



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

UNIMI
20
40

Discussion
Papers

Discussion Paper n°8

Formazione permanente e riqualificazione degli adulti: quale ruolo per l'università?

Raffaella Sadun
Ruggero Cesaria
Gianfranco Reborà





UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

UNIMI
20
40

Discussion
Papers

Discussion Paper n°8

Ottobre 2021

2040

Comitato scientifico

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

Redazione

Marino Regini
Elena Del Giorgio
Rebecca Ghio

© Raffaella Sadun,
Ruggero Cesaria,
Gianfranco Rebora.

© MilanoUP
per la presente edizione

Via Festa del Perdono, 7
20122 Milano

Sito web:
<https://milanoup.unimi.it>
e-mail:
redazione.milanoup@unimi.it



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

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

**Formazione permanente e
riqualificazione degli adulti:
quale ruolo per l'università?
/ Raffaella Sadun, Ruggero
Cesaria, Gianfranco Rebora.
Milano: Milano University
Press, 2021. (UNIMI 2040; 8)
ISBN: 979-12-80325-36-5
DOI: 10.13130/unimi2040.63**



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Formazione permanente e riqualificazione degli adulti: quale ruolo per l'università?

Raffaella Sadun
Ruggero Cesaria
Gianfranco Rebora

Collana “UNIMI 2040 Discussion Papers”

- | | |
|--|---------------|
| DP 1: Il futuro della governance universitaria
Marino Regini | ottobre 2020 |
| DP 2: Scenari socio-economici del post-Covid: quale impatto sull'università?
Gaetano Manfredi, Marino Regini, Gianfranco Viesti | novembre 2020 |
| DP 3: L'assenza di un canale di formazione terziaria professionalizzante in Italia: come porvi rimedio?
Andrea Gavosto, Manuela Ghizzoni, Alessandro Mele, Luciano Modica, Francesco Pastore | dicembre 2020 |
| DP 4: La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato
Gabriele Ballarino, Alberto Felice De Toni, Marino Regini | gennaio 2021 |
| DP 5: Come costruire un sistema di “diritto alle competenze” efficace e mirato a diversi tipi di destinatari?
Rebecca Ghio, Manuela Ghizzoni, Federica Laudisa, Luciano Modica | febbraio 2021 |
| DP 6: La cooperazione università-imprese per far crescere un sistema nazionale dell'innovazione
Roberto Cingolani, Riccardo Pietrabissa, Francesco Ramella, Angelo Riccaboni | marzo 2021 |
| DP 7: Come migliorare l'attrattività del sistema Italia per gli scienziati
Maria Pia Abbraccio, Alberto Mantovani, Marino Regini, Ferruccio Resta | maggio 2021 |

Raffaella Sadun

è Full Professor di Business Administration nella Strategy Unit della Harvard Business School. Nel 2018 ha vinto il McKinsey Award per il migliore articolo nella Harvard Business Review.

Ruggero Cesaria

è Head of Learning per la Regione EMEA del Gruppo FCA, oggi confluito in Stellantis. Ha svolto diversi ruoli nell'ambito dell'apprendimento, incluso quello di Chief Learning Officer di Fiat Group.

Gianfranco Rebora

è Professore Emerito di Organizzazione e Gestione delle Risorse Umane presso l'Università Liuc, della quale è stato Rettore. Dirige la rivista "Sviluppo & Organizzazione".

Presentazione

Marisa Porrini

La formazione permanente dei disoccupati: quale ruolo per le università?

Raffaella Sadun

pag 12

Fabbisogni formativi e ruolo delle università

Ruggero Cesaria

pag 18

Formazione permanente e università: spunti di riflessione

Gianfranco Reborà

pag 24

Presentazione

Marisa Porrini, Gruppo di progetto UNIMI 2040

L'apprendimento permanente è definito dalla legge 92 del 28.06.2012 come "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale". L'integrazione delle tre diverse modalità di apprendimento in un unico sistema è un aspetto che ha stimolato un ampio dibattito a livello pedagogico e aperto il confronto in merito agli "ambienti" e ai "processi" di apprendimento. La "Quality Guide to the non-formal and informal Learning Processes" (ottobre 2004) edita dal gruppo SEEQUEL (*Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in E-Learning*) della Commissione Europea, aveva già chiaramente evidenziato come il processo di apprendimento deve accompagnare l'individuo in modo dinamico lungo l'intero arco della vita dal "context of education", dove acquisisce informazioni disciplinari trasformandole in conoscenza teorica ed esplicita, al "context of work and profession", dove applica le sue conoscenze nella pratica lavorativa traendone conoscenze tacite (abilità, intuito personale, expertise...), fino al "context of life", fonte di numerose esperienze e relazioni proprie della vita sociale e familiare.

La stretta relazione tra la dimensione dello sviluppo personale e professionale da una parte e l'occupabilità e la partecipazione attiva alla società dall'altra, mette in evidenza come l'apprendimento permanente sia un elemento chiave per una crescita sostenibile e inclusiva e per affrontare le grandi sfide dei tempi attuali (Agenda europea per l'educazione degli adulti 2012-2020). Gli scenari chiamati in causa sono molteplici e tra essi rientrano: il processo di globalizzazione, che ha coinvolto oramai tutti i settori della società, compresa l'educazione, e ha determinato una continua crescita di relazioni e scambi tra Paesi e individui; il nuovo mercato del lavoro, che vede l'economia europea sempre più basata sulla conoscenza; l'invecchiamento della popolazione, con una maggior richiesta di formazione da parte degli adulti e di nuove categorie di discenti. L'istruzione, nel senso più ampio del termine, rappresenta quindi un requisito essenziale per comprendere tali sfide e imparare ad affrontarle (Memorandum sull'Istruzione e Formazione Permanente, Bruxelles 30.10.2020). Negli ultimi due anni la pandemia da Covid-19 ha messo ancora più in evidenza la mancanza di corrispondenza tra le competenze delle persone e le esigenze del mercato del lavoro, rimarcando la necessità di un apprendimento flessibile e permanente che diventi il punto di leva per gli adulti, specialmente i low- e medium-skilled, al fine di migliorare la loro capacità di adattarsi ai cambiamenti del mercato del lavoro e ricostruire la propria carriera o trovare un nuovo impiego.

La necessità sociale della formazione permanente, sospinta dal confronto e dalla competizione a scala locale e globale, è dimostrata anche dalla tendenza dirompente alla crescita della domanda di questo tipo di formazione. Il "mercato" dell'istruzione è infatti attualmente stimato in grande crescita, beneficiando dei vantaggi della digitalizzazione e della veloce espansione della domanda di formazione in arrivo per lo più, ma non esclusivamente, dai paesi emergenti. Sono quindi sempre più numerose le società che offrono prodotti e servizi per la formazione e le aziende che sponsorizzano progetti educativi rivolti ai propri dipendenti o a clienti e fornitori. Tutto ciò è diventato un nuovo scenario per gli investitori e il mercato finanziario.

Quale deve essere il ruolo delle Università in questo contesto complesso?

Il mondo universitario è stato attore negli ultimi decenni di profonde trasformazioni che lo hanno portato ad essere un sistema di istruzione "di massa" e non più solo "d'élite" e hanno profondamente cambiato il suo rapporto con la società superando gli ambiti di azione convenzionalmente attribuiti alle istituzioni accademiche: accanto agli obiettivi fondamentali della ricerca e della formazione superiore rivolta ai giovani si è inserita la "terza missione" che comprende sia l'ambito del trasferimento delle conoscenze tecnologiche, sia il trasferimento dei saperi e l'impegno socio-culturale-formativo. Questa trasformazione va nella direzione di intercettare prontamente i cambiamenti in atto nella società per promuovere l'interazione con i cittadini e il sistema economico, anche proponendo nuovi scenari educativi e formativi. Tutto ciò risulta altamente sfidante specialmente a causa della difficoltà a coniugare l'alta istruzione superiore (che ha raggiunto anche punte di alta specializzazione) con la necessità di andare incontro alle richieste formative di gruppi di popolazione sempre più diversificati per capitale culturale e sociale.

Per quanto attiene all'offerta formativa "tradizionale" di primo e secondo livello, negli ultimi anni l'Università si è impegnata a rispondere alle richieste emergenti di nuove figure professionali favorendo il contatto continuo con le organizzazioni rappresentative del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni. Si è inoltre adoperata per rispondere alle esigenze di una presenza in crescita di studenti adulti che si avvicinano alla formazione universitaria portando con sé esperienze maturate anche in contesti lavorativi. Quest'ultimo aspetto apre ad una serie di problemi legati alla necessità di prevedere flessibilità nei percorsi offerti pur nel rispetto delle norme che governano l'offerta formativa, per certi aspetti estremamente rigide.

Un altro ambito al quale viene attualmente dedicata attenzione da parte degli Atenei riguarda la formazione sulle competenze trasversali o soft skills, cioè tutte quelle competenze a carattere comportamentale, metodologico e sociale che risultano complementari alle competenze di base e a quelle specialistiche e direttamente trasferibili al mondo del lavoro. Molti Atenei hanno progetti avanzati a questo riguardo e ne stanno potenziando altri, grazie anche al veloce processo di digitalizzazione che ha coinvolto l'Università. Si tratta di un contributo alla formazione dei giovani laureandi che intende diventare sempre più complementare a quello aziendale e sociale, nell'ottica di una visione sistemica della formazione, ma che richiede ancora un grande impegno per essere meglio strutturato e riconosciuto trasversalmente.

Esiste poi una diffusa offerta formativa post laurea di aggiornamento scientifico e professionale, molto diversificata sia in base alla vocazione di ciascun Ateneo sia in relazione alla durata dei corsi e al livello di competenze raggiungibile: master, corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale, summer e winter school, formazione dei docenti della scuola secondaria, corsi di alta formazione, collaborazioni con singole aziende per la definizione e sviluppo di progetti di formazione professionale, dottorati industriali. Nonostante le grandi differenze intese a rispondere a bisogni diversi e, di conseguenza, a livelli differenti di approfondimento, si tratta in generale di iniziative che vanno ad intercettare prioritariamente i bisogni di up-skilling dei laureati, cioè di quegli individui che hanno già avuto un rapporto con l'Università e ad essa si rivolgono per il loro aggiornamento, o di diplomati già inseriti nel mondo del lavoro.

Per implementare il ruolo dell'Università nella formazione permanente una grossa sfida da affrontare rimane pertanto da una parte la pianificazione di modelli educativi efficaci per categorie diversificate di discenti che hanno diversi livelli di istruzione e di background socio-culturale e dall'altra il collegamento con l'offerta e la certificazione professionale. La sfida è stimolante ma comporta non solo la necessità di competenze nuove e risorse specifiche che al momento non sono contemplate, ma di un vero e proprio cambiamento di prospettiva. Non è un caso dunque che in questo periodo la riflessione sull'università comporti lunghe dispute sul nuovo ruolo che deve disegnarsi all'interno della società in trasformazione e soprattutto nella diversa prospettiva di crescita e sviluppo del quadro economico nei prossimi anni.

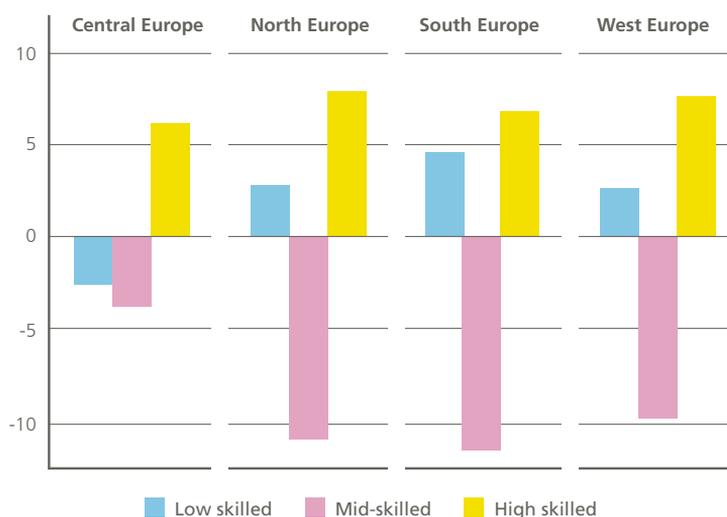
La formazione permanente dei disoccupati: quale ruolo per le università?

Raffaella Sadun

12

Negli ultimi decenni i mercati del lavoro in molti dei paesi OCSE hanno subito profonde trasformazioni, sia nella loro struttura occupazionale sia in quella industriale. Alcuni dei più profondi cambiamenti in atto riguardano il processo di de-industrializzazione e di polarizzazione del mercato del lavoro (OCSE, 2017 e Figura 1). La globalizzazione e lo “Skills-Biased Technological change” sono stati spesso indicati come contributori di questi trend, i quali saranno probabilmente esacerbati dalla pandemia.

Figura 1 – Polarizzazione nel mercato del lavoro per area geografica 1995-2015 (Dati OCSE)



Il contesto economico, già prima della pandemia, presentava infatti un continuo declino di occupazioni *middle-skilled*, che un tempo rappresentavano una fonte di crescita e di opportunità per buona parte della popolazione. Lo stesso contesto di polarizzazione non accomunava solo grandi aree geografiche (Figura 1), ma anche singoli stati (Figura 2). Per motivi legati all'emergenza sanitaria, ma anche al cambiamento dei metodi di produzione e della domanda, nel futuro prossimo è probabile che la riallocazione da occupazione mid-skilled a occupazioni con una domanda di abilità più avanzate aumenterà. Tuttavia, nonostante le previsioni della letteratura economica (Barrero et al., 2020), una vera e propria riallocazione non è ancora avvenuta (Forsythe et al, 2021) per via dello storico intervento governativo a supporto dell'economia che ha avuto luogo nei paesi OCSE (le cosiddette "politiche emergenziali"). In questo contesto, le iniziative di *reskilling* e *upskilling* dei lavoratori colpiti dalla crisi, e più in generale le politiche attive del lavoro, sono fondamentali per gestire il processo di riallocazione dei lavoratori verso posizioni stabili e remunerative. Questo piano d'azione è reso particolarmente importante dalla considerazione che i lavoratori colpiti dalla crisi pandemica sono tendenzialmente low- o mid- skilled: è proprio per loro che sarà più difficile ritrovare un lavoro, ed è dunque per loro che coordinare efficacemente il processo di riallocazione avrà l'impatto marginale più rilevante.

Figura 2 – Polarizzazione nel mercato del lavoro per Paese 1995-2015 (Dati OCSE)



Un processo di riallocazione efficiente prevede due principali strade per ritrovare un lavoro. Nella prima, il lavoratore sfrutta le conoscenze già acquisite durante la propria carriera in una nuova posizione. Nella seconda, più tortuosa, il lavoratore passa per un nuovo processo di formazione per ottenere un impiego diverso da quello perso. Tuttavia, questi processi non sono liberi da frizioni:

- Le imprese, per esempio, spesso non hanno una chiara mappatura delle competenze di cui hanno bisogno. In più, si affidano a delle *proxy* – come il possesso di un titolo di laurea – per valutare i possibili lavoratori che non colgono appieno le capacità del disoccupato: infatti, non solo i lavoratori

possono ottenere le stesse competenze attraverso percorsi alternativi (Blair et al., 2020), ma questi titoli non riescono a cogliere alcune delle skills necessarie sul posto di lavoro, come quelle relazionali (Deming, 2017);

- i lavoratori, invece, affrontano delle frizioni nel momento della ricerca di un nuovo lavoro poiché devono comprendere quali *skills* hanno a disposizione e quali possano essere utili alle imprese, ed infine adattare la loro ricerca a queste due informazioni.

Per via di questi attriti, sia le imprese che i disoccupati si muovono spesso alla cieca. Bonvillian e Sarma (2021) spiegano come in teoria le nuove tecnologie possano aiutare a superare queste frizioni, ma riportano che in realtà il sistema informativo non è strutturalmente pronto a questa soluzione. Per esempio, specie in Italia, non è presente un'integrazione strutturale di banche dati e vi è una mancanza di capacità tecnologiche e di capitale umano complementari a questa struttura. Questo enorme divario a livello tecnologico rende impossibile riformare il sistema formativo e impedisce un corretto *match* tra imprese e lavoratori. Inoltre, esiste solo poca evidenza per valutare correttamente i progetti formativi, che dunque risultano essere o esageratamente ottimistici e dotati di un approccio *top-down*, o troppo simili a quelli di poco successo del passato.

Nonostante questo contesto, per l'Italia non è impossibile uscire dalle sabbie mobili anche sfruttando la già esistente struttura istituzionale. Per esempio, l'università potrebbe sfruttare il suo ruolo di istituzione di fiducia per implementare dei progetti volti alla formazione dei disoccupati. Le università partono da una posizione di svantaggio nel creare contenuti adatti ai disoccupati alla ricerca di una nuova occupazione, poiché tradizionalmente forniscono contenuti diversi per giovani studenti. Il modello educativo, dunque, dovrebbe cambiare radicalmente per questo gruppo di persone. Tuttavia, le università possono sfruttare il loro ruolo di "piattaforma" di fiducia per creare, e valutare appropriatamente, progetti per l'implementazione di Politiche Attive del Lavoro. L'università, in questo caso, avrebbe tre ruoli:

- **Aggregatore di progetti e opportunità esistenti (ruolo di *filtro*).** Un esempio di questo approccio può essere rappresentato dal progetto della Harvard Kennedy School "Skillbase". Lo scopo di questo progetto è di avvalorare e aggregare corsi di formazione gratuiti esistenti già su internet, e renderli disponibili per la formazione permanente. È cruciale in questo contesto il ruolo di filtro giocato dal progetto, che seleziona i corsi che forniscono le *skills* più richieste nel mondo del lavoro;
- **Piattaforma che aiuti soggetti esterni a testare l'efficacia di approcci innovativi (ruolo *creativo*).** Un esempio in questo caso può essere il test di una Partnership Pubblico/Privata tra i centri dell'impiego di Milano (AFOLmet) e PHYD (uno spinoff no-profit di Adecco e Microsoft). Lo scopo di questo test è di aiutare un'impresa privata e i centri per l'impiego a testare uno strumento che aiuti il disoccupato a comprendere quali siano le sue capacità e quali percorsi formativi possa intraprendere per cogliere nuove opportunità. Il ruolo delle università, in questo caso HBS (Raffaella Sadun) e Bocconi (Alexia Delfino e Sergio Inferrera), è stato di agire da intermediario tra un'impresa privata e un ente pubblico, per fornire al disoccupato un servizio innovativo per il suo *re-training* e *up-skilling*;
- **Università come centro di ricerca che programma il *testing* dei progetti e ne promuove lo *scale-up*.** Un esempio di questo può essere l'esperienza di Research Improving People's Lives (RIPL), basato presso la Brown University.

Per concludere, poiché il mercato del lavoro sta subendo una profonda trasformazione acuita dalla pandemia, i disoccupati alla ricerca di lavoro hanno bisogno di essere guidati in questa trasformazione. A riguardo, processi di riforma dei disoccupati sono importantissimi, ma in Italia è difficile trovare progetti di successo per una mancanza di rigorose valutazioni delle politiche pubbliche. Per uscire da queste sabbie mobili, abbiamo un assoluto bisogno di produrre evidenza scientifica che guidi questo processo, e l'Università può avere un ruolo importantissimo grazie alla sua posizione istituzionale di "piattaforma di fiducia".



Fabbisogni formativi e ruolo delle università

Ruggero Cesaria

18

Credo ci sia una importante convergenza tra le riflessioni accademiche e quanto sta emergendo nella discussione in atto in ambito aziendale. Tra i diversi punti toccati nella relazione di Raffaella Sadun vorrei riprenderne un paio che penso siano al centro della riflessione in molte grandi imprese.

Il **primo** è relativo alla capacità di anticipare la sempre più rapida trasformazione dei ruoli e, conseguentemente, dei fabbisogni formativi.

Oggi esistono centinaia di nomenclature diverse con migliaia di skill. I vecchi ruoli professionali evolvono mentre nuovi ruoli, prima sconosciuti, prendono piede.

In un contesto di questo tipo i sistemi pianificati “top down”, che pure hanno giocato un ruolo fondamentale negli anni '90 e nei primi anni 2000, risultano inadeguati. L'O*Net americano, il Rome francese, l'Excelsior della nostra Unioncamere e infine l'Esco europeo rischiano di essere costantemente in ritardo.

E non cambia molto con i sistemi di mappatura e gestione delle competenze adottati, nello stesso periodo, da molte grandi aziende. Infatti, all'interno della stessa impresa, il “ruolo” differisce tra reparti, stabilimenti, paesi. Processi, organizzazione del lavoro, normative e tecnologie possono avere impatti significativi sulle attività da svolgere e sulle relative competenze. Il risultato è la proliferazione di **ruoli organizzativi**, per quanto riconducibili ad un medesimo **ruolo professionale**. Anche il tentativo di astrarre e generalizzare, conduce a competenze del tutto generiche e inutilizzabili nella pratica. Messe di fronte a queste difficoltà alcune aziende si sono semplicemente arrese; altre si sono concentrate su poche capacità e comportamenti trasversali; altre ancora continuano a inseguire questa crescente complessità.

Però, mentre istituzioni pubbliche e private sono alle prese con questo fenomeno, milioni di persone e di aziende continuano tranquillamente ad

offrire e a cercare lavoro ogni giorno: si riempiono formulari, si pubblicano *job description*, si vantano referenze, certificazioni e, sempre più spesso, "open badge". Che fine fanno tutte queste preziose informazioni? In fondo le persone lasciano traccia ogni minuto sul web di quello che fanno o non fanno. Proprio quel genere di dati che aziende quali Amazon o Google difficilmente si lascerebbero sfuggire...

È possibile immaginare un sistema che, in tempo reale, generi automaticamente e in modo dinamico descrizione dei ruoli e relativi skill? **Questa missione – come incrociare dati su ruoli e competenze in continuo cambiamento –**, non dovrebbe essere uno dei nodi chiave di indirizzo pubblico?

La risposta a questa domanda è che un sistema di questo tipo esiste ma, ancora una volta, sono altri gli attori che, basandosi su miliardi di ricerche di personale, certificazioni e raccomandazioni, inferiscono in modo automatico ruoli e competenze. Mi riferisco ai cosiddetti "Skill Cloud Systems".

Solo per citarne alcuni, rigorosamente privati, anche se talvolta con velleità pubbliche e sociali: Workday, Burning Glass, EMSI, **Google for Jobs**. La stessa Microsoft, dopo l'acquisizione di LinkedIn, sta già lavorando all'integrazione tra jobs, fabbisogno di skill, offerta formativa e certificazioni riconosciute.

Sempre Microsoft, ma anche Google o, in un ambito più specifico, Salesforce, stanno lavorando ad integrare i contenuti formativi direttamente **dentro il flusso di lavoro**: ricevi il contenuto proprio quando ne hai bisogno, in relazione a quello che stai facendo e ai bisogni di *problem solving*. Già oggi Office 365 offre, in tempo reale, feedback e micro-corsi alle persone, in base a come queste utilizzano la suite: stai forse facendo troppe riunioni? Troppo lunghe? Le mail che scrivi sono poco efficaci? Eccoti un breve corso che può aiutarti, insieme a un grafico che ti mostra le migliori pratiche adottate dai

tuoi colleghi più performanti. Per catturare questo fenomeno Josh Bersin ha coniato il nuovo concetto di “apprendere dentro il flusso di lavoro”. Chris Pirie, già Chief Learning Officer di Microsoft, si spinge oltre, parlando di “Learning is the new Working”. L’idea è che lavorare e apprendere coincideranno sempre di più, avvenendo nei medesimi istanti e negli stessi luoghi.

Gli skills Cloud sono sistemi perfetti? Probabilmente no. Lo saranno tra 5-10 anni? Credo proprio di sì! Faranno fare un salto gigantesco e, come in molti altri campi, porteranno con sé altrettanto gigantesche implicazioni in termini di rispetto della privacy e di sovrapposizione tra indirizzo pubblico e privato.

Il **secondo aspetto** su cui vorrei spendere qualche parola è proprio relativo alla funzione che le università potrebbero rivestire nel sistema globale della formazione permanente.

Ne parlo in punta di piedi, come “osservatore esterno non del tutto informato dei fatti”.

Prima di tutto vorrei condividere una buona notizia: Il settore istruzione e formazione, vale già oggi a livello globale più di 6.000 miliardi di dollari americani e si prevede che nel 2030 avrà un valore di 10.000 miliardi di dollari. Adesso circa tre volte il PIL italiano e tra dieci anni quasi il doppio, ad esempio, del settore automotive globale.

La cattiva notizia è che, dopo Software, Telcom, Media & Entertainment e Retail, la trasformazione digitale ha deciso di colpire duro proprio in questo settore. Sappiamo tutti come è finita con gli altri: i nuovi entranti hanno dettato le regole del gioco agli “incumbent”, pubblici o privati che fossero. Conosciamo tutti molto bene le storie di Apple, Google, Amazon, Spotify, Netflix.

Un'altra notizia, lascio valutare a voi se buona o cattiva, è che i principali player mondiali, non solo occidentali, stanno cavalcando l'onda. Ho già citato alcuni "Tech giant" ma qui vorrei richiamare invece **Bertelsmann**, una multinazionale europea con una lunga storia nel mondo dei Media. Dopo aver visto svanire il suo business discografico legato ad etichette quali BMG, Ariola, RCA, si è concentrata sulla gestione dei "diritti" e, al tempo stesso, ha avviato un business completamente nuovo proprio nell'ambito di istruzione e formazione, con un focus particolare su alta tecnologia e sanità. Ha acquisito Relias ed è azionista di riferimento in Udacity e in Hotchalk, la più grande piattaforma di contenuti digitali di apprendimento gratuiti.

Qualcuno ritiene che il fenomeno dei Mooc sia destinato ad esaurirsi ma resta il fatto che sia in occidente sia in oriente, le principali piattaforme di contenuti a scopo didattico contano da un minimo di 10 a più di 300 milioni di studenti. Numeri che, ad esempio, rendono risibili anche il pur lodevole piano del Department of Education e del Department of International Trade britannici, volto ad esportare almeno **40 miliardi di dollari** di education e ad ospitare **600.000 studenti internazionali nel 2030**.

Dunque le reti globali di creazione e di distribuzione delle conoscenze esistono già ed hanno acquisito un bel vantaggio competitivo. Per le università si pone il tema se entrare in una di queste reti, specializzandosi nella creazione e nell'offerta verticale di contenuti "allo stato dell'arte"; oppure se mantenere un proprio ruolo autonomo e generalista di nicchia, contando sulle sempre più deboli barriere all'entrata linguistiche e geografiche; mi sembra molto interessante l'ipotesi, formulata dalla Professoressa Sadun, dell'università come **piattaforma "fiduciaria" che accredita, certifica e garantisce rigore e metodo scientifico nelle conoscenze erogate da reti terze**.

Resta il fatto che qualunque sistema di certificazione dovrà comunque fare i conti con la risposta del mercato del lavoro. Finché un **nano-degree** in Data Science erogato da Udacity consentirà di trovare lavoro ancor prima del conseguimento del diploma sarà piuttosto difficile trovare talenti disposti a iscriversi ad un Programma di Istruzione Superiore biennale, anche se garantito da un rinomato consorzio universitario.

D'altra parte questa difficile prova riguarda proprio tutti, anche per le migliori università al mondo, così come efficacemente sintetizzato da The **Economist** nell'articolo "**The MBA Disrupted**".

Un altro tema è relativo a quali contenuti e competenze dovrebbero rientrare nel perimetro del sistema di istruzione superiore e, in particolare, in quello universitario. Come ho già accennato, che si tratti di creazione, distribuzione o certificazione, sarà comunque sempre più difficile mantenere un profilo di eccellenza su qualunque disciplina, contenuto, competenza.

Non voglio qui parlare di STEM o di cultura digitale. Mi chiedo invece se sia necessario un nuovo e più importante focus sulle cosiddette **meta cognitive skills**¹. Ad esempio "apprendere ad apprendere", "esercitare pensiero critico", identificare e selezionare in modo rigoroso le fonti di conoscenza, dimostrare "learning agility", ...

Mi chiedo se l'Università dovrebbe giocare un ruolo più importante nello sviluppo di **skill sociali, emotive e di cittadinanza**. Penso ad esempio alla diversità, all'etica, alla responsabilità, alla capacità di assumere decisioni razionali ma al tempo stesso socialmente sostenibili,...

¹ OECD, Quali skills per il 2030

Di certo **assistiamo ad un paradosso**. Ci si potrebbe aspettare che le aziende siano concentrate solo sul rinforzo di conoscenze tecnologiche e operative, quelle più contestualizzate, a più rapida obsolescenza e più rapide da trasferire. È invece sono sempre più alle prese con la costruzione delle meta skill e delle skill di cittadinanza, proprio quelle che richiedono più tempo, sono più stabili e, per quanto importanti in azienda, sono alla base della socialità e della convivenza civile. Nel frattempo, e con questo non intendo generalizzare, alcuni istituti superiori e alcune università investono su programmi di studio volti a preparare a immaginifici lavori futuri legati a tecnologie o a linguaggi di programmazione con un ciclo vita destinato ad esaurirsi in pochi anni.

Formazione permanente e università: spunti di riflessione

Gianfranco Reborà

24

Ho molto apprezzato nella relazione di Raffaella Sadun l'insistenza su un approccio sperimentale e di analisi empirica, rispetto all'efficacia degli interventi formativi nell'ambito delle politiche attive del lavoro. Se è importante contrastare il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro, intervenendo sulle carenze informative presenti in entrambi i lati del rapporto, è fondamentale, per impostare politiche adeguate, capire cosa funziona e cosa no con metodi rigorosi di ricerca.

I dati presentati sulla polarizzazione del mercato del lavoro sono illuminanti per comprendere in particolare la situazione italiana rispetto ad alcune tendenze generali: la perdita dei posti di lavoro che colpisce particolarmente le posizioni *medium skilled* è compensata meno che in altri paesi con i quali ci confrontiamo dall'incremento dei lavori *high skilled*, mentre le attività *low skilled* resistono più che altrove. In sostanza, perdiamo fortemente sui lavori *medium skilled* e recuperiamo meno degli altri sugli *high skilled*; le attività *low skilled* rischiano di occupare uno spazio eccessivo, difficile da mantenere nel tempo ma che segna anche l'impovertimento della qualità, oltre che del reddito, del lavoro.

Questi dati, certo esacerbati dalla crisi pandemica, prospettano l'aggravarsi nel nostro paese della crisi occupazionale, anche per la forte esposizione ai settori produttivi che stanno conoscendo una dinamica più intensa sotto questo profilo.

È in questo scenario strutturale che occorre collocare le politiche attive del lavoro e anche il più ampio tema del *Life-long Learning* e del ruolo dell'università in materia, oggetto di questa nostra discussione.

Il bacino dei soggetti potenzialmente interessati al LLL è molto ampio, comprende in pratica l'intera popolazione, ed è fortemente differenziato per

età, livelli di formazione, rapporto con il mercato del lavoro e altre variabili; il lavoro ne costituisce solo uno degli orizzonti di riferimento.

Le stesse politiche attive del lavoro, data l'entità dei cambiamenti in atto, trainati dall'innovazione tecnologica e dalla globalizzazione, accelerati e in parte riorientati dalla reazione alla crisi pandemica, costituiscono solo un segmento dell'innovazione richiesta nel più vasto ambito del sistema educativo e formativo.

In questa luce, vorrei riprendere alcuni degli spunti offerti da Raffaella Sadun e anche da Ruggero Cesaria.

1. La centralità delle abilità sociali è sicuramente uno degli aspetti che meritano maggiore attenzione, non solo per quanto riguarda il lavoro ma anche nel senso delle *life skill*. Non c'è, in questo, contrapposizione rispetto alle competenze tecniche, in quanto le abilità sociali si rivelano anche condizione per attivare e sviluppare nella loro pienezza le competenze tecniche via via apprese e maturate, tanto che si potrebbero definire come "le competenze interpersonali, sociali, comportamentali e metodologiche necessarie per applicare capacità e conoscenze tecniche nel lavoro". Una serie di ricerche in corso in LIUC danno conferme importanti in questo senso (Progetto SkillMatch-Insubria; ricerca sulle competenze nel mondo della Fintech e Bancatech). In un settore in forte evoluzione come quello delle istituzioni finanziarie impegnate in una "rivoluzione tecnologica", i direttori HR interpellati hanno tutti enfatizzato l'importanza di questo intreccio tra diversi ordini di competenze (Minelli E., a cura, *Banca Skill*, Guerini Next, 2021).
2. Gli approfondimenti condotti sulle *life skill* conducono a integrare la prospettiva aziendale e lavorativa in quella dell'educazione e formazione più generale, quella del buon cittadino capace di pensiero critico; in questo senso vanno, mi pare, anche alcune delle considerazioni di Ruggero

Cesaria nel suo intervento. Le aziende, nelle loro espressioni più avanzate, riconoscono questo aspetto quando ragionano su qualità e competenze personali. Ma questo rimanda proprio al *Long Life Learning*, nel duplice senso di un percorso formativo che non riguarda solo il lavoro ma i diversi aspetti della vita sociale, e che interessa l'intero arco della vita. Questo comporta una visione sistemica dell'educazione, che anche la formazione professionale e quella in azienda sono chiamate ad abbracciare. Si tratta di un'esigenza che trova ulteriore rinforzo nella constatazione che le abilità sociali si formano fisiologicamente negli stadi iniziali dei percorsi formativi, hanno le loro radici nella formazione primaria e sono più difficili da acquisire in tempi successivi.

3. Questi ragionamenti sulle *life skill* introducono ad una ulteriore problematica che consiste nella conoscenza reale delle diverse componenti della popolazione, sia in azienda, che nel mercato del lavoro, che nei diversi contesti sociali e istituzionali. Sadun stessa conferma nella sua analisi che le competenze maturate nell'esperienza, lavorativa e no, restano nascoste, non sono certificate, non sono sufficientemente conosciute. Pensiamo al caso dei lavoratori che rientrano nell'etichetta *medium skilled*: un aggregato che abbiamo visto in declino e in difficoltà ma che resta in gran parte sconosciuto nelle sue effettive componenti. Chi sono davvero questi lavoratori, quali abilità possiedono di fatto, al di là del ruolo professionale formalmente attribuito? Questo vale in diversi contesti: cosa fanno le aziende dei loro lavoratori, cosa sappiamo noi docenti dei nostri studenti, cosa fanno gli amministratori pubblici dei loro cittadini? Qui non aiutano gli stereotipi diffusi, giornalistici, l'evocare i *millennials*, la generazione Z; quale base scientifica hanno queste generalizzazioni che si prendono a volte come riferimenti indiscussi?

4. Venendo al ruolo dell'università, si può certamente affermare che questa istituzione può divenire promotrice della visione sistemica dell'education. Si tratta quindi di esercitare un'azione di coordinamento che favorisca la collaborazione, costruisca alleanze tra i diversi attori del mercato del lavoro e della formazione, getti ponti tra i distinti centri di iniziativa e i rispettivi progetti. In questo senso condivido le indicazioni di Raffaella Sadun sulla possibile funzione dell'università nel senso della costruzione di rapporti di fiducia, della "aggregazione" di risorse, della validazione e certificazione, della ricerca applicata anche su temi come competenze e skill delle persone. Un ruolo quindi orientato più alla governance dei processi di innovazione che non alla diretta erogazione di prodotti formativi. Questo richiede però un impegno forte delle università nell'evoluzione delle proprie strategie, nel rapporto con i diversi stakeholder e nella propria organizzazione interna. Per passare dal potenziale al reale servono soluzioni anche strutturali. Non nel senso di dare vita a nuove agenzie formative, ma in quello di destinare risorse e prevedere idonee soluzioni organizzative. Al proposito, vorrei richiamare ancora le prospettive evocate da Ruggero Cesaria per "un nuovo e più importante focus sulle cosiddette *meta cognitive skill*, come "apprendere ad apprendere", pensiero critico, skill di cittadinanza, ecc. L'università difficilmente può competere con servizi che fanno perno su immediatezza e velocità sostenuti dalle tecnologie; ma può operare con ritmi diversi puntando su quelle qualità personali che in fondo sono coerenti con la propria vocazione storica, a condizione che ne sappia rinnovare la presa nel nuovo contesto emergente. Ritorna qui il tema del *Long Life Learning* e della revisione in questa luce delle scelte strategiche e organizzative. Nei decenni trascorsi, prima in America, poi in Europa e anche in Italia, le Business School attivate all'interno delle università, all'inizio considerate attività "minori", hanno dato una spinta di innovazione dei metodi e dei processi formativi; forse il LLL, se preso sul serio come opportunità di evoluzione, potrà in futuro costituire uno stimolo analogo.

5. Infine, una considerazione sul duplice risvolto della tecnologia (digitale) che costituisce una spinta formidabile di innovazione ma che spesso viene recepita attraverso progetti troppo incentrati sulla stessa e su una razionalità astratta, ad esempio con il proliferare di “piattaforme” concepite senza considerare sufficientemente le dinamiche relazionali, le motivazioni dei soggetti e le effettive determinanti dei comportamenti delle persone. L’università non può evidentemente ignorare gli sviluppi del digitale e delle piattaforme e deve valorizzarne le potenzialità, inserendole in una più ampia visione strategica attenta anche alle implicazioni organizzative.



Gruppo di progetto Unimi 2040

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

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

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

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



Milano University Press

