

NUOVA PROFESSIONALITÀ

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

Nasce la filiera formativa tecnologico-professionale

Un primo commento al disegno di legge e alla sperimentazione

V/ 1 – gennaio 2024

 Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 2704-7245

NUOVA PROFESSIONALITÀ

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

DIRETTORE RESPONSABILE: *Giuseppe Bertagna*

CONDIRETTORI: *Gianni Bocchieri, Eugenio Gotti, Emmanuele Massagli*

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

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

PROGETTO GRAFICO: *Nicolò Fontana*

CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

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

Direzione, Redazione e Amministrazione: Direttore responsabile Giuseppe Bertagna - Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) - Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 / 06.6875456 - www.edizionistudium.it - POSTE ITALIANE S.P.A. - Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1 LOM/BS/02954 - Edizioni Studium (Roma) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl Via Crescenzo, 25 - 00193 (Roma) - Fax. 06.6875456; Tel. 06.6865846 / 06.6875456 professionalita@edizionistudium.it - Per info.: abbonamenti@edizionistudium.it.

Grazie a Luisa Ribolzi <i>di Emmanuele Massagli</i>	4
---	---

Rubriche

Il lavoro che cambia <i>a cura di Giuliano Cazzola</i>	6
--	---

Innovazioni e Pari opportunità <i>a cura di Alessandra Servidori</i>	8
--	---

Il disegno di riforma

Tra sperimentazione e riforma <i>di Emmanuele Massagli</i>	13
--	----

La filiera tecnologico-professionale nel DDL e nel decreto ministeriale <i>di Filippo Fumarola</i>	18
--	----

I tratti salienti della sperimentazione dalle sue origini alle prospettive future <i>di Mattia Dolci</i>	24
--	----

Commenti

Alcune considerazioni sul DDL e sul progetto di sperimentazione <i>di Arduino Salatin</i>	31
---	----

Elementi di novità e nodi da affrontare <i>di Roberto Vicini</i>	44
--	----

La parola agli operatori

Il punto di vista di un ente nazionale <i>di Tiziana Cercone</i>	53
--	----

Il punto di vista di un ente nazionale <i>di Paolo Cesana</i>	57
---	----

Il punto di vista di un CFP <i>di Virginia Maria de Capitani Riva</i>	64
---	----

Il punto di vista di una ex dirigente scolastica <i>di Margherita Rabaglia</i>	70
--	----

Miscellanea

Humanistic Management and Leadership Skills <i>di Valeria Caggiano, Antonio Ragusa</i>	76
--	----

Grazie a Luisa Ribolzi

di *Emmanuele Massagli*

Parlare di discepolanza in ambito accademico è sempre delicato e sovente generatore di equivoci: troppo spesso il maestro universitario è colui che ti ha seguito nel percorso di carriera aiutandoti ad “arrivare in cattedra”. Il suo merito (e quello della sua scuola) è quindi, innanzitutto, connesso alla valorizzazione professionale, al “collocamento”. In questo contesto sono restio a definire “maestra” Luisa Ribolzi, la professoressa di sociologia dell’educazione che ci ha lasciato la mattina dello scorso 21 dicembre, da anni editorialista di questa rivista. La resistenza è dovuta al fatto che ho conosciuto Luisa solo a ottobre del 2020, già in pensione e quindi senza alcuna ambizione di regia accademica, che comunque a poco sarebbe servita nel mio caso, essendo specializzato in una disciplina diversa dalla sua. Insomma, mancano tutti i fattori della discepolanza come (mal)intesa nei corridoi dei dipartimenti universitari.

D’altra parte, riconosco senza esitazione che in questi tre anni di frequentazione si sono allineati tutti gli ingredienti di una figliolanza educativa. Sono davvero grato di avere conosciuto Luisa, che certamente già avevo indirettamente frequentato leggendo i suoi scritti, senza però mai incontrarla. Il pensiero va ai contenuti del manuale di *Sociologia e processi formativi* edito in prima edizione da La Scuola nel 1993, che ho utilizzato per alcuni passaggi della mia tesi di dottorato; ma anche al più recente *Crescere nella società. Lineamenti di sociologia dell’educazione* (Mondadori, 2020), che avevo acquistato solo qualche mese prima di conoscerla; da ultimo è stato un onore darle qualche riscontro su un paio di passaggi del volume *Pedagogia, controllo simbolico e identità. Teoria, ricerca, critica* (Ledizioni, 2022) che è la traduzione di un famoso testo di Basil Bernstein, adempimento di una promessa fatta da Luisa Ribolzi allo stesso autore poco prima della sua morte.

L’occasione di rapporto diretto è merito del prof. Giorgio Vittadini e della Fondazione per la Sussidiarietà che, leggendo alcuni miei studi in materia di apprendimento e competenze, mi ha coinvolto in un poderoso progetto di ricerca-finanziato nel 2020 dalla Fondazione Compagnia di San Paolo di Torino e dedicato all’approfondimento delle non-cognitive skills nella scuola secondaria di secondo grado. Coordinatrice scientifica del progetto era la prof.ssa Luisa Ribolzi, che, senza troppi convenevoli, mi chiese di aiutarla soprattutto nella costruzione della fase sperimentale in sei diverse scuole sparse per tutto il territorio nazionale.

Diverse volte ho avuto la fortuna di andare a trovarla nel suo moderno appartamento di Milano o nella storica (e bellissima) dimora di famiglia a

Malnate, sempre tornando a casa con sacchetti pieni di libri che Luisa mi donava per svuotare il suo box e, soprattutto, per farmi studiare. Mi definiva, divertita, un “pedagogista errante” perché sempre in movimento e troppo poco sui libri rispetto ai canoni tipici del ricercatore universitario. Difetto che però non mi ha fatto pesare, anzi, in qualche modo ha valorizzato proprio chiedendomi di occuparmi delle parti della ricerca maggiormente relazionali, sfidandomi sempre ad entrare in rapporto con i docenti delle scuole ove abbiamo svolto quel primo progetto e poi numerosi altri simili. E così, con la sfacciataggine di chi sente di stare costruendo un rapporto non formale, la scorsa primavera le ho chiesto la fatica di leggere l’intera bozza di una monografia recentemente mandata alle stampe. Non solo ha accettato, ma dopo solo qualche giorno mi ha inviato un riscontro sincero, denso di correzioni, suggerimenti, apprezzamenti che non poco mi hanno scaldato il cuore, oltre che arricchito la stesura finale.

Sono convinto che avesse colto subito le esitazioni di alcuni passaggi o la fretteolosità di altri, ma, ancora una volta, maestra nel metodo oltre che nel contenuto, ha voluto valorizzare gli spunti che seguivano la strada giusta, quella che fino all’ultimo lei per prima non si è stancata di percorrere dando la disponibilità a redigere capitoli in libri dedicati alla scuola, introduzioni a testi universitari e continuando a scrivere su *Il Sussidiario*, su *Nuova Atlantide* e su *Nuova Professionalità*. I suoi articoli degli ultimi anni meritano, tutti, di essere riletti: vi si troverà la lungimiranza di giudizio di chi ha osservato e studiato la realtà camminando un passo avanti agli altri.

Il lavoro che cambia

a cura di **Giuliano Cazzola**



Nel mondo della scuola si profila una nuova professione: l'educatore affettivo e sentimentale. È un progetto a cui stava lavorando – come ha confermato lui stesso – il ministro Valditara e che è stato reso noto dopo il femminicidio di Giulia Cecchettin da parte dell'ex fidanzato Filippo Turetta. Come al solito psicologi, medici, magistrati, fini dicitori, *influencer*, conduttori televisivi, *oves et boves et omnia pecora campi* hanno sgomitato per dire la loro come se fossero zie o cugini dei due ragazzi e ne avessero seguito passo dopo passo la *liaison dangereuse*.

L'impressione che ne ricavo è quella di un pretesto per nuove assunzioni in una istituzione che somiglia ad un Pentagono disarmato e che sfida imperterrita i trend della demografia, nel senso che negli anni – in conseguenza della denatalità – sono diminuiti gli utenti – siano essi scolari o studenti – mentre non diminuiscono gli insegnanti. Dicono che si farà ricorso ad esperti esterni di varie discipline ed anche a personaggi delle cronache apprezzati dai giovani. Ma dovranno essere presenti anche dei docenti per fare della materia un impegno ripetuto con una periodicità frequente. Come verranno selezionate queste persone e quale titolo di studio verrà richiesto? Dopo i “*navigator*” verrà il turno degli “*educator*”?

Poi una domanda: l'educatore affettivo e sentimentale si occuperà di tutti gli affetti e i sentimenti possibili o ci saranno delle specializzazioni? Questo (o questa) insegnante di nuovo conio si occuperà di educazione sessuale, del rapporto uomo/donna per debellare il patriarcato e di identità di genere per sconfiggere l'omofobia oppure nel calendario scolastico avremo qualcuno che spiegherà in *corpore vili* quella procreazione che a noi raccontavano attraverso l'impollinazione dei fiori, qualche altro che insegnerà che la donna non si tocca neanche con un fiore e qualcun altro ancora incaricato di organizzare le attività di una classe nella “giornata nazionale” contro l'omofobia, la lesbofobia, la bifobia e la transfobia?

Va da sé che qualcuno del collegio dei docenti dovrà occuparsi della “*carriera alias*” – o identità *alias* – ovvero della possibilità di registrarsi in una scuola con il nome che corrisponde alla propria “identità di genere” anche se questo è diverso da quello anagrafico. Ovviamente nei curricula dei docenti conterranno molto le esperienze personali vissute nelle relazioni con altre persone. Quanto ai giovani, grazie a queste nuove materie sapranno tutto sulla procreazione senza bisogno dell'empirismo degli amici e delle amiche, i ragazzi impareranno a fare il

baciamano, ad isolare gli sciupafemmine, ad evitare le molestie. Quest'ultimo è uno strano reato perché – come ha scritto un grande penalista come Filippo Sgubbi - la tipicità penale del fatto scaturisce direttamente dal gradimento o meno da parte del destinatario. La percezione della vittima diventa elemento costitutivo del reato: “la condotta dell’agente può essere oggettivamente neutra, ma se viene percepita come lesiva dall’interlocutore diventa reato”.

Occorrerà non prestare troppa attenzione alle valutazioni INVALSI, perché se ai ragazzi non si insegna ciò che dovrebbero sapere, ma li si porta a caccia di farfalle, non si potrà poi pretendere che non inizino la vita da analfabeti. L'importante è sottrarli al regime patriarcale costruito intorno al maschio, perché sono annidati lì i germi dei femmicidi. Poi – si sa – in Italia tutto finisce in politica. È la destra al potere che spende e sponde cultura maschilista che si annida nell’agenzia/famiglia. *Vade retro Satana*. In Italia esiste un’associazione Pro Vita considerata come una provocazione ambulante, da far tacere ad ogni costo, anche con la forza pubblica. Chi non ricorda i fiumi di odio e di proteste suscitati dalla pubblicità della bambina con la pesca per il papà separato? Lasciar trapelare che i bambini soffrono nel caso della separazione di genitori viene considerata la negazione di chissà quale diritto della donna, una sorta di pubblicità subliminale inaccettabile. Così Giulia è stata vittima della triade Dio, patria e famiglia tanto cara a Giorgia Meloni.

Ci sono altri punti di vista, però. Con molto garbo e rispetto per le tante donne che, in questi giorni, giustamente protestano per l’ennesimo delitto compiuto da un uomo, consiglio di approfondire se, alla base dei femmicidi, non vi sia qualche altro motivo “più moderno” della figura del *pater familias* con diritto di vita e di morte sulla moglie e i figli. C’è un altro nemico che non lascia scampo durante la sua predicazione. Mi riferisco alla (sub)cultura del *gender*, dove la donna perde la sua identità naturale, diventa un essere che ha il seno, l’utero e le mestruazioni, ma non ha più diritto ad una desinenza ma solo ad un asterisco; si qualifica, nei certificati, come un indistinto genitore 2, le viene contesa persino la maternità da un maschio all’anagrafe che affitta un utero di un’altra donna costretta a vendere i figli per sopravvivere. È sbagliato considerare queste pratiche una istigazione al femmicidio?

Giuliano Cazzola

Pubblicista e giuslavorista

Innovazioni e Pari opportunità

a cura di **Alessandra Servidori**



La povertà è una piaga del nostro mondo avanzato sulla quale si interrogano economisti, sociologi e studiosi di altre discipline già da molto tempo. Come è possibile che in una società avanzata, dove tecnologia, istituzioni e cultura hanno raggiunto traguardi così alti non si riesca a sradicare la povertà? Tra le diverse forme di povertà, poi, quella dei bambini e dei ragazzi è certamente la più ingiusta: sia perché è evidente che “non è colpa loro”, sia perché, accompagnandosi spesso con la povertà educativa, ha effetti non limitati al presente, ma destinati a durare per molti anni con conseguente disagio di lungo periodo per le persone e con effetti negativi di lungo termine sul progresso economico e sociale del Paese. Il pericolo è dunque il perpetuarsi di uno svantaggio ingiusto di generazione in generazione.

Tra povertà intesa quale deprivazione materiale e povertà educativa c'è un circolo vizioso che si alimenta in ambedue i sensi. Essere poveri sul versante materiale aumenta il rischio di essere poveri dal punto di vista educativo e viceversa. Una condizione sfavorevole di partenza può avere effetti di lungo periodo perché i bambini che nascono in condizioni di pregiudizio e ai quali vengono negate le opportunità di apprendere e condurre una vita autonoma ed attiva, rischiano di diventare gli esclusi di domani. In Italia sono 1,4 milioni i minori che vivono in uno stato di povertà assoluta, il triplo rispetto allo scorso decennio, mentre circa 2,2 milioni si trovano in una condizione di povertà relativa. Questi indicatori in termini economici sono diversi da Paese a Paese, in Italia la povertà assoluta è generata da un calcolatore messo a disposizione dall'Istat per determinarne il valore. In una famiglia di due adulti e due bambini (0-3; 4-10), ad esempio, è di circa 1.500 euro. La povertà relativa è invece attribuita a chi percepisce e vive con un reddito del 50% in meno rispetto alla media nazionale. Un dato in netta crescita.

Secondo l'Istat, infatti, l'IPE – Indice di Povertà Educativa, si definisce attraverso quattro dimensioni: Partecipazione, Resilienza, Capacità di intessere relazioni e Standard di vita; ma si riferisce solo a un target di giovani tra i 15 e i 29 anni. La mancanza di dati aggiornati a livello locale e il *range*, che non comprende tutte le fasce dell'età evolutiva, su cui si basano queste metriche, non ci fornisce un quadro completo. Vero è comunque che la povertà educativa che ne deriva crea un danno dai primi anni di vita per poi limitare i livelli di apprendimento delle competenze nei periodi successivi. Ecco, quindi, che la disuguaglianza che si sviluppa nel minore povero è elevata al quadrato, perché nascere in una famiglia svantaggiata non è spesso una condizione transitoria, è

un fatto che può segnare e condizionare tutta la vita. Inoltre, quando si discute di famiglie svantaggiate e povere, non consideriamo solo la povertà assoluta e relativa come indigenza ed esclusione sociale ma anche e ovviamente la povertà culturale, relazionale, ambientale. I bambini che provengono dalle famiglie più svantaggiate hanno meno opportunità di prendere parte ad attività sportive e sociali che contribuiscono alla loro qualità di vita, alle relazioni sociali e in generale al loro livello di soddisfazione nella vita. Crescendo incontrano maggiori ostacoli nel diventare componenti attivi della società, nel trovare lavori di buona qualità e stabili e nel realizzare dunque il proprio potenziale.

Se poi sulle condizioni su indicate si innestano anche le problematiche del crescere in un territorio anch'esso svantaggiato, la situazione del disagio si eleva al cubo. La dimensione familiare è, dunque, centrale, come lo è l'ambiente circostante, perché entrambe influenzano la crescita dell'individuo.

Occorre intervenire sul contesto, perché il bambino impara lì dove vive e impara dalle abitudini, dalle manifestazioni, dai comportamenti con cui entra in contatto. Migliorare i contesti (familiari ed esterni) contribuisce a risolvere la povertà all'origine. La struttura della famiglia, ad esempio, i nuclei monogenitoriali (48,1%) e quelli composti da entrambi i genitori ma dove sono presenti tre o più minori a carico (32,2%) rappresentano le tipologie familiari a maggiore rischio. Come pure l'intensità lavorativa della famiglia; i minori che vivono in famiglie a molto bassa e bassa intensità di lavoro sono a maggior rischio di povertà di coloro che vivono in famiglie a media ed alta intensità lavorativa. L'incidenza della povertà minorile si conferma in proporzioni quasi doppie rispetto a quella della popolazione adulta nel suo complesso. I dati certificano il fallimento delle politiche di contrasto alla povertà minorile messe in atto finora. È indispensabile cambiare strada per proteggere i bambini, le bambine e gli adolescenti del nostro paese da un impoverimento in continua crescita, e porre riparo ad una evidente "ingiustizia generazionale" che oggi pesa sulle loro spalle. È necessario sostenere con forza la richiesta al Governo di raddoppiare le risorse del Fondo Sociale Europeo Plus da destinare in modo specifico alla Garanzia Infanzia (*Child Guarantee*), per assicurare ai bambini servizi essenziali per la loro crescita, e di rivedere le modalità di attribuzione del reddito sociale per sostenere in particolare le famiglie con bambini.

Per evitare che la povertà materiale si trasformi in povertà educativa per intere generazioni, è evidente un investimento maggiore sull'educazione e sui servizi locali ad essa connessa, e che i fondi stanziati, a partire da quelli del PNRR, diano priorità alle zone dove la povertà minorile è più acuta, per attivare "zone ad alta densità educativa" che proteggano bambini, bambine e adolescenti dagli effetti drammatici della povertà sul loro percorso di crescita.

Se si pensa che siamo la terza nazione in Europa con il più alto tasso di abbandono scolastico dopo la Romania c'è sicuramente un problema di sistema.

Esiste però un'intera comunità educante attiva in modo distintivo sui diversi territori italiani, un ponte tra le opportunità e l'accesso a queste. Parliamo di centri di aggregazione, case-famiglia e associazioni, microcosmi in cui i bambini possono permettersi di "crescere".

Dal 2016 esiste un fondo che attualmente si avvale di 700 milioni di euro per il contrasto alla povertà educativa minorile in Italia, grazie a un protocollo d'intesa fra le Fondazioni di origine bancaria, l'ACRI (Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio SpA) e il Governo, con la collaborazione del Forum Nazionale del Terzo settore. Il fondo ha dato vita ad un progetto che durerà fino alla fine del 2025. Si chiama Villaggio educante e coinvolge 17 Comuni del Friuli-Venezia Giulia, 1.200 bambini, 100 insegnanti ed educatori e oltre 50 operatori del settore. Un'opportunità per integrare 4 nuove strutture di asili nido ampliando scuole dell'infanzia esistenti e avviare laboratori permanenti con attività extrascolastiche come danza, arte, musica, inglese, psicomotricità e *pet education*, anche per i non iscritti. Sono previsti, inoltre, programmi di sostegno alla genitorialità in cui è anche possibile confrontarsi tra famiglie.

Per i docenti, invece, è stato costituito un progetto di formazione continua multidisciplinare per sviluppare un modello operativo dinamico e coerente con gli obiettivi di contrasto alla povertà educativa.

Il Fondo gestito da un Comitato interministeriale, entro giugno, pubblicherà un Bando a cura di Acri che si occuperà di disagio psicologico minorile per cercare di contribuire a contrastare questo fenomeno che ultimamente affligge molti bambini.

Integrazione e inclusione possono nascere soltanto dove è prevista una progettualità educativa che sfrutti ampie reti di collaborazione e di confronto. Il compito da portare avanti, tra le istituzioni responsabili della presa in carico, è di creare sinergie e alleanze sempre più strette. La comunità, più che in passato, oggi è consapevole che l'intervento educativo offerto ha bisogno di sponde con l'esterno e, per questo, non si chiude in sé stessa, non ritiene di essere in sé bastante, e ricerca sempre più frequentemente alleanze e collaborazioni, in un'ottica di condivisione della responsabilità, di ampia partecipazione. E anche di cambiamento, se è vero che "accogliere e accompagnare" significa sviluppare un percorso esistenziale rendendosi conto che i cambiamenti sono tanto dei soggetti quanto dei contesti e, quindi, avendo cura di tenere i collegamenti tra il soggetto che cambia, il contesto che cambia, e quindi il rinnovamento delle risorse di cui il bambino ha bisogno.

Per questa via, la comunità di accoglienza, assieme alla scuola e alle altre agenzie educative, diviene capace di educare cittadini attivi e partecipi, in grado di liberarsi dalle catene della povertà educativa, della stereotipia familiare per conquistare migliori condizioni di benessere, di qualità di vita, di inclusione e di produttività all'interno delle dinamiche della convivenza civile.

A proposito di povertà assoluta: una commissione istituzionale con capofila Istat sta elaborando criteri di definizione di questa fondamentale realtà italiana e internazionale.

La metodologia di stima della povertà italiana modificata, in parte da una classificazione delle spese per i consumi delle famiglie, e l'aggiornamento della popolazione di riferimento delle stime sulla base di nuovi dati censurati, sono stati presentati in Istat. Dopo due anni i frutti di questo impegno che ha comportato la revisione delle diverse componenti del paniere di povertà assoluta (alimentare, abitativa e residuale), la ridefinizione delle soglie, i coefficienti di risparmio utilizzati dalle famiglie, l'articolazione dei territori nelle diverse aree del paese, si sono presentati diversi complessi problemi di natura concettuale (definizione di povertà, misurazione del *welfare*, *reference budget*, ecc.) e si è estesa la riflessione sulla misura della povertà assoluta ai più recenti approcci di tipo multidimensionale e al superamento di una visione esclusivamente basata sui dati di spesa monetaria, con uno sguardo attento anche alle altre componenti del benessere, non solo a quelle di natura strettamente economica.

L'adozione della nuova metodologia è anche l'occasione per riflettere sugli sviluppi futuri e formulare raccomandazioni che aiutino a delineare il cammino da seguire nell'intervallo tra i successivi aggiornamenti fisiologici. E questo proprio a partire da una profonda e ampia riflessione sulla stessa definizione concettuale della povertà per poi consegnare alla politica le decisioni più efficaci per destinare risorse a questo importante problema. Il concetto di povertà assoluta, o estrema, e la sua misurazione empirica, sono stati a lungo considerati una questione riguardante esclusivamente i paesi in via di sviluppo, laddove nei paesi occidentali sviluppati, con l'eccezione significativa degli Stati Uniti, si è preferito guardare alla povertà relativa. Ciò dipendeva in parte dalla presunzione che in questi paesi la povertà estrema, la privazione di mezzi di sussistenza indispensabili, fosse stata eliminata dall'azione congiunta dello sviluppo e dei sistemi di *welfare*. Anche l'Unione Europea ha adottato, con l'indicatore "a rischio di povertà", un concetto di povertà relativa. Con il progetto ABSPO (*measuring and mentoring absolute poverty*, European Commission 2021) si sta valutando non solo la fattibilità, ma l'opportunità di sviluppare una misura monetaria di povertà assoluta che rappresenti un potere di acquisto di beni e servizi comparabile tra paesi e nel tempo, ad integrazione delle misure esistenti. Tra i paesi europei l'Italia è l'unico che, a livello della statistica ufficiale, dal 1997 utilizza per stimare l'incidenza della povertà e il suo andamento nel tempo sia la povertà relativa che quella assoluta. Per Il Rapporto finale del progetto ABSPO, la maggior parte degli indicatori di povertà assoluta utilizzati nei paesi sviluppati configurano un riferimento (*benchmark*) considerevolmente più alto della pura sussistenza e si riferiscono alla accessibilità di beni di consumo ritenuti necessari o desiderabili dai membri di una determinata società, oggetto di valutazione dal punto di vista dell'accertamento della povertà non sono solo i bisogni, o le

capacità, in astratto, ma la disponibilità di, e accesso a capacità combinate o bisogni intermedi (cibo nutriente, acqua pulita, un'abitazione adeguata, istruzione di base, libertà riproduttiva, sanità).

Forse la strada migliore è quella di procedere, in parallelo all'indagine sulla povertà assoluta così come è effettuata da ISTAT, con tutti i perfezionamenti e aggiornamenti che sono stati fatti e che si faranno, alla ricostruzione di contesti omogenei dal punto di vista della disponibilità di beni pubblici considerati essenziali e delle modalità di accesso, in modo da procedere poi ad analisi per piccole aree. I lavori dettagliati della Commissione sono reperibili su «La povertà assoluta: revisione della metodologia e prospettive di misura del fenomeno»¹. Ricordiamo gli ultimi dati italiani. Nel 2022 sono in condizione di povertà assoluta poco più di 2,18 milioni di famiglie (8,3% del totale da 7,7% nel 2021) e oltre 5,6 milioni di individui (9,7% in crescita dal 9,1% dell'anno precedente). Questo peggioramento è imputabile in larga misura alla forte accelerazione dell'inflazione. L'incidenza della povertà assoluta fra le famiglie con almeno uno straniero è pari al 28,9%, si ferma invece al 6,4% per le famiglie composte solamente da italiani. L'incidenza di povertà relativa si attesta al 10,9% (stabile rispetto all'11,0% del 2021) e le famiglie sotto la soglia sono 2,8 milioni.

Alessandra Servidori

¹ https://www.istat.it/it/archivio/289274?mtm_campaign=wwwnews&mtm_kwd=03_2023

Tra sperimentazione e riforma

Rischi e opportunità della nuova filiera tecnico-professionale

di **Emmanuele Massagli**



Il 31 gennaio 2024 è stato approvato in Senato il disegno di legge recante “Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale” (DDL n. 924 presentato dal Ministro dell’istruzione e del merito), già mediaticamente noto come “riforma dell’istruzione tecnica e professionale”.

Questa presentazione è impropria: nelle intenzioni del Governo, infatti, la legge vorrebbe essere un primo passo verso l’uropeizzazione del canale VET (*Vocational Education and Training*) che nel sistema scolastico e formativo italiano è forzatamente suddiviso in un percorso nazionale (istruzione tecnica – IT – e, soprattutto, istruzione professionale – IP, entrambe di cinque anni come i licei) e in un alternativo percorso regionale (istruzione e formazione professionale – IeFP – con qualifica triennale e diploma quadriennale a cui può fare seguito un percorso di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore – IFTS – solitamente annuale). Entrambi i canali possono convergere verso l’università o verso i percorsi offerti dall’Istruzione Tecnologica Superiore (ITS Academy), anch’essa recentemente riformata. L’istruzione statale permette l’accesso diretto; dopo l’entrata in vigore della legge 107 del 2015 quella regionale deve essere invece integrata con un anno di istruzione aggiuntivo (senza più l’obbligo di esame di Stato), adempibile anche mediante la frequenza di un percorso annuale di IFTS.

Il sistema è indubbiamente complesso e gli “addetti ai lavori” fanno sempre fatica a spiegare a coloro che non si occupano professionalmente di scuola come sia costruito l’albero dell’offerta formativa secondaria superiore in Italia. Ancor più complesso è farsi comprendere dalle aziende internazionali con sede in Italia, che difficilmente ritrovano qualcosa di simile nel Paese d’origine. Dalla legge Moratti del 2003, ad ogni modo, tutti i canali poc’anzi citati hanno uguale dignità legale e permettono di assolvere il diritto-dovere di istruzione e formazione.

Gli obiettivi della riforma Valditara

La riforma impostata da Valditara ha tra i suoi obiettivi quello di sfoltire un poco i rami e connettere in filiera i percorsi tecnici e professionali di Stato con quelli regionali e con gli ITS. La soluzione proposta è quella di addivenire a percorsi più brevi, di quattro anni per la IP e la IT (sono già quattro per la IeFP), strutturalmente connessi con le imprese del territorio e obbligatoriamente

dialoganti con almeno una Academy ITS: questa rete è definita esplicitamente “campus” già nell’articolato normativo. La proposta è stata da molti sintetizzata nella formula “4+2”: la durata quadriennale sarebbe in effetti la medesima dei percorsi similari offerti nella maggior parte degli Stati europei; maggiore spazio sarebbe lasciato alla flessibilità e alla autonomia dei singoli istituti e del campus; sarebbe garantito l’accesso diretto ai percorsi ITS (ecco il “+2”) anche ai diplomati della IeFP, senza esame aggiuntivo (ancora necessario, invece, per l’università). Per quanto la formula matematica possa essere di efficace richiamo, la mera diminuzione degli anni di scuola non può essere considerata la cifra della riforma, essendo già state avviate sperimentazioni similari anche nelle legislature precedenti (si pensi ai “licei brevi” del Ministro Bianchi), senza bisogno dell’approvazione di alcuna norma, poiché è da sempre possibile testare soluzioni diverse dall’ordinario nella costruzione dei percorsi scolastici avvalendosi del solo consenso del Ministro. Il limite di queste sperimentazioni è solitamente la loro estemporaneità: in questo senso l’approvazione contestuale di una legge è certamente testimonianza di una volontà di lungo periodo.

La sperimentazione come anticamera della riforma strutturale

L’iter seguito dalla approvazione della riforma è piuttosto curioso: in parallelo alla presentazione del disegno di legge in commento, il Ministero, per accelerare l’implementazione, ha emanato un decreto ministeriale e un connesso avviso che hanno concesso alle scuole italiane di sperimentare il nuovo modello già a partire dal prossimo anno scolastico 2024/2025. In sostanza: i contenuti della proposta ancora da calendarizzare per la discussione alla Camera (dove non è detto che non sia modificata, rendendo perciò necessario un nuovo passaggio al Senato) sono stati anticipati e resi operativi da un atto ministeriale che ha permesso la (frettolosa) costituzione di filiere formative tecnico-professionali, da formalizzarsi entro il 12 gennaio 2024 per sperimentare già da settembre il nuovo campus quadriennale. Fino al 10 febbraio, perciò, data fissata per il termine delle iscrizioni per il prossimo anno scolastico, le famiglie potranno scegliere i percorsi tecnici e professionali quadriennali di uguale valore a quelli quinquennali offerti nelle medesime scuole.

La risposta delle scuole

A una settimana dal termine fissato per le candidature alla partecipazione alla sperimentazione, il Ministero ha emanato una nota ove sono elencati il numero di scuole che hanno aderito le filiere complessive (una scuola può essere parte di più filiere tecnico-professionali). La sperimentazione interesserà 176 istituti, per un totale di 201 filiere.

Non tutte le Regioni hanno approvato nei termini l’atto regolamentare utile a permettere la partecipazione dei centri di formazione professionale. Questo spiega le evidenti differenze tra i territori: se può non stupire l’alto numero di interessati in Lombardia, ove l’amministrazione regionale ha deciso di premiare

economicamente la partecipazione degli enti di IeFP finanziandone parte delle spese, meno scontata è la freddezza del Veneto (solo 6 istituti) e del Friuli-Venezia Giulia (3), entrambi ambiti ove è diffuso il canale professionale regionale. Molto elevati i numeri in Campania (20) e Calabria (24), mentre nessuna adesione è pervenuta dalla Sardegna.

I numeri appena riassunti sono stati criticati dai sindacati dei lavoratori, in particolare la CGIL, che ha denunciato a mezzo stampa le forzature che sarebbero avvenute in molte scuole, ove i dirigenti scolastici hanno proceduto con la manifestazione di interesse senza l'esplicito consenso del Consiglio di Istituto, che, stando al decreto ministeriale, doveva necessariamente esprimersi a favore perchè si potesse concludere l'iter di candidatura. A parte ogni polemica, che non si ha modo in questa sede di verificare, si tratta, comunque, di numeri ancora instabili, poichè l'effettiva attivazione dei percorsi sperimentali dipenderà dalle iscrizioni.

L'azzardo della sperimentazione

La velocizzazione dei passaggi è certamente un segnale di convinzione politica e culturale del Ministero circa la validità della nuova filiera tecnico/professionale; d'altra parte è anche un enorme rischio, perchè allorquando la sperimentazione andasse male, tanto in termini di adesione degli studenti, quanto sotto il profilo qualitativo visti i tempi strettissimi per costruire un'offerta formativa quadriennale che non può essere la mera condensazione del percorso quinquennale, i tanti detrattori della riforma avranno gioco facile a criticarne con maggiori dati e argomenti le linee essenziali.

È anche vero che il Ministero, monitorando attentamente le adesioni pervenute e assistendo le scuole nella costruzione dei campus, potrebbe raccogliere indicazioni preziose, dal "basso", per migliorare la riforma legislativa. Questa, infatti, ha deciso di non toccare alcuni dei punti più delicati sollevati nel documento finale della Commissione sulla filiera tecnico-professionale presieduta dal prof. Bertagna (i cui esiti non sono pubblici), evitando in particolare il nodo del rapporto tra l'istruzione professionale di Stato e l'istruzione e formazione professionale di competenza regionale (ma attiva solo in pochi territori).

Il convitato di pietra del rapporto tra IP e IeFP

La oramai cronicizzata instabilità legislativa del rapporto tra l'istruzione professionale e l'istruzione e formazione professionale è, in fondo, il motivo per cui i centri di formazione professionale regionali hanno accolto con freddezza, quando non vero e proprio astio, l'iniziativa del Ministro Valditara (salvo ricredersi laddove le Regioni hanno deciso di sostenerli, invero economicamente, non essendo intervenuta alcuna modifica normativa per mano delle Regioni stesse). La riforma è stata interpretata da alcuni come un atto di concorrenza

sleale dello Stato che, portando a quattro anni la durata dei propri percorsi professionali, ha livellato uno dei fattori distintivi della IeFP. Questa, di contro, aderendo alla sperimentazione, può sì ottenere il superamento del collo di bottiglia dell'anno aggiuntivo (che ne sarà degli IFTS non più utili a questo scopo?) o dell'esame di Stato per l'accesso agli ITS, a patto però di sottomettersi alla centralistica «validazione dei percorsi (...) attraverso un sistema di valutazione dell'offerta formativa (...) basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti predisposte dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – INVALSI».

L'impressione è che questo nodo possa essere sciolto, se non addirittura reciso, soltanto tornando a immaginare un unico canale di istruzione e formazione professionale, con qualifiche e profili ben definiti (oggi non sono poche le sovrapposizioni tra i titoli statali e quelli regionali), necessariamente da attuarsi responsabilizzando le Regioni e accompagnando le tante che, per motivi ideologici come per ragioni di bilancio, non hanno mai voluto attivare percorsi professionali autonomi. Un discorso non certo nuovo, ma sospeso da oltre vent'anni, che non a caso era stato affrontato nei lavori della Commissione Bertagna, di cui il decreto è un esito indiretto e non del tutto coerente.

È lo stesso disegno di legge presentato da Valditara a chiarire che la forza dei campus sarà da ricercarsi nella reale integrazione con i territori ove operano le scuole, gli enti formativi e le ITS Academy: per questo non possono essere che le Regioni le amministrazioni deputate a costruire e stabilizzare un vero e proprio canale VET nazionale, superando la stanca e stancante competizione tra IP e IeFP. La nuova VET potrebbe costruirsi superando definitivamente i profili quinquennali della IP, da sostituirsi con quelli quadriennali già presenti nel Repertorio della IeFP approvato nel 2019. Questo, però, a patto di superare anche il meccanismo di “sussidiarietà al contrario” che permette alla maggioranza delle Regioni di non attivare una genuina offerta di formazione professionale, potendo “scaricare” il compito agli Istituti Professionali di Stato, generando così un corto circuito didattico e pedagogico che da troppi anni sta rallentando la filiera tecnico-professionale italiana.

Emmanuele Massagli

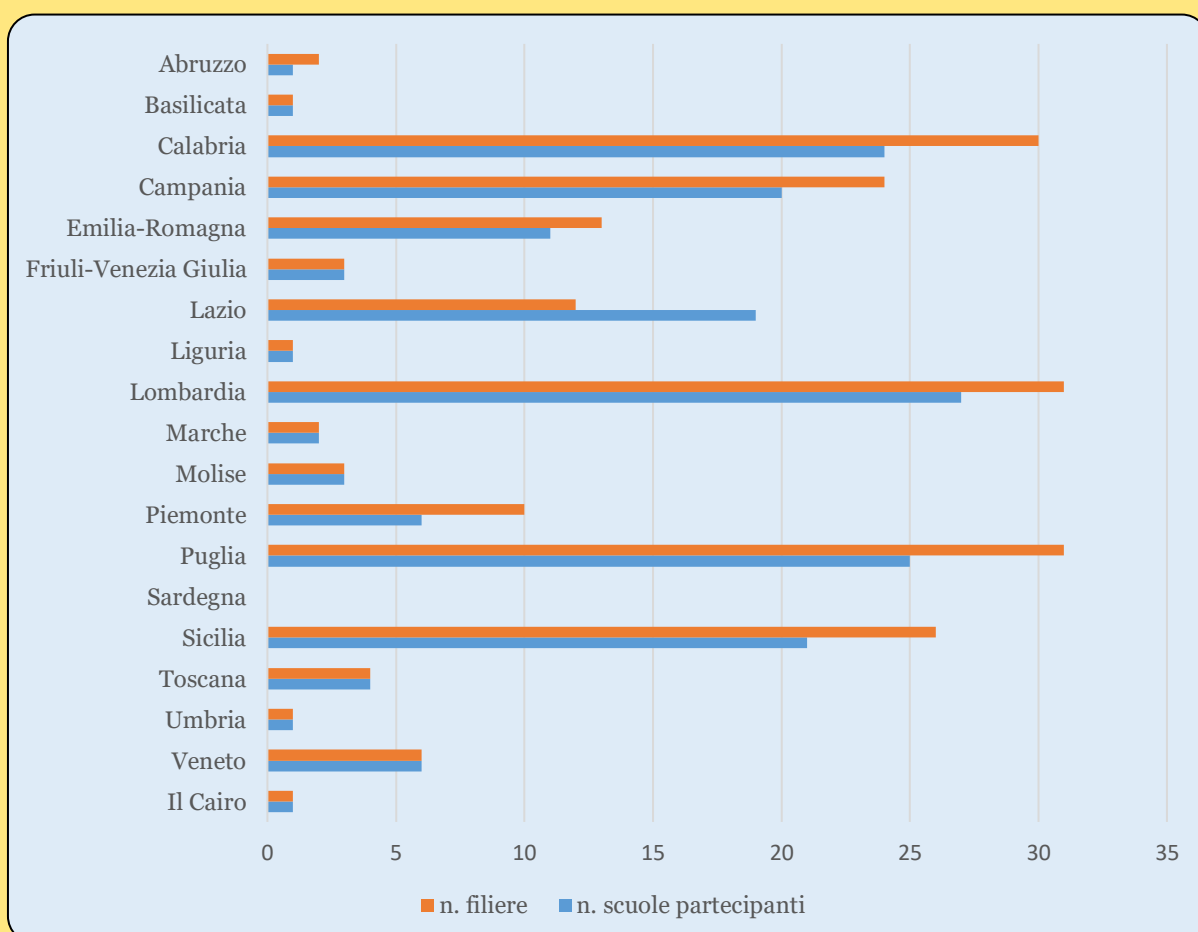
*Docente di Pedagogia del lavoro
Università LUMSA di Roma*

Il 31 gennaio il Senato ha approvato il DDL n. 924 sulla Filiera formativa tecnologico-professionale

Nel frattempo 171 istituti sono stati ammessi alla sperimentazione

Mercoledì 31 gennaio, il Senato ha approvato il DDL n. 924 sulla filiera formativa tecnologico-professionale, collegato alla manovra di finanza pubblica, nel testo proposto dalla 7a Commissione. Il [testo](#) passa ora all'esame della Camera dei deputati.

Nel frattempo, sono stati ammessi 71 gli istituti tecnici e professionali, per un totale di 193 corsi, alla sperimentazione della nuova filiera tecnologico-professionale bandita dal MIM. Quasi tutte le Regioni italiane sono rappresentate.



A questo [link](#) è possibile visionare l'elenco completo delle filiere e delle scuole proponenti.

La filiera tecnologico-professionale nel DDL e nel decreto ministeriale

di *Filippo Fumarola*



Il presente contributo intende fornire una sintesi del Disegno di legge n. 924/2023 «Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale» e del dibattito istituzionale che si è acceso a seguito dell'approvazione in Consiglio dei Ministri in data 18/09/2023.

Il DDL connota la filiera come “formativa” in quanto composta da percorsi di livello secondario e terziario non accademico secondo il modello “4+2” (4 anni di VET secondaria + 2 anni di VET terziaria presso gli ITS) e “tecnologico-professionale” in quanto articolata in percorsi afferenti a figure/profili professionali riconducibili alle aree tecnologiche e ai settori economico-produttivi presenti nei contesti territoriali.

Il DDL dedica al tema della filiera formativa tecnologico-professionale (di seguito anche “filiera FTP”) due dei tre articoli di cui si compone:

- l'art. 1 che istituisce la filiera modificando il precedente decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 novembre 2022, n. 175, introducendo l'articolo 25-bis (Misure per lo sviluppo della filiera formativa tecnologico-professionale);
- l'art. 2 che istituisce la struttura tecnica a decorrere dal 1° gennaio 2024 per la promozione della filiera.

Art. 1 (Istituzione della filiera formativa)

L'articolo 1, rubricato Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale, novella il D.L. 144/2022 («Ulteriori misure urgenti in materia di politica energetica nazionale, produttività delle imprese, politiche sociali e per la realizzazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza»), introducendo un nuovo articolo 25-bis (rubricato «Misure per lo sviluppo della filiera formativa tecnologico-professionale») all'interno della sezione III del capo III, la quale reca una serie di misure per l'attuazione del PNRR in materia di riforma dell'istruzione tecnica e professionale.

Al primo comma viene stabilito che la filiera ha un duplice scopo: quello di «rispondere alle esigenze educative, culturali e professionali delle giovani

generazioni» e quello di rispondere alle esigenze del settore produttivo «secondo gli obiettivi del Piano nazionale ‘Industria 4.0’¹». Il DDL, tuttavia, non declina le suddette esigenze in obiettivi specifici né programma un piano di intervento per il conseguimento.

L’istituzione della filiera dovrebbe decorrere in via sperimentale a partire dall’anno scolastico 2024/2025 e dovrebbero farne i percorsi di:

- Istruzione tecnica di durata quadriennale;
- Istruzione professionale di durata quadriennale;
- Istruzione e formazione professionale (percorsi triennali per il conseguimento di una qualifica professionale di IeFP di cui all’Accordo agosto 2019, cui deve seguire un corso annuale per il conseguimento del diploma professionale di IeFP; oppure percorsi quadriennali *ab origine* per il conseguimento del diploma professionale di IeFP);
- Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), corso annuale ai sensi del DPCM 18 gennaio 2008;
- Istruzione Tecnica Superiore, percorsi biennali (e triennali) ai sensi della legge 99/2022, in capo alla Fondazioni ITS-Academy.

La filiera FTP coinvolge attori che operano nei sistemi dell’istruzione e della istruzione e formazione professionale (IeFP) e pertanto si colloca nel complesso intreccio tra competenze statali e competenze regionali. E infatti le Regioni hanno sollevato un dubbio di legittimità nei confronti del DDL 924 come inizialmente formulato dal MIM rivendicando la competenza sulla programmazione dell’offerta formativa integrata tra istruzione e IeFP, in forza del D.Lgs del 31 marzo 1998, n. 112, e la competenza (esclusiva) in materia di formazione professionale ai sensi dell’art. 117 della Costituzione.

Il comma 2 prevede l’attivazione sperimentale di “percorsi quadriennali sperimentali” di istruzione secondaria di secondo grado nell’ambito della filiera, per i quali rimarranno valide le disposizioni vigenti in materia di esame di Stato, conclusivo del secondo ciclo di istruzione e di rilascio dei titoli di studio finali, di cui al d. lgs. 13 aprile 2017, n. 62. Pertanto, a fianco degli ordinari percorsi quinquennali, a partire dal prossimo a.s. per i giovani che parteciperanno ai percorsi della sperimentazione sarà possibile diplomarsi un anno prima. E questo dovrà avvenire a *curriculo* (e organico scolastico) invariato! È ovvio che per mantenere alta l’asticella della qualità formativa, la minore durata dell’offerta

¹ Varato nel 2016, il Piano Industria 4.0 è la strategia di politica industriale del Governo per promuovere la digitalizzazione e il rafforzamento competitivo del tessuto produttivo italiano. Consiste in una serie di misure tese a creare un ambiente attrattivo per gli investimenti, anche dall’estero, e a incentivare la creazione e lo sviluppo di imprese ad alto valore tecnologico: filo conduttore delle varie misure è il focus sull’innovazione e l’investimento in digitale, concepiti come principale leva per la crescita economica del Paese.

andrebbe compensata da una maggiore intensità le cui modalità attuative dovranno essere indicate nel decreto attuativo previsto dal DDL.

Appare chiaro come questa sperimentazione si configuri a tutti gli effetti come una sostanziale riforma dell'offerta formativa secondaria, e intenda rispondere prioritariamente all'esigenza di rendere più attrattivo il segmento dell'istruzione professionale i cui numeri sono in forte calo da anni; e come questo possa generare qualche attrito con il sistema di IeFP che seppur quantitativamente non ancora paragonabile al segmento scolastico e presente a macchia di leopardo sul territorio nazionale sta crescendo e sta conquistando sul campo quella "pari dignità" che, seppur prevista dalle norme, raramente ha trovato corrispondenza nelle disposizioni attuative e finanziarie.

Il comma 3 disciplina la natura degli "accordi" che le regioni e gli uffici scolastici regionali possono stipulare, anche con la partecipazione degli ITS Academy, delle Università, delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e di altri soggetti pubblici e privati, individuati con il decreto di cui al comma 8, «per integrare e ampliare l'offerta formativa» dei percorsi sperimentali di cui al comma 2 in funzione delle «esigenze specifiche dei territori». Questi stessi accordi possono concludersi con l'istituzione di "reti", denominate "campus", di cui "possono fare parte" i soggetti che erogano percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) e percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTTS), gli ITS Academy, gli istituti che erogano i percorsi sperimentali di cui al comma 2, le altre istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, le Università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e i predetti soggetti pubblici e privati. Gli stessi accordi possono prevedere inoltre le modalità di integrazione dell'offerta formativa, condivisa e integrata, erogata dai campus, anche in raccordo con i campus multiregionali e multisettoriali di cui all'articolo 10, comma 2, lettera f), della legge 15 luglio 2022, n. 99.

I confini e le finalità operative dei campus appaiono ancora poco definiti, tanto che da parte di alcune Regioni è stato proposto di ricondurli ai Poli Tecnico Professionali seppur nati in tempi e come risposte a istanze diversi (Decreto Interministeriale 7 febbraio 2013).

Gli aspetti di maggior rilievo sul versante della promozione e dello sviluppo della IeFP nell'ambito della filiera FTP si trovano nei commi 4 e 5 del DDL.

Il comma 4 prevede infatti che i soggetti in possesso di diploma professionale conseguito al termine dei percorsi IeFP (di cui all'articolo 17, comma 1, lettera b), del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226) possano accedere direttamente agli ITS, senza dover più frequentare un corso integrativo (spesso un corso IFTTS) della durata di un anno, a condizione che:

- a) le istituzioni formative regionali che erogano i percorsi quadriennali IeFP abbiano aderito alla filiera formativa tecnologico-professionale di cui al comma 1;
- b) i percorsi quadriennali IeFP siano validati attraverso un sistema di valutazione dell'offerta formativa erogata dagli istituti regionali, basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti predisposte dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI).

Analogamente il comma 5 introduce la possibilità per i diplomati IeFP che hanno ottenuto la validazione del proprio percorso tramite INVALSI, di sostenere direttamente l'esame di Stato presso l'istituto professionale, statale o paritario, assegnato dall'Ufficio Scolastico Regionale, in deroga al previo sostenimento dell'esame preliminare per il conseguimento del diploma ordinamentale quinquennale di cui all'articolo 14, comma 2, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62.

Secondo autorevoli esperti coinvolti nel dibattito, l'aver previsto obbligatoriamente l'offerta di IeFP come fattore costitutivo della filiera FTP potrebbe invece comportare un *down-grading* della sua immagine a livello di percezione pubblica, in contro tendenza con le *best practices* europee, come la trasformazione degli istituti tecnici in licei tecnologici avvenuta in Francia.

Il comma 6 elenca i "benefici" previsti per gli studenti e per il personale docente esterno che parteciperanno al Campus: i primi godranno, per esempio, di metodologie innovative e della certificazione delle competenze comprese quelle trasversali; i secondi potranno collaborare sotto forma di contratti a prestazione d'opera, come avveniva nell'Istruzione Professionale prima della riforma Gelmini. Secondo alcuni quest'ultimo punto potrebbe rappresentare una minaccia sia alla qualità della didattica (un docente esterno fatica ad inserirsi nel progetto di offerta formativa), sia alla stabilità del personale dipendente esistente, anche in considerazione delle conseguenze dell'introduzione di percorsi sperimentali quadriennali, che inevitabilmente comporteranno una riorganizzazione delle mansioni dei docenti.

Il comma 7 prevede ulteriori benefici per i soggetti che parteciperanno alla filiera o al campus:

- a) l'apprendimento integrato dei contenuti delle attività formative programmate in lingua straniera veicolare (CLIL) e la compresenza con il conversatore di lingua straniera nell'ambito delle attività di indirizzo;
- b) accordi di partenariato tra soggetti pubblici e privati per la coprogettazione dell'offerta formativa, delle modalità di attuazione dei PCTO e della stipula dei contratti di apprendistato (le regioni, in sede di coordinamento tecnico,

hanno richiesto di aggiungere qui anche la coprogettazione dell'alternanza scuola-lavoro per i percorsi IeFP);

- c) la tutela e valorizzazione di opere di ingegno e/o manufatti meritevoli del diritto d'autore e di proprietà industriale prodotti all'interno della filiera, e il trasferimento tecnologico verso le imprese.

Ai sensi del comma 8 il Ministero dovrà definire entro 30 giorni dalla data di entrata in vigore del DDL con apposito Decreto Ministeriale i seguenti aspetti:

- modalità di adesione alle reti;
- condizioni di avvio della sperimentazione;
- modalità di integrazione e ampliamento offerta formativa;
- attività di monitoraggi e valutazione;
- individuazione del numero massimo di istituzioni formative statali e regionali coinvolte nella sperimentazione quadriennale;
- raccordi tra i percorsi della filiera, il sistema universitario e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica per il riconoscimento dei crediti formativi.

Il comma 9 stabilisce infine che per l'attuazione del DDL si provvede senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 2 (Struttura tecnica per la promozione della filiera)

Il comma 1 prevede l'istituzione presso il Ministero di una struttura tecnica autonoma per la promozione della filiera allo scopo di:

- a) promuovere sinergie con il settore imprenditoriale;
- b) definire percorsi didattici per la formazione di professionalità innovative connessi ai PCTO e all'inserimento lavorativo;
- c) valorizzare le opere di ingegno, il trasferimento tecnologico verso le imprese, l'orientamento professionale, i PCTO e per agevolare l'accesso al mondo del lavoro.

Il comma 2 stabilisce che la composizione della struttura tecnica sarà coordinata da un direttore generale e si avvarrà di otto esperti e un contingente di personale del Ministero.

Il comma 3 individua la quantificazione degli oneri necessari e la relativa copertura finanziaria: il provvedimento non è finanziato con fondi nuovi ma col recupero di altri fondi, sempre della scuola, che erano o inutilizzati o destinati ad altro.

Decreto per la sperimentazione della filiera

Contestualmente all'iter del DDL il MIM ha emanato il Decreto n. 240 del 07.12.2023 rivolto alle sole istituzioni scolastiche e finalizzato (nelle more dell'adozione del DDL 924) a consentire l'avvio della sperimentazione già nell'anno scolastico 2024-25.

In forza delle competenze in materia di istruzione, il DM definisce:

- l'oggetto e delle finalità della filiera (articolo 1);
- le caratteristiche della sperimentazione (articolo 2);
- i soggetti destinatari (articolo 3);
- l'attivazione e la durata della sperimentazione (articolo 4);
- i requisiti di partecipazione e gli elementi della proposta (articolo 5);
- la presentazione delle proposte progettuali (articolo 6);
- la selezione delle proposte progettuali (articolo 7);
- l'esame di Stato per i percorsi sperimentali quadriennali (articolo 8).

Come evidente il DM riprende molti aspetti del DDL 924, nel merito dei quali si è espresso piuttosto duramente il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI). Ad esempio, in merito ai tempi di attivazione: l'articolo 4 del DM prevede infatti che la sperimentazione abbia avvio a partire dall'anno scolastico 2024/2025 per le sole classi prime dei percorsi sperimentali di istruzione tecnica e professionali; il CSPI ritiene impensabile l'avvio entro il prossimo a.s. in considerazione dei tempi di acquisizione della preliminare Intesa tra regioni e uffici scolastici regionali per la costituzione delle reti territoriali.

Conclusione

Con il DDL 924 il MIM ha definito le condizioni per assicurare il diritto all'apprendimento in progressione verticale e professionale in entrambe le componenti del sistema educativo del diritto-dovere (istruzione e IeFP) e a pari condizioni.

Spetta alle regioni, cui compete la programmazione dell'offerta formativa di secondo grado, assicurare che l'offerta presente nei territori, in termini di distribuzione e fruibilità per gli allievi, renda effettivamente possibile e appetibile la filiera/e FTP.

La partecipazione alla sperimentazione promossa dal MIM non rappresenta un obbligo per le regioni, che potranno decidere di aderire o rinviarne l'avvio, a costo però di doversi adeguare successivamente ai modelli adottati in altri contesti e agli indirizzi nazionali.

Filippo Fumarola
DAPT Junior Fellow e Apprendista di Ricerca presso DTM

I tratti salienti della sperimentazione dalle sue origini alle prospettive future

di *Mattia Dolci*



Gli elementi principali

Il Disegno di Legge n. 924, approvato in Consiglio dei Ministri il 18 settembre 2023, istituisce la filiera formativa tecnologico-professionale, con l'obiettivo di superare la distanza tra formazione e mondo del lavoro, offrendo un'ulteriore opportunità di scelta ai giovani in uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Il DDL è approvato al Senato il 29 novembre, dando il via all'iter parlamentare che porterà alla riforma degli istituti tecnici e professionali.

Dal testo si evince che la filiera sarà composta da:

- nuovi percorsi quadriennali sperimentali, afferenti al secondo ciclo di istruzione;
- percorsi di istruzione e formazione professionale del sistema regionale (IeFP);
- percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS);
- percorsi formativi degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy).

La novità principale è quindi rappresentata dalla costituzione di una filiera integrata che riprende il virtuoso sistema della filiera professionalizzante regionale, oltre alla possibilità di accedere direttamente alle ITS Academy dopo un percorso di quattro anni.

Il disegno di legge n. 924 si segnala per l'introduzione dell'Istruzione Professionale nella filiera, prendendo ad esempio le buone pratiche già in atto nei percorsi formativi regionali, estendendo le metodologie formative vincenti che favoriscono la frequenza dei percorsi, unitamente ad una transizione scuola-lavoro graduale ma al tempo stesso più veloce. Inoltre, tra le principali novità della riforma vi è la possibilità per gli allievi IeFP, facenti parte della sperimentazione, di iscriversi direttamente ai percorsi di Istruzione Tecnologica Superiore (ITS) senza una Certificazione IFTS o di poter sostenere l'esame di Stato presso l'Istituto Professionale.

La riforma prevede poi l'introduzione del modello di campus quale assetto privilegiato, da declinarsi come comunità di centri di formazione professionale, ITS Academy, reti di scuole. Obiettivo della misura è garantire agli allievi un'ampia offerta formativa, composta da molteplici percorsi appartenenti rispettivamente alla formazione professionale, all'istruzione e alla specializzazione terziaria.

Le origini

Il tema della sperimentazione quadriennale prende le mosse dal Decreto Ministeriale n. 567 del 3 agosto 2017 che ha delineato il "Piano nazionale di innovazione ordinamentale", atto a verificare dall' a.s. 2018/2019 la fattibilità della riduzione di un anno dei percorsi di istruzione secondaria dei licei e degli istituti tecnici. Pochi mesi dopo, con la pubblicazione di un Decreto dipartimentale, il Ministero ha individuato 100 classi prime da sottoporre alla sperimentazione. Fin da subito è stato espressamente garantito l'insegnamento di tutte le discipline previste entro il termine del quarto anno.

L'intento di proseguire su questa strada è stato poi ribadito dal decreto ministeriale del 3 dicembre 2021 che ha esteso la sperimentazione quadriennale nei licei e negli istituti tecnici dall'anno scolastico 2022/2023, affiancandovi poi i percorsi di istruzione professionale a partire dall'anno 2023/2024.

A livello attuativo il Ministero ha quindi pubblicato un altro Avviso per il rinnovo e l'ampliamento del "Piano nazionale di innovazione ordinamentale", destinato a mille nuove classi prime di istituzioni scolastiche del secondo ciclo di istruzione, in raccordo con gli Obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Il primo passo in questa direzione risale al 2022, con l'adozione in quota PNRR della "Riforma degli Istituti Tecnici e Professionali" (Missione 4 – Componente 1 – R1.1). Le 1.000 classi prime avviate alla sperimentazione fanno parte del target PNRR, fissato a 4.324. Questo intervento ha come fine ultimo l'allineamento dei curricula degli istituti tecnici e professionali alla precipua richiesta di competenze altamente specializzate, provenienti dal tessuto produttivo del Paese. Ciò si lega in maniera simbiotica e sinergica con il Piano nazionale Industria 4.0, unitamente alla determinante innovazione digitale richiesta in tutti i settori del mercato del lavoro.

L'importanza dell'inserimento lavorativo

Il Disegno di Legge evidenzia in maniera netta le potenzialità della logica di filiera nel nuovo contesto delineato dalla riforma. In quest'ottica è opportuno valorizzare le buone pratiche di gestione della filiera provenienti dai contesti formativi regionali. Le istituzioni regionali, infatti, sono depositarie di una vasta esperienza nell'erogazione di offerte formative sempre più conformi alle richieste del tessuto produttivo locale. I corsi programmati, d'altra parte, riflettono le esigenze occupazionali delle imprese localizzate nei territori dove gli enti di IeFP,

IFTS e ITS operano quotidianamente, al fine di accelerare l’inserimento lavorativo dei giovani.

La natura innovativa della riforma è riscontrabile anche nell’accesso diretto alle ITS Academy per gli studenti che escono dai percorsi quadriennali di istruzione professionale. Tale pratica intende garantire l’accesso al livello terziario di formazione con un anno di anticipo rispetto alla normale uscita dal secondo ciclo di istruzione, oggi posta a 19 anni invece dei 18 anni proposti dalla riforma.

Facendo un’analisi comparata¹ a livello europeo, del momento di uscita degli studenti dal secondo ciclo d’istruzione emerge un quadro moderatamente eterogeneo. Ciò è dovuto innanzitutto alla diversa impostazione dei principali modelli di istruzione primaria e secondaria inferiore presenti nei 37 Paesi analizzati, che impatta poi sull’organizzazione didattica del secondo ciclo d’istruzione superiore. Focalizzandosi su Francia, Germania, Spagna, Paesi Bassi e Svezia, l’uscita degli alunni dal secondo ciclo è spesso fissata a 18 anni.

Nello specifico:

PAESE	ETÀ DI USCITA DEGLI ALUNNI DAL 2° CICLO
Francia	18 anni
Germania	18 o 19 anni, in base alla legislazione del Länder
Spagna	18 anni
Svezia	19 anni in genere, 21 anni in casi di corsi combinati scuola-lavoro
Paesi Bassi	18 anni in genere, 19 o 20 anni in caso di percorsi d’istruzione secondaria professionale

Con l’attuazione della Riforma anche l’Italia si andrebbe ad allineare ai principali Paesi europei per ciò che concerne l’età degli alunni all’uscita dai percorsi del secondo ciclo d’istruzione. Una tale novità andrebbe poi ad impattare sulle novità pedagogiche e metodologiche che ne scaturirebbero. La didattica, per esempio, subirebbe non solo delle mere variazioni nel monte ore complessivo, bensì anche nell’articolazione delle materie di studio caratterizzanti. A ciò si affiancherebbe il tema inerente alla gestione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO), in un quadro di riferimento profondamente mutato.

Allo stato attuale tutti gli allievi provenienti dal secondo ciclo di istruzione accedono direttamente alla frequentazione dei percorsi erogati dalle ITS Academy, mentre l’accesso degli studenti IeFP è mediato da una valutazione

¹ COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE, *The structure of the European education systems 2022/2023, Schematic diagrams, Eurydice Facts and Figures. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, 2022.*

dell'”Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione” (INVALSI).

La convivenza all'interno della filiera di percorsi d'Istruzione Professionale e IeFP è finalizzata a garantire una parità di trattamento agli studenti iscritti ai vari percorsi, salvaguardandone la pari dignità. Per questo, occorre chiarire quale sia effettivamente il perimetro d'azione dell'INVALSI nella valutazione dei percorsi IeFP, di competenza regionale, prodromici alla frequentazione dei percorsi ITS. Inoltre, il posizionamento dei percorsi afferenti all'Istruzione Professionale sullo stesso piano di quelli della IeFP dovrà quindi essere garantito anche nei casi di passaggio di percorso tra Istruzione Professionale/IeFP e viceversa, facendo salva la competenza regionale sui criteri di accesso alla IeFP qualora l'alunno decida di accedervi dopo aver lasciato il precedente percorso del secondo ciclo d'istruzione.

Partendo da questo presupposto, si può dar vita ad una nuova concezione della filiera, da intendersi come una misura di politica attiva che limiti la povertà educativa e l'abbandono scolastico. La vicinanza della filiera ai contesti produttivi, d'altronde, assolve pienamente alla funzione di contrasto alla disoccupazione giovanile. In quest'ottica la capacità di intercettare i bisogni diversificati provenienti dall'Istruzione Professionale, dalla IeFP e dalle ITS Academy costituisce il primo passo affinché si sviluppi una logica di rete tra le istituzioni formative e le imprese del territorio. Solo in questo modo si rafforza il legame con le politiche attive del lavoro, come dimostrato ad esempio in Regione Lombardia attraverso i Patti Territoriali, complementari al Programma GOL.

La capacità di intercettare in maniera chiara e pragmatica, a livello territoriale, le richieste di capitale umano da parte delle aziende porterebbe ad una riduzione del mismatch di competenze e dei lavoratori, rendendo più attrattivo per i giovani il settore produttivo nel quale l'azienda si colloca.

Inoltre, appare necessaria un'analisi delle modalità di accesso ai campus degli allievi, oltre alla definizione della natura degli stessi. In questo senso occorre definire in maniera prioritaria la logica di costruzione del campus, promuovendo le *best practices* delle logiche di filiera regionali che da anni puntano sulla sinergica collaborazione con le imprese del territorio al fine di individuare e ridurre drasticamente il mismatch tra domanda e offerta di lavoro. Il Disegno di Legge della riforma promuove fin d'ora una simile impostazione, peraltro coerentemente valorizzata già dalle Istituzioni Regionali competenti per l'erogazione dell'offerta formativa IeFP-IFTS-ITS.

Il campus, inoltre, è da intendersi come un ecosistema in cui sia possibile per il singolo allievo fruire, all'interno della stessa cornice operativa, dell'offerta formativa afferente prima alla IeFP e poi a quella delle Academy ITS.

A ciò si aggiunge la necessità di conciliare il target in capo al Ministero dell'Istruzione e del Merito delle mille nuove classi prime dei percorsi sperimentali che partendo nel 2024 andrebbero a sovrapporsi alle tempistiche di avvio previste per la riforma dell'istruzione professionale.

La sperimentazione

Nelle more del DDL n. 924 approvato in Consiglio dei ministri, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha redatto un Decreto ministeriale concernente il progetto nazionale di sperimentazione relativo all'istituzione della filiera formativa tecnologica-professionale. Tale atto ha come principale finalità di raccordare i percorsi degli istituti tecnici e professionali con quelli delle ITS Academy, coinvolgendo nello schema d'attuazione il contesto produttivo nazionale e territoriale, a partire dalle imprese. Questa impostazione, unitamente al coinvolgimento nella sperimentazione di centri di formazione professionale accreditati dalle Regioni, Università, istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica non fa altro che prendere a modello le *best practices* attuate nella filiera professionalizzante in capo alle Regioni.

A tal proposito, si evidenzia la necessità di coniugare le competenze teoriche caratterizzanti i percorsi d'istruzione con il sapere pratico-esperienziale derivante dai percorsi della filiera professionalizzante regionale. Quest'ultima si caratterizza infatti per l'ampio ventaglio di strumenti che promuovono l'apprendimento *on the job*, tra i quali: apprendistato di primo e terzo livello, alternanza scuola-lavoro, tirocinio in Italia o all'estero.

Si tratta di esperienze formative volte al consolidamento e alla messa in pratica in un contesto lavorativo della conoscenza acquisita in ambito formativo, anche in ottica di orientamento al lavoro. Attraverso l'esperienza pratica, infatti, gli iscritti a questi percorsi possono sperimentare da vicino ciò che è stato insegnato in aula, sviluppare le competenze professionali e acquisire maggiore confidenza con la realtà lavorativa.

La sperimentazione dei percorsi di istruzione tecnica e professionale è rivolta alle Istituzioni scolastiche che dichiarano l'impegno di costituirsi in rete ai sensi dell'articolo 2, comma 2, in risposta ad un apposito Avviso nazionale di selezione pubblica approvato con decreto dipartimentale 7 dicembre 2023, n. 2608.

L'elevata rilevanza dei contenuti di questa riforma si evince analizzando le caratteristiche delle proposte progettuali che gli enti dovranno presentare per essere selezionati ai fini della sperimentazione. Le proposte dovranno infatti contenere un'offerta formativa incentrata sul potenziamento:

- delle esperienze *on the job* per gli studenti, a partire dai 15 anni d'età;
- dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento;

- del processo di internazionalizzazione, mediante il conseguimento di certificazioni internazionali che attestino le competenze linguistiche-comunicative in lingua straniera;
- della didattica laboratoriale, mediante l'utilizzo di tutte le risorse professionali, logistiche e strumentali disponibili.

Nell'ambito del contesto sopra descritto, alcune Regioni, tra cui Lombardia e Liguria, hanno deciso di esercitare la propria competenza in materia di organizzazione dell'offerta formativa sul territorio approvando delle delibere finalizzate alla raccolta e alla pre-approvazione delle candidature per la partecipazione alla sperimentazione. In tali casi, il nucleo di valutazione paritetico previsto dall'avviso ministeriale potrà rendere pienamente operativa la norma che prevede che le candidature debbano essere presentate «in coerenza con la programmazione regionale dell'offerta formativa».

I prossimi passi

La sinergia tra le Istituzioni centrali e quelle regionali rappresenta l'elemento essenziale per l'efficace attuazione della riforma. Il primo passo in questa direzione deriva dalla necessità di rendere strutturale il raccordo con le filiere produttive e professionali di riferimento degli istituti tecnici e professionali, al fine di costituire una filiera integrata. Così facendo saranno debitamente ricomprese nella filiera le istituzioni formative accreditate dalle Regioni ai sensi del Capo III del Decreto legislativo n. 226/2005 nell'ottica del rispetto del principio di pari dignità.

Una tale integrazione operativa permetterà, tra le altre cose, di garantire elevati standard formativi che impatteranno positivamente sia sulla capacità di intercettare i fabbisogni di ciascun settore produttivo che sul contrasto al mismatch esistente tra domanda e offerta di competenza.

Un altro punto dirimente in fase di attuazione riguarderà senz'altro la salvaguardia delle competenze regionali in materia di istruzione e formazione professionale. È auspicabile che ciò avvenga, come è già accaduto in alcune Regioni per l'avvio della sperimentazione, tramite l'adozione di una normativa regionale nel più ampio quadro della riforma, incentrata su:

- articolazione territoriale dell'offerta della nuova filiera formativa, declinata in ambiti specifici che ben si integrino ai fabbisogni di competenze provenienti dai mercati del lavoro locali;
- programmazione dei percorsi della IeFP e delle ITS Academy ai sensi del Decreto legislativo n. 226/2005;
- definizione di attività di orientamento, rivolte specificamente alla promozione della nuova filiera formativa tecnologica-professionale;

- consolidamento delle forme di collaborazione con gli attori del mercato del lavoro per definire il fabbisogno di competenze delle aziende.

L'impianto generale dell'attuazione regionale dovrà prevedere quindi il raccordo tra i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e dei relativi percorsi ITS, da un lato, e l'ingresso dei percorsi di Istruzione Professionale approvati dal Ministero dell'Istruzione dall'altro. Questo iter di approvazione dovrà in ogni caso rimanere coerente ai dettami contenuti nei rispettivi Piani regionali dell'offerta formativa considerando gli effettivi fabbisogni territoriali anche in relazione all'articolazione territoriale dei percorsi formativi.

Conclusioni

L'attuazione della filiera tecnologico-professionale così delineata permetterebbe di ampliare il ventaglio dell'offerta formativa per gli studenti e le loro famiglie. A ciò si affiancherebbe poi l'opportunità di frequentare percorsi quadriennali incardinati all'interno della filiera, valorizzando i fattori positivi che sono emersi dalla sperimentazione quadriennale attuata dal Ministero a partire dall'agosto 2017 e tutt'ora in corso grazie agli stanziamenti afferenti al PNRR.

Sarà quindi importante non disperdere il patrimonio gestionale ed organizzativo delle filiere professionalizzanti regionali che sempre più hanno incentivato il dialogo con i rispettivi contesti produttivi, realizzando poi attività formative situazionali all'interno delle stesse aziende produttive. Dall'altro lato, occorrerà favorire la cooperazione fattiva tra gli attori istituzionali coinvolti, a partire dal Ministero dell'Istruzione, il Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali e dalle Regioni affinché siano messe a sistema le diverse sensibilità in merito.

Mattia Dolci

Executive Vice President

“Public innovation, monitoring & technical assistance”

PTSCLAS

Alcune considerazioni sul DDL e sul progetto di sperimentazione

di *Arduino Salatin*



Negli ultimi mesi del 2023, l'attenzione del mondo della scuola e della formazione professionale si è molto focalizzata sul “disegno di legge Valditara”, finalizzato “all’istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale”. La questione è stata anche oggetto di crescente interesse da parte dei media, in parallelo al processo di discussione parlamentare. L’obiettivo del DDL, infatti, è quello di avviare, a partire dall’anno scolastico 2024-25, una prima sperimentazione della nuova filiera, attraverso la quadriennializzazione dei percorsi di istruzione tecnica e professionale (il cosiddetto modello “4+2”). Il DDL è certamente un importante passo per la modernizzazione del secondo ciclo di istruzione in Italia e proprio per questo esso ha suscitato molte aspettative. Esso, tuttavia, ha sollevato anche molte perplessità che la recente emanazione, da parte del Ministero dell’istruzione, di un “Avviso” relativo alla sperimentazione non sembra aver del tutto fugato.

Lo scopo di questo contributo è quello di contribuire ad inquadrare l’iniziativa rispetto al contesto dei processi di riforma in atto previsti dal PNRR e soprattutto alle condizioni di implementazione e ai possibili effetti della sperimentazione prevista¹, tenendo conto anche delle tendenze evolutive nei sistemi VET a livello europeo².

¹ In questo testo sono riprese anche alcune considerazioni già pubblicate in un nostro articolo nel sito dell’ADI (2023), link:<https://adiscuola.it/pubblicazioni/analisi-e-commento-dello-schema-di-DDL-valditara-sulla-filiera-tecnologico-professionale/>.

² *Vocational Education and Training* è l’acronimo inglese utilizzato per denominare i sistemi di istruzione e formazione professionale. È noto che in Italia non esiste ancora un sistema VET consolidato in tutte le regioni, nonostante siano trascorsi oltre 40 anni dalla “legge quadro” n.845/1978, 18 anni dal Decreto legislativo 226/2005 e 7 anni dal lancio della “via italiana al duale” (2016). In particolare, è sotto gli occhi di tutti che il diritto costituzionale alla IeFP (introdotto dal 2001) non viene ancora garantito a tutti i cittadini.

Il DDL Valditara nello scenario delle riforme del PNRR per il sistema formativo

Il PNRR, attraverso la Missione 4¹, ha riaperto in Italia il dibattito sul futuro della scuola italiana, tra cui quello sulla filiera dell'istruzione tecnica e professionale. Per capirne la portata, è sufficiente richiamare le principali iniziative del governo attuale e di quello precedente, tra cui merita segnalare:

- l'investimento per contrastare la dispersione scolastica (approvato dal governo Draghi il 24.6.2022, col DM 170);
- la riforma del sistema di orientamento, implementata il 22 dicembre 2022 con l'emanazione delle Linee guida (governo Meloni);
- la cornice di riforma dell'istruzione tecnica e professionale, approvata col Decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144 del governo Draghi, convertito con modificazioni dalla L. 175 del 17.11.2022 (governo Meloni);
- la riforma dell'istruzione tecnica (quinquennale), «Schema di decreto del Presidente della Repubblica di attuazione dell'articolo 26 del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, convertito dalla legge 17 novembre 2022, n. 175», (governo Meloni), concernente le modifiche al DPR n. 88 del 15.3.2010, ora in discussione al Parlamento.

In tale contesto va letto anche il cosiddetto “DDL Valditara” il cui schema è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 18 settembre 2023 (cfr. fig.1).

Esso ha come obiettivo esplicito la promozione delle «sinergie tra la filiera formativa tecnologico-professionale, costituita dagli istituti tecnici, gli istituti professionali e gli istituti tecnologici superiori (ITS Academy), e il settore imprenditoriale, industriale e scientifico-tecnologico».

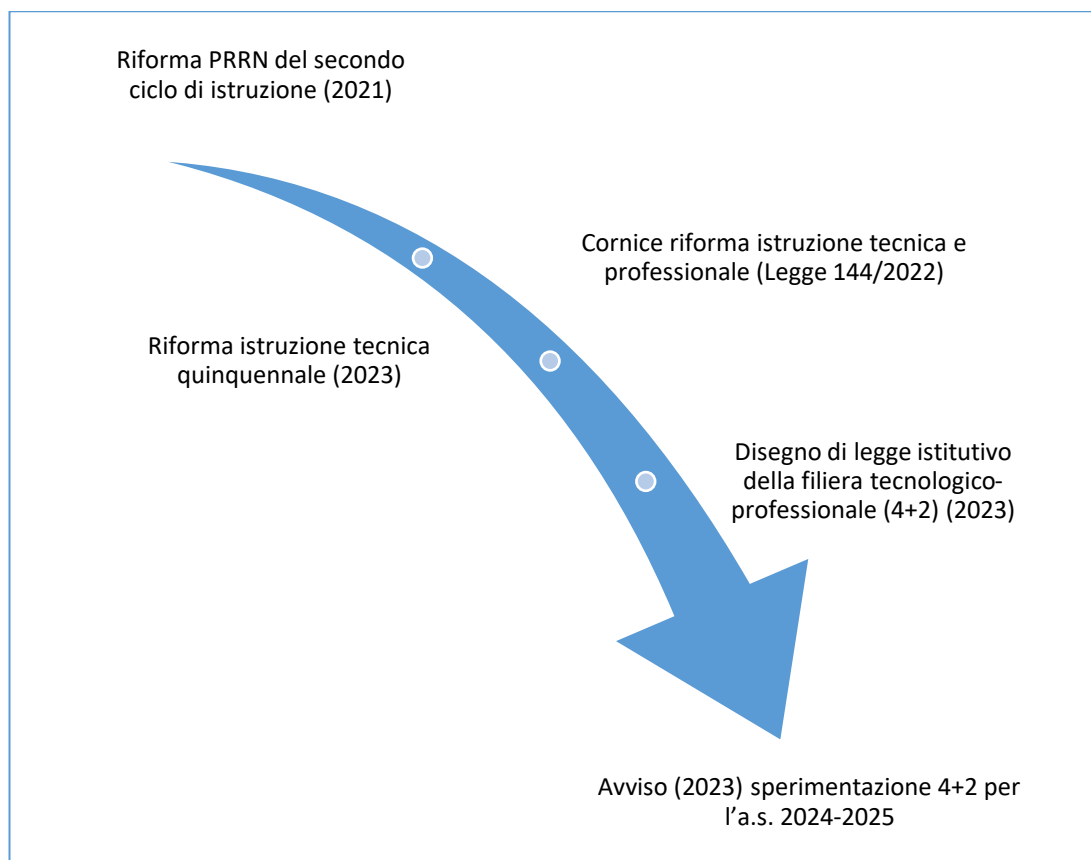
Il provvedimento², che ha ottenuto la procedura di urgenza, si affianca al percorso di riforma dell'istruzione tecnica e professionale “ordinamentale”, avviato dal governo Draghi³.

¹ La Missione 4 riguarda gli interventi di riforma e/o di investimento relativi alla scuola, all'università e alla ricerca. I provvedimenti specifici cui ci riferiamo in questa sede sono quelli relativi all'istruzione tecnica e professionale e agli ITS. Un ulteriore intervento collegato si trova nella Missione 5 (politiche del lavoro e politiche sociali) e concerne le misure per il “sistema duale” che riguardano in particolare il sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale.

² Al momento in cui scriviamo il testo è stato approvato dalla Commissione cultura del Senato.

³ La riforma dell'istruzione tecnica e professionale prevista dal PNRR è stata approvata col Decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144. Essa disegnava tuttavia solo una cornice di riferimento, rinviando ad una serie di provvedimenti attuativi (Accordi interministeriali, Regolamenti e Linee guida) l'implementazione. Il governo Meloni, dopo aver messo inizialmente in stand by il Decreto-legge 144, ha presentato all'aula del Senato agli inizi di novembre 2023 un provvedimento attuativo specifico relativo all'istruzione tecnica, dato che quella professionale era già stata oggetto della riforma avviata col Dl. 61/2017.

Fig.1 - La cornice di riferimento e l'iter per l'istituzione della nuova filiera professionalizzante



Il provvedimento si propone di contribuire a contrastare alcune derive più generali del sistema formativo nazionale, tra cui:

- la crescente licealizzazione del secondo ciclo di istruzione, nonostante si riscontri una forte carenza sul mercato del lavoro di figure professionali qualificate di livello intermedio (tecnici diplomati);
- il deficit programmatico delle attuali politiche educative e, in particolare, la mancanza di una efficace regia inter-istituzionale tra Stato e Regioni¹.

Le novità del DDL Valditara sono numerose e potenzialmente incisive non solo per il secondo ciclo di istruzione, ma anche per il comparto della formazione professionale iniziale (IeFP) gestita dalla Regioni², nonché per i nuovi ITS Academy.

¹ Cfr. l'accurato Dossier dell'Ufficio studi del Senato del 29.11.2023, *Filiera formativa tecnologico-professionale*, A.S.n.924.

² Per garantire inoltre un adeguato impatto di sistema, si prevede che il progetto coinvolga, pur su base volontaria, un elevato numero di Istituti tecnici e professionali, nonché di Centri di formazione professionale, fino ad un terzo del totale, da stabilire attraverso appositi accordi interministeriali e inter-istituzionali con le Regioni.

La sperimentazione, che è stata concretamente avviata con il decreto e con l'Avviso datati 7 dicembre 2023¹, sembra infatti preludere ad un cambiamento profondo della scuola secondaria di secondo grado, riprendendo in qualche modo quanto previsto due decenni fa (anche se poi non realizzato) dalla Riforma Moratti (L. 53/2003), e cioè la creazione di due grandi aree di offerta formativa: quella liceale e quella tecnico-professionale.

I punti chiave del DDL sono soprattutto:

- il ridisegno dell'intera offerta di istruzione tecnica e professionale (compresa l'offerta regionale di IeFP) concepita come una "filiera", cioè seguendo un approccio unitario sia di tipo orizzontale (favorendone i passaggi), sia di tipo verticale (in termini di progressioni formative per livelli di competenza crescenti fino al post-diploma);
- la riduzione della durata dei nuovi percorsi di istruzione tecnica e professionale da cinque a quattro anni, con un incremento delle ore di laboratorio e delle discipline professionalizzanti. Lo sbocco naturale (anche se non obbligato) diventa quello offerto dai percorsi degli ITS Academy biennali (modello 4+2), corrispondenti al livello 5 EQF (Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni);
- l'introduzione del modello formativo "*campus*", che aggrega le varie istituzioni formative del territorio, puntando ad una maggiore flessibilità organizzativa e didattica, accresciuta da una più forte sinergia col mondo del lavoro e delle professioni (chiamato a fornire anche molte risorse di docenza specializzata), con il rilancio dell'apprendistato formativo e l'aumento delle ore di formazione *on the job*;
- l'apertura di un accesso diretto agli ITS Academy anche agli studenti diplomati nei percorsi quadriennali regionali di IeFP, a condizione che le competenze di questi allievi siano prima validate dall'INVALSI attraverso apposite rilevazioni.

I numeri della nuova filiera

Per capire meglio la situazione è forse utile richiamare anzitutto qualche numero, soprattutto ai fini di identificare i confini della nuova filiera². Considerando ad esempio gli iscritti - nell'anno scolastico 2022-23 - ai vari percorsi interessati, si può ottenere il seguente prospetto (Tab. 1):

¹ Cfr. MIM, *Avviso nazionale di selezione pubblica*, del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione (con scadenza 30.12.2023).

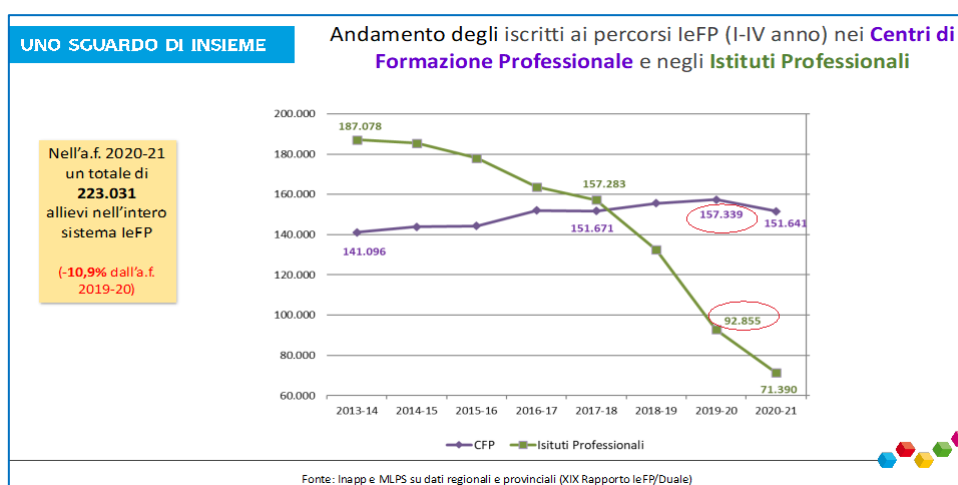
² Si veda al riguardo l'illuminante contributo di E. Gotti, *La sperimentazione Valditara: un'occasione per tornare a parlare di VET*, in CNOS-FAP, *Contributi al dibattito sull'istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*, Roma novembre 2023, pp. 7-17.

Tab. 1 – Gli studenti potenzialmente interessati alla sperimentazione del modello 4+2¹

Tipologia istituzioni e percorsi	Totale studenti	Iscritti al quinto anno (terminale)	Iscritti al quarto anno (terminale)
Istruzione tecnica (quinquennale)	835.164	149.710	
Istruzione professionale (quinquennale)	445.406	85.536	
IeFP accreditata regionale (qualifiche e diplomi)	151.641		15.337
IFTS	1.456		
ITS Academy	21.353		
Totale	1.455.020		

Un ulteriore elemento utile da considerare può essere quello relativo al segmento della IeFP, in particolare attraverso il confronto tra gli iscritti ai percorsi gestiti dagli istituti professionali e quelli offerti dai Centri di formazione professionale accreditati dalle Regioni. Secondo il *Rapporto Inapp 2023*², l’offerta accreditata dalle Regioni risulta in espansione (vedi figura 2), anche se - nel complesso - si perpetua la frammentarietà della sua offerta a livello territoriale.

Fig. 2 – L’andamento degli iscritti ai Centri di formazione professionale regionale e agli istituti professionali (statali e paritari)



¹ Sono stati considerati i dati al 2021-22 pubblicati dalle fonti ministeriali ufficiali.

² INAPP, *Rapporto 2023. Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato*, Roma novembre 2023, cap.3, pp.155-167.

La sperimentazione prevista e le sue condizioni

Il progetto di sperimentazione si basa su:

- lo «Schema di disegno di legge di istituzione della filiera formativa tecnologico professionale e di revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento degli studenti», approvato dal CdM il 18 settembre 2023 e ora all'esame del Senato;
- il Decreto Ministeriale «concernente il progetto nazionale di sperimentazione», n.240, emanato il 7 dicembre 2023, unitamente all' «Avviso nazionale di selezione pubblica» (con scadenza 30.12.2023), nella previsione di farlo entrare in vigore per l'anno scolastico 2024-25.

La sperimentazione della filiera formativa tecnologica-professionale¹ prevede anzitutto la stipula di un accordo di rete che coinvolga istituzioni scolastiche statali e/o paritarie dell'istruzione tecnica e professionale, istituti tecnologici superiori ITS Academy di cui alla legge 15 luglio 2022, n. 99, istituzioni formative accreditate dalle Regioni, laddove presenti, anche in partenariato con Università, istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, rappresentanti del settore produttivo di riferimento e delle imprese e delle professioni, altri soggetti pubblici e privati.

Le reti devono avere alcuni requisiti minimi rispetto alla composizione, devono pertanto essere costituite da almeno: un istituto tecnico o professionale, una istituzione formativa accreditata a livello regionale per l'erogazione dei percorsi di IeFP e da un ITS Academy.

Per accedere alla sperimentazione è stata prevista un'apposita candidatura con un progetto, redatto in co-progettazione tra i vari partner e mirato alla attivazione delle classi prime dei percorsi sperimentali quadriennali di istruzione tecnica e professionale autorizzati, nonché dei percorsi erogati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni. Gli ITS Academy che aderiranno alle reti dovranno a loro volta adeguare i loro percorsi sulla base dell'offerta formativa integrata, a partire dalle esigenze e dalle vocazioni produttive del territorio².

La progettazione richiesta alle scuole/reti è piuttosto complessa in quanto deve farsi carico della revisione completa del *curricolo* quadriennale³,

¹ Cfr. tra gli altri, si possono richiamare i numerosi contributi sul tema apparsi su «Orizzontescuola.it» e sulle riviste on line «Scuola7» e «Tuttoscuola». Ad esempio: A. Carlino, *Riforma istituti tecnici e professionali: modello 4+2, organico invariato, docenti esterni in cattedra. Corsa contro il tempo per approvare testo entro dicembre il DDL*, in «Orizzontescuola.it», 31.10.2023; D. Ciccone, *Filiera formativa tecnologica-professionale. Una partenza col piede giusto*, «Scuola7», n. 351, 24.9.2023.

² Infatti, si prevede che il compito degli Istituti tecnici superiori dovrà puntare alla realizzazione di interventi a favore degli studenti, a partire dalle iniziative di orientamento.

³ Alcuni commentatori hanno osservato che il monte ore annuo raggiungerebbe così il numero di 1445, le quali - sulla base convenzionale di 33 settimane quale durata dell'anno scolastico - darebbero come risultato un orario settimanale superiore alle 40 ore. Tale parametro, inoltre,

compattando i contenuti del quinquennio di riferimento e dei relativi indirizzi di studio, “spalmando” inoltre sui quattro anni il monte ore previsto al quinto anno (1056 ore).

Per il primo ciclo sperimentale è previsto un apposito monitoraggio con una vera e propria valutazione finale, attraverso il neo-costituito “Osservatorio nazionale per l’istruzione tecnica e professionale”. Tale valutazione, qualora positiva, consentirà il rinnovo della sperimentazione per la singola rete che l’avrà realizzata.

Punti di forza e di criticità della nuova filiera

Come si è accennato, non sono mancati i rilievi critici al disegno di legge, fin dalla prima stesura, sia sul piano formale (in particolare per le contraddizioni rilevate da alcuni sul piano giuridico e anche costituzionale), sia nel merito (in particolare sulla praticabilità della sperimentazione, a livello politico, sindacale e organizzativo)¹.

A livello formale, ad esempio, Salerno² ha segnalato da un lato, l’evidente disomogeneità del disegno di legge. Esso, infatti affronta due questioni tra loro eterogenee, quella relativa all’istituzione della filiera professionalizzante, e quella concernente la valutazione del “comportamento” degli studenti. In secondo luogo, si pone un problema di competenza legislativa sull’istruzione e formazione professionale (IeFP) che la Costituzione attribuisce espressamente alle Regioni, ai sensi dell’art. 117, comma 3 (poi oggetto di revisione nel 2001).

Gotti³, da parte sua, dopo aver sottolineato la generale debolezza della VET italiana⁴, ha evidenziato che questa iniziativa rappresenta un primo passo verso la quadriennalizzazione dell’intero secondo ciclo di istruzione. Proprio tale caratteristica ha sollevato preoccupazioni nel mondo della IeFP accreditata, in quanto ciò farebbe perdere ai corsi quadriennali di IeFP un vantaggio competitivo

sebbene comprensivo delle ore di PCTO, imporrebbe ritmi e condizioni molto stringenti, dal punto di vista didattico e gestionale, tenuto conto che non cambieranno le disposizioni relative all’esame di Stato conclusivo se non in alcuni aspetti tecnici (come, ad esempio, il credito attribuito fin dal secondo anno, l’impossibilità di accesso a candidati esterni e il divieto di abbreviazione per merito (cfr. V. Delle Donne, *La sperimentazione della Filiera tecnologico-professionale. È urgente, ma occorrono tempi distesi*, «Scuola7», n. 360, 23.11.2023).

¹ Cfr. «Tuttoscuola» del 25.9.2023.

² G. Salerno, *Il disegno di legge sulla istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale: il punto di vista giuridico-istituzionale*, in CNOS-FAP, *Contributi al dibattito sull’istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*, Roma novembre 2023, pp. 29-40.

³ E. Gotti, *La sperimentazione Valditara: un’occasione per tornare a parlare di VET*, in CNOS-FAP, *Contributi al dibattito sull’istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*, Roma novembre 2023, pp. 7-17.

⁴ È evidente che questa è una debolezza strutturale nel secondo ciclo di studi, nel quale convivono due sistemi separati, quello di Istruzione Professionale quinquennale (IP) e quello di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), entrambi vocati alla professionalizzazione, ma ancora non convergenti in termini di proposta formativa, di metodi didattici, di organizzazione e di rapporti con il mondo del lavoro e, quindi, anche di esiti di qualificazione professionale.

che oggi ha rispetto all'istruzione liceale, tecnica e professionale quinquennale. Inoltre, la sperimentazione ripropone il nodo irrisolto da vent'anni del rapporto tra la IeFP e l'istruzione professionale statale¹.

Sulla vicenda sono intervenuti anche, con precise obiezioni, alcuni Enti della FP, nonché le loro associazioni². In particolare, l'associazione FORMA, in una sua Nota del settembre 2023, aveva suggerito diverse modifiche al testo, a partire dalla situazione del comparto della IeFP. Tra queste, l'Associazione richiama ad esempio:

- i criteri di accesso all'esame di Stato per i propri diplomati quadriennali, accesso previsto solo previo sostenimento di un esame preliminare curato dall'INVALSI;
- la necessità di chiarire il ruolo della "Struttura tecnica per la promozione della filiera formativa tecnologico-professionale", in quanto non prevedeva la partecipazione delle istituzioni formative regionali che erogano i percorsi di IeFP;
- l'assenza di risorse finanziarie aggiuntive, in quanto il DDL prevede un intervento senza ulteriori oneri per lo Stato.

Ulteriori rilievi – in larga parte condivisibili - sono venuti dalle riviste specializzate di settore e da molti esperti.

Ad esempio, la rivista «Tuttoscuola» (25.9.2023) aveva già richiamato dal mese di settembre alcuni variabili critiche relative in particolare al processo di implementazione del disegno di legge³.

Secondo Giorgio Allulli⁴, «il primo interrogativo riguarda la praticabilità dell'obiettivo principale del disegno di legge, ovvero il conseguimento in soli

¹ Su questo secondo punto il Governo ha già in parte rassicurato i CFP, prevedendo il mantenimento della distinzione tra IP e IeFP, soluzione ben diversa da quella prospettata dalla Commissione Bertagna che prefigurava invece la necessità di muoversi verso l'unificazione tra IP e IeFP.

² Il Cnos-fap nazionale, per esempio, ha segnalato le problematiche relative alle carenze dell'attuale sistema di orientamento. Diventa complesso infatti colmare la difficoltà di reperibilità di figure professionali da parte delle imprese se, per prima cosa, non si interviene sulla reticenza culturale di studenti e famiglie nell'intraprendere percorsi tecnico-professionali. Infatti, se questo problema si riscontra già nella formazione iniziale, viene amplificato nella scelta dei percorsi post diploma, dove il sistema ITS sconta ancora il confronto con l'università. Cfr. Cnos-fap, PTS, *Report di Analisi degli Avvisi in ambito istruzione, formazione e lavoro. Analisi avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2022*, novembre 2023.

³ Secondo la rivista, il successo della sperimentazione dipenderà in particolare: dalla risposta che le scuole e le famiglie avrebbero dato all'invito ad aderire al bando per sperimentare il 4+2: dalla qualità e quantità delle interazioni tra scuole e territori (reti istituzionali, tessuto imprenditoriale) nella costruzione di un'offerta formativa più professionalizzante, ma complessa; dal grado di corrispondenza tra le competenze acquisite dagli studenti (in un percorso scolastico abbreviato) e quelle più richieste dal mercato del lavoro; dalla capacità/disponibilità dei docenti a curare in senso più pratico e operativo l'insegnamento/apprendimento della loro disciplina; dalla posizione che avrebbero assunto i sindacati e le loro rappresentanze locali (RSU), anche nella prospettiva di possibili esuberanti di insegnanti correlati alla riduzione di un anno di studi.

⁴ Vice-presidente della rete europea EQAVET. (cfr. *Armiamicoci e partite*, in «Education 2.0», 13.12.2023).

quattro anni delle competenze, delle conoscenze e abilità previste nei normali percorsi quinquennali. Come si ricorderà, già nel 2017 era stata prevista una sperimentazione di corsi quadriennali nei licei classici e tecnici, sperimentazione rinnovata ed ampliata alla fine del 2021. Ora prima di lanciare una nuova sperimentazione sarebbe stato necessario fare un bilancio delle iniziative precedenti, per valutarne i risultati raggiunti e le difficoltà emerse: infatti comprimere in quattro anni quello che a fatica si raggiunge in cinque non è impresa da poco, né per i docenti né per gli studenti, soprattutto quelli più fragili (...). Non sarebbe stato più opportuno – si chiede l'Autore - alleggerire il compito, proponendo alle scuole sperimentali delle ipotesi di *curriculum* riformato, lasciando poi le scuole libere di introdurre le variazioni che ritengono necessarie per adattare al contesto il percorso scolastico, tanto più che per gli Istituti tecnici queste ipotesi di riforma del curriculum sono state già predisposte?».

Più ottimiste invece le posizioni di alcuni rappresentanti delle Regioni.

Ad esempio, secondo l'assessore regionale del Veneto al lavoro e alla formazione professionale, Elena Donazzan invece, «La nostra Regione da anni è capace di gestire meglio di altre la dispersione scolastica per alcune ragioni, la prima è una robusta formazione professionale (...); per questo motivo candido il Veneto a fare da regione pilota per l'attuazione del decreto ministeriale Valditara che prevede il 4+2 nella formazione professionale»¹. Non a caso pertanto, «il Veneto sarà capofila della sperimentazione, noi siamo pronti e mi auguro che molti istituti aderiscano. La dispersione negli istituti professionali è ancora alta perché anni fa vennero snaturati togliendo ore di laboratorio essenziali per questi ragazzi. Nella riforma del 4+2 i laboratori torneranno»².

Un breve confronto con gli orientamenti europei in materia di VET

È opportuno chiedersi, a questo punto, se il processo di riforma avviato e, segnatamente, il DDL vada o meno nella direzione auspicata a livello europeo ed internazionale.

Secondo il CEDEFOP³, per affrontare il futuro occorre una nuova educazione al lavoro che integri valori sociali e competenze di cittadinanza, tecnico-professionali, personali. In tale orizzonte, appare evidente la necessità di aumentare dei livelli di qualificazione (e di titoli di studio) richiesti nel mercato del lavoro, con il conseguente innalzamento della preparazione culturale e

¹ Intervista al «Corriere del Veneto» del 15 dicembre 2023, *Troppi lasciano presto la scuola. Ciclo di 4 anni, Veneto apripista*, p.4.

² Non va dimenticato a questo proposito che le Regioni possono a loro volta sostenere il progetto con propri bandi ed iniziative, come già annunciato da alcune di esse (es. la Lombardia). Questo potrebbe rendere più praticabile e fore prevenire i rischi di effetti selettivi soprattutto per gli allievi della IeFP.

³ Cedefop, *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*, Cedefop reference series, No. 114, 2020 (<http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>).

scientifico di base (in sostanza ciò richiede di rivedere i curricula). Per raggiungere questi obiettivi, la VET può svolgere un ruolo essenziale.

L'ultimo studio del Cedefop¹ inoltre, dopo aver richiamato le tre «anime» della VET (educativa, sociale ed economica), ribadisce che in Europa il «pendolo delle riforme» appare caratterizzato dall'oscillazione tra un'istanza di accademizzazione (*academic drift*) e una più orientata alla vocazionalità (*vocational drift*).

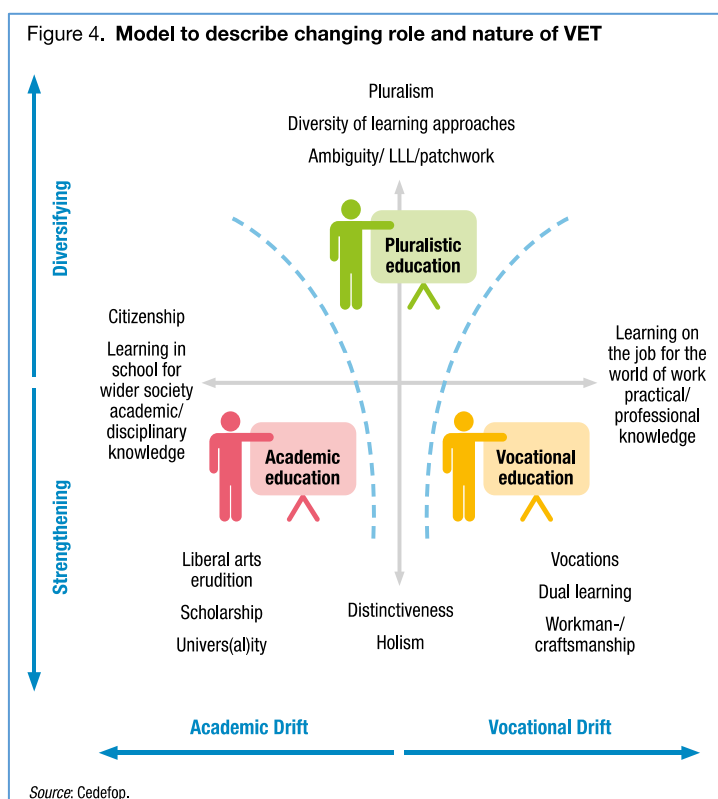
Gli effetti di tale «pendolo» hanno portato alla compresenza di politiche di «distinzione» e/o di «integrazione» della VET, rispetto al sistema formativo generale, in particolare manifestando:

- una crescente diversificazione dei modelli istituzionali adottati nei vari paesi (es. riduzione del numero di indirizzi formativi o loro espansione, la separazione netta tra scuola e FP o la sua ibridazione, la standardizzazione o l'individualizzazione dei curricula);
- la duplice necessità di far acquisire a tutti gli studenti una base di conoscenze teoriche più solida, senza intaccare il ruolo – pedagogicamente decisivo – dell'alternanza formativa;
- l'evoluzione in corso nel rapporto tra la VET, la formazione continua e la formazione terziaria non accademica (in Italia rappresentata dagli ITS Academy), caratterizzato da una crescente istanza di connessioni e dalla conseguente necessità di un adeguato accompagnamento alle transizioni formative e lavorative.

La prospettiva europea evidenzia in particolare, da un lato, il superamento di una rigida separazione tra modello *academic drift* e *vocational drift*, verso un sistema più «pluralistico», maggiormente integrato e flessibile (fig.2).

¹ Cedefop, *The future of vocational education and training in Europe: synthesis report*, Cedefop reference series, No. 125, 2023 (<http://data.europa.eu/doi/10.2801/08824>).

Fig.2 – Le linee di tendenza del ruolo e della natura della VET in Europa¹



Quali possibili prospettive?

Eugenio Gotti² ha osservato che in Italia «da almeno un secolo è stato privilegiato l’approccio liceale ed istruzionista e si fatica a riconoscere il valore della VET, a differenza dei competitor europei, ma anche di larga parte dei Paesi OCSE. La prospettiva di avere anche in Italia un forte sistema VET non è nuova. Essa era già prefigurata nella cosiddetta riforma Moratti del 2003 ed era da tempo richiesta da pressanti bisogni, in particolare quello di innovazione del sistema educativo e formativo e quello di qualificazione professionale del mercato del lavoro e dello sviluppo economico e sociale. In tal senso la legge 53/2003 prevedeva un unico ordinamento di IeFP, dove sarebbe confluita anche l’istruzione professionale, sotto la competenza regionale, lasciando invece l’istruzione alla competenza statale». Lo stesso autore rileva che «l’operazione di riordino dell’istruzione professionale con il D.lgs. 61 nel 2017 ha visto elementi che potenzialmente potevano essere elementi rilevanti ... verso un modello VET. Sono tuttavia oggi chiari i limiti di quella riforma. Da un lato infatti sono rimasti per i rinnovati istituti professionali i vincoli tipici dell’organizzazione delle scuole

¹ Cedefop, *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*, Cedefop reference series, No. 114 (2020). <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>.

² E. Gotti, *La sperimentazione Valditara: un’occasione per tornare a parlare di VET*, cit.

del sistema di istruzione. Cattedre di insegnamento fisse, frammentazione in numerose discipline - sebbene aggregate in assi -, assenza di figure di sistema e didattiche per la progettualità comune ed il raccordo costante con le imprese. Sono tutti elementi che tengono lontani gli istituti professionali dall'esperienza delle scuole di stampo VET in Europa e dalle stesse istituzioni formative accreditate dalle regioni per la realizzazione dei percorsi IeFP».

In tale prospettiva «un grande sistema VET ben potrebbe superare l'attuale frammentazione (per la IeFP) e la sua deriva scolasticistica (per la IP)». Non è casuale, infatti, che «la maggior parte degli allievi, sia all'IP sia alla IeFP, siano iscritti nei medesimi settori: ristorazione e accoglienza turistica, meccanica, servizi alla persona e sanità. IP e IeFP insieme sarebbero forti di 600 mila studenti, di un sistema VET presente in tutte le Regioni, che ben potrebbe avere la forza per imporre una propria identità: didattica, pedagogica, ma anche economica ed organizzativa».

L'Autore riconosce che si tratta di una soluzione non priva di ostacoli, soprattutto sul terreno sindacale¹, ma segnala che vanno considerate anche alcune opportunità concomitanti, come quella rappresentata dalla introduzione dei LEP previsti dal disegno di riforma dell'«autonomia differenziata».

A tale proposito, tra le questioni sollevate dal progetto sperimentale oltre a quelle già accennate nel paragrafo 4 del presente contributo, vanno considerate le seguenti:

- i probabili effetti selettivi del progetto sugli studenti e le classi partecipanti, a partire dalla raggiungibilità concreta dei traguardi finali di competenza (che restano gli stessi degli attuali percorsi quinquennali)²;
- il “perimetro” della filiera e in particolare l'inclusione o meno dell'istruzione tecnica;
- la necessità di una nuova governance non “ministero-centrica”³ che valorizzi l'autonomia degli istituti scolastici e formativi, ma in un quadro di tutele e garanzie precise per gli studenti.

¹ Si pensi solamente al fatto che ridurre di un anno i percorsi scolastici attuali comporterebbe un esubero di alcune decine di migliaia di insegnanti.

² Non si possono infatti eludere domande quali: si possono fare 5 anni in 4? Senza modificare i contenuti curriculari? Quali e quanti studenti sarebbero in grado di reggere il nuovo quadriennio sperimentale? Su questi aspetti, il bilancio della sperimentazione avviata a suo tempo dalla ministra Fedeli nei licei e istituti tecnici dovrebbe essere oggetto di una attenta analisi.

³ Si tratterebbe in particolare di rafforzare il livello di coordinamento tra Stato e Regioni. Secondo Gotti (2023) infatti, da un lato dovrebbe permanere la piena competenza regionale, ma contemporaneamente il ruolo statale risulterebbe indispensabile «nel garantire i diritti di tutti i cittadini attraverso la verifica che i servizi riconosciuti come LEP vengano assicurati in tutti i territori regionali, attraverso un finanziamento garantito dalla fiscalità generale e trovando una corretta forma di governo nell'erogazione del sistema VET» (centri di formazione professionale e istituti professionali).

Alla luce di queste riflessioni, a nostro parere, il progetto sperimentale dovrebbe concorrere a validare e a rivedere il modello della filiera prefigurata, pena la sua probabile inapplicabilità e/o inefficacia a livello di sistema. In ogni caso, va riconosciuto che il DDL Valditara ha l'indubbio merito di aver riaperto una questione strategica per il futuro del nostro paese e a porre alcune condizioni verso una possibile e positiva "modernizzazione".

Arduino Salatin

IUSVE Venezia

Elementi di novità e nodi da affrontare

di **Roberto Vicini**



Al momento della stesura del presente contributo, il DDL sulla filiera tecnologico professionale nella seduta del 20 dicembre 2023 è stato approvato dalla 7^a Commissione del Senato (S 924) e nella stessa giornata ha recepito il parere favorevole della Conferenza Unificata¹. Il 7 dicembre 2023 è stato emanato il Decreto del MIM sulla relativa sperimentazione.

Sulla sperimentazione sia il CSPI, che i sindacati, seppur con sfumature e accenti diversi si sono espressi negativamente. Tormentato anche il confronto e l'iter che ha portato al parere favorevole delle Regioni. Quali le ragioni di tale resistenza? Quali sostanziali innovazioni ed elementi di “riforma” vengono introdotti? Da parte di chi e come potranno essere realizzati?

Le preoccupazioni di un sistema ingessato

Le preoccupazioni espresse dal CSPI² paiono riguardare in prima battuta le condizioni della qualità dei cambiamenti introdotti: la «contemporanea introduzione di innovazioni, non adeguatamente diffuse e condivise con le scuole che dovranno realizzarle, comporta [...] il rischio che il progetto non sia considerato nel suo complesso e abbia come unico risultato l'abbreviazione del percorso di studi»; «l'intervento sulla struttura e sulla durata dei percorsi di istruzione tecnica e professionale» può inoltre comportare «una compressione dei contenuti dei *curricoli* e una loro rimodulazione che, oltretutto, nei fatti potrebbe impoverire l'offerta formativa se non costruite a partire dai nuclei fondanti e dalle conoscenze generative delle discipline e dei saperi trasversali».

Il CSPI avanza poi perplessità sull'anticipazione dell'apprendistato formativo e dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PTCO) già dal secondo anno, sia per l'impatto che ciò comporterebbe sui bienni, «in considerazione delle discipline, del monte ore e dei contenuti, anche in relazione alla scelta da parte delle studentesse e degli studenti dei percorsi di indirizzo dalle classi terze, in quanto istituti tecnici e istituti professionali hanno riferimenti ordinamentali diversi», sia per la «tendenza costante verso l'anticipazione di esperienze lavorative che hanno un forte valore formativo» e che possono risultare «perfino pericolose se destinate ad alunni che non siano ancora pronti ad assumere gli atteggiamenti adeguati in contesti reali non scolastici» dato che

¹Accordo n. 191/CU del 20 dicembre 2023.

² Parere CSPI sullo schema di decreto concernente il progetto nazionale di sperimentazione relativo all'istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale, approvato nella seduta plenaria n. 117 del 07/12/2023.

nella «sua prima fase l'orientamento deve infatti consistere nell'acquisizione e nel consolidamento da parte dello studente degli strumenti per orientarsi, attraverso un lavoro su di sé e mediante lo sviluppo dei saperi e delle conoscenze disciplinari». Perplexità vengono inoltre espresse nei confronti dei «percorsi realizzati nell'ambito della formazione professionale quadriennale», che «al momento, non sono equiparabili alla proposta formativa dell'istruzione tecnica e professionale».

Dal lato sindacale, mentre la CISL sottolinea soprattutto come l'avvio anticipato della riforma nel 2024-25, senza permettere «alle scuole di valutare con consapevolezza la proposta e presentarla alle famiglie con tempi distesi rispetto alle iscrizioni», sembri «più il frutto della volontà di accelerare il percorso di una innovazione annunciata, che non di impegnarsi a costruire un contesto di opportuna condivisione nei confronti di quanti, docenti e dirigenti, alla riforma avranno il compito di dare concreta attuazione»¹, la CGIL pone il focus sull'eterna questione della contrazione degli organici e sul ritornello dell'apertura ai privati e agli esperti esterni², in perfetta linea con la UIL, la quale rimarca il rischio della «introduzione nel sistema di istruzione secondaria di secondo grado di nuove figure di docenti, già presenti negli ITS, non contrattualizzate e senza indicare il monte ore e la percentuale di presenza rispetto ai docenti curricolari», del superamento dell'assunto importante per cui «c'è un tempo per studiare e uno tempo per lavorare» a favore dell'idea che «la scuola debba creare semplicemente capitale umano pronto a lavorare in un'azienda». Insomma, tutto il solito mantra sulle imprese cattive e sulla necessità di preservare i giovani dalla precoce contaminazione con il lavoro. Almeno su questo punto il CSPI appare più morbido, anche se non si comprende perché il lavoro su di sé, da parte dei ragazzi, debba avvenire prioritariamente in modo astratto, negli ambiti disciplinari, attraverso i saperi e non anche tramite esperienze dove la persona può realmente sperimentare le proprie attitudini e dimensioni; esperienze che per altro, come è nella natura dei PCTO, non devono per forza riguardare il solo ambito lavorativo. Non si comprende perché, poi, ragazzi che hanno già scelto un percorso con un diretto sbocco nel mondo del lavoro, non dovrebbero iniziare subito a verificarlo nel concreto, anche ai fini della conferma o meno della scelta fatta.

Certo, l'accelerazione e la forzatura dell'avvio della filiera attraverso la sperimentazione nel 2024-25 è evidentemente in funzione del PNRR e appare problematica su più fronti, innanzitutto verso l'utenza, che rischia di non essere adeguatamente informata sulla tipologia di percorso che andrà a scegliere. Per il resto, ossia quanto alle perplessità sulla qualità delle innovazioni, inficiata dalla mancanza di una tempistica più dilatata e dalla contrazione di una annualità dei

¹ https://www.cislscuola.it/index.php?id=2872&tx_ttnews%5Btt_news%5D=34082&cHash=600634eb357a73b8de092a838d920bc3

² <https://www.flcgil.it/scuola/docenti/secondo-ciclo/sperimentazione-filiera-formativa-tecnologico-professionale-nonostante-proroga-permangono-ragioni-per-bocciare-proposta.flc>

percorsi di secondo ciclo, verrebbe da chiedersi se gli attuali percorsi quinquennali invece la garantiscono, se oggi ad es. gli Istituti scolastici utilizzano la leva delle quote di flessibilità, se i profili in esito ai loro percorsi sono caratterizzati in rapporto alle specifiche esigenze territoriali, se i livelli culturali in uscita sono garantiti e via dicendo. La risposta, dati alla mano (INVALSI; dispersione), è scontata. Il problema non è la sperimentazione, ma il sistema scolastico stesso che – fatte salve poche eroiche esperienze – nel suo complesso si configura come un *moloch* totalmente impacciato nel movimento, incapace di dare risposte rapide e adeguate ai mutamenti della realtà, ripiegato nella difesa di sé (degli organici), prima che delle esigenze dell’utenza. La flessibilità organizzativa e progettuale, la definizione di *curricoli* più essenziali, centrati su competenze adeguate all’inserimento nella vita sociale e lavorativa, così come la capacità di costruire alleanze formative con altri soggetti del territorio dovrebbero rappresentare ormai elementi consolidati nelle Istituzioni scolastiche. Lo stesso CSPI, invece, «evidenzia che gli istituti professionali, seppure si trovino già al sesto anno di attuazione della riforma di cui al decreto legislativo n. 61/2017, necessitano ancora di misure di implementazione e di accompagnamento per l’attuazione del nuovo modello». Il che la dice lunga sulla capacità di adattamento, anche solo alle previsioni di norma. Se l’innovazione non è esperienza quotidiana, se i docenti non sono usi ad una progettazione, a modelli organizzativi e a quadri orari non rigidi e univocamente codificati, ma flessibili, non è pensabile che in poco tempo si riesca a rispondere all’avviso e al relativo formulario del Ministero per la sperimentazione. Ma, verrebbe da dire, ciò non potrebbe realmente avvenire neppure allungando la tempistica.

Filiera, filiere e ruolo cardine delle Regioni

Come accennato in premessa, anche il confronto con le Regioni non è stato né semplice, né scevro da tensioni, anche se alla fine sia il testo del DDL, che quello del Decreto della sperimentazione hanno ottenuto dalle stesse un parere favorevole. Nella realizzazione della filiera il livello regionale è implicato almeno su due fronti decisivi: quello programmatico dell’offerta e quello ordinamentale per l’IeFP. Su entrambi gli aspetti ambedue i testi presentavano lacune e/o imprecisioni. Ad esempio, pur richiamando il principio sia della competenza programmatica regionale, sia della pari dignità dei percorsi di IeFP rispetto a quelli di istruzione, inizialmente il DDL dopo aver delineato la filiera come costituita dai percorsi quadriennali sperimentali di istruzione tecnica e professionale, dai percorsi degli ITS Academy e da quelli di IeFP e di IFTS, dichiarava che le Regioni potevano parteciparvi, sulla base di accordi siglati con gli USR, rivolti agli ITS Academy, alle Università, alle AFAM e ad altri soggetti pubblici e privati, individuati per integrare e ampliare l’offerta formativa dei percorsi sperimentali di istruzione. Formulazione (volutamente?) non chiara e anche contraddittoria, in quanto non si comprende come le Regioni, cui compete la programmazione dell’offerta (sia di istruzione secondaria, che di IeFP, di IFTS

e degli ITS Academy), possano parteciparvi, quali fossero Istituzioni che ne erogano una parte. Gli accordi con gli USR, inoltre, possono al più attenere alle modalità organizzative, specifiche territoriali, di ciò che è stato programmato dalle Regioni. Agli USR, propriamente, infatti non compete la programmazione dell'offerta.

Il testo iniziale del DDL, inoltre, non era chiaro su ciò che possiede carattere sperimentale (se la filiera stessa o solo i percorsi quadriennali di istruzione, IeFP esclusa) e su ciò che spetta, come previsioni regolamentari, alle sole Istituzioni scolastiche e non a quelle formative (PCTO, quote di flessibilità, CLIL, ecc.). Rimaneva poi il nodo delle competenze della «Struttura tecnica per la promozione della filiera formativa tecnologico-professionale», in capo al Ministero, non applicabili alla IeFP la cui competenza è regionale.

Il DDL operava comunque un passo decisivo nella direzione della tanto conclamata pari dignità tra Istituzioni scolastiche e Istituzioni formative, prevedendo, seppur limitatamente ai percorsi di IeFP partecipanti alla sperimentazione, l'accesso diretto sia all'esame di Stato ai fini del successivo accesso all'Università, sia ai percorsi ITS. In entrambi i casi, però, veniva posta la condizione - a dire il vero non ben chiara - di una «validazione dei percorsi [...] attraverso un sistema di valutazione dell'offerta formativa erogata [...] basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti predisposte dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)».

Anche il testo iniziale del DM presentava inesattezze e lacune, giacché non menzionava i percorsi di IeFP quali componenti essenziali della filiera, poneva direttamente in capo alle Istituzioni scolastiche il ruolo di costituzione delle reti di filiera a livello territoriale con gli altri percorsi di secondo ciclo (IeFP compresa) e di livello terziario (ITS), nonchè assegnava ad una Commissione di composizione esclusivamente ministeriale la valutazione e validazione dei progetti presentati dalle Istituzioni scolastiche, che comprendevano le ipotesi di configurazione territoriale delle reti. Le disposizioni per la sperimentazione, in quanto definite da un Decreto del Ministero, riguardavano gli Istituti scolastici, ma con le soluzioni sopra richiamate di fatto si finiva per oltrepassare tale ambito e per bypassare la competenza e il ruolo fondamentale delle Regioni, da cui dipende la "messa a terra" e la reale configurazione della filiera a livello territoriale.

Siamo qui di fronte al nodo principale, in quanto la filiera non può che trovare attuazione attraverso il concorso di entrambi i livelli di competenza, statale e regionale. Se infatti la norma nazionale istituisce "la" filiera, in termini di possibile e legittima ricomposizione organica di una pluralità di percorsi di secondo ciclo (di ordinamento statale e regionale) e di livello terziario di carattere tecnico-professionale, la sua reale configurazione non può che passare dal livello

regionale, cui compete la programmazione e conseguente attivazione dei percorsi che compongono “le” filiere, nonché le scelte sulle modalità organizzative delle reti e dei *campus* territoriali, pur nell’ambito di criteri generali fissati a livello nazionale. In ogni caso le disposizioni del Ministero dell’istruzione non possono valere per le Istituzioni formative e affinché queste instaurino rapporti collaborativi e caratterizzino i propri percorsi in modo coerente con quelli delle Istituzioni scolastiche occorre una stretta sinergia del livello regionale con quello statale.

Il testo del DDL approvato dalla 7^a Commissione del Senato e quello definitivo del DM hanno in buona parte recepito e tradotto questa necessaria articolazione convergente di competenze, correggendo e superando l’iniziale approccio “istruzione-centrico”. Il DDL da un lato prevede ancora - con una formulazione di compromesso e a nostro avviso contraddittoria - che le Regioni «possono aderire alla filiera formativa tecnologico-professionale», ma dall’altro che ciò avviene grazie agli interventi di competenza delle Regioni, le quali assicurano «la programmazione dei percorsi della filiera formativa tecnologico-professionale» e la definizione delle «modalità realizzative attraverso accordi con gli Uffici Scolastici Regionali». Il testo va letto in modo correlato a quello del DM, in cui vengono meglio chiariti le declinazioni e alcuni passaggi operativi in capo alle Regioni:

- le «Regioni, nell’esercizio delle competenze in materia di istruzione e formazione professionale, qualora intendano partecipare al piano nazionale di sperimentazione attraverso propri atti definiscono: la programmazione dell’offerta formativa della filiera tecnologico-professionale territoriale attraverso la declinazione per ambiti specifici, in considerazione dei fabbisogni di competenze degli attori locali del mercato del lavoro»¹;
- i percorsi della filiera «sono attivati nel rispetto delle disposizioni regionali in materia di programmazione dell’offerta formativa territoriale»²
- la sperimentazione prevede la stipula di accordi di rete³ tra le Istituzioni erogatrici dei percorsi, «costituite d’intesa tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali sulla base delle priorità stabilite dalle programmazioni dell’offerta formativa in rapporto alla caratterizzazione della filiera e all’individuazione degli ITS Academy nel proprio ambito territoriale»⁴;
- la selezione delle proposte progettuali «è effettuata da una apposita Commissione tecnica nominata dal Direttore generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l’internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione, composta dal Presidente, nominato dal Ministero, e sei

¹ Art. 1, c. 2.

² Art. 2, c. 2.

³ Art. 2, c. 3.

⁴ Art. 2, c. 4.

componenti, tre dei quali designati dal coordinamento delle regioni rappresentative delle macroaree del Paese (Nord, Centro, Sud e Isole)»¹ e avviene sulla base anche del criterio del «rispetto delle disposizioni regionali in materia di programmazione dell’offerta formativa territoriale, equilibrato coinvolgimento dei soggetti costituiti in rete e valore aggiunto del partenariato»².

Sulla base dell’impianto sopra delineato, alcune Regioni si sono immediatamente attivate, in modo convergente rispetto all’azione (raccolta di adesioni delle Istituzioni scolastiche) del Ministero. In particolare:

- Regione Lombardia con DGR n. 1655 del 21/12/2023 ha adottato «Prime linee per l’attuazione della sperimentazione delle filiere formative tecnologico-professionali in Regione Lombardia - Manifestazione di interesse da parte dei soggetti interessati», promuovendo la raccolta delle adesioni da parte degli enti di formazione accreditati, definendo a tale scopo criteri e priorità una tabella di correlazione tra percorsi ai fini della costituzione delle filiere, istituendo un Tavolo tecnico per definire le modalità di avvio degli interventi e monitorare l’andamento della sperimentazione;
- Regione Piemonte con la proposta di DGR n. 1203/2023/XI del 28/12/2023 ha delimitato il campo della partecipazione alla sperimentazione alle istituzioni formative regionali con percorsi di durata quadriennale e a quelli delle Fondazioni ITS Academy, già finanziati nella programmazione generale, stabilito quale criterio di conformità delle reti settoriali e territoriali della filiera quello della coerenza con il sistema delle Accademie Piemonte (*Academy* di filiera), previsto con ulteriori atti la definizione delle modalità di coordinamento dei soggetti accreditati e di raccordo con i soggetti coinvolti a vario titolo nella sperimentazione, le modalità di avviamento e attuazione dei percorsi formativi, il monitoraggio sull’andamento della sperimentazione in relazione alla programmazione strategica unitaria dell’offerta formativa regionale.

Per i percorsi quadriennali di IeFP partecipanti alla filiera, l’attuale versione del DDL mantiene (art. 1, cc. 4 e 5) la possibilità dell’accesso diretto (ossia senza preliminare frequenza di un anno di IFTS o di un corso integrativo) agli ITS Academy e all’esame di Stato.

Le novità e i veri punti da affrontare

Quanto delineato dal DDL sulla filiera tecnologico professionale si configura in termini di una vera e propria “riforma” di sistema? Ci pare lecito sostenere che si tratta di un’importante indicazione di prospettiva, che però lascia ancora aperti i veri nodi che il nostro complicato assetto dell’offerta tecnica e

¹ Art. 7, c. 1.

² Art. 7, c. 2.

professionalizzante ad oggi presenta. Portare a sistema questo segmento di offerta, configurandolo in termini unitari sia sul piano orizzontale che su quello verticale, come VET nazionale, comporta infatti l'assunzione di quelle scelte di fondo che in questi ultimi anni nessuno si è voluto assumere.

Ma procediamo con ordine. Innanzitutto, va evidenziato come quanto previsto per la “filiera”, sia nel testo del DDL che in quello del Decreto sulla sperimentazione, rimanga nell'ambito delle previsioni ordinamentali e regolamentari vigenti per l'Istruzione secondaria superiore. Unica eccezione la deroga sopra richiamata per l'accesso diretto da parte degli studenti in possesso di un Diploma professionale di IeFP ai percorsi ITS Academy e all'esame di Stato. La contrazione temporale della durata da cinque a quattro anni dei percorsi di IT e di IP non comporta infatti alcuna deroga agli ordinamenti (quadro degli esiti di apprendimento ed esame di Stato) vigenti e si configura in termini organizzativi, riguarda cioè non il “che cosa” si acquisisce, ma il “come”; le prescrizioni di cui ai cc. 6 e 7¹ sono applicabili ricorrendo alle leve già previste dalla norma, *in primis* quella concernente le quote di flessibilità e di cui all'art. 11 del DPR n. 275/1999 sull'autonomia scolastica.

La novità sostanziale sta piuttosto nel fatto che attraverso questa caratterizzazione i percorsi di Istruzione si avvicinano alla fisionomia di quelli di IeFP, che già prevedono una architettura quadriennale, una forte connessione dei propri profili in esito con quelli richiesti dal mondo del lavoro e uno stretto raccordo con quest'ultimo.

L'altra novità sta nella messa in rete di tutto il paniere dell'offerta tecnico-professionalizzante. Messa in rete, si noti, che è già resa possibile da tutto l'impianto normativo vigente e che di fatto dipende dall'azione programmatoria regionale, che concerne tutti i percorsi della filiera, nell'ambito della più ampia e complessiva programmazione di tutta l'offerta formativa territoriale (di secondo ciclo, ma anche di formazione continua e permanente, ossia dell'apprendimento permanente).

Quest'ultimo aspetto è decisivo, giacché l'introduzione della “filiera” senza la sua concreta attuazione a livello territoriale non rappresenta nulla di nuovo rispetto alle possibilità di passaggio orizzontale e di sviluppo verticale tra percorsi ad oggi fruibili da parte dell'utenza; almeno per gli studenti che frequentano percorsi di Istruzione, dato che quelli di IeFP, per l'accesso al livello terziario si trovano ancora davanti il vincolo di una ulteriore annualità.

¹ Adeguamento e ampliamento dell'offerta formativa, utilizzo della didattica laboratoriale, adozione di metodologie innovative e rafforzamento dell'utilizzo in rete di tutte le risorse disponibili, certificazione delle competenze trasversali e tecniche, attuazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro per le competenze trasversali e l'orientamento e stipula dei contratti di apprendistato, valorizzazione delle opere dell'ingegno e dei prodotti oggetto, rispettivamente, di diritto d'autore e di proprietà industriale, realizzati all'interno dei percorsi formativi.

Nelle tabelle delle correlazioni ITS e IFTS¹ è già stata indicata la possibile confluenza tra percorsi ITS e IFTS e percorsi di IeFP, IT e IP, secondo una classificazione che considera le dimensioni delle Aree economico-professionali, delle filiere produttive e degli ambiti delle aree tecnologiche. Ma tutto ciò rimane sul piano della mera possibilità, non costituisce di per sé e soprattutto nei confronti dell'utente un contesto reale (di filiera) entro cui poter transitare e realizzare il proprio percorso/curricolo. Affinchè ciò accada, si rendono necessarie altre condizioni, più concrete:

- a) un livello di prossimità territoriale tra le Istituzioni del secondo ciclo che garantisce i passaggi tra i percorsi del secondo ciclo, la collaborazione e la messa in comune delle risorse da parte dei diversi Soggetti che fanno rete;
- b) una reale prossimità e coerenza dei profili in esito ai percorsi, che devono appunto declinarsi, in modo non generico in rapporto ai fabbisogni e alle priorità regionali (si pensi a quanto previsto a questo riguardo dal D.Lgs. n. 61/2017 per gli indirizzi a caratterizzazione *extra large* degli IP) e alla stessa specificità del profilo di ITS Academy di riferimento, in modo tale da fare effettivamente sistema tra di loro.

Altro elemento essenziale è infatti quello che riguarda la cornice strategica di riferimento: le filiere non possono costituirsi in modo autonomo, come realtà autocefale, che prescindono dalle analisi dei fabbisogni formativo-professionali rilevati o sui *trend* occupazionali nei sistemi produttivi a livello territoriale e dalle correlate scelte/indicazioni di programmazione strategica regionale. Se l'iniziativa fosse lasciata direttamente in capo alle Istituzioni scolastiche e senza l'indicazione di priorità strategiche, il rischio è quello della costituzione di reti le più variegate e rispondenti a logiche particolaristiche, avulse dal sistema territoriale. L'intervento regionale è poi necessario in termini di regia complessiva, per fare il più possibile sintesi, connettendo ad es. le reti delle filiere a quelle dell'orientamento e dell'apprendimento permanente, nonché agli ambiti della programmazione dell'offerta e del dimensionamento della rete scolastica (in cui entra la variabile non secondaria dei trasporti).

A conclusione, due sole brevi battute sulla vera riforma del segmento tecnico-professionale del sistema nazionale. In Italia la VET, in nuce e come modello della componente professionalizzante, esiste già e ha un nome: IeFP. Certo, con limiti, ma con evidenti riscontri positivi rispetto a una Istruzione professionale che non dà segni di ripresa e che solo forzatamente è stata tenuta in vita. Si tratta di prendere atto della realtà e di porre fine alla duplicità degli ordinamenti, optando *tout court* per la IeFP come sistema autonomo e completo, a regolamentazione regionale. Gli IP non scomparirebbero come Istituti

¹ Vedi allegato B) al Decreto ITS del 7 febbraio 2013 e allegati B) e C) al Decreto IFTS del 7 febbraio 2013.

/autonomie scolastiche e gli organici rimarrebbero ad essi assegnati nelle modalità ad oggi previste, ma l'offerta erogata, come per altro già accade con la sussidiarietà (almeno per chi l'ha fatta e la fa seriamente), sarebbe unicamente quella dell'ordinamento di IeFP. L'importante è non continuare nella logica e nella pratica dei "raccordi", tentare di imbrigliare la IeFP nella palude del modello organizzativo scolastico o di "ibridare" i due modelli ordinamentali. Il *monstrum* che ne nascerebbe rappresenterebbe la fine di questa parte di sistema.

Quanto ai due grandi limiti attuali e alle connesse storture della IeFP, si tratta:

- a. di garantire finalmente, anche con risparmio per la finanza pubblica, risorse certe e proporzionate, in modo paritario rispetto a quanto è garantito per gli studenti delle Istituzioni scolastiche;
- b. procedere verso un ordinamento nazionale, dove "nazionale" non sta per statale, ossia definito in termini di elementi minimi comuni dalle Regioni stesse e poi assunto in sede di Conferenza. Già esistono dispositivi ordinamentali significativi; si tratta, per le Regioni, di fare sintesi. Naturalmente guardando in avanti e non cercando di comporre al ribasso l'esistente.

Roberto Vicini

Esperto di sistemi di istruzione e formazione

Il punto di vista di un ente nazionale

di **Tiziana Cercone**



L'anno europeo delle competenze sta per chiudersi senza aver sedimentato nel nostro paese, a quanto pare, le auspicate nuove e migliori attenzioni, della politica e delle istituzioni, verso il sistema educativo, per la funzione di potenti alleate che l'istruzione e la formazione, anche quella professionalizzante, rappresentano per la coesione e lo sviluppo. Mentre altrove, in Europa, i modelli VET costituiscono un impianto stabile dell'offerta formativa secondaria e terziaria non accademica, legittimata dalla scelta importante dei giovani e delle famiglie e resa più forte e dinamica dal rapporto strategico con le imprese e i sistemi territoriali, sindacati inclusi, la formazione professionale italiana stenta ad affrancarsi da una lettura minimalista, da una eccentrica quanto vetusta epistemologia della "seconda opportunità", più vicina ai retaggi della solidarietà sociale novecentesca che ad una moderna ed efficace declinazione del processo di apprendimento. E nonostante le dichiarazioni, la tanto attesa "filiera formativa tecnologico-professionale" rischia di non apportare alcuna delle discontinuità che lo stesso Ministero dell'istruzione e del merito si era impegnato ad assumere. Ne è prova il metodo, prima dei contenuti: infatti, mentre il disegno di legge sta facendo il suo iter parlamentare, un decreto ministeriale avvia inopinatamente – anche secondo il CSPI - la sperimentazione già dall'anno s./f. 2024-2025, piegandone però i tratti secondo uno schema "scuolacentrico" che già in passato ha fortemente limitato e interrotto altri progetti di riforma del segmento professionalizzante. Un limite culturale, che nuoce a tutti perchè rende frammentata la IeFP; fragile la stessa istruzione professionale di Stato, modesta l'istruzione tecnica superiore.

Mentre tutto il mondo si interroga su come rafforzare la componente professionalizzante dei sistemi educativi, il nostro Paese sembra incastrato in un eterno e divisivo dibattito sul lavoro - architrave del patto costituzionale – e sul rapporto di questo con la formazione. Nonostante i fenomeni globali in cui siamo tutti immersi.

La pandemia ha accelerato, nel mondo del lavoro, l'impatto delle tecnologie digitali, con profondi effetti trasformativi e con rischi di polarizzazione tra inclusi ed esclusi e di divaricazioni tra i territori. È cambiato fortemente il "senso" che, specie le nuove generazioni, attribuiscono al lavoro; la "catena del valore" sembra riconfigurarsi attraverso un bisogno più esplicito di riconoscimento della persona e del suo progetto di realizzazione, di riequilibrio della dimensione lavorativa in relazione ad altre componenti della vita.

Anche la *great resignation* non può essere derubricata tra le eccezionalità del post pandemia. Le dimissioni di massa non sono avvenute tanto dai posti di lavoro quanto forse da una cultura del lavoro appiattita su logiche funzionaliste e di mero ricavo, rispetto alle quali ogni agenzia che voglia definirsi “educativa”, deve interrogarsi, ripensarsi per agire in un contesto inesorabilmente mutato.

Il rapporto tra formazione e lavoro va riportato dentro il sistema educativo con proposte di senso, sostenibili sul piano organizzativo, solide su quello economico-finanziario. Invece, dalla riforma Moratti alle successive manutenzioni con “cacciavite”, dalla “Buona scuola” al Sistema duale, nella ricerca faticosa dell’equilibrio costituzionale tra Stato e Regioni, si evidenzia una continuità triste per la IeFP fatta di “sottovalutazione” sul piano politico-strategico ed educativo, e di un ormai cronico “sottofinanziamento”.

La stessa legge delega 53 del 2003 che ha fondato la natura ordinamentale della IeFP, finalizzandola all’assolvimento dell’obbligo di istruzione fino a 16 anni e del diritto dovere di istruzione e formazione, non ha concluso il progetto di ricongiungere l’offerta professionalizzante e professionale entro un unico sistema ordinamentale, di competenza regionale. Le motivazioni sono per certi aspetti ancora attuali e impediscono di affrontare in modo pragmatico e non pregiudiziale, la ri-fondazione di una proposta formativa nazionale, unitaria, pur se articolata in percorsi plurali, perché garantita da regole di ingaggio omogenee e con esiti di pari valore e dignità, connotata da un forte statuto educativo e con profili di uscita coerenti, sul piano professionale, con il fabbisogno delle imprese, ma non ad esso subalterni.

Ad ogni occasione mancata che le varie riforme hanno rappresentato, il mondo della formazione professionale, specie gli enti storici e le loro associazioni, ha sempre reagito rafforzando il patto con gli allievi e le allieve, con le famiglie, con le componenti istituzionali, sociali, produttive dei sistemi territoriali, rilanciando la propria distintività pedagogica e culturale, che è e resta la connessione con il lavoro, con un modello autenticamente duale, che non fa sconti sul piano dell’apprendimento e non offre scorciatoie addestrative verso precoci inserimenti lavorativi.

In Germania, dove il sistema duale è nato e si è consolidato, tanto da rovesciare il paradigma di attrattività e di reputazione sociale storicamente attribuito all’istruzione scolastica, la parola *Beruf* non significa solo “lavoro” ma anche “chiamata”, “vocazione”. Che è esattamente il nucleo di una pedagogia che accoglie, riconosce, dà cittadinanza a stili di apprendimento che non sono “diversi” (perché non c’è uno standard nelle intelligenze e nella loro espressione, come ci dicono gli studi di Gardner, Sternberg...), bensì “personali” perché riguardano il modo con cui la persona reagisce a compiti di apprendimento, scegliendo e mettendo in atto strategie e comportamenti. Nel caso della IeFP, gli allievi e le allieve conoscono la realtà e ne affrontano i problemi, attraverso

l'esercizio costante della connessione tra teoria e pratica, tra astrazione e applicazione in specifici domini professionali e contesti organizzativi, che sono a loro volta luoghi generativi di saperi, competenze. È questa la specificità “vocazionale” della istruzione e formazione professionale che, dal piano pedagogico e didattico, si trasferisce nella progettazione per competenze, negli assetti organizzativi multi e interdisciplinari, flessibili perché personalizzabili, aperti al dialogo, pur complesso, con le realtà produttive, con le istituzioni e le forze sociali, con le altre agenzie educative.

Una specificità che garantisce una più marcata capacità di includere proprio perchè porta la vita, il reale, opportunamente calibrati, dentro alla classe, e “li sfrutta” per sviluppare induttivamente conoscenze e capacità. Questo differenziale è probabilmente alla radice delle migliori *performance* che la IeFP registra rispetto all'istruzione professionale per andamento delle iscrizioni, capacità di contrastare la dispersione, successo formativo, promozione dell'occupazione (e non solo dell'inserimento lavorativo).

L'istruzione professionale non è più attrattiva come nel passato e la sua missione specifica si è sbiadita, dietro la spinta “panlicealista” di riforme che hanno enfatizzato la componente scolastica e generalista a discapito di quella professionalizzante e “situata”. Pure i più recenti atti di riordino non sono usciti da questo solco che crea una distanza rispetto alla domanda formativa dei giovani o a quella di competenze dei sistemi produttivi, proprio mentre le transizioni, ecologica e digitale, insieme alla crisi demografica, dipingono uno scenario “di carenza” di giovani, di profili qualificati e occupabili, quindi di fragilità, economica e sociale.

Sarebbe allora il tempo giusto per lavorare ad un sistema professionalizzante che ricomponga in una logica verticale l'offerta esistente, secondaria e terziaria non accademica, curandone la *governance* secondo il principio della “leale collaborazione” che la Corte Costituzionale ha sollecitato a Stato e Regioni e garantendo quei livelli essenziali di prestazione la cui effettività rende le persone uguali nei diritti e pari nelle opportunità.

Purtroppo, i provvedimenti in discussione, il disegno di legge e ancor più il decreto ministeriale, non appaiono all'altezza delle aspettative che pure si nutrivano circa l'apertura ad un possibile modello VET di stampo europeo. La sperimentazione della quadriennalizzazione dell'istruzione professionale, al di fuori di un ordinato collegamento con l'offerta di IeFP regionale rischia di tradursi in un mero esercizio di organizzazione, stressata nei tempi e tra l'altro senza risorse.

Un dispositivo che riafferma purtroppo un pregiudizio culturale per cui il sistema educativo nazionale coincide essenzialmente con la sua componente “scolastica e statale”, contraddicendo, in questo, lo spirito e la lettera della cornice normativa del diritto dovere di istruzione e formazione, il cui assetto plurale ma

di pari dignità la stessa Corte Costituzionale ha più volte ricordato, unitamente al principio di “unità” del sistema nazionale di istruzione e formazione.

L’emanazione del decreto, quindi, con la scelta di ritagliare la sperimentazione sui soli istituti professionali, può costituire un pesante condizionamento per la prospettiva del parallelo disegno di legge che pure contiene novità, come le misure di riequilibrio dello svantaggio in cui versa lo status di diplomato IeFP nell’accesso al livello terziario, consentendo – anche attraverso prove INVALSI specifiche – la ulteriore possibilità di sostenere l’esame di stato senza altre verifiche preliminari.

Si tratta di previsioni che certamente non risolvono la problematica relazione tra IeFP e istruzione professionale statale, perché sono misure attivabili solo nel perimetro della sperimentazione e perché reiterano condizioni di concorrenzialità “non leale” tra un sistema unico, stabile e finanziato con risorse nazionali tratte dalla fiscalità generale, e un altro frammentato, precarizzato, anche finanziariamente, dall’assenza di adeguati Livelli Essenziali di Prestazione, discontinuo, perché legato alla progettualità e alle risorse di programmi e fondi comunitari e alle scelte delle singole Regioni.

Pure quelle esperienze di eccellenza che la IeFP esprime nei settori quali la ristorazione, i servizi alla persona, la meccanica, premiati finora dal circuito virtuoso di alti tassi di successo formativo e occupazionale e importante domanda di iscrizioni, rischiano di venire messe in discussione da una superficiale programmazione territoriale dell’offerta. Più in generale, gli standard di risultato che essa dimostra di saper conseguire non potranno essere mantenuti per sempre, a queste condizioni.

La scelta non facile che le parti datoriali, cioè le associazioni nazionali degli Enti accreditati presso le Regioni, hanno assunto nel chiudere una lunga trattativa con il rinnovo del CCNL di settore nonostante le criticità e le incerte prospettive, è un segnale di responsabilità forte e al contempo una dichiarazione di impegno per costruire il futuro e non solo una risposta necessaria alla gestione del presente.

Ci auguriamo che questa stessa scelta, collocarci cioè su un futuro prossimo, attrezzandoci a rispondere efficacemente alle sfide di tempi incerti, possa trovare alleati, tra le altre agenzie educative, *in primis* le scuole, e poi tra le parti sociali, le istituzioni, la politica, i sistemi produttivi, per modellare un sistema sussidiariamente avanzato, che renda esigibile il diritto all’istruzione e formazione per tutti i suoi giovani, garantendo, anche economicamente, il pluralismo delle opportunità educative e agendo sulla trasparenza e comparabilità di standard e traguardi, di pari valore.

Tiziana Cercone

*Responsabile Ricerca&Innovazione
IAL Nazionale*

Il punto di vista di un ente nazionale

di **Paolo Cesana**



La Commissione Europea promuove in maniera attiva e continuativa l'istruzione e la formazione professionale e i fondi messi a disposizione per gli anni dal 2021 al 2027 ammontano a quasi 700 miliardi di Euro, di cui buona parte destinati alla Scuola.

Enti locali, regionali e nazionali sono dunque chiamati ad attivare e promuovere eventi, attività e programmi specifici per i giovani studenti di ogni ordine e grado, per offrire loro:

- le competenze fondamentali all'avvio di una carriera soddisfacente;
- le condizioni affinché possano acquisire, integrare e migliorare le *skill* e svilupparne di nuove che permetteranno riqualificazioni e obiettivi esaurienti.

Inoltre, con l'arrivo del *Recovery Plan* si fa sempre più forte, in Europa, la volontà di ampliare l'impegno verso la sostenibilità, accompagnandolo con l'ampliamento delle piattaforme per l'apprendimento digitale già esistenti e rinnovando la cultura della formazione professionale e dell'istruzione continuativa a tutti i livelli.

Alla base di queste nuove linee guida europee c'è il *Vocational Education and Training (VET)*, noto anche come *Career and Technical Education (CTE)* o più semplicemente come *Vocational Training*.

Il termine *Vocational Education and Training (VET)* racchiude un complesso di direzioni verso quali ogni governo, ente e persona deve fluire per il miglioramento della qualità dell'istruzione e formazione professionale, un elemento chiave per il futuro sviluppo dell'Unione Europea e un aspetto centrale nell'ottica di una politica sociale e occupazionale di successo.

La Vocazione (*vocational*) indica la necessità di concentrare l'azione di orientamento sulla valorizzazione delle affinità elettive, del talento e dei desideri dello studente.

L'Educazione (istruzione) consiste nel fornire ampie capacità di apprendimento per poter trasferire in più ambiti le proprie competenze e creare un personale percorso di carriera.

La Formazione (*training*) riguarda la possibilità di poter ricevere un riconoscimento sia a livello nazionale sia dall'azienda stessa, al fine di migliorare le abilità specifiche nel proprio lavoro.

L'obiettivo è dunque quello di fornire agli studenti e ai lavoratori le competenze e l'esperienza pratica necessarie per un lavoro specifico e consente alle persone di acquisire qualifiche spendibili per l'occupazione.

Si tratta di una formazione professionalizzante che si concentra sulle competenze per lavorare legando lo sviluppo di carriera uno specifico mestiere, occupazione o vocazione (da cui il termine) e perseguendo l'obiettivo di una progressiva responsabilizzazione degli individui nella gestione della propria identità personale e del proprio ambiente di vita, in sintonia con il concetto di sostenibilità.

L'apprendimento professionale consente inoltre alle persone di avere successo nella loro vita professionale e personale; aiuta le nostre economie a dominare le transizioni digitali e verdi e a riprendersi dalla crisi del Coronavirus. L'importanza delle sfide professionali e le opportunità per l'IeFP saranno cruciali nel prossimo decennio.

Lo schema di legge di istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale ha il merito di riprendere una tematica che era già stata affrontata in passato. La prospettiva di avere anche in Italia un sistema educativo VET che era già stato prefigurato nella cosiddetta riforma Moratti del 2003 ed era già da tempo richiesta in particolare la richiesta di innovazione del sistema educativo e formativo e quello di qualificazione professionale del mondo del lavoro e dello sviluppo economico sociale.

La VET in Italia è però storicamente debole. Da quasi un secolo in Italia è stato privilegiato l'approccio liceale e basato su contenuti più teorici, facendo invece molta più fatica a riconoscere il valore della VET, a differenza degli altri paesi del resto d'Europa.

Il nodo strutturale della doppia competenza nel secondo ciclo di studi nel quale convivono due sistemi separati, quello dell'istruzione professionale quinquennale e quello dell'istruzione e formazione professionale andrebbe sciolto. Entrambi i sistemi hanno l'obiettivo della professionalizzazione ma non convergono per proposta didattica, metodi, rapporti con il mondo del lavoro e anni di raggiungimento del titolo, senza dimenticare la competenza specifica che per gli istituti professionali è del Ministero e per la formazione professionale è delle Regioni.

I due sistemi dovrebbero convergere in un unico sistema VET, ma ciò risulta in questo momento assai complicato per una serie di questioni storiche, ideologiche e dal fatto che il sistema di istruzione professionale ha orari standard, modelli di riferimento teorici e deduttivi che non sono propriamente in linea con l'approccio previsto dalla VET di stampo europeo che prevede un metodo induttivo, realizzazione di compiti di realtà. I numeri della dispersione scolastica all'interno del sistema di istruzione professionale rappresentano l'emblema di

questo scollamento tra le richieste e le esigenze dei giovani delle famiglie e del mondo del lavoro con il modello scolastico attualmente in vigore.

Il D.lgs. 61. La legge n. 107/2015 aveva previsto una delega legislativa sulla revisione dei percorsi dell'istruzione professionale. Sulla base di tale delega si è proceduto alla approvazione del decreto legislativo n. 61 del 13 aprile 2017 dal titolo *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107* e all'emanazione della nota MIUR del 24 gennaio 2018 in cui vengono pubblicati i profili di uscita degli 11 indirizzi, i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi di istruzione professionale, e i profili di uscita di ciascun indirizzo e relativi risultati di apprendimento. Questi documenti sono alla base del rilancio dell'istruzione professionale e ne ridisegnano radicalmente l'impianto basato su:

- nuovi indirizzi: si passa da 6 a 11. Il profilo dei nuovi indirizzi è stato predisposto in modo innovativo e sempre più coerente con il sistema produttivo che caratterizza il “*Made in Italy*”;
- un nuovo modello didattico, basato sulla personalizzazione, sull'uso diffuso ed intelligente dei laboratori, su un'integrazione piena tra competenze, abilità e conoscenze;
- una didattica orientativa, finalizzata ad accompagnare e indirizzare le studentesse e gli studenti in tutto il corso di studi;
- maggiore flessibilità;
- materie aggregate per assi culturali;
- un biennio sostanzialmente unitario, seguito da un triennio finalizzato all'approfondimento della formazione dello studente.

La IeFP dalla legge delega n.53 del 2003 ed il successivo D.lgs. 226/2205 entra a pieno titolo nel sistema educativo italiano, permettendo l'assolvimento dell'obbligo scolastico al raggiungimento del sedicesimo anno di età e il raggiungimento del diritto dovere di istruzione e formazione. Nelle regioni che da sempre si sono occupate di formazione professionale ancora oggi quest'esperienza rappresenta un modello di successo e rappresenta un modello di integrazione tra formazione e mondo del lavoro.

L'unione tra IP e IeFP rappresenterebbe un sistema VET capillare e presente in tutta Italia, ma la strada da fare è ancora lunga e il processo dovrebbe partire da un tavolo coordinato tra stato e regioni per trovare quegli equilibri e salvaguardare privilegi e *benefit* fino a qui acquisiti dai due sistemi che rappresentano il primo ostacolo per il cambiamento.

Il Consiglio dei Ministri del 18/09/2023 ha approvato il disegno di legge per l'istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale e per la revisione della valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti.

Il Ministro Valditara così si è espresso in merito a questo nuovo tassello della Riforma della Scuola:

«Oggi l'istruzione tecnica e professionale diventa finalmente un canale di serie A, in grado di garantire agli studenti una formazione che valorizzi i talenti e le potenzialità di ognuno e sia spendibile nel mondo del lavoro, garantendo competitività al nostro sistema produttivo e qualità alle imprese».

Nello specifico, il DDL prevede a partire dal prossimo anno scolastico, l'istituzione di una filiera formativa tecnologico-professionale, costituita dai percorsi sperimentali del secondo ciclo di istruzione, dai percorsi formativi degli ITS Academy, da quelli di istruzione e formazione professionale e da quelli di istruzione e formazione tecnica superiore.

In questo modo, si prevede la creazione di un'unica offerta di istruzione e formazione con diverse novità, a partire dalla possibilità di concludere il percorso di studi tecnico-professionali in quattro anni. All'interno della riforma queste le novità:

- i percorsi sperimentali del secondo ciclo di istruzione;
- i percorsi formativi degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy);
- i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

All'interno della filiera formativa tecnologico-professionale, sono attivati percorsi quadriennali sperimentali di istruzione secondaria di secondo grado, garantendo il raggiungimento delle competenze previste dal Profilo educativo, culturale e professionale dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, nonché delle conoscenze e abilità dell'indirizzo di studi corrispondente.

Gli studenti in possesso di un diploma professionale conseguito a seguito di un percorso di durata almeno quadriennale potranno iscriversi direttamente ai percorsi ITS Academy (cioè gli Istituti professionalizzanti post-diploma), a seguito di validazione INVALSI, secondo la formula 4+2.

Gli stessi studenti, inoltre, potranno sostenere l'esame di maturità senza dover prima superare l'esame preliminare.

Ci sarà un ampliamento delle ore di laboratorio e delle discipline professionalizzanti ma non a discapito del conseguimento delle competenze dal punto di vista del profilo educativo, culturale e professionale dell'indirizzo di studi.

Nell'ambito della filiera formativa tecnologico-professionale le Regioni e gli UU.SS.RR. possono stipulare accordi per integrare e ampliare l'offerta formativa in funzione delle esigenze del territorio.

Tali accordi determinano la creazione di reti denominante *campus*.

Nei *campus* possono essere inclusi i seguenti soggetti che erogano:

- percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), ITS Academy;
- istituti che offrono percorsi sperimentali, altre istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, Università, istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché soggetti pubblici e privati.

Le finalità delle suddette sperimentazioni e degli accordi stipulati fra gli Enti interessati alla costruzione dei percorsi della filiera tecnologico-professionale sono le seguenti:

1. l'adeguamento e l'ampliamento dell'offerta formativa, con particolare riferimento alle discipline di base, ai nuovi percorsi sperimentali, funzionali alle esigenze specifiche dei territori, anche attraverso gli accordi di partenariato nei limiti della quota di flessibilità didattica e organizzativa dei soggetti partecipanti alla filiera, e nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente;
2. la promozione dei passaggi fra percorsi diversi;
3. la quadriennalità del percorso di istruzione secondaria di secondo grado;
4. il ricorso alla flessibilità didattica e organizzativa, alla didattica laboratoriale, all'adozione di metodologie innovative e al rafforzamento dell'utilizzo in rete di tutte le risorse professionali, logistiche e strumentali disponibili;
5. la stipula di contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento con soggetti del mondo del lavoro e delle professioni;
6. la certificazione delle competenze trasversali e tecniche, al fine di orientare gli studenti nei percorsi sperimentali, e di favorire il loro inserimento in contesti lavorativi.

Le sperimentazioni e gli accordi possono inoltre prevedere:

- l'introduzione dell'apprendimento integrato dei contenuti delle attività formative programmate in lingua straniera veicolare (CLIL) e di compresenze con il conversatore di lingua straniera nell'ambito delle attività di indirizzo, oltre che nell'insegnamento della lingua straniera, senza oneri aggiuntivi a carico della finanza pubblica, e ferma restando la possibilità di finanziamenti da parte di soggetti pubblici e privati;

- la promozione di accordi di partenariato, volti a definire le modalità di coprogettazione dell’offerta formativa, di attuazione dei percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO), e di stipula dei contratti di apprendistato;
- la valorizzazione delle opere dell’ingegno e dei prodotti oggetto, rispettivamente, di diritto d’autore e di proprietà industriale, realizzati all’interno dei percorsi formativi della filiera formativa tecnologico professionale e il trasferimento tecnologico verso le imprese (Vedi artt. 36-37 D.I. 129/2018).

Con decreto del Ministro dell’istruzione e del merito, di concerto con i Ministri del lavoro e delle politiche sociali e dell’università e della ricerca, previa intesa in sede di Conferenza unificata, sono definite le modalità di adesione alle reti di cui sopra denominate *campus* e le relative condizioni di avvio, le modalità di integrazione e di ampliamento dell’offerta formativa di cui agli accordi del medesimo e le relative attività di monitoraggio e valutazione.

Sarà inoltre individuato il numero massimo di istituzioni formative statali e regionali, rispetto a quelle attive sul territorio regionale, coinvolte nella sperimentazione di cui i raccordi tra i percorsi della filiera formativa tecnologico-professionale, il sistema universitario e le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica.

All’attuazione di queste disposizioni si provvederà nell’ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Presso il Ministero dell’istruzione e del merito è inoltre istituita una struttura tecnica denominata “Struttura tecnica per la promozione della filiera formativa tecnologico-professionale”, che svolgerà le seguenti funzioni:

- promuovere le sinergie tra la filiera formativa tecnologico-professionale, costituita dagli istituti tecnici, gli istituti professionali e gli istituti tecnologici superiori (ITS Academy), e il settore imprenditoriale, industriale e scientifico-tecnologico;
- migliorare e ampliare la progettazione, nel rispetto dell’autonomia scolastica, di percorsi didattici finalizzati alla formazione delle professionalità innovative necessarie allo sviluppo del Paese e connesse alla valorizzazione delle opere dell’ingegno e dei prodotti oggetto, rispettivamente, di diritto d’autore e di proprietà industriale, realizzati all’interno dei percorsi formativi della filiera formativa tecnologico professionale e al trasferimento tecnologico verso le imprese, l’orientamento professionale e ai percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO), nonché agevolare l’accesso al mondo del lavoro.

A questa struttura tecnica è preposto un Coordinatore con incarico di livello dirigenziale generale, nominato con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, su proposta del Ministro dell'istruzione e del merito, individuato tra i dirigenti di prima e seconda fascia del medesimo Ministero.

Alla struttura è assegnato, oltre al Coordinatore, un contingente di personale composto da un dirigente di livello non generale, appartenente ai ruoli del Ministero o individuato ai sensi dell'articolo 19, comma 5 bis, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 e da otto esperti del settore.

Le funzioni di supporto amministrativo sono svolte dalla direzione generale del Ministero dell'istruzione e del merito competente in materia di istruzione tecnica e professionale.

Non mancherà ovviamente la teoria ma si cercherà di garantire agli studenti molta pratica in aula.

L'aspetto sicuramente più innovativo della Riforma è il *campus* tecnologico-professionale, che andrà a coinvolgere istituti tecnici e professionali in un percorso integrato.

Per l'insegnamento si utilizzeranno in grande percentuale figure professionali. Esperti del mondo del lavoro che contribuiranno a rendere il lavoro in aula più aderente alle effettive necessità del mondo esterno.

Indubbiamente va apprezzato lo sforzo di andare nella direzione della VET, anche andare verso percorsi quadriennali, allineandoli ai paesi europei è una scelta coraggiosa ed interessante, ma tutto questo comporta una seria riflessione su tutto il sistema educativo italiano poiché non è pensabile la soluzione di concentrare i programmi dei cinque anni in quattro o più complessivamente ignorare che il sistema scolastico italiano è basato su una frammentazione di materie e discipline e non su un sistema integrato culturale. Gli istituti che gestiscono i percorsi quadriennali e quinquennali come faranno a gestire un dualismo complesso e assai articolato? Inoltre, la creazione dei *campus* a cui possono prendere parte anche gli ITS academy, Università, istituzioni di alta formazione artistica coreutica e musicale è evidenziata come "possibilità" con le inevitabili difficoltà legate alle lungaggini burocratiche e dagli iter procedurali.

Paolo Cesana
Direttore Fondazione Clerici

Il punto di vista di un CFP

di *Virginia Maria de Capitani Riva*



Il Consiglio dei ministri nella riunione del 18 settembre 2023 ha approvato il DDL per l'istituzione della c.d. “Filiere formative-professionale”. Si tratta di un disegno di legge che, se approvato, porterà al modello 4 + 2 l'istruzione tecnico-professionale e ad una promozione delle reti c.d. *campus* per meglio valorizzare la filiera professionale, sia nel ramo Istruzione sia nel ramo Formazione Professionale.

Con l'art. 1 viene inserito al decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 novembre 2022, n. 175, al Capo III, Sezione III, relativo alle «misure urgenti in materia di politica energetica nazionale, produttività delle imprese, politiche sociali e per la realizzazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)» l'art. 25-bis istitutivo della filiera formativa tecnologico-professionale.

Come osservato da Bertagna, questo può dirsi il primo aspetto positivo della proposta ministeriale, essendo forse l'occasione concreta per aggiornare, attraverso i finanziamenti del PNRR, la scuola italiana¹. Tuttavia, è da comprendere se tale possibilità di innovazione e aggiornamento, sia riservata al comparto dell'Istruzione con possibilità di accesso a fondi e finanziamenti da parte delle sole scuole secondarie del secondo ciclo, siano esse statali o paritarie, o, proprio nella prospettiva della creazione di un'unica filiera formativa, vengano incluse, anche le istituzioni formative operanti nel ramo Istruzione e formazione professionale.

In molte iniziative e bandi, infatti, quand'anche la filiera Istruzione e formazione professionale venga inclusa tra i soggetti beneficiari/destinatari, spesso trova problemi tecnico-informatici o procedurali che impediscono nell'effettività pari accesso alle stesse opportunità della filiera Istruzione.

Si pensi semplicemente alle limitazioni di visibilità ancora presenti sul portale “Scuola in Chiaro”² realizzato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito in cui i centri di formazione professionale (CFP) compaiono nella ricerca soltanto nel limitato periodo di apertura della finestra di iscrizione per il primo anno (da fine dicembre a inizio gennaio), mentre scompaiono per tutto il restante periodo, con la conseguenza che le famiglie spesso dubitano del valore e del riconoscimento di dette istituzioni, a differenza di licei, istituti tecnici e

¹ G. Bertagna, *Nasce la filiera formativa tecnologico-professionale. Un primo commento al disegno di legge*, «Nuova Secondaria», XLI, n. 2 (ottobre 2023), p. 5.

² <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

professionali del ramo Istruzione che sono sempre accessibili. Inoltre, i CFP possono caricare soltanto la denominazione dei percorsi offerti senza poter inserire ulteriori informazioni su numero alunni, plessi, docenti, attività, etc. O si pensi alla difficoltà di aderire a bandi e iniziative di finanziamento/concorsi per le scuole perché il codice meccanografico assegnato ai CFP non essendo sempre disponibile sul portale “Scuola in Chiaro” non risulta attivo per gli altri enti/operatori pubblici e privati.

Attraverso il PNRR, ad esempio, è stato avviato il programma “Futura – la scuola per l’Italia di domani” nell’ambito del più ampio piano di interventi previsto dal “PNRR Italia Domani”, tuttavia, per la sola “parte di competenza del Ministro dell’Istruzione”. Occorrerà, pertanto, capire come il progetto di riforma possa, da un lato, rispettare l’art. 117 Cost. e la competenza regionale in materia di “istruzione e della formazione professionale”¹, favorendo l’applicazione del principio di sussidiarietà verticale e orizzontale di cui all’art. 118 Cost., dall’altro consentire una partecipazione di “pari dignità” per procedure, bandi, criteri etc. alle istituzioni pubbliche e private regionali della filiera IeFP/IP.

Questo bilanciamento appare ancor più di difficile attuazione se si considerano: la linea tenuta da parte del mondo scientifico-culturale italiano - figlia di pregiudizi ideologici assai antichi, ma radicati nel nostro Paese² - come emerge, ad esempio, dalla lettura del Rapporto della Fondazione Agnelli sugli ITS Academy ben analizzata dal contributo di Bertuletti³, che auspica una regia maggiormente centralizzata del sistema emergente dalla riforma; nonché le resistenze del mondo universitario a lasciarsi “contaminare” ed “ibridare” dal mondo della formazione professionale⁴.

Interessante evidenziare, invece, come nello schema di disegno di legge, al primo posto siano riportate le esigenze «educative, culturali e professionali delle giovani generazioni» e, soltanto, in seconda battuta le «esigenze del settore produttivo nazionale secondo gli obiettivi del Piano nazionale “Industria 4.0”».

¹ In tal senso occorrerà capire se le Regioni intendano collaborare al progetto di riforma o ritengano, in virtù delle competenze previste dall’art. 117 Cost., rivendicare piena autonomia e proseguire ognuna individualmente nella strutturazione e progettazione del proprio sistema di offerta formativa, articolando e integrando la filiera IeFP/IP con l’offerta scolastica secondaria di II grado anche in base alla tradizione e agli sviluppi dei singoli territori.

² Si pensi al pregiudizio antico della gerarchia tra studio e lavoro, tra teoria e pratica per cui si tende a «svilire il valore educativo, etico, scientifico, tecnico, civile e culturale del lavoro in generale e del lavoro manuale in particolare» (Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011, pp. 103 ss), con tutte le sue conseguenze e corollari nel campo della formazione professionale, come ricordato recentemente da P. Bertuletti, *Le remore di fronte all’espansione delle ITS Academy. Le incomprensioni di un rapporto della Fondazione Agnelli «Nuova Secondaria»*, XLI, 3 (2023), pp. 23 – 30.

³ Cfr. P. Bertuletti, *Le remore di fronte all’espansione*, cit.

⁴ Si pensi alle difficoltà e alla chiusura di certi atenei alla collaborazione per la realizzazione dei percorsi IFTS o ITS.

In tale priorità formale emerge una preminenza sul piano ontologico ormai frequente negli stessi atti normativi e raccomandazioni dell'Unione Europea¹, sebbene, ancora non corrispondente ad una cultura e sensibilità a livello di Paese Italia.

Al comma 2 sono introdotti i percorsi quadriennali sperimentali, previsti nel ramo Istruzione, pur con la possibilità al comma 3 di attivare particolari accordi per creare reti denominate *campus* attraverso cui includere nella realizzazione della sperimentazione ITS Academy, Università, Istruzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e di altri soggetti pubblici e privati, per meglio comprendere le esigenze specifiche dei singoli territori. Non si comprende, perché, soltanto in seconda battuta, dopo un "altresì" nella rete dei *campus* vengano inclusi i soggetti che erogano percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) e percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), quasi che tra le righe, ancora una volta la filiera IeFP/IFTS fosse ritenuta di serie B e da citare in seconda battuta nella creazione dei *campus*, o vi fosse dell'"imbarazzo" nell'affiancare ai nuovi percorsi quadriennali sperimentali del ramo istruzione i percorsi quadriennali per il diploma professionale. La perplessità è che le famiglie, già attualmente in difficoltà a comprendere lo sdoppiamento degli istituti professionali tra quinquennali facenti capo al ramo Istruzione e quadriennali professionali, non riescano a capire le differenze tra le due strade professionali, divenute entrambe uguali anche per durata e che questo porti ad un'ulteriore penalizzazione della filiera IeFP/IFTS già meno nota e presentata nei percorsi di orientamento in uscita dalla scuola secondaria di I grado.

¹ Numerosi sono gli studi in cui rinvenire un'articolata riflessione sullo spostamento di prospettiva a livello europeo e nazionale dalle esigenze prettamente economiche a istanze di educazione e formazione in senso più ampio e generale, svincolato dal mondo produttivo. Si pensi ai primi atti dell'UE, come nel Trattato di Roma (1957) artt. 126 e 127 in cui l'istruzione, formazione professionale e giovanile è intesa riduttivamente come migliorativa delle condizioni di vita e lavoro rispetto all'idea di sviluppo qualitativo e quantitativo del sapere per migliorare un livello generale di benessere nell'UE rinvenibile, ad esempio, nei documenti della Tavola Rotonda Europea degli Industriali in cui al mero dato economico iniziano ad essere affiancate questioni pedagogiche ed educative. Con il Trattato di Maastricht del 1992 entra tra gli impegni dell'Unione "lo sviluppo di una educazione di qualità" con una proposizione all'art 127 degli aspetti economici, successivi agli impegni di cooperazione e sviluppo di conoscenze previste dall'art. 126. Inoltre, per la prima volta, all'art. 128 viene posta l'attenzione per la costruzione di un panorama culturale che armonizzi "comuni radici" con l'impegno a favorire il «"miglioramento della conoscenza e della diffusione della cultura e della storia dei popoli europei»"; la «"conservazione e salvaguardia del patrimonio culturale di importanza europea»; gli «"scambi culturali non commerciali»"; la «"creazione artistica e letteraria, compreso il settore audiovisivo»"; la «"cooperazione con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali competenti in materia di cultura»". Cfr. N. Lupoli, *La formazione come bene comune. I migranti adulti tra formazione professionale e ricostruzione identitaria*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 11 ss; A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2021; G.M. Salerno, *Istruzione e Formazione Professionale di fronte al Decreto legislativo n. 61/2017. Modelli territoriali e principi di unitarietà*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro) 2021; L. Nota - S. Soresi - , *L'orientamento e la progettazione professionale*, Il Mulino, Bologna 2020.

Sarà, inoltre, interessante capire in base a quali criteri e secondo quali parametri verranno ammesse alla sperimentazione le istituzioni formative statali e regionali, visto che al c. 8 viene stabilito che sarà individuato un numero massimo di istituzioni formative statali e regionali ammesse alla sperimentazione. La preoccupazione è che centri di formazione professionale settoriali o di piccole dimensioni possano essere penalizzati dalla mancata partecipazione a detta sperimentazione.

In tal senso il decreto ministeriale n. 240 del 7 dicembre e il decreto dipartimentale n. 2608 del 7 dicembre, adottati nonostante il parere negativo del CSPI del medesimo giorno e la discussione ancora in essere in Senato del disegno di legge, mostrano la volontà di aprire la sperimentazione ai CFP, tuttavia, imponendo per la partecipazione la presentazione delle candidature *ab origine* insieme a istituzioni scolastiche statali e/o paritarie dell'istruzione tecnica e professionale e istituti tecnologici superiore (ITS Academy) in tempi davvero ristretti (30 dicembre 2023), se si pensa che alcune regioni, ad esempio, la Lombardia, al 21 di dicembre non hanno ancora presentato la propria programmazione dell'offerta formativa in adesione alla sperimentazione.

Data la generale opposizione delle istituzioni scolastiche statali e/o paritarie dell'istruzione tecnica e professionale, intimorite dalla possibilità che la riduzione a quattro anni dei percorsi comporti tagli al personale e abbassamento della qualità dei propri piani formativi, nonché data la presenza ancora non capillare degli ITS Academy, oltretutto con compagini non sempre aperte all'estensione della propria rete a nuovi soggetti, il timore è che soltanto poche realtà molto grandi possano partecipare alla sperimentazione, con conseguente fallimento della stessa riforma, non accessibile ai numerosi CFP di piccole e medie dimensioni, per quanto interessati alla rivoluzione della filiera tecnologico-professionale e portatori di una sensibilità radicata al territorio e alle realtà peculiari delle diverse storie e tradizioni.

L'auspicio, invece è che questa riforma possa davvero portare alla creazione e rafforzamento di reti condivise, integrate e di qualità in grado di garantire standard formativi elevati, nonché aderenti al mondo del lavoro, in grado di assicurare passaggi in maniera più semplice e lineare tra Istruzione e Formazione Professionale, evitando distorsioni attualmente frequenti: da un lato, numerosi laureati triennali e magistrali che tornano a frequentare percorsi IFTS/ITS dopo il percorso universitario, come è capitato, ad esempio, nel percorso IFTS proposto dalla Scuola Professionale d'Arte Muraria di Milano per il percorso Tecnico superiore per la riqualificazione edilizia sostenibile attraverso l'utilizzo di materiali e tecnologie innovativi attraverso il BIM, ove la maggioranza dei partecipanti era in possesso di laurea triennale o magistrale; dall'altro, diplomati professionali della filiera regionale che dopo l'esame regionale decidono di proseguire gli studi in ambito universitario o dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e, nonostante le tabelle di corrispondenza e l'invito a

favorire i passaggi, vengono retrocessi al terzo o quarto anno dei percorsi professionali del ramo Istruzione, non potendo frequentare direttamente il quinto anno e sostenere l'esame di stato per l'accesso a Università, Accademie, Conservatori e ITS.

In questa prospettiva allora appare senza dubbio interessante il c. 4 del disegno di legge che consentirà ai diplomati della filiera professionale di accedere direttamente agli ITS Academy, evitando l'obbligatorietà degli IFTS o dell'ancora più aleatorio V anno per l'accesso all'esame di stato previo superamento dell'esame preliminare, semplicemente attraverso la sussistenza della rete e di una filiera completa sul territorio o attraverso la validazione dei percorsi mediante il sistema di valutazione dell'offerta formativa basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti proposte dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI).

Anche il c. 5 con la possibilità per i diplomati professionali di accedere direttamente al V anno per l'accesso all'esame di stato, qualora abbiano superato positivamente il sistema INVALSI, appare un ottimo passo avanti per il lungo processo di parificazione e "pari dignità" della filiera professionale regionale.

In questo senso sarebbe auspicabile un aggiornamento del sistema INVALSI che possa prendere maggiormente in considerazione le specificità dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale con la loro attitudine ad acquisire competenze attraverso attività esperienziali, laboratoriali e in assetto lavorativo. Il contenuto, dunque, dei quesiti potrebbe essere maggiormente aderente alle metodologie e alla didattica di questo tipo di percorsi, così come la scelta di somministrare quesiti a risposta multipla, di riordino etc. potrebbe essere ripensata attraverso l'ausilio tecnologico in grado di simulare esperienze di *role playing* o di contesti reali ai quali i giovani e le giovani iscritti/e alla filiera professionale sono più avvezzi e nei quali riescono maggiormente a mostrare l'acquisizione e l'apprendimento delle competenze previste dai percorsi di studi, anche nell'area delle competenze di base o culturali, già oggetto della rilevazione INVALSI (italiano, matematica e inglese).

A queste riflessioni deve aggiungersi una nota di perplessità sulla buona riuscita della riforma, essendo stato pubblicato l'11 dicembre 2023 il parere negativo del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) approvato nella seduta plenaria n. 117 del 7 dicembre 2023. In tale documento da un lato, si ripercorrono gli esiti non del tutto brillanti del piano di sperimentazione dei percorsi quadriennali avviati nel 2017 e rinnovato nel 2021 (D.lgs. n. 61/2017, D.M. n. 567/2017, D.M. n. 89/2018 e D.M. n. 344/2021), sottolineando come il nuovo progetto per gli istituti tecnici, in parte si sovrapporrebbe a quello già in essere per a.s. 2024/2025, dall'altro si evidenzia il timore che il progetto, visti i tempi, possa portare come unico risultato l'abbreviazione del percorso di studi, senza un'adeguata riflessione sui contenuti dell'offerta formativa, con una

compressione dei curricula e una loro riformulazione che potrebbe «impoverire l'offerta formativa se non costruite a partire dai nuclei fondanti e dalle conoscenze generative delle discipline e dei saperi trasversali»¹.

Inoltre, il CSPI esprime scetticismo e perplessità relativamente ai temi dell'apprendimento in assetto lavorativo (sia esso nella formula dell'apprendistato formativo sia dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento - PCTO). Emerge nel parere la tendenza a considerare questi metodi didattico-pedagogici come non idonei a trasmettere reali competenze ai giovani discenti visto che pensare apprendistato e PCTO già dal secondo anno è ritenuto non adeguato a valorizzare la distinzione tra i diversi indirizzi degli istituti tecnici e professionali e, nel passo successivo, si esprime addirittura «preoccupazione» rispetto alla «tendenza costante verso l'anticipazione di esperienze lavorative che hanno un forte valore formativo se svolte da allievi che abbiano già sviluppato competenze di base e un'adeguata consapevolezza dei propri interessi e attitudini, ma possono risultare insignificanti e perfino pericolose se destinate ad alunni che non siano ancora pronti ad assumere gli atteggiamenti adeguati in contesti reali non scolastici», disconoscendo l'alto valore pedagogico delle esperienze formative *on the job* sperimentate e consolidate nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale, ad esempio in Regione Lombardia, attivabili dai 15 anni per l'apprendistato e, addirittura, con attivazione di alternanza protetta per giovani dai 14 anni².

Il CSPI lamenta la mancata inclusione nei c.d. *campus* dei licei, vista come ingiusta limitazione dei passaggi tra indirizzi e percorsi, mentre guarda con sospetto il coinvolgimento della filiera dei percorsi delle istituzioni formative accreditate presso le regioni, definendo tali percorsi, «ai fini della complessiva efficacia formativa», non «equiparabili alla proposta formativa dell'istruzione tecnica e professionale³», di fatto, sminuendo ancora una volta e privando di pari dignità tali percorsi.

Il parere si conclude considerando le tempistiche di attivazione del piano ritenendo «impensabile» attuarlo già per l'a.s. 2024-2025, mancando i passaggi normativi degli accordi stato-regione, le attuazioni regionali in tempi utili per informare e orientare adeguatamente le famiglie che entro il mese di gennaio 2024 devono già formalizzare le iscrizioni per l'a.s. 2024-25.

Virginia Maria de Capitani Riva

*Referente Orientamento e Placement
Scuola Professionale d'Arte Muraria*

¹ Parere CSPI seduta n. 117 del 7/12/2023, p.2.

² Si veda, a mero titolo esemplificativo, l'Allegato A della Programmazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (Iefp) di Regione Lombardia per l'anno Formativo 2023/2024, p. 7 ss. relativamente proprio alla "Formazione in contesto lavorativo".

³ Parere CSPI cit., p.2.

Il punto di vista di una ex dirigente scolastica

di *Margherita Rabaglia*



In data 18 settembre 2023 il Consiglio dei Ministri ha approvato il disegno di legge per l'istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale e per la revisione della valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti.

«Oggi l'istruzione tecnica e professionale diventa finalmente un canale di serie A, in grado di garantire agli studenti una formazione che valorizzi i talenti e le potenzialità di ognuno e sia spendibile nel mondo del lavoro, garantendo competitività al nostro sistema produttivo» ha dichiarato il Ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara. «L'Italia è il secondo Paese manifatturiero in Europa: secondo i dati Unioncamere Excelsior, dalla meccatronica all'informatica serviranno da qui al 2027 almeno 508mila addetti, ma Confindustria calcola che il 48% di questi sarà di difficile reperimento. A settembre 2023 questo dato ha già raggiunto quota 48% (+ 5 punti rispetto al 43% di un anno fa, nel 2019 era il 33%). Il disegno di legge approvato oggi ha l'obiettivo di trasformare questi numeri allarmanti in una grande opportunità per i nostri giovani»¹.

Al di là della lodevole intenzione, sembra che i problemi della scuola siano da anni sempre gli stessi e che i diversi decisori politici sprofondino in sabbie mobili che impediscono loro di perseguire compiutamente gli scopi proclamati.

Scorrendo la prima parte del DDL Valditara Schema di disegno di legge di istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale risuonano gli echi di proposte di legge che già hanno tentato di mettere mano al tema senza addivenire a soluzioni organiche.

L' autonomia scolastica è Legge dal 15 marzo 1997 e nell' Art. 21, comma 1, fa riferimento ad elementi costitutivi del contesto sociale (società post-moderna; Rapida crescita nuove tecnologie; necessità di cambiare lavoro; grandi spostamenti di masse; grandi alleanze nazionali e internazionali; educazione permanente; nascita di nuove professioni sempre più complesse; richiesta di nuove competenze) che devono essere considerati in sinergia con ogni intervento nel mondo della scuola.

¹ Tratto dal sito del MIM

La complessa riforma del titolo V della Costituzione, che risale all'ottobre del 2001, investe le Regioni di competenze nell'ambito della formazione professionale, già proprie del sistema statale, lasciando molti nodi irrisolti.

Anche il mondo dell'impresa ci ha provato, il 7 ottobre 2010 Confindustria presenta i "cento punti" del documento «L'education per la crescita» in cui prevede, tra gli altri, la chiamata diretta degli insegnanti, la riduzione delle materie e la valorizzazione del merito al fine di riformare la scuola e la formazione professionale.

Nel 2015 il governo Renzi ha posto l'attenzione sulla necessità di una riforma della scuola puntando sul rafforzamento della didattica e delle competenze anche grazie all'alternanza scuola-lavoro, alla diffusione dell'inglese e ad un maggior collegamento tra il mondo della scuola e quello del lavoro, riproponendo desiderata già invocati.

Nel febbraio 2015 il ministro Giannini parla di "24 priorità per l'istruzione": dal precariato dei docenti all'edilizia scolastica, dalla formazione al collegamento tra mondo del lavoro e mondo accademico...

Tornando al DDL Valditara, proviamo ad approfondire...

Riprendendo molti dei temi solo brevemente accennati, si diceva che nell'estate trascorsa il Ministro Valditara ha presentato un piano di riforma¹ per la «valorizzazione della formazione tecnico-professionale» e del collegamento fra formazione e lavoro; infatti "i numeri del lavoro" spingono a considerare che la riduzione del *mismatch* passi anche dalle scelte delle imprese oltre che da un vero sistema di orientamento e una formazione scolastica e universitaria in linea con le esigenze delle imprese.

Il numero dei laureati di alcune delle discipline più richieste dal sistema produttivo, quali - ad esempio - quelle STEM, non coprirà i fabbisogni da qui al 2027 (si stima che mancheranno 6mila laureati STEM l'anno) e da più parti si chiede che le imprese scendano in campo per salvare il Paese da *skill mismatch* e dispersione.

Ma, al di là dei numeri che variano da regione a regione, la compresenza di valori di difficoltà di reperimento di personale qualificato e valori del tasso di disoccupazione significativi non rappresenta una contraddizione; al contrario, è purtroppo il segno della presenza di un altro problema che affligge il nostro Paese: il disallineamento² fra competenze richieste dal mondo del lavoro e quelle esistenti.

¹ <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-e-lavoro-cosi-la-formazione-duale-puo-sbarcare-in-italia/2588032/>

² <https://www.ilsussidiario.net/news/giovani-lavoro-limportanza-della-certificazione-delle-competenze-contro-il-mismatch/2519381/>

Un appello recente è arrivato dal presidente di Confindustria di Lecco e Sondrio: Il centralismo, affossando la scuola, disperde le migliori energie dei giovani. A Lecco, la difficoltà di reperimento di personale nel 2022 si è presentata per quasi una figura su due (47%) e coinvolgendo un ampio ventaglio di figure professionali, con una particolare accentuazione per i tecnici e gli operai specializzati¹, in 7 casi su 10².

Ma guardiamo a un altro dato: la dispersione scolastica è al 16% (media, con punte oltre il 20%). E ancora, guardiamo anche a quest'altro dato: i *Neet* sono al 23%³ (record europeo). Sono dati spaventosi, che segnalano un grave problema presente nel nostro sistema educativo/formativo. Ma, paradossalmente, sono anche una chiara indicazione del dove cercare risposte. Quanto cambierebbero i discorsi che stiamo facendo se questi indicatori fossero zero? Se avessimo zero dispersione scolastica e zero *Neet*? E allora parliamone. Allora parliamo di scuola.

Penso di dire una cosa ormai risaputa se riferisco la posizione medio-bassa della nostra scuola italiana nella classifica Ocse-Pisa, negli ultimi posti fra le nazioni europee.

La ricerca della Fondazione Rocca pone all'attenzione il tema: «Questo stato di cose continua ad alimentare l'inerzia della più grande azienda del Paese, che sembra non riesca a cambiare direzione. Eppure, questi risultati non dipendono dal livello di investimenti fatti in questi anni: l'investimento per studente è nella media europea. (...) occorre individuare un elemento dinamico, in grado di contrastare l'inerzia del sistema e di avviare un profondo processo di innovazione. Questo fattore può essere l'autonomia scolastica».

Il principale fine, quantomeno dichiarato, del testo di Riforma sulla cd. Buona scuola (l. 13.7.2015, n. 107) è stato quello di una piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (art. 1, comma 1), introdotta dal DPR n. 275 del 1999, emanato in applicazione dei primi due commi dell'art. 21, L. n. 59 del 1997, e in seguito garantita dalla Costituzione, all'art. 117, c. 2. Attorno ad essa ruota, sotto il profilo logico, l'intero impianto della Riforma e le principali innovazioni da questa introdotte sono specificamente dirette a realizzarla.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, in realtà, non è un valore in sé ma rappresenta, senza dubbio, uno strumento centrale e irrinunciabile per adattare le scuole ai bisogni formativi e sociali del territorio e a quelli di genitori e studenti e renderle responsabili del loro soddisfacimento. La sua valorizzazione è, al tempo stesso, una sfida decisiva per rendere la formazione erogata dalle

¹ <https://www.ilsussidiario.net/news/giovani-e-lavoro-qualche-metodologia-e-migliore-per-formare-i-tecnici/2479355/>

² Camera di Commercio di Como-Lecco, *13^a edizione Rapporto dell'Osservatorio provinciale del mercato del lavoro*, Provincia di Lecco.

³ <https://www.ilsussidiario.net/news/i-numeri-il-pericolo-che-viene-da-crisi-demografica-e-17-milioni-di-neet/2563593/>

istituzioni scolastiche realmente rispondente alle attese del mondo del lavoro e favorire, quindi, la futura effettiva occupabilità degli studenti.

La filiera tecnico-professionale della scuola è un banco di prova per molti temi del sistema paese e già nel Rapporto finale del 13 Luglio 2020 stilato da un comitato di esperti del mondo della scuola, istituito dall'allora Neoministro all'Istruzione Patrizio Bianchi, nel capitolo 5.5 del Rapporto si auspica un nuovo sistema italiano di VET:

«Occorre investire molto su una modernizzazione del sistema formativo in senso più europeo. In tale prospettiva, si apre un'opportunità particolare per la filiera dell'istruzione tecnica e professionale e per il sistema dell'istruzione e formazione professionale (IeFP), filiera che tuttavia è apparsa negli ultimi tempi sempre meno attrattiva per i giovani, a fronte invece di una crescente domanda da parte del mondo economico e produttivo. Per non sprecare una simile opportunità, da un lato vanno accelerati i processi di riforma già intrapresi chiamando a raccolta tutti gli *stakeholders* (a partire dalle Regioni e dalle imprese), dall'altro vanno incoraggiate e portate a regime le innovazioni didattiche ed organizzative introdotte dalla recente riforma dell'istruzione professionale e dalla sperimentazione della via italiana al sistema duale».

C'è un ritardo in Italia nel campo dell'istruzione tecnica e professionale rispetto ai sistemi europei più evoluti. Nonostante i processi di riforma tentati nell'ultimo decennio a partire dalla legge 53 del 2003 ("riforma Moratti") la IeFP è stata ripensata come parte integrante dell'offerta del secondo ciclo di istruzione; ciò si è rafforzato ulteriormente nel 2007 con l'introduzione dell'"obbligo di istruzione" fino al sedicesimo anno di età. Dal 2010 poi, con il riordino del secondo ciclo di istruzione e con gli accordi Stato-Regioni in materia di sussidiarietà, tale processo è stato ulteriormente spinto verso il riconoscimento della "pari dignità" tra i due sistemi (regionale e statale). La recente riforma dell'istruzione professionale (voluta dalla legge 107/2015 e tradottasi nel D.lgs. 61/2017), con i relativi accordi Stato-Regioni sui passaggi e sui raccordi tra l'offerta di IeFP e quella dell'IP, ha ridisegnato ancora i rapporti tra i due sistemi e lo stesso modello di "sussidiarietà", in funzione di assicurare agli studenti che accedono a questi percorsi la massima flessibilità di opzioni e di opportunità, in vista del loro successo formativo, anche per favorire la progressiva riduzione della dispersione scolastica. Inoltre, si è determinata una certa spinta verso la "verticalizzazione" del sistema, promuovendo l'accessibilità all'offerta terziaria non accademica (ITS).

Il documento del 13 luglio 2020 denuncia un crescente *mismatch* di profili professionali di tipo tecnico-professionale nei settori tipici del *Made in Italy* riportando il Rapporto di *Symbola* (2019) da cui si evince che nel panorama comunitario europeo l'Italia si conferma seconda per numero di imprese innovatrici (38.361) dietro alla sola Germania (41.793) e colloca il nostro paese

tra i primi cinque al mondo per attivo manifatturiero, grazie ad un tessuto produttivo fatto soprattutto di piccole e medie imprese. Anche la nostra agricoltura e il nostro sistema agroalimentare sono tra i più competitivi al mondo: secondo l'indice delle eccellenze competitive nel commercio internazionale redatto dalla Fondazione Edison, nel 2017, su un totale di 798 prodotti agroalimentari mondiali, l'Italia sale sul podio in 80 casi. Siamo inoltre un grande *hub* turistico: con 5 milioni di posti letto totali il nostro paese risulta subito alle spalle della Francia, e copre l'16,3% dell'intera offerta alberghiera dell'Ue. In sintesi, l'Italia è un paese la cui competitività risiede prevalentemente nella contaminazione tra valore economico e valore sociale, nella relazionalità, nelle dinamiche partecipative e nella cultura della cittadinanza, nel numero sempre maggiore di imprese sociali.

A fronte di questo scenario economico positivo, negli ultimi trent'anni si assiste invece ad un depotenziamento del canale professionalizzante (ritenuto a torto meno "nobile"), con calo costante dell'offerta di profili e di competenze collegati ai mestieri del *Made in Italy* e con un crescente *skill mismatch* in cui la richiesta delle imprese viene vanificata dalla mancanza di qualificati e diplomati.

Gli estensori del documento propongono quindi una serie di azioni tese ad invertire la tendenza depotenziante del sistema VET.

Abbiamo visto che i governi passano e cambiano, le osservazioni e le proposte in tema di formazione tecnica e professionale si ripetono e si scontrano anche con resistenze del mondo sindacale come da dichiarazioni che seguono:

- si confonde l'istruzione con l'addestramento legato ai bisogni delle imprese "ora e adesso", senza garantire agli studenti gli strumenti fondamentali per affrontare le complesse sfide del mondo del lavoro e soprattutto l'evoluzione dello stesso;
- è evidente la disparità di opportunità formative di questi percorsi, così fortemente legati ai contesti produttivi, già difforni nelle diverse parti del paese;
- è ancora molto presente il principio che la dispersione scolastica si contrasti avviando al lavoro: una misura che non coincide con le fasi di sviluppo dell'età evolutiva, una ideologia ormai smentita da decenni di ricerca pedagogica e dalle negative esperienze in diversi paesi europei;
- con la formula del *campus*, torna l'impostazione della rete di scuole come soggetto principale e interlocutore privilegiato a partire dalla riforma del D.Lgs 61/2017 in poi;
- con gli accordi di partenariato le istituzioni scolastiche perdono il ruolo di titolarità della programmazione delle attività di istruzione;

- così come avvenuto per i licei quadriennali, si perde anche il valore scientifico del termine sperimentazione, che per essere definita tale, dovrebbe utilizzare parametri omogenei (come i *curricoli*, i tempi, i piani orario, ...) e seguire dei precisi criteri di campionatura, distribuzione territoriale, etc. Invece, di fatto si sperimenterà con chi lo chiede: non esattamente un criterio metodologico di ricerca e di verifica;
- appare evidente la ricaduta negativa sugli organici che, nonostante le dichiarazioni formali, subiranno il decurtamento conseguente al taglio degli ordinamenti da cinque a quattro anni.

Le docenze esterne erano già presenti nei modelli di Istruzione professionale prima della Riforma Gelmini, nella cosiddetta terza area. Se gli esterni sono professionisti “veri”, legati quindi prevalentemente alla propria attività professionale, non riescono ad essere funzionali all’offerta formativa perché non si integrano nel progetto di offerta formativa, che è frutto dell’elaborazione, del confronto, dell’esperienza didattica di docenti facenti parte del collegio, cui loro non partecipano.

La certificazione delle competenze in uscita dai percorsi di IeFP previa valutazione e certificazione da parte dell’INVALSI degli esiti degli apprendimenti degli studenti-consegna ad un ente rilevatore esterno gli elementi per certificare la qualità dell’offerta formativa ricevuta, ai fini di un accesso diretto al percorso terziario di istruzione e formazione. Il ruolo affidato all’INVALSI è evidentemente debordante rispetto alla *mission* di valutazione di sistema.

Si tratta di un progetto completamente orientato verso l’obiettivo di rendere funzionale l’istruzione alla produttività e alla competizione del mercato italiano, rispondendo alle richieste di mancanza di competenze lamentata dagli imprenditori. Si sta percorrendo una strada che non ha nulla di nuovo: nell’idea che ne sta alla base (l’avviamento professionale come alternativa alla conoscenza) e negli strumenti previsti (i docenti esperti, l’apprendistato...)¹.

Margherita Rabaglia

Ex dirigente scolastica

Ambassador Avanguardie Educative – INDIRE

¹ Cgil, *Sperimentazione della filiera formativa tecnologica-professionale*, Prot. n. 132/2023, Roma 12 giugno 2023.

Humanistic Management and Leadership Skills

Brunello Cucinelli lesson's

di **Valeria Caggiano**¹, **Antonio Ragusa**²

L'impegno di Brunello Cucinelli nell'investire nella formazione dei suoi dipendenti è una testimonianza del potere trasformativo dell'apprendimento. Attraverso il suo approccio umanistico, Cucinelli ha creato una cultura dell'apprendimento e dell'eccellenza che non solo giova ai suoi dipendenti, ma anche alla crescita e al successo della sua azienda. Le pratiche formative che hanno come metodo l'approccio umanistico trovano nelle Lezioni proposte un solido strumento per affrontare un tema liquido



Introduction

During the last decades, we have been astonished and misinformed by a wicked abundance of 'training courses', conducted by implausible personalities, self-proclaimed experts or, where strategic, veritable gurus of human non-humanities: effective communication techniques, empathy as a cure-all for every illness, leadership and management of emotions. The consequence is an irrational ranking, in which all those fields relating to human beings and their free expression, like the study of poetry, literature, art, ancient languages, music and creative languages, or philosophy, ethics and aesthetics, are heavily penalised³. These are disciplines that the technocratic trionfalism views as ancient, obsolete, and belonging to a numismatic of learning, totally unnecessary from a practice point of view; learning that is not productive because it generates generic and non-specific skills. Humanistic Learning Theorists define 'learning' as a holistic growth of the person, including cognitive, emotional and inter-personal dimensions. Nussbaum's humanistic view and her criticism of utilitarianism in educational systems is crucial for inventing new pedagogical models of learning in which the capability approach is approached in the field of adult education with reference to the verification of

¹ Valeria Caggiano wrote the paragraphs n. 1,2, 5.

² Antonio Ragusa wrote paragraphs n. 4 and 5.

³ V. Caggiano, M.F. D'Amante, *Soft skills and Jazz in Curriculum design, Educazione. «Giornale di pedagogia critica»*, 9(2), 2020.

learning that enables the person to flourish¹. Studies on emotions define relational leadership as being based on a set of emotional values and/or virtues to strive towards through individual and collective exercises of the leader and the leader with the team.

Leadership is a crucial aspect of any organization and is essential for its success. A leader sets the tone for the organization and provides direction, inspiration, and motivation to their team. However, leadership is not a quality that is inherent in every individual. It is something that can be developed through education, training, and experience. Hence, leadership education and training have become an increasingly important part of organizational development.

As organizations grow and evolve, the need for effective leadership becomes more pronounced. This, in turn, has led to a growing demand for leadership education programs that can help individuals develop their leadership skills and prepare them to take on leadership roles within their respective organizations. These programs can range from short courses and workshops to degree programs in leadership that provide a more comprehensive education on leadership theory and application.

Leadership education is not limited to traditional classroom settings. Many organizations offer in-house training programs that provide their employees with the opportunity to develop their leadership skills in a more practical setting². These programs allow individuals to learn from experienced leaders within their organization and to apply their newly acquired skills in real-world situations. Another important aspect of leadership education and training is the development of soft skills. While technical skills are undoubtedly necessary for success in many professions, soft skills such as communication, empathy, and collaboration are often just as important. These skills can be developed through leadership education and training programs, which can help individuals become more effective communicators, better listeners, and more collaborative team members.

Leadership education and training have become essential components of organizational development. They provide individuals with the skills and knowledge necessary to become effective leaders and prepare them to take on leadership roles within their respective organizations³. By investing in leadership education and training programs, organizations can increase productivity, improve employee engagement and motivation, and ensure long-term success.

¹ I. Molderez, K. Ceulemans, *The power of art to foster systems thinking, one of the key competencies of education for sustainable development*, «Journal of Cleaner Production», 186, 2018, pp. 758-770.

² M. Russo, *Brunello Cucinelli: An Inspired Leader Who Helps Employees to Have It All*. In *Developing Leaders for Positive Organizing*, Emerald Publishing Limited, 2017, pp. 43-54.

³ W.J. Chou, B.S. Cheng, *Humanistic paradigm in leadership practice—a case study of a Confucian entrepreneur*. *Cross Cultural & Strategic Management*, 2020, 27(4), pp. 567-587.

The purpose of this article is to examine the leadership of Brunello Cucinelli, the founder and CEO of the eponymous Italian fashion company. His leadership, based on the humanism of work, has made Cucinelli one of the most recognized and appreciated business leaders in the world. In the following paragraphs, we will look back at the founder of the company and the elements that contributed to the birth of his management philosophy. Italian fashion entrepreneur Brunello Cucinelli has built a tradition of turning the historical ideas of Western humanism into the core of his business practice. His corporate ethics are inspired by Aristotle, Aurelius, St Benedict, St Francis and Kant, as well as contemporary marketing theorists such as Theodore Levitt. Cucinelli's arguably unsuspecting, even uncanny (and at times disconcerting) use of Western philosophy and religion to frame and sustain his business enterprise must be qualified by a number of remarkable attributes, perhaps not the least of which is his company's fiscal success. If Cucinelli, the corporation, owes some of its growth and profits to religion and philosophy, business ethicists, as well as entrepreneurs, will likely take note and lean in for more.

Humanistic Management and Curriculum Design

The study of leadership in collective and society based action has, since the last few decades of the 20th century, grown in scope to explain its effect on the performance of social movements and how they influence the results of social movements and contribute to change in societies. These research studies highlight a number of such factors as the leader's narrative, his personal history, his ability to act strategically and his ability to engage people in collective action¹.

Humanistic management training is a perspective that moves away from an organisation-centred approach to a human-centred view, for both business and management to generate profit as a path to positive well-being. In order to provide humanistic management education, we present three strands of approach: to problematise the dominant economic model; to integrate humanistic management theory into the curriculum; and to provide inspiration for students to engage with the humanistic dimension and to be connected to real life².

The humanistic training includes training in: goal-oriented motivation, awareness and energization, creative thinking, interpersonal sensitivity, affiliative motivation, happiness, self-confidence, self-esteem, self-assessment, self-realisation, self-understanding, strength training, development of moral reasoning, value clarification, body awareness, meditative processes and other aspects of ideal adult functioning, according to Alschuler. Curriculum design refers to how we choose our priorities and define the importance of how we develop the curriculum

¹ S. Waddock, *Developing humanistic leadership education*, Humanistic Management Journal, 2016, 1, pp. 57-73.

² I. Molderez, K. Ceulemans, *The power of art to foster systems thinking*, cit.

modules¹. Curriculum design implies the development of a curriculum shaped by the organisation's mission and vision. Humanistic Education is a broad set of humanistic disciplines that originate in humanistic education. It is connected to the comprehension of society as the basis of human knowledge. A Curriculum is a tool used to achieve the objectives of national education, international criteria, taking into account the developmental phases of students and their ability to adapt to the learning environment², the needs of national development, the advancement of science and Technology and the expansion of the arts, as well as the types of humanities Education.

According to Deis et al.³ curriculum design development is a complex process, as it involves the investigation of curriculum formulation in higher education institutions, accompanied by intense assessment and improvement of curriculum elements (including the target learning elements). The different views governing curriculum development create diversity in curriculum organisations Existing curriculum designs include the following: firstly, discipline-based curriculum design; this curriculum development creates diversity in curriculum organisations. The different forms of curriculum organisation are as follows: subject-focused curriculum, correlated curriculum and integrated curriculum.

Correspondingly, the report 'Modernisation of Higher Education in Europe: Access Retention and Employability', published in 2018, highlights the employability of recent graduates as a key priority in higher education policies and policy debates. A shared agreement across the education and vocational sectors highlights the value of training in soft skills, also called soft skills⁴. Soft skills are perceived to influence career success, so much so that their attributes and characteristics are deeply underlined in An Agenda for New Skills and New Jobs and have been the focus of the recently launched strategy Rethinking Education-Investing in Skills to Improve Socio-economic outcomes⁵.

The business school is an higher education provider of degrees in business management or business administration. It is the primary provider of educational resources, which include the fulfilment of individual career aspirations, the pursuit of learning, gender equality and social resilience. The business school plays a dual role. It provides knowledge and contributes to the growth of society by training the

¹ D. Melé, *Understanding humanistic management*, «Humanistic Management Journal», 1, 2016, pp. 33-55.

² C. Andreini, B. Valtancoli, *PF24 and training for teachers: a workshop approach proposal*, Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 2018,18(2), pp. 140-151.

³ N. Deis, C. Koch et al., *Development, implementation, and evaluation of a curriculum for medical students on conflicts of interest and communicating risk*, «GMS journal for medical education», 37(1), 2020.

⁴ V. Caggiano, M.F. D'Amante, *Soft skills and Jazz in Curriculum design*, *Educazione*, «Giornale di pedagogia critica», 9(2), 2020.

⁵ A. Gatto, *A pluralistic approach to economic and business sustainability: A critical meta-synthesis of foundations, metrics, and evidence of human and local development*, «Corporate Social Responsibility and Environmental Management», 27(4), 2020, pp. 1525-1539.

workforce with the skills, skills and abilities required by the business environment¹. It provides students with professional knowledge, skills and competencies for employment in many fields of management, which include marketing, supply chain, accounting, finance, leadership and human resource management.

There are some initiatives that focus on leadership development. The Rome Business School, an international business school with students from over 150 countries, focuses on management education topics ranging from human resources to space economics and new technologies applied to medical contexts. Hard science is complemented by holistic human skills training.

For the past five years, the Rome Business School has originated a skills module within the curriculum of its Masters and MBA courses that focuses on Leadership for Women and in general on soft skills such as critical thinking, ethics, moral education and global citizenship. The students follow the cross-curricular course and a soft skills assessment test is carried out at the beginning and at the end, in addition to the assessment of the impact of the module and the dedicated workshops².

This training focuses on critical thinking and mindset learning as part of leadership development, consists of five modules, is aimed at managers from a wide range of international organisations and is geared towards enabling managers in practice to learn from their experiences.

Lessons for training leadership skills: Brunello Cucinelli lesson's

Brunello Cucinelli was born in 1953 in Solomeo, in the province of Perugia. After dropping out of high school to follow his family into the textile industry, he began working in a knitwear factory. In 1978, Cucinelli founded his company with the goal of producing high-quality clothing made from precious materials and with a particular focus on environmental sustainability. Over the years, the company grew exponentially, becoming a benchmark brand in the luxury fashion sector³

Brunello Cucinelli's management philosophy is based on the humanism of work, a concept that assumes that work should be at the service of man and not vice versa. In other words, Cucinelli believes that work should be a means to realize the dignity of man, not just an economic activity. Cucinelli's company employs a

¹ H. Mintzberg, O. Laasch, *Mintzberg on (ir) responsible management*, in *Research handbook of responsible management*, Edward Elgar Publishing, 2020, pp. 73-83.

² V. Caggiano, A. Ragusa, *Humanism Management for business school training*, «Nuova Secondaria», 40(7), 2023, pp.97-102.

³ S. Rank, S. Rovai, *Case Study Cucinelli: Servant and Ethical Leadership for Social Responsibility and Humanism*, in *Made in Italy and the Luxury Market*, Routledge 2023, pp. 116-126.

production method that places man and his well-being at the center, with the aim of creating a serene, stimulating, and respectful work environment of human values¹.

Brunello Cucinelli is a strong advocate for education as the key to success. He believes that continuous learning is essential for his employees' personal and professional development, as well as the growth of his company. This belief in the transformative power of education is one of the cornerstones of his company's humanistic approach. Cucinelli's commitment to education is manifested through his investment in training programs and initiatives that provide his employees with opportunities for continuous learning². One example of this is the Brunello Cucinelli School, which was established in 2017. The school focuses on promoting a culture of learning and excellence, with programs that include courses on languages, computer skills, and business management.

In line with Cucinelli's humanistic approach, the training programs are tailored to meet the individual needs of his employees. The company also provides access to external training programs and courses, ensuring that his employees are exposed to a wide range of learning opportunities. Cucinelli recognizes that investing in his employees' education is not only beneficial for their personal and professional growth but also for the success and growth of his company. Providing opportunities for continuous learning can enhance employee engagement, leading to increased productivity, better decision-making, and a more engaged workforce.

Continuous learning is becoming increasingly important in today's rapidly changing business environment. Technology is evolving at an unprecedented rate, and industries are constantly being disrupted by new players and innovations. As such, companies must be equipped to adapt to change and anticipate new trends. Continuous learning can provide employees with the skills and knowledge they need to keep up with these changes and remain competitive³. Cucinelli's approach demonstrates the importance of investing in continuous learning for both individuals and organizations. Furthermore, it highlights the role of company leaders in promoting a culture of learning within their organizations. As the pace of change continues to accelerate, companies that embrace continuous learning as a core value will be better equipped to succeed in the long term.

In conclusion, the importance of education and continuous learning cannot be overemphasized in today's rapidly changing business environment. Continuous learning is an essential component of any successful business, and it is up to company leaders to promote this culture of learning to ensure their companies

¹ K. E. Purswell, *Humanistic Learning Theory in Counselor Education*, «Professional Counselor», 9(4), 2019, pp. 358-368.

² Ibidem

³ E. Paulicelli, *Fashion: the cultural economy of Made in Italy*, «Fashion Practice», 6(2), 2014, pp. 155-174

remain competitive in an ever-changing landscape¹. Coccinelli attributes much of his company's success to the continuous education of his employees. Over the years, the company has invested in training programs to improve its employees' skills, encouraging their professional and personal development. Continuous learning allows employees to acquire new skills and improve their productivity, promoting the company's long-term success.

Merit and Recognition: Fair Remuneration as the Cornerstone of Employee Motivation. Cucinelli has established a fair and transparent remuneration system that rewards employees based on their merit and skills. Fair remuneration is designed to motivate employees to do more and better, recognizing their commitment and contribution. Additionally, the company has established a system for recognizing employee accomplishments, with the goal of rewarding their performance and encouraging collaboration amongst colleagues.

Enhancing the Territory and Italian Production. Cucinelli has always supported the enhancement of the territory and Italian production, creating high-quality products that promote the excellence of made in Italy. The company is active in the protection of Italian craft traditions and promotes environmental sustainability in the production of its clothing. Additionally, Cucinelli actively engages in enhancing the territory, supporting cultural and social initiatives aimed at promoting the development of local communities.

Pedagogical reflections on the leadership of Brunello Cucinelli

Brunello Cucinelli's leadership stands out for his ability to combine the pursuit of excellence with the enhancement of people and human relations. His management philosophy is based on sustainability, the humanism of work, continuous learning, fair remuneration, and enhancing the territory, elements that have contributed to the success of his company and the creation of a serene and stimulating work. Cucinelli's leadership is not only an example of how to run a successful business, but it is also a model of pedagogical reflection. His vision of the humanism of work, the value placed on professional development, the importance of merit and recognition, and the needs of the community all contribute to Cucinelli's unique leadership style. Cucinelli's philosophy of the humanism of work is strongly influenced by his belief in the dignity of the human person. He sees work not only as a means of generating economic value but also as a way of promoting the human person's growth and well-being. This philosophy is reflected in the values and mission statement of his company, where work is seen as a mission that serves a higher purpose. By valuing the dignity of the human person and promoting a sense

¹ P. Agstner, *Designing Generation Change in Family Firms: Lessons from Italy*, «European Business Law Review», 32(3), 2021.

of purpose in work, Cucinelli's leadership style fosters a culture of accountability, innovation, and excellence.

Cucinelli's focus on professional development is crucial to his leadership style. He believes that continuous learning is vital to personal growth and professional success. This philosophy is evident in the company's approach to training and development, where employees are encouraged to pursue their educational goals through a variety of training programs and continuing education opportunities. By investing in its employees' development, the company benefits by having a more knowledgeable, skilled, and motivated workforce. Another key aspect of Cucinelli's leadership is his emphasis on merit and recognition. The company has a well-defined system of pay and benefits that rewards employees based on their contribution to the company's success. This approach to compensation creates a culture of accountability and hard work, where the best employees are rewarded for their efforts. The company also provides recognition and rewards for innovation, creativity, and excellent work, creating a sense of pride and loyalty among employees.

Finally, Cucinelli's leadership style emphasizes the importance of community needs. The company is committed to sustainability, and its operations are designed to minimize the impact on the environment. The company also supports the local community, investing in cultural and educational programs that benefit the region. By promoting social responsibility, Cucinelli's leadership style fosters a sense of community among employees and creates a positive impact on the wider society. The leadership of Brunello Cucinelli offers a model of pedagogical reflection that combines the humanism of work, professional development, merit-based compensation, and social responsibility. Cucinelli's leadership style fosters a culture of accountability, innovation, and excellence that benefits the company, its employees, and the wider community. By promoting a sense of purpose and dignity in work, Cucinelli inspires his employees to achieve their full potential and make a positive impact on the world around them.

In conclusion, the leadership of Brunello Cucinelli represents an innovative and successful model of business management that places people and human values at its core. The humanism of work, continuous learning, fair remuneration, and enhancing the territory represent the key elements of his management philosophy, which has made Cucinelli one of the most appreciated business leaders in the world¹. The humanistic approach is at the heart of Brunello Cucinelli's work-based training program. Cucinelli believes that the success of his company is based on the growth and development of its employees. Through this approach, his employees are not seen as just another cog in the wheel, but as individuals with diverse backgrounds,

¹ M. Del Baldo, *Entrepreneurship, Leadership and Charisma: Which Are the Links with Business Models Sustainability? Entrepreneurship-Development Tendencies and Empirical Approach*, 2018, pp. 309-327.

experiences, and talents. Cucinelli's work-based training program is designed to enhance his employees' innate abilities and skills. He believes that each employee has a unique talent that, if developed, will benefit not only the individual but also the company and the community at large. This approach to work-based training is based on his belief that work should be a means of self-actualization and fulfillment. Cucinelli's vision of work-based training is not just about providing his employees with the skills they need to do their jobs but is also about empowering them to live fuller and more meaningful lives. Cucinelli's work-based training approach is centered on three main pillars: learning by doing, continuous education, and mentoring. The learning-by-doing approach is based on experiential learning, where employees are given the opportunity to learn by doing their jobs. Cucinelli believes that practical experience is the most effective way to learn and that his employees can gain valuable insights from their work experiences¹. Continuous education is another essential pillar of Cucinelli's work-based training program. Cucinelli is a firm believer in the value of education and sees it as a way to enrich his employees' lives. He encourages his employees to pursue further education or professional development opportunities to enhance their skillsets and broaden their horizons.

Mentoring is the third pillar of Cucinelli's work-based training program. He believes that mentoring is a crucial component of employee growth and development. Cucinelli himself serves as a mentor to many of his employees, providing them with guidance, support, and advice throughout their careers. He also encourages his employees to mentor each other, creating a supportive and collaborative work environment.

In conclusion, Cucinelli's work-based training program is grounded in the humanistic approach. He believes that work should be a means of self-actualization and fulfillment, and his training program is designed to empower his employees to achieve this goal. Through learning by doing, continuous education, and mentoring, Cucinelli's program provides his employees with the skills and tools they need to succeed, both in their careers and in their personal lives². Cucinelli's approach is a testament to the idea that successful business practices can be based on humanistic ideals and create a thriving and supportive work culture.

Conclusions

The final aim of Humanistic Teaching is to develop strategies and effective human technologies to educate one's inner strengths with respect to traditional school objectives, the Humanistic Education courses. Pedagogical reflection is directed at the reflection on the teaching method and the teaching process. The development of subjects focusing on the learning of human skills, from the

¹ J. Mews, *Leading through andragogy*, «College and University», 95(1), 2020, pp. 65-68

² E. Von Kimakowitz et al., *Humanistic management in practice*, Palgrave Macmillan, New York 2011, p. 332.

perspective of the Humanistic Approach, drives to be a role model to be presented and implemented for various institutions, including technical and technical studies.

In accordance with the Western Education Forum (2020), the world of education involves new educational methods in which didactic-pedagogical intermediation in teaching and learning processes occur through emotions and leadership skills, with students and teachers performing educational activities in different places and at different times⁸. "To think bravely about the educational curriculum required," Knowles..., "we require men and women who will bring beliefs based on intelligence and knowledge, as well as confidence; hence, they cannot be timorous people, nor people who believe that their students are - or should become - timorous men and women¹. Therefore, they cannot be fearful people, nor people who believe that their students are - or should become - fearful men and women². If such an education truly seeks to educate in the values of an enquiring mind and an independent, 'autonomous' and creative person. independent, 'autonomous' and creative person, then it will address subject matter that is controversial, seek to teach with freedom and inner confidence, and affirm the need to encourage and inform initiative directed at both social and technological innovations and advances⁹.

In the conclusion, there are supposed to be too few curricula dedicated exclusively to providing training for people for analytical jobs such as marketing research. Instead, we need many courses for pragmatic managers' (for more of Mintzberg's ideas on management training)³. Humanistic management training focuses on soft skills topics such as human behaviour, ethics, culture, business in society, responsibility, sustainability and stakeholder relations (among others) as key complements to analytical and technical knowledge. The 'historical perspective' used as a tool to mirror and learn human skills for future leaders. Suggesting to education and curriculum developers that they should pay more attention to methodology, showing in the formulation of historical examples a practicable and repeatable pathway in different higher education contexts.

Valeria Caggiano

University of Roma Tre

Antonio Ragusa

Rome Business School

¹ J. Mews, *Leading through andragogy*, «College and University», 95(1), 2020, pp. 65-68

² M. S. Knowles, *Separating the amateurs from the pros in training*, «Training & Development Journal», 30(9), 16, 1976.

³ H. Mintzberg, O. Laasch, *Mintzberg on (ir) responsible management*, in *Research handbook of responsible management*, Edward Elgar Publishing, 2020, (pp. 73-83).