aggiunta, i membri dei comitati spesso agiscono come potenziali donatori o facilitatori della raccolta fondi, rafforzando le reti relazionali dell'università e contribuendo indirettamente al collocamento dei laureati. In un sistema competitivo come quello statunitense, la capacità di presentarsi come istituzione connessa al mondo produttivo rappresenta un fattore distintivo fondamentale.

La situazione italiana è molto diversa: il sistema è più accentuato, e la differenziazione tra università è relativamente bassa. Se si escludono le istituzioni AFAM e gli ITS, per i quali valgono considerazioni diverse, nelle università italiane la funzione didattica si sviluppa all'interno di una cornice istituzionale fortemente orientata alla valutazione della ricerca. Questo non implica necessariamente una minore qualità dell'insegnamento, ma riflette un diverso grado di specializzazione funzionale rispetto al modello statunitense. Mentre il sistema americano si articola in modo più variegato, offrendo esperienze formative e organizzative diversificate, quello italiano tende a presentare una struttura più uniforme, con minori margini di differenziazione tra istituzioni in termini di obiettivi e modelli pedagogici adottati.

In Italia, le università sono finanziate in larga parte attraverso risorse statali (Fondo di Finanziamento Ordinario). Le università private esistenti rappresentano una componente minoritaria e operano comunque entro un quadro regolatore analogo a quello pubblico. La determinazione delle tasse a carico degli studenti è soggetta alla regolamentazione nazionale, e non incoraggia dinamiche concorrenziali tra università basate sul prezzo o sulla differenziazione dell'offerta. D'altra parte, negli ultimi anni il panorama universitario italiano ha visto l'ingresso di nuovi attori, in particolare le università telematiche, che rappresentano una forma alternativa di erogazione della didattica, basata prevalentemente sull'utilizzo di tecnologie digitali. La loro crescente diffusione ha introdotto elementi di concorrenza e diversificazione all'interno di un sistema storicamente centralizzato, anche se non mancano gli interrogativi sulla loro capacità di coniugare flessibilità didattica e accessibilità con gli standard formativi (Di Santo et al. 2024).

Anche senza un'analisi comparativa più approfondita delle differenze tra il sistema universitario statunitense e quello italiano, è chiaro come istituzioni apparentemente simili, come gli *advisory board* e i Comitati di Indirizzo possano assumere significati e funzioni differenti in contesti di riferimento diversi. L'efficacia di uno strumento come i CdI dipende dalla capacità del sistema di adattarli alle proprie condizioni strutturali, evitando discrepanze tra finalità dichiarate e funzioni realmente esercitate. Con questo punto ben presente, procediamo a introdurre il contesto lombardo, su cui si concentra la nostra analisi.

6.3 Il contesto lombardo

La Lombardia, in quanto regione più popolosa e industrializzata d'Italia (ha una popolazione superiore a 32 paesi europei), essa costituisce una piattaforma strategica di osservazione per comprendere le tendenze dei rapporti tra sistemi scolastici ed economia nel più ampio contesto italiano, e non solo (Ballarino e Regini 2005).

La regione contribuisce da sola a circa il 22% del PIL nazionale, posizionandosi tra le prime cinque regioni europee per PIL assoluto, a fianco di territori come la Baviera, il Baden-Württemberg e l'Île-de-France. Questo dato non è solo indicativo della dimensione economica lombarda, ma anche della sua capacità di fungere da volano per l'intera economia italiana. Il tessuto produttivo si distingue per una forte diversificazione settoriale: alla manifattura tradizionale, ancora rilevante (meccanica, chimica, automotive), si affiancano settori a elevata intensità tecnologica (farmaceutica, biotecnologie, ICT), sostenuti da una fitta rete di PMI e da poli di ricerca pubblici e privati.

Milano, capitale economica della regione e d'Italia, svolge inoltre un ruolo cruciale in ambito finanziario, commerciale e culturale, ospitando la Borsa Italiana, sede di grandi gruppi multinazionali e agenzie internazionali. L'integrazione con i corridoi logistici europei, in particolare l'asse Genova-Rotterdam, rende la Lombardia un nodo fondamentale per la mobilità di merci e persone nel quadro delle reti transeuropee.

Sul piano sociale, la Lombardia presenta un quadro demografico complesso, caratterizzato da una forte urbanizzazione e da una crescente eterogeneità culturale. Con oltre 10 milioni di abitanti, la regione è sede di una consistente popolazione straniera (più dell'11%), e di un'intensa mobilità interna, soprattutto verso Milano e le sue aree metropolitane che presentano continuità di urbanizzazione andando a coprire anche aree del Piemonte. Questo contribuisce a una dinamica sociale vivace, ma anche a diseguaglianze crescenti in termini di reddito, accesso all'abitazione e servizi.

Nel contesto europeo, la Lombardia rappresenta una regione globalizzata, profondamente interconnessa con i mercati internazionali e dotata di una significativa capacità attrattiva. Le sue università, centri di ricerca e distretti produttivi ne fanno una meta privilegiata per studenti, professionisti e investitori. Tuttavia, questa apertura globale si accompagna a tensioni di natura territoriale e socioeconomica: il dualismo tra aree urbane dinamiche e province in declino industriale; le diseguaglianze tra centro e periferia; la pressione sulle infrastrutture sociali legata ai flussi migratori. Una regione fortemente avanzata sotto il profilo economico, tecnologico e infrastrutturale è anche attraversata da fragilità sociali e divari territoriali, tra cui in particolare il dualismo tra l'area urbana e pedemontana – densamente popolata, produttiva e integrata nelle reti globali – e le zone periferiche delle montagne e della pianura profonda, la cosiddetta

“bassa”. Molte valli alpine e appenniniche (provincia di Pavia) soffrono di spopolamento, invecchiamento demografico e rarefazione dei servizi essenziali. Analogamente, numerose aree della bassa lombarda, pur agricole e vitali sotto certi aspetti, sono caratterizzate da debolezze strutturali, scarsa innovazione e fragili reti sociali.

Tale articolazione territoriale pone interrogativi rilevanti alle politiche sociali: come garantire coesione sociale in una regione così diversificata? Quali strumenti possono sostenere lo sviluppo nei contesti marginali, senza rallentare la competitività dei poli avanzati? Sono queste le sfide che la Lombardia dovrà affrontare per coniugare crescita economica e inclusione territoriale in una prospettiva sostenibile. In queste sfide, il sistema universitario avrà un ruolo molto importante.

Come ampiamente documentato dai precedenti rapporti MHEO e dal primo capitolo di questo rapporto, il sistema universitario lombardo è uno degli aspetti più importanti della centralità della regione a livello nazionale ed europeo. Con oltre 15 atenei, tra pubblici e privati, e una popolazione studentesca complessiva che supera i 320.000 iscritti (uno studente su sei in Italia frequenta un’università lombarda), la regione ospita alcune delle istituzioni accademiche più antiche, prestigiose e internazionalmente riconosciute d’Italia. Oltre a queste, l’istruzione terziaria lombarda comprende numerosi istituti AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica), tra cui spiccano l’Accademia di Brera, il Conservatorio di Musica “Giuseppe Verdi”, l’Accademia di Belle Arti di Brescia “Santa Giulia”, ma anche le scuole private dell’alta moda e del design, come l’Istituto Carlo Secoli o l’Istituto Marangoni, che attraggono studenti da tutto il mondo. Ad essi si aggiungono anche le 27 neonate ITS Accademy. Agli ITS e all’AFAM lombardi sono dedicati, rispettivamente, i capitoli 2 – 3 – 4 e 5 di questo rapporto.

Tra le università lombarde si distinguono in particolare le grandi università pubbliche di Milano: la Statale (Università degli Studi di Milano), il Politecnico di Milano e l’Università degli Studi di Milano-Bicocca (a cui si aggiunge l’Università degli Studi di Pavia – una delle più antiche d’Europa). A queste si affiancano atenei privati di alta reputazione come la Bocconi, specializzata in economia, management e diritto internazionale, e l’Università Cattolica del Sacro Cuore, con sedi anche a Brescia e Piacenza, particolarmente attiva in ambito umanistico e sociale. Non meno rilevante è la presenza dell’Università Vita-Salute San Raffaele, nota per la qualità della ricerca in ambito medico e neuroscientifico.

Queste istituzioni presentano una forte specializzazione disciplinare: il Politecnico si colloca stabilmente ai vertici delle classifiche europee nel campo dell’ingegneria e dell’architettura; la Bocconi è inclusa nei principali ranking internazionali per l’economia e le scienze sociali; l’Università degli Studi di Milano ha una vocazione generalista con centri d’eccellenza in biotecnologie, medicina, giurisprudenza, scienze economiche e sociali. L’offerta formativa è fortemente

internazionalizzata, con corsi in lingua inglese, programmi di doppia laurea e partenariati strategici con università globali. Sul piano territoriale, le università lombarde svolgono un ruolo chiave nella struttura policentrica della regione. Atenei come quelli di Bergamo, Brescia, Varese-Insubria, contribuiscono alla coesione regionale, favorendo l'accesso all'istruzione superiore anche in aree meno centrali e creando interfacce locali tra ricerca e impresa.

Le università lombarde si configurano come motori di sviluppo territoriale e innovazione, oltre che come luoghi di costruzione del capitale umano e sociale, in grado di esercitare un'influenza significativa sulla traiettoria evolutiva dell'intera regione. Il prestigio del sistema universitario lombardo si traduce anche in un'elevata capacità attrattiva: migliaia di studenti provenienti da altre regioni italiane e dall'estero convergono ogni anno verso la Lombardia, rendendola uno dei principali hub della mobilità studentesca in Europa (Ballarino, Bratti e Lippo 2024). Tuttavia, ciò solleva anche questioni critiche relative al costo della vita, alla gentrificazione urbana (in particolare a Milano) e alla disparità di accesso tra studenti con diverse risorse socioeconomiche.

Anche in un contesto sviluppato, dinamico e generalmente ricco di opportunità come quello lombardo il tema della transizione tra università e lavoro e dell'occupabilità dei laureati (a cui è dedicato il terzo rapporto MHEO, Mezzanzanica e Salini 2024, <https://mheo.unimi.it/terzo-report/>) è quindi da vedersi non solo in termini di efficienza del sistema economico, ma anche in termini di integrazione e di coesione sociale.

6.4 Dati e metodologia

Le fonti dei dati utilizzati nel capitolo sono due. I dati sull'occupabilità, di fonte Almalaura, provengono da ANVUR, mentre i dati sulla composizione dei Comitati di Indirizzo dei corsi universitari sono estratti dalle Schede Uniche Annuali (SUA) e dai verbali delle riunioni indicate alle stesse SUA, ove presenti, relative all'anno 2018/19, fornite dal Cineca nel quadro della convenzione tra Cineca e MHEO (le SUA, in effetti, non sono più disponibili sul portale Universitaly). Abbiamo considerato sia le lauree triennali che quelle magistrali, mentre abbiamo escluso le università telematiche, in cui il rapporto con gli stakeholder si configura in modo evidentemente diverso che in quelle in presenza: in attesa di un'indagine specifica sui rapporti tra università telematiche e stakeholder, abbiamo preferito concentrarci sulle università "tradizionali", in presenza.

Per analizzare gli effetti della composizione dei CdI sulla probabilità di impiego è stato per prima cosa necessario definire la composizione stessa dei CdI. La fonte, come detto, sono le SUA, che sono state analizzate mediante un software di intelligenza artificiale (Google Notebook LM), con cui sono stati estratti tutti i riferimenti presenti a stakeholder partecipanti ai CdI stessi. Questi sono poi stati classificati in modo dettagliato, e quindi riaggregati in 8 macro-classi, come segue:

1. Aziende e simili (compresi consorzi di aziende, società di consulenza, banche, media, network professionali, ONG, aziende e istituzioni sportive, imprese del terzo settore etc...)
2. Associazioni di categoria, Associazioni imprenditoriali e Ordini Professionali (abbreviato con Ass.Cat/Ass.Imp./OP)
3. Istituzioni pubbliche (abbreviato con Ist.Publ.)
4. Sindacati
5. Organizzazioni non economiche (associazioni di vario genere, fondazioni, scuole e altri istituti di formazione non universitari, organismi di certificazione, organizzazioni religiose)
6. Università, a loro volta distinte in tre sub-categorie:
 - Università (Interni), ossia persone impiegate nella medesima università osservata.
 - Università (Esterne), che in qualche modo misura il tasso di apertura delle università. Questa categoria comprende tutte le università estere e gli altri atenei italiani diversi da quello dove viene svolto il corso di laurea.
 - Università *Alumni* e Studenti.

Gli stakeholder delle SUA sono stati altresì classificati in base al fatto di essere italiani o internazionali (ma le sedi italiane di multinazionali sono state considerate italiane), e abbiamo anche calcolato una misura di eterogeneità della composizione dei CdI, il c.d. indice di Blau, simile all'indice di Gini utilizzato per la disuguaglianza di reddito.

Successivamente si sono classificate i corsi in 7 macroaree: 1. Giurisprudenza (Jus.), che comprende le lauree in giurisprudenza a ciclo unico e le lauree triennali in servizi giuridici; 2. Ingegneria (Ing.), che comprende le lauree in Ingegneria, Architettura, Design e Informatica; 3. Sanitario, che comprende le lauree in Medicina, Odontoiatria, Professioni sanitarie (San.); 4. Economia e Statistica (Eco.Stat.) che comprende le lauree in ambito Economico e Statistico; 5. Scienze sociali (Soc.Sci.) che comprende le lauree in ambito sociologico, politologico, pedagogico, psicologico, turistico ecc.; 6. Scienze Naturali (Sci.Nat.) che comprende le lauree scientifiche non di tipo ingegneristico; 7. Umanistico (Uma.) che comprende le lauree di tipo umanistico, non giuridiche. Controlliamo anche per la posizione geografica dell'università, se in provincia di Milano o altrove.

La variabile dipendente dell'analisi multivariata è la probabilità di essere occupati o impegnati in un'attività di formazione retribuita, e.g. dottorato di ricerca o specialità a un anno dalla laurea. I dati sono disponibili solo in forma aggregata, per università e per classe del corso di laurea. Questo livello di dettaglio è sufficiente ai nostri fini, visto che le SUA-CdS si riferiscono appunto ai CdL. Tuttavia, nel caso in cui un ateneo abbia più di un corso di laurea nella stessa classe (ad esempio due corsi diversi ma classificati entrambi nella classe di

economia aziendale) il dato sull'occupabilità rimane il medesimo per entrambi i corsi. Per ovviare alle problematiche di dati poco stabili nel tempo, si è ricorso all'uso della mediana delle occupabilità dal 2020 al 2023 come espediente per ovviare alla scarsa stabilità temporale dei dati grezzi. La mediana, essendo una misura di tendenza centrale robusta, è meno sensibile a valori estremi o fluttuazioni anomale rispetto alla media, garantendo una rappresentazione più stabile e rappresentativa del fenomeno nel periodo considerato (Huber, 1981; Rousseeuw & Leroy, 1987). Questo approccio può ridurre l'impatto di variazioni stagionali, errori di misurazione o anomalie nei dati, fornendo una base più affidabile per analisi o decisioni (Hyndman & Athanasopoulos, 2018). La mediana è uno stimatore robusto di posizione centrale, ideale per distribuzioni asimmetriche o con code pesanti, come spesso accade nei dati di occupabilità influenzati dal ciclo economico (Hampel et al., 1986; Maronna et al., 2006). Nel contesto italiano, l'uso della mediana è stato applicato per stabilizzare analisi di dati occupazionali, specialmente in periodi di instabilità economica come quello post-pandemico 2020-2023 (Addabbo & Favaro, 2011).

I dati sull'occupabilità non sono disponibili per tutte le classi di laurea: per i corsi in cui non sono disponibili presentiamo solo la distribuzione dei partecipanti ai CdI sulle diverse macro-classi. Le tabelle 6.4.1 e 6.4.2 riportano le statistiche descrittive del nostro campione, che comprende in complesso 470 corsi di laurea per i quali è stato possibile raccogliere il dato sull'occupabilità (tab. 1), e 570 in totale (tab. 2). Nel paragrafo 4 faremo riferimento a quest'ultimo insieme, nel paragrafo 5 a quello più limitato.

Tabella 6.4.1: Statistiche descrittive delle variabili utilizzate

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA e da ANVUR

| Variabile | N | Media | Dev. St. | Mi | Mass. |
|-----------------------|-----|--------|----------|------|--------|
| Occupabilità | 470 | 64,563 | 23,302 | 7,35 | 100 |
| Composizione del CdI: | | | | | |
| Altro | 470 | 0,007 | 0,156 | 0 | 3,389 |
| Ass.Cat/Ass.Imp./OP | 470 | 22,554 | 21,022 | 0 | 100 |
| Aziende | 470 | 21,724 | 26,175 | 0 | 100 |
| Ist.Pubb. | 470 | 18,06 | 19,997 | 0 | 100 |
| Organizzazioni | 470 | 25,068 | 35,006 | 0 | 100 |
| Sindacato | 470 | 2,061 | 5,054 | 0 | 33,333 |
| Uni Stud./Alumni. | 470 | 0,358 | 5,118 | 0 | 100 |
| Uni. Ext. | 470 | 0,337 | 2,862 | 0 | 34,21 |
| Uni. Int. | 470 | 9,828 | 17,3 | 0 | 100 |

| | | | | | |
|--------------------|-----|-------|-------|---|-------|
| Internazionali | 470 | 0,03 | 0,109 | 0 | 0,857 |
| Prov. Milano | 470 | 0,681 | 0,466 | 0 | 1 |
| Area disciplinare: | | | | | |
| Uma. | 470 | 0,246 | 0,431 | 0 | 1 |
| Sci.Soc. | 470 | 0,212 | 0,409 | 0 | 1 |
| Eco.Stat. | 470 | 0,114 | 0,318 | 0 | 1 |
| San. | 470 | 0,033 | 0,181 | 0 | 1 |
| Sci.Nat. | 470 | 0,242 | 0,428 | 0 | 1 |
| Ing. | 470 | 0,239 | 0,427 | 0 | 1 |
| Jus. | 470 | 0,012 | 0,112 | 0 | 1 |
| Eterogeneità | 470 | 0,485 | 0,264 | 0 | 0,82 |

Tabella 6.4.2: Statistiche descrittive della composizione dei comitati d'indirizzo, per tipo di corso e area scientifico-disciplinare. Università non telematiche lombarde.

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA¹

| Riferimento | Settore | Altro | Ass. Cat; Imp; OP | Azienda | Ist. Pub. | Org. | Sind. | Uni. Alu. Stud. | Uni ext | Uni int |
|-------------|----------------------|-------|-------------------|---------|-----------|--------|-------|-----------------|---------|---------|
| Totale | Giurisprudenza | 0,00% | 34,17% | 10,26% | 28,14% | 12,89% | 2,17% | 0,00% | 0,00% | 12,36% |
| Totale | Ingegneria | 0,00% | 26,30% | 27,18% | 19,34% | 11,58% | 4,32% | 1,47% | 1,03% | 8,79% |
| Totale | Sanitario | 0,00% | 43,05% | 2,46% | 24,48% | 13,78% | 0,25% | 0,12% | 0,00% | 15,87% |
| Totale | Scienze naturali | 0,00% | 29,52% | 25,24% | 20,57% | 15,24% | 0,67% | 0,10% | 0,10% | 8,57% |
| Totale | Eco. Stat | 0,00% | 17,90% | 53,15% | 14,44% | 4,60% | 3,55% | 0,00% | 0,08% | 6,29% |
| Totale | Scienze sociali | 0,12% | 20,25% | 27,54% | 20,31% | 12,21% | 4,11% | 0,12% | 0,93% | 14,39% |
| Totale | Umanistico | 0,00% | 9,57% | 26,60% | 29,26% | 15,87% | 2,93% | 0,98% | 0,35% | 14,45% |
| Totale | Veterinario/ Agrario | 0,00% | 8,74% | 55,19% | 21,31% | 14,21% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,55% |
| Totale | Totale complessivo | 0,03% | 23,18% | 28,74% | 21,24% | 11,98% | 2,87% | 0,46% | 0,46% | 11,05% |
| Triennale | Giurisprudenza | 0,00% | 36,67% | 5,00% | 28,33% | 18,33% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 11,67% |
| Triennale | Ingegneria | 0,00% | 23,75% | 34,72% | 16,94% | 10,80% | 4,65% | 0,00% | 1,00% | 8,14% |

1 La tabella si riferisce a tutta la popolazione dei corsi (n=570)

| | | | | | | | | | | |
|------------|---------------------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|
| Triennale | Sanitario | 0,00% | 47,64% | 1,58% | 23,12% | 11,73% | 0,18% | 0,00% | 0,00% | 15,76% |
| Triennale | Scienze naturali | 0,00% | 27,73% | 28,15% | 18,91% | 18,28% | 0,42% | 0,21% | 0,00% | 6,30% |
| Triennale | Eco. Stat | 0,00% | 19,89% | 51,08% | 16,67% | 4,84% | 3,76% | 0,00% | 0,54% | 3,23% |
| Triennale | Scienze sociali | 0,00% | 23,49% | 28,51% | 19,04% | 9,81% | 5,36% | 0,23% | 1,60% | 11,97% |
| Triennale | Umanistico | 0,00% | 8,58% | 32,94% | 24,76% | 16,57% | 2,34% | 0,19% | 0,00% | 14,62% |
| Triennale | Veterinario/Agrario | 0,00% | 9,43% | 54,72% | 24,53% | 10,38% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,94% |
| Triennale | Totale complessivo | 0,00% | 25,54% | 27,34% | 20,41% | 12,42% | 2,86% | 0,12% | 0,62% | 10,70% |
| | | | | | | | | | | |
| Magistrale | Giurisprudenza | 0,00% | 31,68% | 15,53% | 27,95% | 7,45% | 4,35% | 0,00% | 0,00% | 13,04% |
| Magistrale | Ingegneria | 0,00% | 28,31% | 21,23% | 21,23% | 12,19% | 4,06% | 2,62% | 1,05% | 9,31% |
| Magistrale | Sanitario | 0,00% | 32,23% | 4,55% | 27,69% | 18,60% | 0,41% | 0,41% | 0,00% | 16,12% |
| Magistrale | Scienze naturali | 0,00% | 31,01% | 22,82% | 21,95% | 12,72% | 0,87% | 0,00% | 0,17% | 10,45% |
| Magistrale | Eco. Stat | 0,00% | 17,55% | 53,51% | 14,04% | 4,55% | 3,51% | 0,00% | 0,00% | 6,83% |
| Magistrale | Scienze sociali | 0,27% | 16,35% | 26,37% | 21,84% | 15,11% | 2,61% | 0,00% | 0,14% | 17,31% |
| Magistrale | Umanistico | 0,00% | 10,41% | 21,30% | 33,01% | 15,28% | 3,41% | 1,63% | 0,65% | 14,31% |
| Magistrale | Veterinario/Agrario | 0,00% | 7,79% | 55,84% | 16,88% | 19,48% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Magistrale | Totale complessivo | 0,05% | 21,29% | 29,88% | 21,90% | 11,63% | 2,87% | 0,74% | 0,33% | 11,32% |

6.5 La composizione dei CdI

Prendiamo le mosse dalla composizione complessiva dei CdI delle università lombarde, riportata in figura 1, mentre le figure 2 e 3 riportano, rispettivamente, la composizione dei CdI delle lauree triennali, di primo livello, e di quelli delle lauree magistrali, le biennali di secondo livello. Successivamente prenderemo in considerazione le diverse aree scientifico-disciplinari, per le quali i grafici riportano solo la composizione complessiva (trienni e magistrali insieme). La composizione disaggregata tra triennio e magistrale è comunque disponibile nella tabella 2.

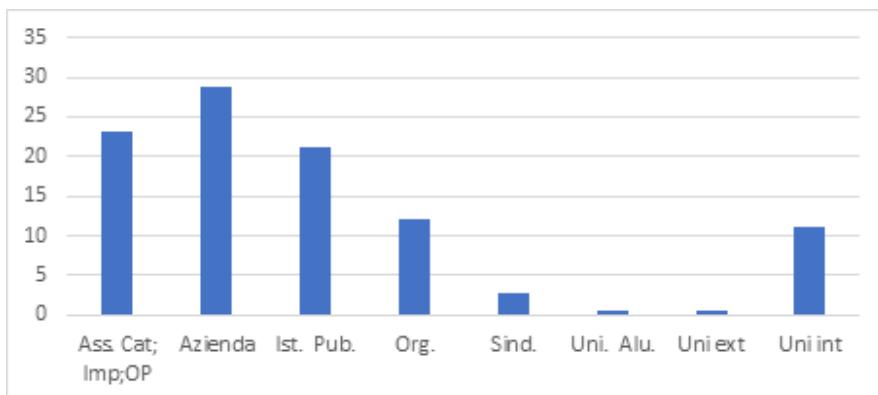


Figura 6.5.1: Composizione dei Corsi di laurea delle università lombarde

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Nel complesso (figura 6.5.1), i CdI dei corsi di studio in Lombardia vedono una netta prevalenza di stakeholder provenienti dal mondo delle aziende (28,7%), seguiti da associazioni di categoria e ordini professionali (23,2%) e istituzioni pubbliche (21,2%). Queste tre categorie insieme rappresentano circa i $\frac{3}{4}$ del totale, un dato che non stupisce se consideriamo che questi tre tipi di organizzazioni assorbono una quota importante dei laureati. In linea di principio, questa presenza dovrebbe portare una rilevante impronta tecnico-professionale nella progettazione dell'offerta formativa.

È degna di nota anche la presenza di organizzazioni non commerciali (12%), mentre risultano marginali i sindacati (2,9%), e le diverse forme di partecipazione universitaria esterna (alumni 0,46%, esterni 0,46%, interni 11%). In sintesi, l'apertura a collaborazioni con altre università e il coinvolgimento degli ex studenti sono molto limitati, mentre esistono spazi di collaborazione (presumibilmente) interdisciplinare all'interno delle università.

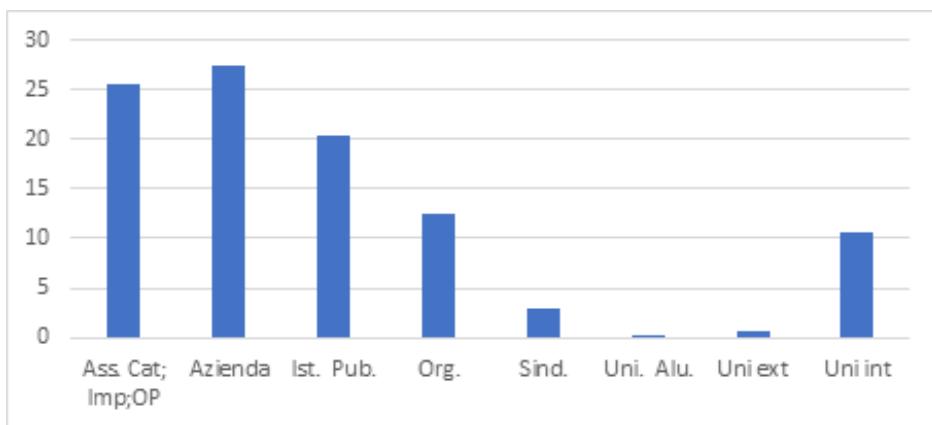


Figura 6.5.2: Composizione dei Corsi di laurea delle Università lombarde (lauree triennali). Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Se il dato complessivo viene scomposto tra corsi triennali e biennali (magistrali) non si osservano grandi differenze (figure 6.5.2 e 6.5.3). La differenza più chiara è che nei corsi triennali si osserva una maggiore incidenza tra gli stakeholder rappresentati nei CdI delle associazioni di categoria e professionali (25,5%), mentre nei corsi magistrali è più forte il peso delle aziende (29,9%).

Questa differenza è sensata, perché il coinvolgimento di associazioni di categoria e di ordini professionali è più appropriato per corsi (in media) più generali e con un maggior numero di studenti, come quelli triennali di primo livello, mentre per le lauree magistrali, più specializzate e con numeri più piccoli, sembra più appropriato il coinvolgimento diretto delle aziende. Tuttavia, ripetiamo, non si tratta di una grande differenza.

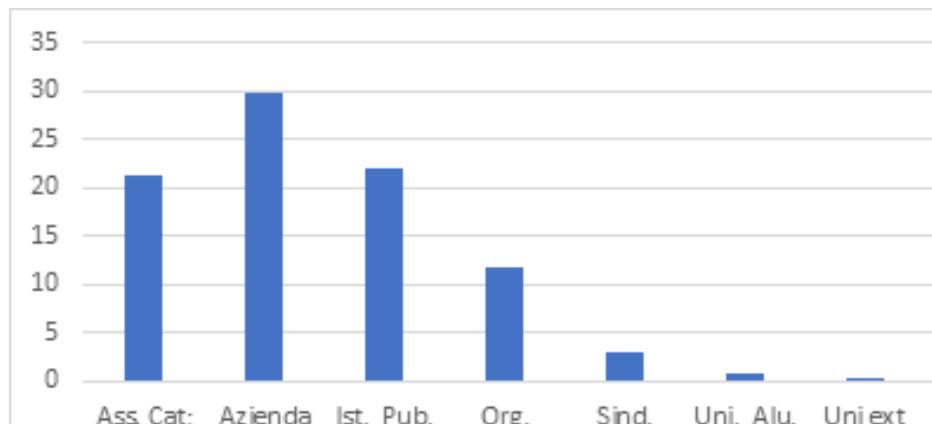


Figura 6.5.3: Composizione dei Corsi di laurea delle Università lombarde (lauree magistrali). Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Un'altra piccola differenza degna di nota è la maggiore presenza di stakeholder universitari esterni nei corsi biennali, da spiegarsi probabilmente allo stesso modo: corsi più specializzati e con numeri più bassi riescono più facilmente a coinvolgere stakeholder più specifici e appropriati.

Veniamo ora al dato disaggregato per aree scientifico-disciplinari. Come si può vedere in tabella 6.4.2, la composizione dei CdI-CdL riflette, in molti casi, le caratteristiche del mercato del lavoro associato ai diversi ambiti disciplinari. Nei grafici contenuti nelle figure 6.5.4-6.5.11 è riportata la composizione dei CdI in termini percentuali rispetto alle 8 categorie in cui abbiamo classificato l'insieme degli stakeholder (vedi sopra).

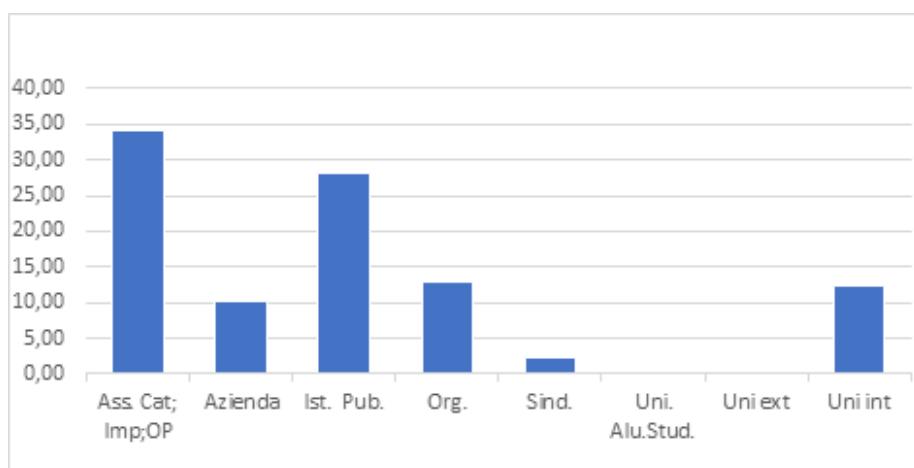


Figura 6.5.4: Composizione dei Corsi di laurea - Area giuridica
Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Giurisprudenza (figura 6.5.4) ha una netta dominanza di stakeholder provenienti da associazioni di categoria, associazioni d'impresa e ordini professionali, pari complessivamente a circa un terzo degli stakeholder. Questo non sorprende, visto che – in teoria – il maggiore sbocco lavorativo dei laureati in giurisprudenza è la libera professione, coerentemente con la natura del corso. Il mondo del lavoro giuridico è fortemente regolato e interconnesso con gli ordini professionali del settore (avvocati, notai, consulenti del Lavoro, ecc.). Il dato riflette una buona connessione tra università e contesto lavorativo. Alle professioni giuridiche, infatti, seguono le istituzioni pubbliche, che coprono poco meno di un ulteriore terzo dei partecipanti ai CdI. Questo è coerente in un corso come Giurisprudenza, i cui laureati occuperanno posizioni professionali in enti locali, tribunali, prefetture, ecc. In Lombardia, dove il settore pubblico ha forte peso e articolazione, questa presenza è potenzialmente strategica per garantire l'allineamento tra formazione e fabbisogni reali del mercato del lavoro.

Nei CdI-CdS di Giurisprudenza si osserva anche una rilevante presenza di aziende, con il 10.3% del totale, e di altre organizzazioni, con il 12.9%. Questo dato è comprensibile, poiché le aziende private sono meno direttamente interessate a laureate/i con un profilo giuridico tradizionale. Tuttavia, data la crescente richiesta di competenze legali in settori importanti per le strategie aziendali, come compliance, privacy, contrattualistica e ESG, potrebbe essere utile un rafforzamento di questa presenza.

Infine, possiamo prendere il dato relativo al coinvolgimento di stakeholder interni alla stessa università del corso di laurea come un indice di coerenza scientifica, che in qualche modo misura l'attenzione di chi ha progettato il corso ai nessi tra le diverse discipline. Nel caso dei CdI di giurisprudenza gli stakeholder universitari interni rappresentano il 12.4% del totale, un valore di poco più alto della media (tab. 6.5.2). Esso potrebbe anche essere migliorato, o affiancato da un rafforzamento del dialogo interno fra aree disciplinari.

Se confrontiamo magistrali e triennali (tab. 6.4.2), i CdI di Giurisprudenza in Lombardia mostrano un significativo vantaggio delle prime rispetto alle seconde in termini di presenza di aziende (+10,5 punti percentuali, pp), indice di un maggiore orientamento professionalizzante. Questo si traduce nella ricerca di collegamenti diretti con gli studi legali e le direzioni affari legali delle aziende lombarde. Al contempo, si nota uno svantaggio delle magistrali rispetto alla presenza di organizzazioni (-10,9 pp) e associazioni di categoria (-4,99 pp), che potrebbe suggerire un approccio meno influenzato da interessi associativi e “corporativi”. Il territorio lombardo, caratterizzato da un tessuto economico dinamico, sembra privilegiare un rapporto diretto università-impresa piuttosto che mediato da associazioni, come mostra il totale regionale riportato in tab. 1. Interessante il vantaggio delle magistrali in termini di presenza sindacale (+4,35 pp) dei sindacati, possibile segnale di attenzione alle tematiche giuslavoristiche in una regione con alta densità industriale.

In complesso, i CdI dell'area giuridica sono orientati verso l'ambito professionale, ma mancano una serie di voci potenzialmente dinamiche (studenti e alumni, università esterne e rappresentanze sociali più ampie). Un bilanciamen-to maggiore tra tradizione giuridica e innovazione, internazionalizzazione e feedback studentesco potrebbe migliorare la capacità dei corsi di adattarsi a nuovi contesti professionali.

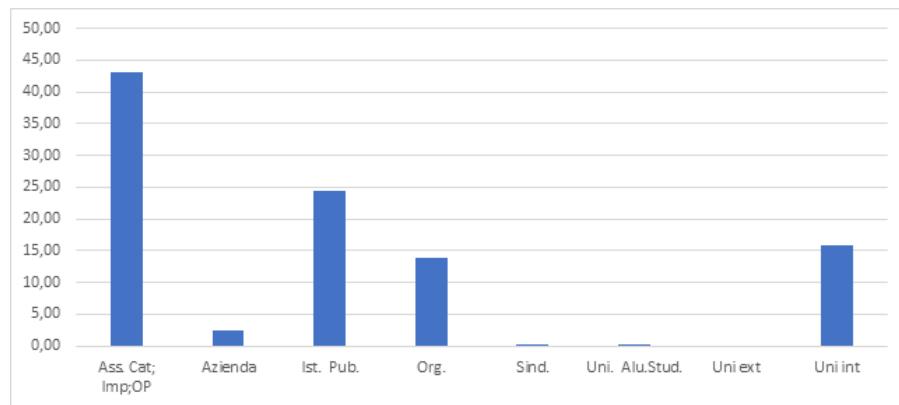


Figura 6.5.5: Composizione dei Corsi di laurea - Area sanitaria

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Nel caso del CdI dell'area sanitaria, emerge un quadro abbastanza simile, orientato alla rappresentanza istituzionale e professionale (fig. 6.5.5). La componente maggioritaria è costituita da associazioni di categoria e imprenditoriali e ordini professionali, che costituiscono oltre il 43% degli stakeholder. Questa predominanza è coerente con la natura molto regolamentata delle professioni e semi-professioni sanitarie, dove l'interazione con gli ordini (come quelli di infermieri, fisioterapisti, tecnici sanitari) è indispensabile per garantire la coerenza tra percorso formativo e profilo professionale abilitante. Gli ordini, infatti, possono fungere da ponte tra università, pratica professionale e aggiornamento continuo, perché più di qualsiasi altro soggetto possono contribuire alla definizione di standard formativi condivisi.

Seguono le istituzioni pubbliche, con oltre il 24% del totale degli stakeholder registrati nelle SUA. Questo dato riflette la centralità del servizio sanitario pubblico (in particolare delle ATS, ASST, e ospedali) nell'accoglienza degli studenti durante i tirocini e nella successiva occupazione. Il coinvolgimento delle istituzioni pubbliche è cruciale per orientare i corsi di laurea verso le reali esigenze di salute della popolazione, particolarmente in una regione come la Lombardia, che presenta un sistema sanitario articolato e tecnologicamente avanzato.

Le organizzazioni (13,8%) rappresentano un'altra componente rilevante dei CdI. La categoria comprende fondazioni, enti del terzo settore e istituti di formazione professionale che operano nel campo della salute e dell'assistenza. La loro presenza può ampliare lo sguardo del corso di studi verso temi come la presa in carico delle fragilità, la salute comunitaria, e l'innovazione sociale nella sanità.

Una quarta componente, forse di minore impatto ai fini dell'occupabilità, ma senza dubbi rilevante, è la componente universitaria interna, a cui sono riconducibili il 15,9% degli stakeholder. Questa componente garantisce la connessione

tra la governance accademica del corso e le sollecitazioni esterne. È interessante notare la ridotta presenza delle aziende (2,5%), un dato che rispecchia la minore centralità nell'area sanitaria del settore privato rispetto ad ambiti come ingegneria o economia (almeno per quanto riguarda la formazione universitaria). Infine, colpisce la presenza molto limitata di sindacati (0,25%) e studenti (0,12%). Questo potrebbe rappresentare una criticità, vista l'importanza potenziale della partecipazione attiva di studenti e rappresentanti dei lavoratori per migliorare i percorsi formativi e le condizioni di inserimento professionale.

Nell'analisi comparata tra magistrali e triennali (tab. 6.4.2) bisogna tenere presente che i CdL a ciclo unico sono classificati come magistrali. L'area mostra una presenza molto minore delle associazioni di categoria in queste ultime (-15,4 pp), compensata da una presenza maggiore di istituzioni pubbliche (+4,6 pp) e di organizzazioni (+6,9 pp). Questa configurazione rispecchia la peculiarità del sistema sanitario lombardo, caratterizzato da una forte integrazione pubblico-privato e dalla presenza di numerose fondazioni e IRCCS. La formazione dei medici sembra orientarsi verso una maggiore collaborazione con le istituzioni sanitarie regionali e le organizzazioni del terzo settore, piuttosto che con gli ordini e le associazioni professionali, che sono invece più importanti nei trienni.

Vale la pena di ricordare che la formazione delle semi-professioni dell'area sanitaria è stata inserita nelle facoltà mediche solo negli ultimi due-tre decenni, mentre prima aveva luogo in apposite scuole post-secondarie, regionali o private. Gli ordini professionali hanno avuto un ruolo molto importante in questo processo di "accademizzazione" della formazione (Ballarino e Regini 2005), che sembrano avere mantenuto anche una volta che il processo si è concluso.

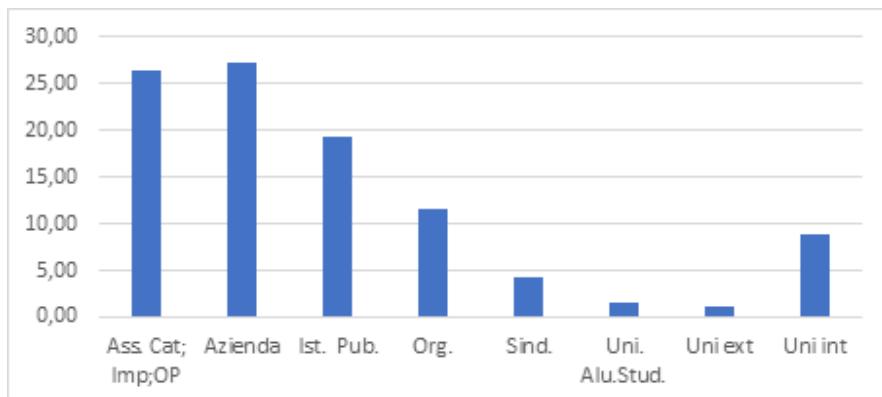


Figura 6.5.6: Composizione dei Corsi dilaurea - Area ingegneristica

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

In un contesto come quello lombardo, altamente industrializzato e tecnologicamente avanzato, la composizione dei CdI nei corsi di studi di area ingegneristica riflette un equilibrio interessante tra mondo produttivo, istituzioni e agenzie formative. I dati (figura 6.5.6) mostrano che le aziende rappresentano la componente più ampia degli stakeholder con il 27,2%, un dato coerente con il tessuto economico della Lombardia, dove l'automazione, la meccatronica e l'ingegneria civile costituiscono settori trainanti dell'industria manifatturiera. La presenza rilevante delle imprese può favorire un dialogo costante tra università e mondo del lavoro, contribuendo a orientare i contenuti formativi verso competenze realmente richieste. Le facoltà di ingegneria, del resto, nascono all'inizio del secolo scorso da scuole superiori di tipo professionalizzante, e solo in un secondo tempo sono state inserite nel quadro delle università.

La seconda componente per peso percentuale comprende le associazioni di categoria e imprenditoriali e gli ordini professionali, con il 26,3%. Realtà come le articolazioni territoriali di Assolombarda o gli ordini degli ingegneri svolgono un ruolo cruciale nel raccordo tra formazione, professione e sviluppo territoriale, garantendo una visione aggiornata e istituzionalmente riconosciuta delle esigenze delle professioni tecniche.

Seguono con il 19,3% le istituzioni pubbliche, una quota rilevante, che testimonia l'importanza del settore pubblico nella pianificazione urbanistica, infrastrutture e ambientale — attività in cui le figure dell'ingegnere e dell'architetto sono centrali. Anche le organizzazioni del terzo settore e della formazione non universitaria sono presenti (11,6%), portando un valore aggiunto potenziale in termini di diversità, inclusione e responsabilità sociale, sempre più importanti nei progetti di ingegneria sostenibile.

È interessante notare una presenza più rilevante dei sindacati (anche se sempre minoritaria) rispetto ad altri corsi (4,3%), probabilmente da ricollegarsi alla grande attenzione delle attività tecniche e industriale per i temi del lavoro, della sicurezza e dei contratti collettivi. Gli universitari interni pesano per l'8,8%, un dato che, seppur inferiore rispetto a quello relativo ad altri stakeholder, suggerisce una volontà di apertura e di coinvolgimento.

Infine, tra gli stakeholder di quest'area sono presenti studenti (1,5%) e rappresentanti di altre università (1%), segno di un approccio potenzialmente più partecipativo. Tuttavia, la loro rappresentanza resta modesta, e questo rappresenta un'area di miglioramento che rimane aperta.

In sintesi, i CdI dell'area ingegneristica si caratterizzano per una struttura articolata, orientata all'impresa ma capace di includere anche altre componenti istituzionali e sociali. Un'impostazione coerente con le sfide attuali e future del settore, che richiedono interdisciplinarità, apertura e stretta collaborazione tra mondo accademico e produttivo.

Confrontando magistrali e triennali (tabella 6.4.2), si osserva nelle prime una presenza meno forte della componente aziendale (-13,5 pp), controbilanciata

da una presenza maggiore di associazioni di categoria (+4,6 pp) e istituzioni pubbliche (+4,3 pp). Questo dato, che è opposto a quello osservato per la popolazione complessiva, potrebbe riflettere un orientamento della formazione magistrale di quest'area disciplinare verso competenze più ampie e meno legate a singole realtà produttive, che valorizza invece il dialogo con ordini professionali e pubblica amministrazione. La Lombardia, con i suoi poli tecnologici e distretti industriali avanzati (come quello aerospaziale o della difesa) sembra voler formare ingegneri con competenze trasversali e capacità di dialogo istituzionale. Il peso maggiore di alumni e studenti (+2,6 pp) potrebbe invece indicare una maggiore attenzione al feedback di chi ha vissuto o sta vivendo il percorso formativo.

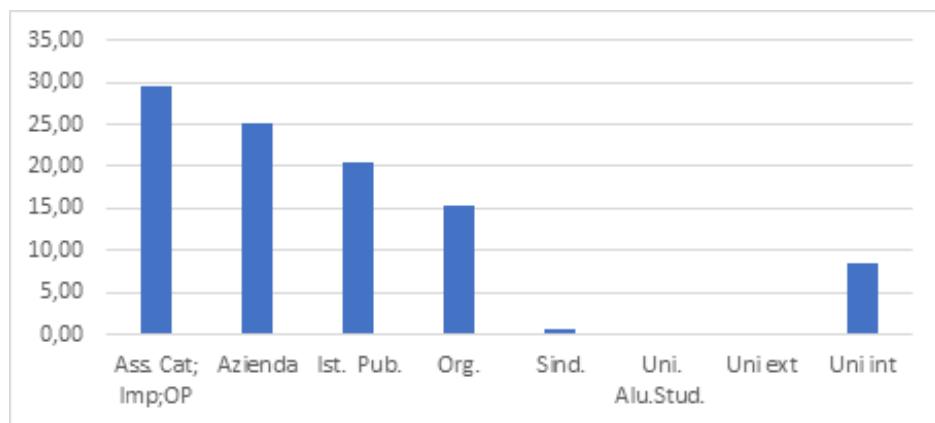


Figura 6.5.7: Composizione dei Corsi di laurea - Area delle scienze naturali

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

L'area di scienze naturali, come quella di ingegneria ha una distribuzione relativamente omogenea dei quattro gruppi di stakeholder principali (figura 6.5.7). Poco meno di un terzo dei partecipanti ai CdI provengono da associazioni di impresa, di categoria o da ordini professionali (29.5%) e un quarto da aziende (25.2%). Seguono le istituzioni pubbliche, con una quota appena superiore a un quinto (20.6%) e le organizzazioni non profit, con poco più di un sesto (15.4%). La presenza di altri stakeholder è poco rilevante, se non nel caso degli universitari interni, dove è comunque bassa rispetto ad altre aree, come la sanitaria o giurisprudenza.

Se confrontiamo magistrali e triennali, nelle magistrali si osserva una presenza più forte delle associazioni di categoria (+3,3 pp) e delle istituzioni pubbliche (+3 pp), e una presenza minore di aziende (-5,3 pp) e di organizzazioni non profit (-5,6%). In un territorio come quello lombardo, che presenta criticità ambientali legate all'industrializzazione e all'urbanizzazione intensiva, questa

configurazione potrebbe consentire di formare professionisti capaci di dialogare con enti di controllo e associazioni scientifiche. Interessante anche la maggiore presenza della componente interna universitaria (+4,1%), che potrebbe segnalare un buon livello di autoriflessività e la volontà di mantenere standard accademici elevati in un settore dove la ricerca riveste particolare importanza.

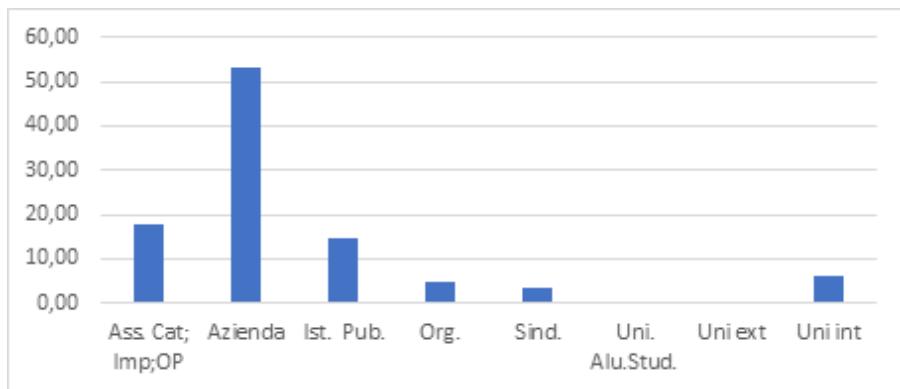


Figura 6.5.8: Composizione dei Corsi di laurea - Area economico-statistica

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Nel caso delle lauree in Economia e Statistica (figura 6.5.8), la composizione dei CdI mostra, come ci si sarebbe potuti aspettare, un orientamento pragmatico e vicino alle esigenze del mercato, con una netta centralità del mondo aziendale, e una presenza istituzionale e accademica relativamente ridotta.

La categoria di stakeholder dominante è senza dubbio quella delle aziende, a cui sono riconducibili il 53,1% dei partecipanti ai CdI. Il dato, il più alto tra tutte le aree disciplinari considerate, segnala un alto livello di interazione tra l'università e il sistema economico-produttivo regionale. In una regione che può essere vista come il cuore industriale e finanziario d'Italia, le imprese – banche, società di consulenza, multinazionali, PMI – sono interessate a influenzare direttamente i contenuti formativi dei corsi universitari, per garantirne l'allineamento con le competenze richieste dal mondo del lavoro (digitale, finanza, big data, management, ecc.).

A fronte di questa netta prevalenza, la presenza di associazioni di categoria e ordini professionali si attesta al 17,9%: si tratta quindi di una componente rilevante, ma meno di quanto non sia altri ambiti come quello sanitario o ingegneristico. Il loro contributo potrebbe essere focalizzato soprattutto sulla regolamentazione delle professioni economiche (es. commercialisti, consulenti del lavoro) e sul raccordo con il tessuto produttivo.

I rappresentanti di istituzioni pubbliche (enti locali, camere di commercio e agenzie pubbliche che si occupano di sviluppo economico, statistica e lavoro) costituiscono il 14,4% dei partecipanti ai CdI. Questa percentuale, relativamente bassa, indica un ruolo meno incisivo del settore pubblico nella definizione delle strategie formative nell'area economica di quanto accada in altre aree, come quelle sanitaria o giuridica.

Dalle organizzazioni del terzo settore proviene il 4,6% dei partecipanti ai CdI, mentre dai sindacati proviene il 3,6%, una quota più elevata rispetto ad altre aree, ma comunque bassa rispetto all'opportunità di integrare i punti di vista e i diritti del lavoro nei corsi di economia e statistica.

La componente universitaria interna dei partecipanti si attesta solo al 6,3%, confermando la tendenza all'apertura verso l'esterno, ma potenzialmente ponendo interrogativi sul ruolo dell'autonomia accademica nella definizione dei contenuti formativi. Studenti e università esterne sono praticamente assenti.

Il confronto tra magistrali e triennali mostra differenze relativamente contenute, con un leggero vantaggio delle prime nella componente aziendale (+2,4 pp) e uno svantaggio nelle associazioni di categoria (-2,3 pp) e nelle istituzioni pubbliche (-2,6 pp). Le magistrali hanno un vantaggio anche nella componente universitaria interna (+3,6 pp), segno di attenzione alla qualità scientifica della formazione, aspetto rilevante in un territorio che ospita numerose eccellenze accademiche nel campo economico e statistico. All'inverso, lo svantaggio nella presenza di università esterne (-0,5 pp) potrebbe indicare una maggiore autosufficienza del sistema universitario lombardo in quest'area.

In sintesi, i CdI delle lauree in Economia e Statistica sembrano molto orientati al mercato, con una preponderanza delle imprese. Questa situazione risponde bene alle esigenze occupazionali, ma potrebbe raggiungere un maggiore equilibrio integrando più voci istituzionali, accademiche e sociali.

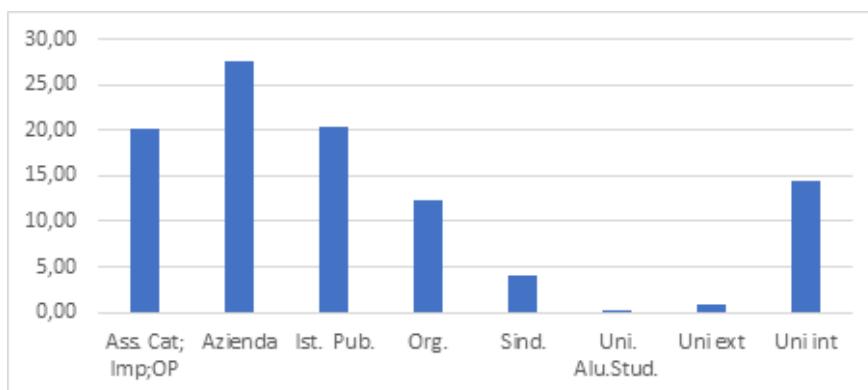


Figura 6.5.9: Composizione dei Corsi di laurea - Area delle scienze sociali

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Veniamo ora alle lauree in scienze sociali (figura 9). In quest'area disciplinare la composizione dei CdI mostra una distribuzione relativamente equilibrata dei partecipanti tra stakeholder economici, istituzionali, organizzativi e accademici, coerentemente con la natura ibrida e interdisciplinare di questi percorsi formativi. Le scienze sociali, che comprendono discipline come sociologia, servizio sociale, scienze politiche, psicologia e antropologia, non possono che giovarsi di un dialogo costante tra mondi diversi.

Dalle aziende proviene il 27,5% dei partecipanti ai CdI. Il dato mostra come anche in un ambito tradizionalmente poco orientato al privato le aziende rappresentino oggi uno sbocco importante, con ogni probabilità legato a tematiche emergenti come responsabilità sociale d'impresa, welfare aziendale, comunicazione e gestione delle risorse umane.

Da associazioni di categoria, ordini professionali e associazioni imprenditoriali proviene il 20,3% dei partecipanti ai CdI, un peso rilevante ma non dominante, costituito prevalentemente da organismi professionali legati al servizio sociale, alla formazione, alla comunicazione e alla consulenza. Le istituzioni pubbliche hanno circa lo stesso peso (20,3%), coerentemente con la forte connessione tra queste discipline e i servizi del welfare state – basti pensare agli enti locali, ai servizi sociali, alle politiche giovanili e alle istituzioni educative. La loro presenza può fare sì che le esigenze delle pubbliche amministrazioni e del welfare territoriale siano tenute in considerazione.

Anche le organizzazioni del terzo settore (12,2%) sono ben rappresentate, in coerenza con il carattere sociale e comunitario di molti sbocchi professionali in questo campo. ONG, fondazioni e associazioni di promozione sociale possono avere un ruolo importante nel fornire esperienze, pratiche e bisogni reali che le università possono recepire e integrare nei curricula. Dai sindacati proviene il 4,1% dei partecipanti ai CdI, una percentuale relativamente alta rispetto ad altre aree disciplinari, segno di attenzione per le dinamiche del lavoro, dei diritti e della rappresentanza in ambito sociale.

I partecipanti provenienti da altre aree della stessa università sono il 14,4%, un peso molto superiore rispetto ad altri ambiti, per esempio economia e scienze naturali, che suggerisce un maggiore allargamento della partecipazione del corpo docente nella definizione dei contenuti formativi. Le lauree in scienze sociali, del resto, prevedono più esami in altri settori scientifico-disciplinari (per esempio in economia, diritto e storia) di quanto non accada in altre aree. Invece, università esterne (0,9%) e studenti o alumni (0,12%) sono poco presenti.

Confrontando magistrali e triennali, si osserva nelle prime una minore presenza delle associazioni di categoria (-7,1 pp), compensata da una maggiore presenza delle organizzazioni (+5,3 pp) e delle istituzioni pubbliche (+2,8 pp). Questa differenza potrebbe riflettere la complessità del tessuto sociale lombardo, caratterizzato da un vivace terzo settore e da istituzioni pubbliche innovative. La minore presenza dei sindacati nelle magistrali (-2,7 pp) potrebbe

segnalare un minore focus sulle relazioni industriali tradizionali a favore di nuove forme di welfare e intervento sociale. La maggiore presenza della componente universitaria interna (+5,3 pp) suggerisce invece un rafforzamento della dimensione accademica, bilanciato dalla riduzione della presenza di esponenti di altre università (-1,5%), che potrebbe indicare la volontà di definire percorsi formativi maggiormente legati alle specificità territoriali.

In sintesi, i Comitati di Indirizzo nell'area delle scienze sociali appaiono più bilanciati di quelli di altri ambiti disciplinari, con una buona integrazione di attori pubblici, privati e del terzo settore. Tuttavia, rimane spazio per una maggiore inclusione della componente studentesca e delle università esterne, per ampliare ulteriormente la pluralità di visioni e migliorare il dialogo interistituzionale.

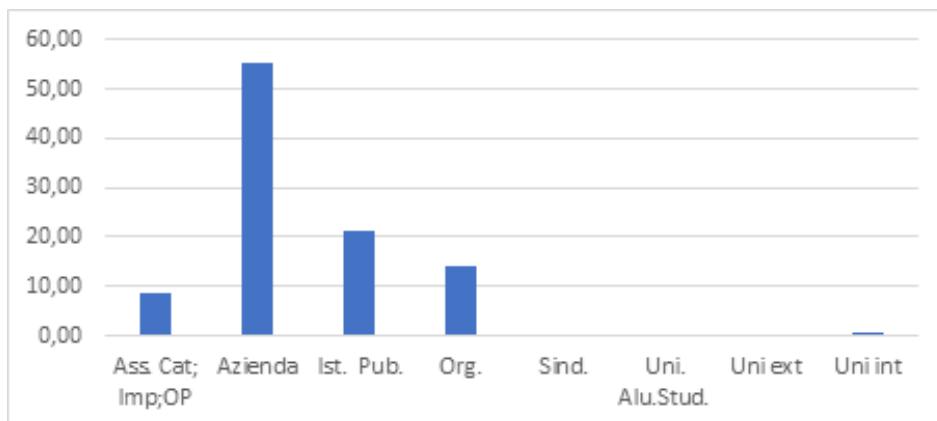


Figura 6.5.10: Composizione dei Corsi di laurea - Area agrario-veterinaria

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Per quanto riguarda il settore veterinario e agrario (figura 6.5.10), la composizione dei CdI presenta una configurazione fortemente orientata verso il mondo produttivo, indicatore di una buona connessione con le dinamiche economiche e professionali del territorio.

Le aziende sono di gran lunga il gruppo più rappresentato, con il 55,2% dei partecipanti ai CdI, il valore più elevato tra tutte le aree disciplinari considerate. Questo dato riflette la natura fortemente applicativa e territoriale delle discipline agrarie e veterinarie, strettamente legate alle filiere agroalimentari, zootecniche, farmaceutiche, ambientali e agroindustriali. In Lombardia, regione leader nazionale in agricoltura intensiva, trasformazione alimentare e allevamento, la partecipazione delle imprese ai CdI è non solo coerente, ma strategica.

Seguono, con un certo distacco, le istituzioni pubbliche (21,3%), che rappresentano comunque una presenza importante. La presenza di enti locali, agenzie

ambientali, ASL veterinarie, enti di controllo e regolazione può avere un ruolo molto importante nel raccordare la formazione accademica con la dimensione normativa, sanitaria e territoriale del settore.

Anche le organizzazioni non profit (14,2%), spesso espressione del terzo settore agricolo, ambientale e rurale (cooperative, fondazioni di ricerca, enti di certificazione, associazioni di filiera) hanno una presenza di rilievo nei comitati, dove possono contribuire con competenze legate all'innovazione sostenibile, alla qualità alimentare e alla formazione tecnico-pratica.

Le associazioni di categoria, imprenditoriali e ordini professionali sono presenti meno di quanto ci si potrebbe attendere (8,7%) pensando all'importanza, in ambito agrario e veterinario, di ordini professionali ben strutturati e di associazioni di rappresentanza molto attive (come Coldiretti, Confagricoltura, ordini dei medici veterinari). Il dato potrebbe riflettere la preferenza per una rappresentanza diretta delle aziende.

Si nota l'assenza totale dei sindacati, delle altre università e di alumni/studenti, che potrebbe ridurre la pluralità di prospettive nella definizione degli indirizzi formativi. Anche la presenza di esponenti di altre aree della stessa università è minima (0,6%).

Venendo alle differenze tra magistrali e triennali (tabella 6.5.2), le prime hanno sono in vantaggio per quanto riguarda le organizzazioni non profit (+9,1 pp), mentre vale il contrario per le istituzioni pubbliche (-7,6 pp). Questa differenza potrebbe riflettere la trasformazione in corso del sistema agroalimentare lombardo, sempre più orientato verso la sostenibilità e l'innovazione, temi spesso presidiati da organizzazioni del terzo settore. Lo svantaggio delle magistrali nelle associazioni di categoria (-1,6 pp) e negli universitari di altre discipline ma dello stesso ateneo (-0,94 pp), e il modesto vantaggio in termini di aziende (+1,1 pp), suggerisce un riequilibrio delle influenze a favore di attori non tradizionali. In una regione che vanta eccellenze nel settore agroalimentare, questa evoluzione potrebbe segnalare un'attenzione crescente verso nuovi modelli produttivi e nuove sensibilità ambientali.

In sintesi, i CdI dell'area veterinario-agraria risultano orientati verso il settore privato e produttivo, rispecchiando – evidentemente – le esigenze concrete del mercato del lavoro di riferimento. Tuttavia, la scarsa presenza di attori accademici e sociali potrebbe limitare la visione complessiva dei percorsi formativi, specialmente rispetto a temi come la sostenibilità, la salute pubblica e le trasformazioni ecologiche in atto.

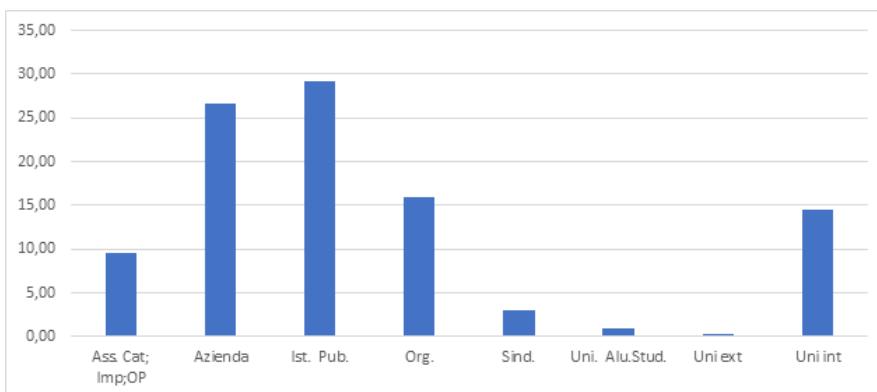


Figura 6.5.11: Composizione dei Corsi di laurea - Area umanistica

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

Da ultimo, veniamo all'area umanistica (figura 6.5.11). La composizione dei CdI mostra alcuni elementi di somiglianza con quella delle scienze sociali, ma anche tratti distintivi, legati alla specificità disciplinare di questo ambito (che comprende lingue, lettere, filosofia, storia, beni culturali, ecc.).

Le istituzioni pubbliche sono la categoria da cui proviene la maggiore quantità di partecipanti ai CdI (29,3%), un dato coerente con il ruolo cruciale che il settore pubblico svolge nella valorizzazione e tutela del patrimonio culturale, educativo e linguistico. Musei, biblioteche, soprintendenze, scuole, enti locali e ministeri sono tra i principali interlocutori del mondo umanistico, e la loro forte presenza nei comitati è indicatore di una collaborazione consolidata tra università e PA.

Anche le aziende sono rappresentate frequentemente nei CdI (26,6%). Questo è un dato interessante e in una certa misura inaspettato, che indica una crescente apertura dell'area umanistica verso il mondo del lavoro privato, soprattutto nei settori dell'editoria, della comunicazione, della cultura digitale, del turismo culturale e della formazione. Le competenze umanistiche possono trovare spazi di applicazione importanti anche nel tessuto imprenditoriale privato, specialmente in una regione dinamica come la Lombardia.

Più scontata è invece la presenza delle organizzazioni del terzo settore e culturali (15,9%), a conferma del ruolo di fondazioni culturali, associazioni artistiche, centri studi e istituti di formazione non universitari nell'ecosistema formativo e professionale degli studi umanistici.

Le associazioni di categoria e imprenditoriali e gli ordini professionali sono invece meno presenti rispetto ad altri ambiti, con solo il 9,6% dei partecipanti ai CdI, probabilmente perché l'ambito umanistico non può fare riferimento a una rete strutturata di ordini e associazioni professionali paragonabile, ad esempio, a quelle di aree disciplinari come ingegneria, economia o sanità.

La partecipazione dei sindacati è al 2,9%, un dato vicino alla media complessiva, che indica un buon interesse per le condizioni di lavoro in ambiti legati all'istruzione, alla cultura e alla comunicazione.

Come nelle scienze sociali, è più frequente che in altre aree la presenza nei CdI dell'area umanistica di colleghi di altre discipline ma della stessa università, un importante segno di apertura interdisciplinare. I rappresentanti di altre università (0,35%) e di alumni/studenti (0,98%) sono anche più frequenti che in altre aree.

Confrontando i CdI magistrali e triennali (tabella 6.5.2), si osserva che nei primi sono più presenti le istituzioni pubbliche (+8,3 pp), meno presenti le aziende (-11,6 pp). Visto che le magistrali sono più direttamente a contatto con il mercato del lavoro, possiamo pensare che queste differenze riflettano la vocazione del territorio lombardo, ricco di patrimonio culturale e istituzioni educative pubbliche. Nelle magistrali sono più presenti anche le associazioni di categoria (+1,8 pp) e le organizzazioni di alumni e studenti (+1,4 pp), dato che potrebbe dipendere dall'esigenza di bilanciare la formazione tra istanze pubbliche e prospettive professionali, particolarmente importante in un settore tradizionalmente poco connesso al mondo produttivo.

In sintesi, i CdI dell'area umanistica sono caratterizzati da un forte orientamento pubblico e culturale, una buona integrazione del settore privato e una presenza significativa del terzo settore. Una partecipazione più ampia di alumni e rappresentanti di altre università potrebbe rafforzare l'aderenza dei corsi alle dinamiche occupazionali e culturali contemporanee.

6.6 Analisi multivariata

Nella misura in cui essi svolgono in modo adeguato la funzione per cui sono stati introdotti, i CdI dovrebbero in generale favorire l'inserimento occupazionale dei laureati. I dati di cui disponiamo non consentono di testare questa affermazione, perché i CdI sono obbligatori per legge, quindi esistono in tutti i corsi di laurea. Possiamo però concentrarci sulla loro composizione, descritta nel paragrafo precedente. La domanda a cui cerchiamo di rispondere in questo paragrafo riguarda quindi la possibile associazione tra composizione dei CdI ed esiti occupazionali dei laureati a un anno dalla laurea, misurati dalla percentuale di occupati. L'analisi è descrittiva, ed è solo esplorativa e introduttiva.

Utilizziamo normali regressioni ai minimi quadrati (OLS), con una matrice di varianza-covarianza robusta all'eteroschedasticità. Le tabelle 6.6.3-6.6.7 riportano le stime di dieci modelli (due per tabella), in cui la composizione dei CdI è interagita con l'area disciplinare. Le tabelle 6.6.3-6.6.6 riguardano le 8 categorie in cui abbiamo classificato enti e istituzioni presenti nei CdI, mentre la tabella 6.6.7 riguarda due caratteristiche ulteriori della composizione dei CdI, la percentuale di partecipanti non italiani (ricordiamo che le sedi italiane di aziende

multinazionali sono considerate italiane) e l'eterogeneità della composizione stessa, misurata dall'indice di Blau, analogo a quello di Gini.

I risultati dei modelli sono in complesso tra loro coerenti, segno che le interazioni con la composizione dei CdI non sono molto importanti. Quello che più conta per spiegare i diversi esiti occupazionali dei corsi sembrano essere, invece, l'area disciplinare e la posizione geografica delle università². Si tratta di risultati complessivamente in linea con la letteratura e con il precedente studio MHEO sugli esiti occupazionali dei laureati (Ballarino e Bratti 2008; Mezzanzanica e Salini 2024).

Per quanto riguarda l'area disciplinare, i laureati dei corsi di laurea afferenti all'area sanitaria, a quella ingegneristica e a quella economico-statistica mostrano, nel complesso, una più elevata probabilità di inserimento lavorativo a un anno dalla laurea rispetto ai corsi dell'area giuridica, utilizzata come categoria di riferimento. Per le restanti aree disciplinari, le stime suggeriscono differenze meno marcate rispetto a quest'ultima.

Per quanto riguarda il contesto territoriale, i laureati dei corsi di laurea di università localizzate nell'area metropolitana milanese hanno un vantaggio occupazionale significativo rispetto a quelli provenienti da altri territori della regione. Questo differenziale, che si attesta attorno ai 30 pp, è da ricondursi a un mercato del lavoro più dinamico e caratterizzato da una maggiore domanda di personale qualificato quale quello delle metropoli.

Veniamo ora al nostro oggetto, ovvero l'(eventuale) incidenza della composizione dei Comitati di Indirizzo sull'occupabilità. Come anticipato, i risultati delle stime mostrano che in media questa caratteristica dei CdI non ha un grande impatto. La correlazione è complessivamente limitata, fatta eccezione per alcune situazioni particolari che appaiono riconducibili a casi anomali (*outlier*).

D'altra parte, proprio i casi degli *outlier* mostrano il potenziale, positivo o negativo, impatto sull'occupabilità degli studenti delle relazioni che si creano nei CdI, che possono essere visti non tanto come organismi dotati di ampi poteri decisionali sulla didattica, quanto come occasioni di contatti che possono poi approfondirsi in altri ambiti, dagli stage curriculare al *placement* degli studenti, dal reclutamento di professori a contratto per corsi specialistici alle testimonianze e alle visite aziendali che forniscono agli studenti informazioni utili per le loro scelte occupazionali (Ballarino e Regini 2005). Si tratta quindi di indicazioni non prive di interesse, anche se legate a casi idiosincratici.

Nel caso della presenza di rappresentanti di associazioni di aziende e ordini professionali (modello 1 in tab. 6.6.3), si osserva per i corsi dell'area sanitaria un effetto di interazione positivo e significativo, anche se di dimensioni limitate (si confronti con i parametri relativi all'area disciplinare o alla collocazione

² In altre analisi, non riportate per brevità, abbiamo inserito anche la dimensione dell'università, che risulta avere un impatto forte e significativo sull'occupabilità dei laureati.

geografica). I contatti delle università con associazioni di aziende e ordini professionali migliorano le prospettive occupazionali dei laureati nel campo sanitario. Si osservano invece interazioni negative, ma sempre di bassa magnitudine, con l'area economico-statistica, quella delle scienze sociali e quella umanistica. Nel caso, invece, della presenza di esponenti di aziende (modello 2) troviamo un'interazione positiva e significativa per l'area ingegneristica, quella umanistica e quella delle scienze sociali. Il valore del parametro è comunque basso.

L'interazione con la presenza nei CdI di rappresentanti di istituzioni pubbliche (tabella 6.6.4, mod. 3) è significativa e negativa per l'area umanistica, dove il parametro è dimensionalmente rilevante. Un'interazione significativa e negativa si trova anche nel caso di economia, ma qui il valore del parametro torna a essere basso. Sono basse anche le stime per le interazioni con la presenza nei CdI di rappresentanti di organizzazioni non profit (mod. 4), che sono negative e significative per tutte le aree, tranne quelle giuridica e delle scienze naturali.

La presenza di rappresentanti sindacali non è mai significativa, in nessuno dei termini di interazione stimati dal mod. 5 di tab. 6.6.5. Come abbiamo visto, i sindacati sono poco presenti nei CdI. Nel caso dell'interazione con la presenza di organizzazioni di studenti e alumni (tabella 6.5.5, mod. 6) ci sono effetti significativi: positivo per l'area ingegneristica e quella giuridica, entrambi di dimensioni ridotte, e negativo e di dimensioni relativamente grandi per l'area delle scienze naturali.

Per quanto riguarda la presenza di rappresentanti di altre università, troviamo tre interazioni significative (tabella 6.6.6, mod. 7): due positive e relativamente grandi, per l'area giuridica e per quella delle scienze naturali, una negativa e relativamente piccola, per l'area umanistica. Per quanto riguarda, invece, i rappresentanti di altre aree disciplinari nello stesso ateneo, si trova un'interazione significativa e negativa per ingegneria e significativa e positiva per economia e per l'area umanistica, sempre relativamente piccole (tabella 6.6.6, mod. 8).

Infine, nella tabella 6.6.7 sono riportati altri due modelli di interazione: il modello 9 interagisce l'area scientifico-disciplinare con la percentuale di attori stranieri presenti nei CdI, mentre nel modello 10 le interazioni riguardano una misura di eterogeneità della composizione dei CdI, il c.d. indice di Blau, simile all'indice di Gini utilizzato per la disuguaglianza di reddito. In sostanza, l'indice misura quanto la distribuzione dei diversi tipi di membri dei CdI in ciascuna delle aree sia vicina o lontana da quella complessiva. Se fosse congruente l'indice sarebbe al valore minimo, se quanto più diversa possibile l'indice sarebbe al valore massimo. Nel modello 9 si trovano una serie di interazioni significative e relativamente forti, che potrebbero essere "guidate" da pochi casi, per le aree economica, delle scienze sociali e umanistica. In tutti i tre casi i termini di interazione sono positivi: i rapporti internazionali agevolano l'occupabilità dei laureati. Anche le interazioni con il tasso di eterogeneità hanno valori elevati, ma qui il segno è negativo, e significativo per l'area economica e per quella umanistica.

Tabella 6.6.3: Covariate del tasso di occupazione mediano (2020-23) dei corsi di studi. Regressioni lineari, con interazione per la presenza di associazioni di categoria e imprenditoriali e ordini professionali (mod. 1) e di aziende (mod. 2)

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

| | (1) | | (2) | |
|----------------------|----------|---------|-----------|---------|
| Jus. (riferimento) | | | | |
| Ing. | 17.50*** | (4.13) | 15.59*** | (3.80) |
| Sci. Nat. | 7.701 | (1.25) | 7.598 | (1.59) |
| San. | 26.22*** | (7.45) | 30.40*** | (8.29) |
| Eco. Stat. | 33.22*** | (8.74) | 22.13*** | (6.36) |
| Sci. Soc. | 16.69*** | (3.69) | 12.38** | (3.20) |
| Hum. | -1.863 | (-0.43) | -17.18*** | (-4.78) |
| Jus. * Ass./OP | 0.201 | (1.74) | | |
| Ing. * Ass./OP | 0.106 | (1.04) | | |
| Sci. Nat. * Ass./OP | 0.0535 | (0.36) | | |
| San. * Ass./OP | 0.150** | (2.68) | | |
| Eco. Stat. * Ass./OP | -0.165* | (-2.23) | | |
| Sci. Soc. * Ass./OP | -0.280* | (-2.25) | | |
| Hum. * Ass./OP | -0.287** | (-2.97) | | |
| Milano | 9.817*** | (5.00) | 7.912*** | (3.96) |
| Jus. * Aziende | | | 0.0518 | (0.34) |
| Ing. * Aziende | | | 0.148* | (2.07) |
| Sci. Nat. * Aziende | | | 0.0133 | (0.11) |
| San. * Aziende | | | -0.119 | (-1.26) |
| Eco. Stat. * Aziende | | | 0.147*** | (5.11) |
| Sci. Soc. * Aziende | | | -0.124 | (-1.64) |
| Hum. * Aziende | | | 0.298*** | (4.76) |
| Constant | 48.61*** | (15.18) | 51.34*** | (16.96) |
| Observations | 470 | | 470 | |
| R ² | 0.366 | | 0.383 | |

t statistics in parentheses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabella 6.6.4: Covariate del tasso di occupazione mediano (2020-23) dei corsi di studi. Regressioni lineari, con interazione per la presenza di rappresentanti di istituzioni pubbliche (modello 3) e di organizzazioni *non profit* (modello 4) nei comitati di indirizzo.

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

| | (3) | | (4) | |
|-----------------------------|----------|---------|----------|---------|
| Jus. (riferimento) | | | | |
| Ing. | 14.97*** | (3.47) | 18.48*** | (4.41) |
| Sci. Nat. | 4.486 | (0.80) | 5.978 | (1.34) |
| San. | 28.77*** | (6.68) | 29.43*** | (7.43) |
| Eco. Stat. | 29.19*** | (6.83) | 26.16*** | (8.07) |
| Sci. Soc. | 8.254 | (1.81) | 3.104 | (0.80) |
| Hum. | -9.300* | (-2.10) | -11.70** | (-3.10) |
| Jus. * Ist. Pubb. | -0.0633 | (-0.74) | | |
| Ing. * Ist. Pubb. | 0.0651 | (0.43) | | |
| Sci. Nat. * Ist. Pubb. | 0.0374 | (0.21) | | |
| San. * Ist. Pubb. | -0.0643 | (-1.18) | | |
| Eco. Stat. * Ist. Pubb. | -0.256* | (-2.50) | | |
| Sci. Soc. * Ist. Pubb. | -0.0367 | (-0.40) | | |
| Hum. * Ist. Pubb. | -0.202 | (-1.89) | | |
| Milano | 8.307*** | (3.45) | 11.76*** | (5.94) |
| Jus. * Organizzazioni | | | -0.0968 | (-1.31) |
| Ing. * Organizzazioni | | | -0.0996* | (-2.15) |
| Sci. Nat. * Organizzazioni | | | -0.116 | (-1.07) |
| San. * Organizzazioni | | | -0.122** | (-3.03) |
| Eco. Stat. * Organizzazioni | | | -0.187** | (-2.90) |
| Sci. Soc. * Organizzazioni | | | 0.137* | (2.28) |
| Hum. * Organizzazioni | | | -0.107* | (-2.34) |
| Constant | 53.70*** | (13.54) | 52.61*** | (16.90) |
| Observations | 470 | | 470 | |
| R ² | 0.350 | | 0.364 | |

Tabella 6.6.5: Covariate del tasso di occupazione mediano (2020-23) dei corsi di studi. Regressioni lineari, con interazione per la presenza di sindacati (modello 5) e di associazioni di studenti o alumni (modello 6) nei comitati di indirizzo.

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

| | (5) | | (6) | |
|--------------------------------|-----------|---------|-----------|----------|
| Jus. (riferimento) | | | | |
| Ing. | 17.09*** | (5.10) | 17.48*** | (5.45) |
| Sci. Nat. | 7.480 | (1.94) | 7.830* | (2.20) |
| San. | 29.24*** | (8.88) | 29.32*** | (9.57) |
| Eco. Stat. | 28.37*** | (9.30) | 27.36*** | (10.09) |
| Sci. Soc. | 9.566** | (2.84) | 9.168** | (2.95) |
| Hum. | -10.80*** | (-3.38) | -10.91*** | (-3.74) |
| Jus. * Sindacato | 0.0290 | (0.09) | | |
| Ing. * Sindacato | 0.252 | (0.37) | | |
| Sci. Nat. * Sindacato | -0.514 | (-0.88) | | |
| San. * Sindacato | -0.319 | (-0.45) | | |
| Eco. Stat. * Sindacato | -0.342 | (-1.40) | | |
| Sci. Soc. * Sindacato | -0.205 | (-0.75) | | |
| Hum. * Sindacato | -0.154 | (-0.67) | | |
| Milano | 9.772*** | (4.75) | 9.699*** | (4.93) |
| Jus. * Uni Stud./Alumni. | | | 0.325*** | (5.69) |
| Ing. * Uni Stud./Alumni. | | | 0.166*** | (7.99) |
| Sci. Nat. * Uni Stud./Alumni. | | | -2.854*** | (-17.38) |
| San. * Uni Stud./Alumni. | | | 0 | (.) |
| Eco. Stat. * Uni Stud./Alumni. | | | 0 | (.) |
| Sci. Soc. * Uni Stud./Alumni. | | | 0 | (.) |
| Hum. * Uni Stud./Alumni. | | | -1.806*** | (-5.31) |
| Constant | 51.05*** | (18.50) | 50.94*** | (20.48) |
| Observations | 470 | | 470 | |
| R ² | 0.343 | | 0.351 | |

t statistics in parentheses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabella 6.6.6: Covariate del tasso di occupazione mediano (2020-23) dei corsi di studi. Regressioni lineari, con interazione per la presenza di rappresentanti di altre università (modello 7) o di altre discipline nella stessa università (modello 8) nei comitati di indirizzo. Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

| | (7) | | (8) | |
|------------------------|-----------|---------|-----------|---------|
| Jus. (riferimento) | | | | |
| Ing. | 17.37*** | (5.38) | 21.27*** | (6.06) |
| Sci. Nat. | 6.461 | (1.81) | 7.663 | (1.84) |
| San. | 29.34*** | (9.57) | 30.69*** | (8.78) |
| Eco. Stat. | 27.37*** | (10.10) | 28.17*** | (9.62) |
| Sci. Soc. | 9.215** | (2.94) | 11.07** | (3.23) |
| Hum. | -10.85*** | (-3.71) | -10.81*** | (-3.34) |
| Jus. * Uni. Ext. | 1.258*** | (6.71) | | |
| Ing. * Uni. Ext. | 0.340 | (1.79) | | |
| Sci. Nat. * Uni. Ext. | 5.974*** | (14.03) | | |
| San. * Uni. Ext. | | | | |
| Eco. Stat. * Uni. Ext. | | | | |
| Sci. Soc. * Uni. Ext. | -0.492 | (-0.85) | | |
| Hum. * Uni. Ext. | -0.372*** | (-3.36) | | |
| Milano | 9.782*** | (5.00) | 7.784*** | (3.67) |
| Jus. * Uni. Int. | | | 0.192 | (1.81) |
| Ing. * Uni. Int. | | | -0.295* | (-2.12) |
| Sci. Nat. * Uni. Int. | | | 0.187 | (1.19) |
| San. * Uni. Int. | | | 0.0543 | (0.65) |
| Eco. Stat. * Uni. Int. | | | 0.174*** | (3.98) |
| Sci. Soc. * Uni. Int. | | | 0.0298 | (0.29) |
| Hum. * Uni. Int. | | | 0.241* | (2.42) |
| Constant | 50.87*** | (20.46) | 49.95*** | (19.15) |
| Observations | 470 | | 470 | |
| R ² | 0.350 | | 0.359 | |

t statistics in parentheses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabella 6.6.7: Covariate del tasso di occupazione mediano (2020-23) dei corsi di studi. Regressioni lineari, con interazione per la presenza di membri internazionali (modello 9) e per l'eterogeneità della composizione dei CdI (modello 10).

Fonte: Elaborazione MHEO su dati provenienti da schede SUA

| | (9) | | (10) | |
|----------------------------|-----------|---------|----------|---------|
| Jus. (riferimento) | | | | |
| Ing. | 17.24*** | (5.36) | 18.55** | (2.94) |
| Sci. Nat. | 6.146 | (1.65) | 11.46 | (1.14) |
| San. | 28.45*** | (9.42) | 35.23*** | (5.32) |
| Eco. Stat. | 24.04*** | (8.78) | 40.33*** | (6.35) |
| Sci. Soc. | 7.657* | (2.46) | 24.51*** | (3.37) |
| Hum. | -15.10*** | (-5.46) | 4.384 | (0.61) |
| Jus. * Internazionali | -56.25 | (-1.34) | | |
| Ing. * Internazionali | -41.32** | (-2.74) | | |
| Sci. Nat. * Internazionali | 5.270 | (0.16) | | |
| San. * Internazionali | | | | |
| Eco. Stat. * Internaz. | 30.10*** | (5.69) | | |
| Sci. Soc. * Internazionali | 36.96** | (2.90) | | |
| Hum. * Internazionali | 62.99*** | (10.43) | | |
| Milano | 8.787*** | (4.45) | 10.09*** | (5.12) |
| Jus. * Eterogeneità | | | 11.51 | (1.21) |
| Ing. * Eterogeneità | | | 13.22 | (1.77) |
| Sci. Nat. * Eterogeneità | | | 2.440 | (0.18) |
| San. * Eterogeneità | | | -0.521 | (-0.07) |
| Eco. Stat. * Eterogeneità | | | -14.36* | (-2.35) |
| Sci. Soc. * Eterogeneità | | | -17.05 | (-1.96) |
| Hum. * Eterogeneità | | | -18.60* | (-2.39) |
| Constant | 52.38*** | (21.19) | 44.97*** | (8.17) |
| Observations | 470 | | 470 | |
| R ² | 0.400 | | 0.364 | |

t statistics in parentheses

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

6.7. Discussione e conclusioni

Questo capitolo ha studiato i Comitati di Indirizzo (CdI) dei corsi di laurea delle università lombarde. I CdI sono riunioni tra i professori del corso di laurea e i rappresentanti degli attori economici, istituzionali e sociali rilevanti per l'occupazione dei laureati del corso di laurea. Per legge, questi incontri devono tenersi per tutti i corsi di laurea, e il loro svolgimento è tra le condizioni per cui il titolo ottenuto da un corso di laurea ha valore legale (il corso è accreditato).

Secondo le intenzioni del legislatore, i CdI esercitano principalmente una funzione consultiva, fornendo orientamenti strategici per la creazione (o la revisione e l'aggiornamento) dei corsi di laurea, sia nei contenuti che nelle metodologie didattiche. Essi contribuiscono alla progettazione di percorsi formativi più pertinenti, caratterizzati da maggiore attenzione alle competenze trasversali, alle abilità pratiche e alle soft skills, promuovendo un'integrazione efficace tra fondamenti teorici e applicazioni professionali. Tali indicazioni possono concretizzarsi nell'introduzione di nuovi insegnamenti, nell'attivazione di laboratori professionalizzanti e nella promozione di esperienze di apprendimento esperienziale, quali tirocini, stage e progetti collaborativi tra università e imprese.

I CdI sono ispirati all'istruzione superiore degli Stati Uniti, un contesto in cui le attività delle università sono regolate dal mercato molto più che dalla legge e dalle amministrazioni pubbliche. Nel caso italiano, dopo ormai due decenni da che sono stati istituiti, si osserva una certa scarsità di ricerca in merito: a nostra conoscenza, non esiste alcuno studio sistematico sulla loro composizione e sul loro impatto occupazionale.

Il capitolo aveva quindi un obiettivo in primo luogo metodologico ed espansivo, e si poneva due domande di ricerca: 1. Qual è la composizione dei CdI dei diversi corsi di laurea, in complesso e per le diverse aree scientifico-disciplinari; 2. C'è un'associazione tra composizione dei CdI di un corso di laurea e occupazione dei laureati del corso stesso, un anno dopo la laurea?

Partendo dalle SUA (Schede Uniche di Autovalutazione), che per legge contengono la documentazione di base dei CdI, abbiamo estratto gli elenchi di tutti gli attori sociali, economici e politici che vi avevano partecipato. Li abbiamo poi suddivisi in una serie di macro-categorie, di cui abbiamo osservato la distribuzione complessiva e nelle diverse aree scientifico-disciplinari.

In complesso, i tipi di attori esterni più spesso presenti nei CdI sono – in quest'ordine - le aziende, le associazioni di aziende e ordini professionali e le istituzioni pubbliche. Un po' meno frequente la presenza di organizzazioni non profit e di personale universitario proveniente dallo stesso ateneo, ma da aree disciplinari diverse da quella del corso, mentre è rara la partecipazione di rappresentanti di sindacati, associazioni di studenti e di ex-studenti (alumni) e di personale di altri atenei. Non ci sono grandi differenze tra lauree triennali e magistrali, se non una partecipazione delle aziende più frequente nelle magistrali.

Se disaggreghiamo il dato per area disciplinare, osserviamo in generale un buon livello di coerenza tra la composizione dei CdI e i diversi mercati del lavoro a cui si rivolgono le aree disciplinari, come ci si sarebbe attesi, ma anche qualche particolare non del tutto atteso.

Nel caso di giurisprudenza e dell'area sanitaria, dove i laureati tipicamente diventano professionisti o semi-professionisti in aree professionali ad alta regolazione pubblica, sono più rappresentate le associazioni aziendali e gli ordini professionali e le istituzioni pubbliche, mentre sono meno presenti che altrove le (singole) aziende.

Nell'area ingegneristica, in quella delle scienze naturali e in quella delle scienze sociali aziende, associazioni aziendali e professionali e istituzioni pubbliche sono rappresentate più o meno allo stesso modo. I tecnici e i professionisti formati dai corsi di queste aree possono lavorare nel privato tanto quanto nel pubblico. L'area delle scienze sociali è quella in cui sono più presenti ricercatori e docenti provenienti da altre aree disciplinari (perché i suoi corsi sono più interdisciplinari).

Invece, nell'area economico-statistica le aziende sono di gran lunga il tipo di attore socio-economico più frequentemente compreso nei CdI, come ci si sarebbe attesi. Le facoltà di economia sono nate come scuole superiori di commercio, con un forte orientamento alle attività economiche private, e solo in un secondo momento sono state inserite nelle università. Una situazione simile si trova nei corsi di laurea dell'area veterinario-agraria. Un risultato in parte inatteso ma che rivela l'importanza della formazione universitaria per l'industria agroalimentare, uno dei settori più importanti dell'economia regionale, spesso però trascurato perché visto, ingiustamente, come settore maturo e tradizionale.

Nell'area umanistica, infine, il tipo di attore più frequentemente presente nei CdI sono le istituzioni pubbliche, come ci si sarebbe potuti aspettare, ma, meno ovviamente, si osserva anche una notevole, solo di poco inferiore, presenza di aziende. Questo è un altro risultato inatteso, che testimonia la vitalità dell'area umanistica in un ambito, quello delle relazioni con gli attori socio-economici, in cui quest'area è stata in passato spesso debole.

Come secondo passo empirico, abbiamo unito i dati sulla composizione dei CdI ricavati dalla SUA ai dati Almalaurea relativi all'occupazione dei laureati un anno dopo la laurea. L'unione tra i due dataset non è stata possibile per quasi un quinto dei corsi di laurea, per cui i risultati di questa parte del capitolo sono da prendere con una certa cautela.

Abbiamo quindi stimato una serie di modelli di regressione la cui variabile dipendente era il tasso di occupazione (mediana 2020-2023) a un anno dalla laurea dei laureati dei corsi di laurea, e i regressori una serie di caratteristiche del corso di laurea, tra cui la composizione dei CdI, interagita con l'area scientifico-disciplinare.

In complesso, i modelli mostrano che, come ci si sarebbe attesi, in termini complessivi la composizione dei CdI non ha un grande peso all'occupabilità dei laureati: altri fattori, in primo luogo l'area scientifico-disciplinare e la

collocazione nell'area metropolitana milanese, sono molto più rilevanti. L'analisi dettagliata dei modelli stimati consente però di individuare qualche caso significativo. Per esempio, nell'area ingegneristica la presenza di rappresentanti di associazioni di aziende e ordini professionali, e quella di organizzazioni di studenti ed ex-studenti sono associate positivamente all'occupabilità dei laureati. Oppure, nell'area economica la presenza di organizzazioni *non profit* è associata negativamente all'occupabilità.

Il fatto che non emergano relazioni forti tra composizione dei CdI e occupabilità dei laureati non deve essere preso come un segnale di irrilevanza dei CdI. Essi rappresentano comunque strumenti utili non solo per la revisione degli ordinamenti didattici, ma anche per la costruzione di reti relazionali tra università e attori socio-economici e istituzionali, i cui effetti si manifestano sul lungo periodo e possono in parte sfuggire a un'analisi di breve periodo come quella presentata in questo capitolo, dove gli esiti occupazionali dei laureati sono osservati solo un anno dopo la laurea.

Lavori futuri potrebbero estendere l'analisi presentata in questo capitolo agli esiti occupazionali di medio periodo, e prendere in considerazione come variabile dipendente non solo l'occupabilità ma anche la qualità del lavoro, e la sua congruenza con il corso di laurea frequentato. Ricerche qualitative o basate sull'analisi di rete, invece, potrebbero approfondire lo studio della struttura delle relazioni tra attori universitari e attori esterni che si creano nei CdI, che potrebbe a sua volta essere associata agli esiti occupazionali dei laureati.

Riferimenti bibliografici

- Addabbo, T., & Favaro, D. (2011). Gender wage differentials by education in Italy. *Applied Economics*, 43(29), 4589-4605.
- Aghion, P. (2002). Schumpeterian growth theory and the dynamics of income inequality. *Econometrica*, 855–882.
- Ballarino, G., Bratti, M. (2008). Field of study and university graduates' early employment outcomes in Italy during 1995–2004. *Labour* 23 (3), 421-457
- Ballarino, G., Bratti, M., Lippo, E. (2024), La mobilità geografica: attrattività dei territori e caratteristiche degli studenti. In M. Bratti e M. Turri, a cura di, *II Rapporto MHEO: Istruzione terziaria: caratteristiche della popolazione studentesca, regolarità ed equità*, Milano, Milano University Press, pp. 21-54.
- Ballarino, G., Perotti, L. (2012). The Bologna Process in Italy. *European Journal of Education*, 47, 3, 348-363.
- Ballarino, G., Regini, M. (2005). *Formazione e professionalità per l'economia della conoscenza. Strategie di mutamento delle università milanesi*. Milano, Angeli.
- Becattini, G. (1990). *The industrial district as a type of social community*. In F. Pyke, G. Becattini, & W. Sengenberger (Eds.), *Industrial Districts and Inter, Firm Cooperation in Italy* (pp. 37, 51). Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Washington, NBER.
- Bevir, M. (2010). Public governance and the transformation of policy. In M. Bevir (Ed.), *Theories of Governance* (pp. 82,97). Los Angeles: Sage Publications.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Goldin, C., & Katz, L. F. (1999). Human capital and social capital: The rise of secondary schooling in America, 1910-1940. *Journal of Interdisciplinary History*, 29(4), 683–723.
- Hampel, F. R., Ronchetti, E. M., Rousseeuw, P. J., & Stahel, W. A. (1986). *Robust Statistics: The Approach Based on Influence Functions*. New York: John Wiley & Sons.
- Hood, C. (1991). *A public management for all seasons?*. Public Administration, 69(1), 3,19.
- Huber, P. J. (1981). *Robust Statistics*. New York: John Wiley & Sons.
- Huisman, J, and Van der Wende, M, (2004). The EU and Bologna: are supra, and international initiatives threatening domestic agendas?. *European Journal of Education*, 39(3): 349,357
- Hyndman, R. J., & Athanasopoulos, G. (2018). *Forecasting: Principles and Practice* (2nd ed.). Melbourne: OTexts.

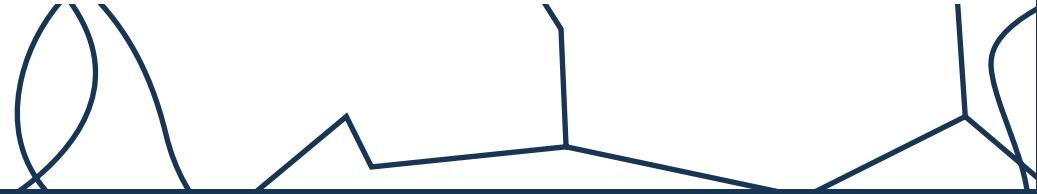
- Maronna, R. A., Martin, R. D., Yohai, V. J., & Salibián-Barrera, M. (2019). *Robust statistics: theory and methods (with R)*. John Wiley & Sons.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (2006). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 41,62). Chicago: University of Chicago Press.
- Mezzanzanica, M. & Salini, S. (2024), *III Rapporto MHEO - Dopo la laurea: gli sbocchi occupazionali dei laureati milanesi e lombardi*. Milano: Milano University Press.
- Mitanoski, T., Kojić, J., Levi Jakšić, M., & Marinković, S. (2013). Developing SMEs through university support centres: A comparative analysis. *Journal for Theory and Practice Management*, 67, 15-24.
- Neave, G., & Maassen, P. (2007). The Bologna process: An intergovernmental policy perspective. In *University dynamics and European integration* (pp. 135,154). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Nobili, C., Tomasi, M., & Turri, M. (2022). L'impatto del PNRR sui rapporti tra università e imprese e sul management degli atenei pubblici. In M Regini & R. Ghio, a cura di, *Quale università dopo il PNRR?* (Unimi 2040 discussion papers), (pp. 216-237) Milano: Milano University Press.
- Rousseeuw, P. J., & Leroy, A. M. (1987). *Robust Regression and Outlier Detection*. New York: John Wiley & Sons.
- Sforzi, F. (2002). The industrial district and the “new” Italian economic geography. *European Planning Studies*, 10(4), 439,447.
- Shattock, M. (2010). *EBOOK: Managing successful universities*. McGraw Hill Education (UK).
- Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. (Reprint of a paper prepared for an OECD Conference on mass higher education in Paris in June 1973). Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243,280). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Witte, J. (2006) *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process* (Enschede, CHEPS).



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



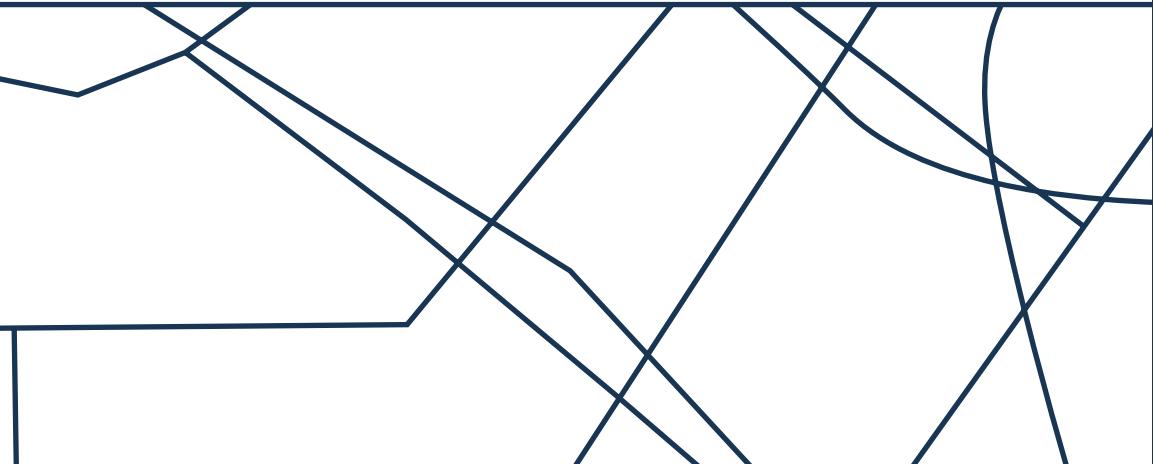
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO



IV RAPPORTO

Istruzione terziaria e sistema economico: AFAM, ITS Academy e Università

L'Osservatorio MHEO è un progetto all'interno dell'Ecosistema dell'Innovazione MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action realizzato con il cofinanziamento dell'Unione Europea – NextGeneration EU all'interno del PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5.



ISBN 979-12-5510-295-3 (print)
ISBN 979-12-5510-298-4 (PDF)
ISBN 979-12-5510-300-4 (EPUB)
DOI 10.54103/mheo.248



Milano University Press