

Working Paper

ADAPT
www.adapt.it

UNIVERSITY PRESS

Associazione per gli Studi Internazionali e Comparati sul Diritto del lavoro e sulle Relazioni industriali

La costituzione della filiera formativa tecnologico-professionale

Criticità e prospettive della c.d. riforma Valditara

Filippo Fumarola

Apprendista in attività di ricerca presso D.T.M. srl

Working Paper n. 8/2024

ABSTRACT

Il presente working paper si pone l'obiettivo di fornire una definizione di filiera tecnologico-professionale nell'ambito del DDL n. 924/2023 (c.d. "riforma Valditara"). Il contributo mette a fuoco le novità e i punti di forza e di debolezza della riforma analizzando i potenziali impatti sul sistema di istruzione e formazione professionale (VET).

Si esplorano le critiche rivolte alla riforma e alla sperimentazione in corso in attuazione del DM 240/2023. Inoltre, vengono esaminati i primi risultati della sperimentazione e le prospettive future, con particolare attenzione al ruolo delle Regioni e al sistema di passaggi tra i diversi percorsi formativi. L'analisi si basa su dati empirici provenienti da due regioni italiane, la Lombardia e il Piemonte, e si propone di fornire una panoramica dettagliata dello stato attuale delle filiere formative tecnologico-professionali e delle sfide che devono affrontare.

I PUNTI CHIAVE DEL PAPER

- L'esigenza di avere anche in Italia un forte sistema di Vocational Education and Training (VET) non è nuova ed è resa sempre più urgente dalla trasformazione del mercato del lavoro e dallo sviluppo economico-sociale.
- La filiera formativa tecnologico-professionale è definita dal DDL 924 come un aggregato di percorsi formativi, ma non può essere soltanto quello.
- Finché non viene approvato il decreto attuativo previsto dal DDL 924 per la definizione delle filiere, gli uffici scolastici regionali e le regioni hanno molta discrezionalità nel definire le modalità di costituzione operativa e le funzioni delle filiere.
- Assai importante e sempre più evidente a livello regionale è l'esigenza di coordinare due sistemi separati, quello di Istruzione Professionale/Tecnica quinquennale (IP/IT) e quello di Istruzione e Formazione Professionale quadriennale (IeFP), entrambi vocati alla professionalizzazione, ma la cui programmazione resta distinta e scarsamente permeabile.

IL MESSAGGIO

Le conclusioni del presente studio sottolineano l'importanza della riforma volta a definire una filiera formativa tecnologico-professionale, nonostante le sfide iniziali. Questa innovazione nel sistema formativo rappresenta un allineamento agli standard europei, cruciali per il progresso del nostro Paese. Tuttavia, restano da affrontare diversi nodi critici, tra cui il coinvolgimento delle imprese nei percorsi formativi. Il successo della riforma dipenderà dalla creazione di rapporti solidi tra i partecipanti, soprattutto le imprese, le quali svolgono un ruolo chiave nella definizione dei programmi formativi. La comunicazione e la collaborazione tra le varie entità coinvolte, incluse le regioni, gli uffici scolastici regionali, le scuole, le istituzioni formative e le imprese, sono essenziali. È cruciale un impegno continuo nella correzione delle pratiche, specialmente in fase iniziale. L'avvio della sperimentazione fornirà indicazioni cruciali per l'implementazione definitiva della riforma. È importante valutare come i curriculum scolastici e formativi saranno modificati in risposta a questa riforma, con particolare attenzione alla natura delle competenze promosse e al coinvolgimento attivo delle imprese nella didattica.

Indice

1. Introduzione	4
2. Le filiere formative tecnologico-professionale nell'ambito della c.d. riforma Valditara	4
2.1. Il contesto.....	4
2.2. Il sistema VET e la definizione di filiera formativa tecnologico-professionale ...	6
2.3. Alcune critiche alla riforma e alla sperimentazione	12
3. L'avvio della sperimentazione.....	15
3.1. Il ruolo delle Regioni	16
3.1.1. La Lombardia.....	18
3.1.2. Il Piemonte	20
3.2. Il sistema dei passaggi	23
3.2.1. I passaggi orizzontali tra IP e IeFP	23
3.2.2. I passaggi verticali da IeFP a ITS	25
4. Conclusioni. I primi esiti della sperimentazione e le prospettive future	26

1. Introduzione

Il presente contributo intende fornire una panoramica completa nell'ambito della "filiera formativa tecnologico-professionale" (d'ora in poi anche filiera) di cui al Disegno di legge n. 924/ 2023 «Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale e revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti», (approvato dal Senato in data mercoledì 31 gennaio 2024), e contribuire ad una prima valutazione, con particolare riguardo ai casi piemontese e lombardo, delle prospettive e criticità di questa riforma, attraverso l'analisi degli impatti potenziali sui percorsi di Istruzione Tecnica (IT) e professionale (IP), di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e degli istituti tecnologici superiori (ITS).

Il contributo prende le mosse da un'analisi del contesto socio-normativo di riferimento, con l'obiettivo di illustrare le riforme del PNRR che sono influenzate e influenzano l'effetto della c.d. riforma Valditara. In secondo luogo, offre una definizione di filiera formativa, facendo riferimento a quanto presente nella letteratura scientifica, allo scopo di definire l'oggetto e gli obiettivi della presente riforma. In terzo luogo, vengono presentate le principali critiche e osservazioni mosse alla riforma dal mondo scolastico, sindacale, scientifico e istituzionale, in modo da avere un'idea di come il DDL è stato accolto dai soggetti interessati e di quali possono essere i suoi limiti. In quarto luogo, il presente contributo si sofferma sugli aspetti operativi della riforma, del ruolo che hanno le Regioni per la sua implementazione e di come tecnicamente si può costituire una filiera. Infine, la conclusione lascia uno spazio aperto agli effettivi esiti della sperimentazione della riforma e alla responsabilità dei policy-makers di promuovere, aderire e caratterizzare il progetto secondo le migliori possibilità.

2. Le filiere formative tecnologico-professionale nell'ambito della c.d. riforma Valditara

2.1. Il contesto

La riforma Valditara costituisce una delle sei riforme previste dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR): **il riordino degli istituti tecnici e professionali**. Nonostante le linee guida della Commissione Europea e il Regolamento UE n. 241/2021 avessero stabilito come scadenza dell'adozione delle sei riforme il 2022, l'attuale governo ha sospeso l'attuazione della riforma del precedente governo (il Decreto Aiuti Ter pubblicato il 23 settembre 2022 in Gazzetta Ufficiale) allo scopo di adottare la propria riforma di riordino degli istituti tecnici e scolastici. La filiera formativa introdotta dalla riforma Valditara – che riprende il progetto dei c.d. "patti educativi 4.0" del precedente governo ⁽¹⁾ – si intreccia con almeno due delle altre riforme previste dal PNRR: il **sistema di**

⁽¹⁾ Le parole dell'allora ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi nel 2022 furono: «vogliamo costruire una **filiera** verticale e allo stesso tempo un **patto educativo** grazie al quale imprese, università, tessuto produttivo, territori, ITS Academy mettano a disposizione risorse e competenze per consolidare l'identità

orientamento e gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS). La riforma dell'orientamento prevista dal PNRR e introdotta tramite il DM n. 328/2022 ha istituito le due figure del tutor e dell'orientatore. Il ruolo dell'orientatore può essere particolarmente rilevante all'interno di una filiera formativa. Il docente orientatore, in relazione diretta con il tutor, svolge una funzione di collegamento con le università, gli ITS Academy e il mondo produttivo locale al fine di aiutare gli studenti nella scelta, a livello di scuola secondaria di I° e II° grado, del percorso formativo più rispondente alle aspettative, alle preferenze e alle attitudini individuali e in rapporto al contesto socioeconomico di residenza. La riforma Valditara cerca di definire una nuova cornice "allargata" del sistema di istruzione e formazione professionale italiana e, nel tentativo di cucire insieme i vari frammenti del sistema precedentemente slegati, permette di classificare per filiere la formazione professionale collegando i percorsi affini. **La figura dell'orientatore può essere fondamentale, oltre che per promuovere i percorsi interni alla filiera, anche per aiutare gli studenti a capire quali percorsi all'interno di una filiera richiedono quali competenze**, al fine di orientare gli studenti nel passaggio dal secondo ciclo all'offerta formativa del sistema terziario tenendo o da un settore professionale ad un altro tenendo conto non solo dell'offerta formativa presente all'interno delle diverse filiere tecnologico-professionali, ma anche delle specifiche competenze acquisite dagli studenti e delle "aree di attività" (ADA) ⁽²⁾, in modo da orientarli verso le imprese maggiormente affini a quelle determinate aree. Ai sensi delle Linee guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito il docente orientatore ha infatti la grande responsabilità di «gestire i dati degli studenti, raffinarli e integrarli con quelli specifici raccolti nelle differenti realtà economiche territoriali, così da metterli a disposizione dei docenti (in particolare dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro» ⁽³⁾.

La riforma Valditara si intreccia anche con la riforma sugli Istituti Tecnologici Superiori (ITS) (legge 99/2022) perché si pone l'obiettivo di **promuovere gli ITS** in modo da aumentare il numero degli iscritti e di **migliorare la qualità del collegamento con la rete degli imprenditori nei territori**, al fine di colmare il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro. Facilitando l'accesso degli studenti dell'istruzione e della formazione

di questo segmento formativo e concorrere alla migliore istruzione dei nostri giovani, in linea con le prospettive di sviluppo del Paese». In entrambe le riforme lo scopo legato al PNRR è quello di ridefinire e aggiornare gli indirizzi per rafforzare le competenze linguistiche e STEM.

⁽²⁾ Nel decreto 5 gennaio 2021 *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, viene fornita la definizione delle Aree di attività (ADA): «Ciascun settore economico-professionale è articolato per processi di lavoro secondo una logica finalizzata a ricostruire analiticamente i cicli produttivi di beni e servizi. Ciascun processo di lavoro è declinato in sequenze di processo, in un numero non predefinito, funzionale alla sua completa descrizione. Le sequenze di processo sono, a loro volta, articolate in una o più aree di attività (di seguito ADA). Le ADA sono connotate da un titolo e contengono la descrizione di singole attività in un numero variabile da un minimo di 4 ad un massimo di 12. All'interno delle ADA, oltre alle attività, vengono individuati i risultati attesi. Il risultato atteso descrive l'esito di un'attività o di un insieme di attività, esplicitando il contenuto in termini di prodotto/servizio finale o intermedio, di sintetica descrizione della prestazione, di eventuali elementi input, di contesto e di complessità, anche in termini di autonomia e responsabilità. I risultati attesi costituiscono uno dei criteri guida per l'identificazione del livello del Quadro nazionale delle qualificazioni e per la predisposizione delle prove di valutazione atte all'accertamento sostanziale del possesso delle competenze (...)».

⁽³⁾ Nei «dati» a cui si fa riferimento rientrano per esempio le competenze acquisite dagli studenti, le prospettive occupazionali e l'offerta formativa del territorio. Si vedano le Linee Guida ministeriali per l'orientamento adottate con Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022.

professionale (IeFP) ai percorsi ITS, infatti, **la riforma Valditara mira ad accrescere il numero di studenti frequentanti percorsi di formazione professionalizzante di terzo livello (gli ITS)**. L'ambizioso obiettivo del PNRR di raddoppiare il numero di studenti iscritti agli ITS ogni anno fino al 2025 è stato finora raggiunto – il numero di iscritti agli ITS è passato da 8.274 nel 2021 a 25.842 nel 2023⁽⁴⁾ - ma l'asticella continua ad essere molto alta. **Il numero di studenti iscritti agli ITS Academy è in costante aumento dal 2013 ma il forte calo di nascite in Italia iniziato nel 2008** - da allora i nuovi nati sono scesi da 576.659 a 380.000 nel 2023⁽⁵⁾ - **non ha ancora impattato il sistema ITS**, che sta ancora attendendo l'arrivo degli studenti nati dopo il 2008.

L'obiettivo della riforma degli ITS di **“migliorare la qualità del collegamento con la rete degli imprenditori nei territori”** viene perseguito anche dalle filiere formative tecnologico-professionali della riforma Valditara. Gli studenti, infatti, potranno scegliere di anticipare il loro momento di accesso al mondo del lavoro, con percorsi formativi superiori di quattro anni (anziché cinque). La riforma punta poi a valorizzare l'apprendistato formativo (per studenti da 15 anni in su) e l'alternanza scuola-lavoro. Il mondo delle aziende sarà interessato anche dalle novità relative ai docenti: per ampliare l'offerta didattica, in primis quella tecnica e laboratoriale, saranno chiamati **esperti provenienti dal mondo produttivo e professionale**. I docenti esterni, che potranno quindi provenire dal mondo aziendale, saranno assunti con contratti di prestazione d'opera annuali, senza influire sugli organici degli istituti e sulla normale titolarità delle cattedre.

2.2. Il sistema VET e la definizione di filiera formativa tecnologico-professionale

Il DDL 924 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 istruzione e formazione tecnica o professionale secondaria, seguita da 2 anni di istruzione e formazione professionale 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.

Una parte della letteratura auspica che la riforma, tramite la messa a terra di questo modello, possa realizzare **un sistema di stampo più “europeo”**, ossia un modello in cui l'istruzione e formazione professionale venga ritenuta di alto livello e produca bassi tassi di disoccupazione ⁽⁶⁾. Secondo fonti OECD, in Italia, nonostante il 40% dei giovani tra i 15 e i 19 anni sia iscritto a programmi di Vocational Education and Training (VET), rispetto al 23% nei paesi OCSE, i risultati ottenuti dagli studenti sono inferiori alla media OCSE. **I tassi di occupazione dei diplomati del sistema VET sono infatti i più bassi dell'OCSE**, pari al 55%. Allo stesso modo, i tassi di NEET tra i giovani di età compresa tra i 15 e i 34 anni con un titolo professionale sono pari al 28,1%, ben al di sopra della

⁽⁴⁾ Sul sito Indire sono consultabili i numeri del sistema ITS. I dati fanno riferimento all'ultimo aggiornamento disponibile: 12 giugno 2023, <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/numeri-its/>.

⁽⁵⁾ Dati Istat, 2023.

⁽⁶⁾ D. E. NICOLI, “La filiera tecnologico-professionale. Una strada per realizzare il VET italiano?”.

media OCSE di 15,2% ⁽⁷⁾. Le **definizioni di VET utilizzate a livello comunitario non sono tuttavia uniformi**: secondo le fonti istituzionali la VET in Italia ricomprende oltre all'istruzione e formazione professionale (IeFP) anche l'istruzione tecnica (IT) e professionale (IP) ⁽⁸⁾ ma una parte della letteratura sostiene che l'istruzione tecnica (IT) e professionale (IP) in Italia siano lontane dalla definizione di VET comunitaria: «a differenza dei nostri competitor europei ma anche di larga parte dei Paesi OCSE almeno da un secolo abbiamo adottato un approccio liceale ed “istruzionista”» ⁽⁹⁾.

Un rapporto sulle previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2023-2027) realizzato dal sistema informativo Excelsior di UNIONCAMERE ⁽¹⁰⁾ ha registrato un **fabbisogno considerevole di figure con formazione secondaria di secondo grado tecnico-professionale** (figura 1). Il fabbisogno di queste figure rappresenta il 48% del fabbisogno totale per tipologia di formazione ed è **ben lontano dal numero di studenti iscritti ai relativi percorsi**. Questa è la prima ragione del mismatch tra domanda e offerta nel mercato del lavoro.

Figura 1. Fabbisogni previsti nel periodo 2023-2027 per tipologia di formazione

	Fabbisogni (v.a.)* 2023-2027
TOTALE (esclusa Agricoltura, silvicoltura e pesca)	3.688.500
<i>di cui:</i>	
Formazione terziaria (universitaria e ITS professionalizzante)	1.264.700
Formazione secondaria di secondo grado (licei)	171.000
Formazione secondaria di secondo grado (tecnico-professionale) ⁽¹⁾	1.775.500

*Sono compresi gli istituti tecnici e professionali e l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).
Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior*

I programmi VET in Italia sono inefficaci nel facilitare la transizione dei loro studenti nel mercato del lavoro almeno per due ragioni: la prima è la **mancanza di studenti che vogliano partecipare a questi percorsi**. Secondo un'indagine di CGIL ⁽¹¹⁾, nella decisione su quale scuola fare dopo le medie, ancora oggi contano i desideri dei genitori e le preferenze degli amici, alimentati dal **pregiudizio** per cui nel dubbio sia meglio scegliere un liceo che un istituto tecnico ⁽¹²⁾, professionale o di IeFP, finendo così per procrastinare la decisione sul proprio futuro al momento dell'Università.

⁽⁷⁾ OECD (2023), *Education at a Glance 2023. Country Note. Italy*.

⁽⁸⁾ Si veda oltre all'OECD anche il CEDEFOP in <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/italy-2019>.

⁽⁹⁾ Cfr. E. Gotti, *Il sistema di istruzione e formazione professionale italiano, con la riforma Valditara, non comporta una maggiore “professionalizzazione” dei percorsi di istruzione tecnica e professionale statali*, in RASEGNA CNOS 3/2023, OSSERVATORIO sulle politiche formative, pp. 141-142.

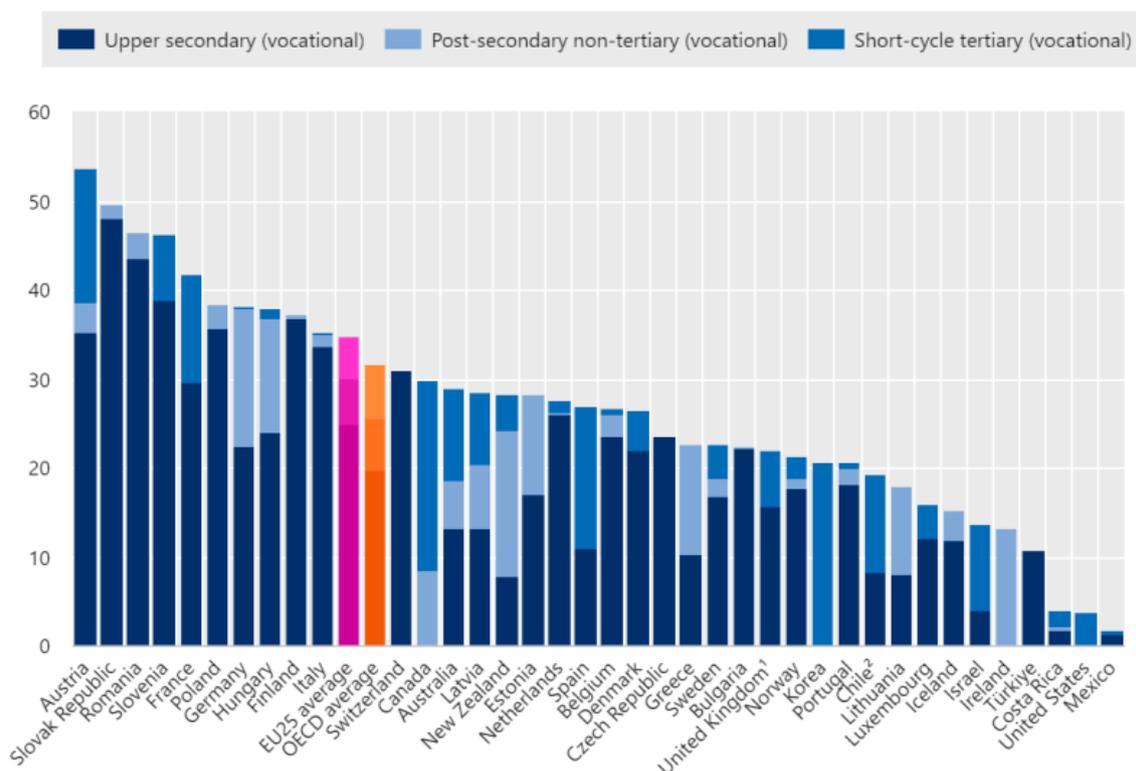
⁽¹⁰⁾ SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR, UNIONCAMERE, Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2023-2027), 2022. Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione.

⁽¹¹⁾ <https://m.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/perche-6-ragazzi-su-10-scelgono-i-licei.flc>

⁽¹²⁾ A tal proposito in *Quei vecchi pregiudizi sugli istituti tecnici* di Myriam Defilippi sul Bollettino Adapt, 2021 viene riportata un'intervista a Cristina Ghiringhella, direttrice di Confindustria Canavese e direttrice

La seconda ragione per cui i programmi VET in Italia sono inefficaci nel facilitare la transizione degli studenti nel mercato del lavoro è il **basso numero di diplomati VET di livello post secondario non terziario (IFTS) e terziario (ITS)** (figura 2). La percentuale di giovani italiani tra i 25 e i 34 anni il cui massimo livello di istruzione è quello post-secondario (IFTS e ITS) rappresenta soltanto l'1%, a discapito di una media dei paesi OECD di quasi il 10%.

Figura 2. Massimo livello di studio VET dei giovani tra i 25 e i 34 anni (OECD 2023)



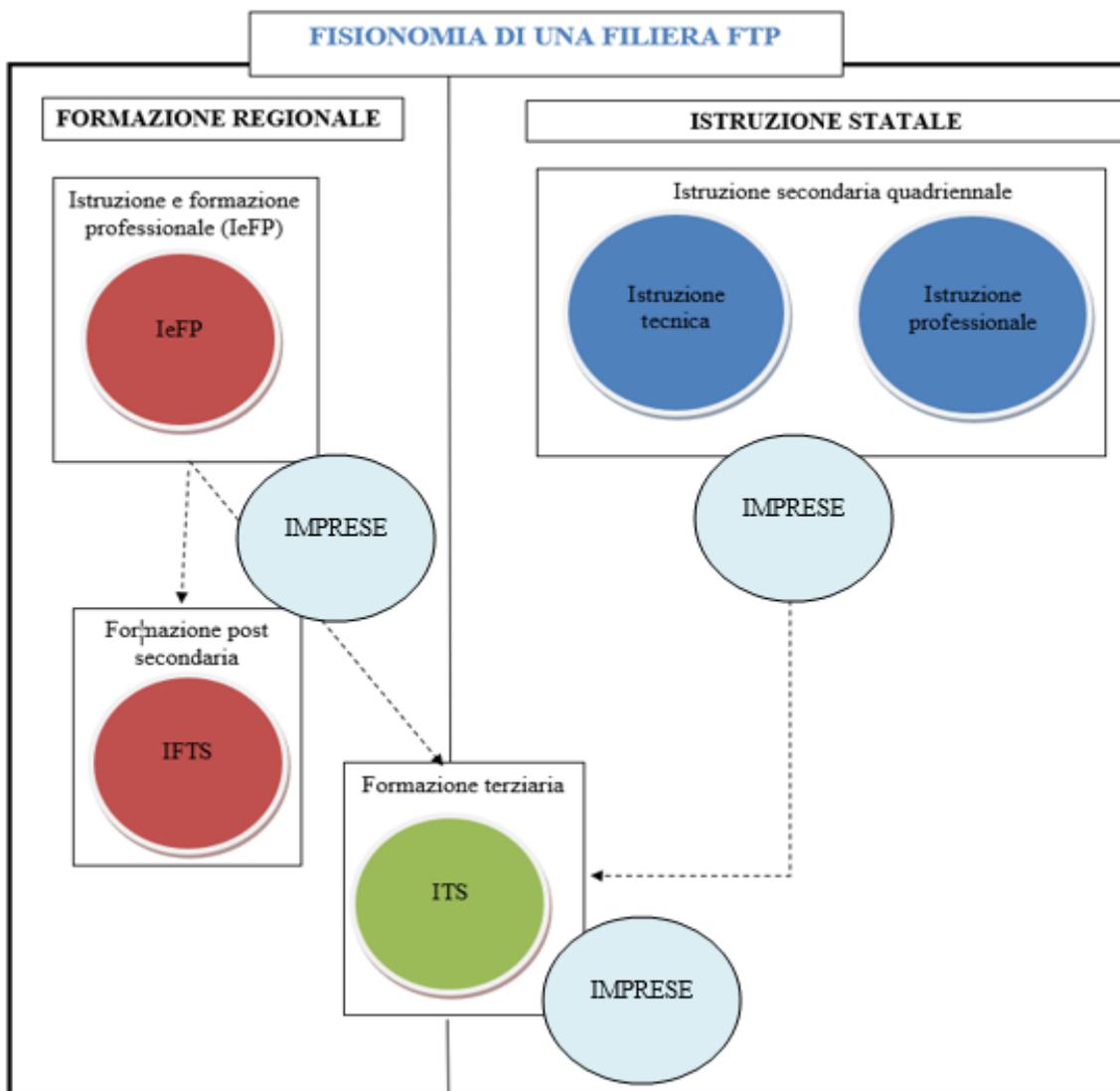
I percorsi di istruzione e formazione professionale post secondari permettono agli studenti di specializzarsi maggiormente e di avvicinarsi ancora di più al mondo del lavoro. Allo scopo di **aumentare la partecipazione ai percorsi VET post secondari e soprattutto terziari**, il ministro dell'Istruzione e del Merito Valditara ha dato origine ad un modello: la filiera formativa tecnologico-professionale.

Alcune definizioni di filiera formativa erano già presenti ben prima della c.d. riforma Valditara per indicare le tappe consequenziali di un percorso di sviluppo formativo specificamente professionalizzante che si avvia nell'ambito del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione con i percorsi triennali e quadriennali della IeFP (rispettivamente sui livelli 3 e 4 del QNQ/EQF), per il rilascio di qualifiche e diplomi su figure tecnico-operative, o con i percorsi sperimentali quadriennali di istruzione tecnica e professionale, a cui seguono i corsi annuali di

generale di Ciac, consorzio di formazione professionale del Canavese, sui vari stereotipi che pesano sulla formazione professionale: «si pensa che sia solo per gli studenti con i voti più bassi e provenienti dalle famiglie meno abbienti. E resta un'immagine fossilizzata: i ragazzi vanno a fare i cuochi o i meccanici, le ragazze le estetiste e le parrucchiere. In realtà qualifiche molto richieste, come quelle legate all'automazione industriale, con l'attuale digitalizzazione dei processi di lavoro non pongono barriere di genere»

specializzazione post-secondaria della Istruzione e formazione tecnica superiore – IFTS (sul livello 4 QNQ/EQF) e/o quelli biennali e in alcuni casi triennali degli Istituti tecnologici superiori – ITS (livello 5 e 6 QNQ/EQF), come offerta terziaria professionalizzante ⁽¹³⁾. Le novità della c.d. riforma Valditara rispetto alla definizione presente in letteratura precedentemente sono innanzitutto il **coordinamento tra istruzione statale e regionale** e il **coinvolgimento delle imprese** (figura 3) ⁽¹⁴⁾.

Figura 3. Fisionomia di una filiera formativa tecnologico-professionale ai sensi del DDL 924, divisi per appartenenza alla competenza regionale o statale



⁽¹³⁾ M. Franceschetti, F. Giovannini, M Santanicchia, *Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP-IFTS-ITS*, INAPP WP n. 91, luglio 2022, p. 4.

⁽¹⁴⁾ Gli ITS Academy sono posizionati a metà tra la competenza regionale e quella statale per via del loro peculiare regime giuridico: ai sensi dell'art. 4 della legge 99/2022 gli ITS sono una struttura formativa accreditata dalla Regione, la programmazione dell'offerta formativa è in capo alla Regione, ma molta della loro disciplina è di natura nazionale (es. il decreto ministeriale n. 203 del 20 ottobre 2023, che reca le disposizioni concernenti le aree tecnologiche, le figure professionali nazionali di riferimento degli ITS Academy e gli standard minimi delle competenze).

Le filiere formative tecnologico-professionali devono essere progettate collegando i percorsi di istruzione e formazione secondaria ai percorsi ITS in modo che gli studenti possano muoversi sia verticalmente (da un segmento formativo al superiore e fino al diploma ITS) che orizzontalmente (tra percorsi di competenza statale e regionale e viceversa) all'interno di un settore professionale a cui aspirano.

Le filiere formative tecnologico-professionali possono appartenere a settori come l'informatica, l'elettronica, la meccanica, l'energia, l'edilizia, o altre aree tecnologiche ITS di cui al DPCM 25 gennaio 2008, aggiornate ai sensi dei decreti attuativi della l. 99/2022 o, ancora, ad altri settori economico-professionali che sono strategicamente importanti per una Regione o per un territorio in particolare. **Qualora le aree tecnologiche ITS o i settori economico-professionali siano molto ampi**, è possibile che contengano una **pluralità di "filiere"**. Nel macrosettore economico-professionale della moda, per esempio, potrebbe costituirsi una filiera sul tessile ed una sul design.

Se **prima della c.d. riforma Valditara** per filiera si intendevano le tappe consequenziali di un percorso di sviluppo formativo che si avviava con i percorsi triennali e quadriennali di IeFP, per il rilascio di qualifiche e diplomi su figure tecnico-operative, a cui seguivano i corsi annuali di specializzazione di IFTS, e poi quelli biennali e in alcuni casi triennali di offerta terziaria professionalizzante degli ITS ⁽¹⁵⁾, **con la riforma Valditara** esiste una nuova definizione di filiera formativa: il comma 4 del DDL ha previsto che **i soggetti in possesso di diploma professionale conseguito al termine dei percorsi IeFP possano accedere direttamente agli ITS**, senza dover più frequentare un corso integrativo (spesso un corso IFTS) 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
- 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).

L'accesso diretto dal diploma professionale di IeFP ai percorsi ITS avrà anche **grossi impatti sul sistema IFTS**, a partire dal numero di studenti iscritti fino allo scopo che questo percorso ricoprirà, non svolgendo più la funzione di passaggio tra IeFP e ITS. Oltre all'**accorciamento della lunghezza della filiera**, la riforma ha generato una **visione d'insieme dell'istruzione tecnologico-professionale statale e della formazione regionale**. La c.d. riforma Valditara, infatti, va oltre alla precedente definizione di filiera che raggruppava percorsi di competenza esclusivamente regionale, e propone un modello di filiera "unico" che offre l'opportunità di **integrare le programmazioni regionali (IeFP, IFTS e ITS) e statali (IT e IP) all'interno di filiere che appartengono allo stesso settore economico-professionale/area tecnologica**. Le istituzioni scolastiche, infatti, devono necessariamente collaborare con le agenzie formative e gli ITS per costituire delle filiere formative.

⁽¹⁵⁾ *Ibidem*

Una filiera può essere partecipata più o meno attivamente anche da altri importanti attori a livello locale come **imprese, rappresentanti sindacali ed esperti di rilevazione dei fabbisogni professionali**, che possono contribuire al successo del modello. Il chiaro intento della riforma di **coinvolgere le imprese**, sia nei processi di definizione dei curricula formativi sia nell'erogazione di formazione, rappresenta un'altra importante novità rispetto alla definizione di filiera precedente.

Le filiere formative tecnologico-professionali sono **l'occasione per le Regioni e gli Uffici Scolastici Regionali (USR) per collaborare al fine di mettere in atto una programmazione integrata** a livello territoriale che faciliti i passaggi da istruzione a formazione professionale e da istruzione o formazione professionale secondaria a terziaria a partire da specifiche competenze richieste per i profili professionali ITS. La costruzione di **connessioni tra sistemi di VET secondari e terziari non è affatto scontata nemmeno a livello europeo**: in Belgio, per esempio, la VET terziaria non accademica permette di approfondire il proprio ambito professionale e/o tecnico ma in assenza di una filiera formativa che preveda un allineamento specifico di competenze tra percorsi secondari e terziari (¹⁶).

L'ordinamento dell'Istruzione Professionale (IP) in Italia è caratterizzato da un sistema nazionale uniforme, finanziato e supervisionato dallo Stato, che ha subito una deriva verso un modello liceale, focalizzando l'apprendimento su metodologie teoriche e deduttive, in contrasto con il modello europeo di VET, che valorizza la pedagogia del lavoro, il metodo induttivo, compiti concreti e contestualizzati, e ambienti di apprendimento che riflettono il mondo reale (¹⁷). Questa impostazione causa una **notevole dispersione scolastica nei percorsi di Istruzione Professionale**, dovuta all'inadeguatezza del processo di insegnamento-apprendimento, ancorato a metodologie tipiche dell'istruzione generalista. Il riordino dell'istruzione professionale introdotto con il D.lgs. 61 del 2017, sebbene orientato verso un modello VET, presenta limiti evidenti: i rinnovati istituti professionali mantengono vincoli tipici delle scuole del sistema di istruzione generale, come cattedre di insegnamento fisse, frammentazione in numerose discipline e assenza di figure di sistema e didattiche per la progettualità comune e il raccordo costante con le imprese. Questo comporta un elevato tasso di dispersione scolastica e una mancata risposta alle esigenze del mercato del lavoro, evidenziando la necessità di una revisione sostanziale delle politiche educative per promuovere una maggiore aderenza ai modelli europei di VET, più efficaci nel preparare gli studenti alle sfide professionali contemporanee. La riforma Valditara punta a raggiungere una maggiore **“professionalizzazione”** dei percorsi di istruzione tecnica e professionale statali tramite l'inserimento delle **imprese** nelle filiere sia per la definizione dei curricula sia per l'aumento di opportunità di rapporti formativi all'interno delle aziende stesse.

Un altro aspetto cruciale per definire una filiera formativa tecnologico-professionale è la **prossimità territoriale** tra le istituzioni scolastiche, gli enti di formazione professionale e le imprese. Gli studenti tendono a scegliere un percorso formativo in base alla distanza dalla loro residenza, quindi è essenziale che gli enti partecipanti a una filiera siano situati

(¹⁶) CEDEFOP, *Vocational education and training in Belgium Short description*, in <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4215>

(¹⁷) Cfr. E. Gotti, *ivi*.

nella stessa area territoriale o, almeno, siano facilmente raggiungibili tramite un'efficace rete di trasporti. Inoltre, una stretta collaborazione tra le istituzioni e le imprese locali può facilitare l'integrazione tra formazione teorica e pratica, migliorando le opportunità di apprendimento sul campo e favorendo l'inserimento professionale degli studenti.

Tutti questi aspetti presuppongono un **articolato lavoro di rete, coordinamento e programmazione integrata** tra le Regioni, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), gli Uffici Scolastici Regionali (USR), gli istituti scolastici e i centri di formazione professionale. Per garantire un aggiornamento costante e una comunicazione efficace tra le istituzioni educative, le imprese e le altre parti interessate nella filiera formativa tecnologico-professionale, è necessario adottare un approccio multiforme che combini soluzioni tecnologiche avanzate con pratiche collaborative tradizionali. L'utilizzo di **piattaforme digitali** intuitive rappresenta una componente fondamentale per facilitare la comunicazione e la condivisione di informazioni in tempo reale. Questi strumenti devono essere progettati per essere accessibili e facili da usare, permettendo a tutte le parti coinvolte di interagire efficacemente senza necessitare di una formazione tecnica approfondita. La sicurezza dei dati e la protezione della privacy devono essere priorità, garantendo che le informazioni sensibili siano protette e gestite in conformità con le normative vigenti. Accanto alle soluzioni tecnologiche, è altrettanto importante implementare **pratiche collaborative** che favoriscano il dialogo e la cooperazione tra le diverse entità coinvolte. Un'idea è l'istituzione di **comitati di coordinamento regionali** che includano rappresentanti delle Regioni, del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), degli Uffici Scolastici Regionali (USR), degli istituti scolastici, dei centri di formazione professionale e delle imprese. Questi comitati dovrebbero incontrarsi regolarmente per discutere le esigenze e le sfide comuni, pianificare iniziative congiunte e valutare i progressi verso gli obiettivi condivisi. Oltre ai comitati di coordinamento, l'organizzazione di workshop e seminari periodici può promuovere la condivisione delle migliori pratiche e l'aggiornamento continuo delle competenze tra gli educatori, i formatori e i professionisti del settore. Questi eventi possono fungere da piattaforme per lo scambio di idee e esperienze, incentivando l'innovazione e l'adattamento delle metodologie didattiche alle esigenze emergenti del mercato del lavoro. Infine, la creazione di **reti di partenariato locale** tra scuole, enti di formazione e imprese può facilitare il coordinamento delle attività a livello territoriale. Queste reti possono promuovere iniziative di collaborazione come progetti di ricerca congiunti, programmi di tirocinio e apprendistato, e attività di orientamento professionale, rafforzando il legame tra il sistema educativo e il mondo del lavoro.

L'integrazione di soluzioni tecnologiche con pratiche collaborative tradizionali rappresenta un approccio olistico per garantire una comunicazione efficace e un aggiornamento costante, migliorando la qualità e la rilevanza della formazione tecnologico-professionale.

2.3. Alcune critiche alla riforma e alla sperimentazione

Nonostante le potenzialità della riforma Valditara, sono emerse diverse critiche riguardo alla sua implementazione. Numerosi esperti e operatori del settore hanno evidenziato preoccupazioni su vari aspetti della riforma e della sperimentazione, mettendo in luce le problematiche strutturali e le possibili inefficienze che potrebbero compromettere gli

obiettivi prefissati. Il decreto ministeriale attuativo della riforma Valditara – d.m. 240/2023 - ha previsto il **coinvolgimento di imprese nello sviluppo dei programmi educativi** per favorire le opportunità di stage e tirocini presso aziende del settore e consentire agli studenti di applicare le loro conoscenze in contesti lavorativi reali.

La formazione professionale, progettata in collaborazione con le imprese, può facilitare l’inserimento lavorativo dei giovani, allineando le competenze acquisite con le esigenze specifiche del mercato del lavoro. La **collaborazione con le imprese** inoltre permette alle istituzioni formative di rimanere aggiornate sulle dinamiche del settore, contribuendo ad allineare costantemente i programmi formativi alle esigenze del mercato del lavoro e facilitando un orientamento professionale più efficace per gli studenti. L’aumento dell’alternanza scuola-lavoro, con esperienze significative e strutturate, permette agli studenti di mettere in pratica le conoscenze teoriche, sviluppare competenze trasversali e *soft skills*, e costruire un network di contatti utili per la futura occupazione⁽¹⁸⁾. Non tutti però sono di questo parere: il parere di alcuni sindacati e del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) - approvato nella seduta plenaria n. 117 del 7 dicembre 2023 - sull’apprendimento in assetto lavorativo (sia esso nella formula dell’apprendistato formativo sia dei percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento - PCTO) è fortemente contrario. Tanto dal parere del CSPI quanto da quello di UIL emerge la tendenza a considerare questi metodi didattico-pedagogici come non idonei a trasmettere reali competenze ai giovani discenti. UIL rimarca il concetto per cui «c’è un tempo per studiare e un tempo per lavorare»⁽¹⁹⁾ mentre il CSPI esprime «preoccupazione» rispetto alla «tendenza costante verso l’anticipazione di esperienze lavorative (...) che 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»⁽²⁰⁾.

Un parere sulle **esperienze formative on the job** però non può essere del tutto astratto e assoluto: quando le esperienze sono consolidate e ben progettate, registrano ampio consenso da parte degli studenti⁽²¹⁾; in caso invece di contesti sfavorevoli, come avvenuto con le limitazioni durante la pandemia da Covid-19, la soddisfazione relativa alle attività di PCTO diminuisce, sia relativamente alla soddisfazione complessiva (-11,6 punti percentuali), sia relativamente all’utilità (-11,0 punti) e soprattutto tra gli istituti statali – ma si presume lo stesso per l’istruzione e la formazione regionale - dediti alla istruzione tecnica e professionale: tra i professionali (-13,9 e -14,2 punti) e tra i tecnici (-12,5 e -12,8 punti)⁽²²⁾. Nel nostro Paese esiste un’opposizione alle esperienze formative *on the job* non soltanto culturale – le suddette dichiarazioni del CSPI e di UIL – ma anche normativa: la disciplina applicabile ai rapporti che vedono coinvolti giovani di minore età, pur essendo nata a tutela del lavoro minorile, per come attualmente declinata nella legge 17 ottobre 1967, n. 977 «alimenta una separazione tra percorsi di formazione in azienda e sistema educativo tradizionale»⁽²³⁾.

⁽¹⁸⁾ R. Helyer, T. Wall, A. Minton, A. Lund, *The Work-Based Learning Student Handbook*, 2020.

⁽¹⁹⁾ <https://uilscuola.it/istituzione-della-filiera-tecnologica-professionale-memoria-uil-scuola-rua/>

⁽²⁰⁾ Parere reso dal CSPI nell’Adunanza plenaria del 7 dicembre 2023. <https://www.miur.gov.it/web/guest/archivio-pareri>

⁽²¹⁾ C. Savorani, Il valore dell’esperienza nei progetti di alternanza scuola lavoro, Le testimonianze di giovani studentesse e studenti delle Scuole Secondarie di Secondo Grado del territorio di Cesena e Forlì, febbraio 2021, pp. 48-49.

⁽²²⁾ ALMADIPLOMA, Profilo dei diplomati 2023, p. 82.

⁽²³⁾ Cfr. P. Tomassetti, *Apprendistato di primo livello e legislazione speciale sul lavoro dei minori: profili critici e prospettive evolutive*, 2019.

È evidente che la riforma Valditara punta ad aumentare l'attrattività degli istituti tecnici e professionali, non (solo) grazie alla **riduzione della durata dei percorsi**, ma anche tramite la prospettiva di un sistema di istruzione e formazione "integrato" in cui sempre più studenti, grazie ad una più chiara organizzazione dei percorsi, a tappe e suddivisi per cluster tecnologici, possano accedere alla formazione professionalizzante di alto livello degli ITS Academy, come da obiettivi della Riforma 1.2 del PNRR (legge n. 99/2022). Gli istituti tecnici e professionali ammessi alla sperimentazione per la riduzione da 5 a 4 anni del percorso di studi non sono comunque una novità. Il Ministero promosse già una sperimentazione dei percorsi quadriennali di istruzione secondaria di II grado nel 2017, e la riconfermò con il decreto ministeriale del 3 dicembre 2021 con cui estese 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. Nella relazione tecnica di accompagnamento al DDL si chiarisce che la **compressione del percorso** avverrà distribuendo le 1056 ore dell'ultimo anno nei quattro anni precedenti, rendendo i percorsi formativi maggiormente efficienti e funzionali. Non mancano a tal proposito le critiche da parte di CGIL, che «al di là delle rassicurazioni della Relazione Tecnica» sostiene che il percorso abbreviato «non potrà mai assicurare, se non a parole, le medesime conoscenze/competenze/abilità garantite dall'indirizzo di studi ordinamentale quinquennale»⁽²⁴⁾.

Tuttavia, un'indagine dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) dell'Emilia-Romagna di marzo 2023⁽²⁵⁾ ha fornito risultati sorprendenti sull'esito dei percorsi sperimentali quadriennali nella propria Regione. Nella tabella 1 di seguito è riportata una tabella presente nell'analisi che fornisce il confronto tra i punteggi dei corsi quinquennali e quelli dei corsi quadriennali "paralleli equivalenti".

(24) Cfr. Il parere di CGIL su <https://www.flcgil.it/scuola/docenti/secondo-ciclo/sperimentazione-filiera-formativa-tecnologico-professionale-nonostante-proroga-permangono-ragioni-per-bocciare-proposta.flc>

(25) P. Davoli, S. Olivetti, *Focus sui percorsi quadriennali all'Esame. 2023*, in Studi e Documenti dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. La sperimentazione presupponeva una rimodulazione generale dell'offerta didattica: per esempio "la valorizzazione delle attività laboratoriali e dell'utilizzo delle tecnologie didattiche innovative" è stato considerato da più scuole un fattore vincente. Una scuola addirittura ha dichiarato che "i ragazzi del quadriennale sono molto più abili nel reperire informazioni in rete e lavorare in gruppo", un'altra che "gli studenti hanno fatto una maturazione migliore di quella che vediamo nel quinquennale."

Tabella 1. Indagine USR Emilia-Romagna sugli esiti dei percorsi sperimentali

Punteggio finale		
	Quattro	Cinque
60-69	12%	13%
70-79	22%	28%
80-89	23%	24%
80-99	26%	20%
100	18%	15%
Totale complessivo	100%	100%

Gli esiti di questa indagine indicano che **la durata quadriennale di un percorso di istruzione tecnica e professionale non comporta necessariamente la riduzione della qualità** ma anzi può comportare un beneficio per gli studenti. Il passaggio ad una durata quadriennale dell'istruzione tecnica e professionale inoltre sarebbe in linea con la durata media (in anni) dei percorsi di istruzione secondaria nell'Unione Europea – 7 anni secondo i dati del 2022 della Banca Mondiale ⁽²⁶⁾ - oltre che con la durata massima e il relativo livello EQF dei percorsi VET in Francia ed in Germania ⁽²⁷⁾.

Tra le criticità della riforma, ai fini della sua effettiva riuscita, c'è sicuramente il tema delle **risorse**: la riforma necessita di un ingente investimento di risorse umane e finanziarie ma il DDL ha previsto un intervento senza ulteriori oneri per lo Stato. Il successo della riforma dipenderà anche dalla capacità di reperire le risorse necessarie per la sua implementazione, in termini di personale docente e tecnico qualificato e tecnologie innovative, ma soprattutto in termini di adesione e partecipazione delle persone e delle istituzioni al progetto, che dipenderà oltre che dalle risorse dall'efficacia promozione che verrà fatto della filiera, e dalla loro capacità di tessere relazioni efficaci con il territorio.

3. L'avvio della sperimentazione

A decorrere dall'anno scolastico e formativo 2024/2025 saranno avviate le **prime filiere** formative tecnologico-professionali da parte delle scuole, dei centri di formazione professionale e negli istituti tecnologici superiori (ITS) che hanno risposto all'avviso del MIM per l'attuazione del progetto nazionale di sperimentazione relativo all'istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale. Il 17 gennaio 2024 il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha comunicato che, degli istituti tecnici e professionali che

⁽²⁶⁾ <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.DURS?locations=EU>

⁽²⁷⁾ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems>

avevano presentato una proposta progettuale per l'adesione al piano nazionale di sperimentazione relativo all'istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale entro 12 gennaio 2024, 171 istituti tecnici e professionali - di cui 193 corsi - sono stati ammessi. **Non tutte le candidature, tuttavia, sono state accolte:** il decreto dipartimentale 226 dell'8 febbraio 2024 ha successivamente revocato l'autorizzazione per l'attivazione delle classi prime relative ai progetti di sperimentazione di percorsi quadriennali a 9 istituti tecnici e professionali per la mancanza di voto favorevole all'attivazione della sperimentazione della filiera tecnologico-professionale nelle delibere del Collegio dei docenti e/o del Consiglio d'Istituto di quegli istituti.

Le sperimentazioni verranno avviate a breve, e quelle approvate devono ora concentrarsi sulla concreta implementazione dei progetti. È fondamentale che una filiera formativa non si limiti a un mero accordo formale per unire percorsi educativi, ma piuttosto miri a produrre **un impatto reale e significativo**. Questo richiede una **revisione e un adeguamento dei curricula**, un effettivo contatto con le imprese per la definizione di accordi di collaborazione e la promozione attiva del modello alle famiglie. È cruciale evitare un'eccessiva ingerenza da parte delle imprese, che potrebbe portare a suggerimenti basati su competenze molto attuali oggi ma potenzialmente obsolete al termine del percorso formativo degli studenti. La **promozione del modello** alle famiglie è essenziale per far comprendere i benefici e le opportunità offerti dalle filiere tecnologico-professionali, garantendo così una scelta consapevole e informata da parte degli studenti.

3.1. Il ruolo delle Regioni

Un ostacolo all'integrazione del sistema di istruzione e quello di formazione professionale in Italia risiede nella ripartizione di competenze tra Regioni e Stato: la competenza legislativa sulla formazione professionale (IeFP) è stata attribuita alle **Regioni**, successivamente alla revisione costituzionale del 2001, ai sensi dell'art. 117, comma 3 della Costituzione ⁽²⁸⁾, mentre la competenza legislativa sul sistema di istruzione, ai sensi del secondo comma dell'articolo 117, Cost., è suddivisa tra competenze statali e regionali ⁽²⁹⁾. In sintesi, in materia scolastica intervengono allo stesso tempo e ciascuna all'interno di un proprio ambito di competenza, diverse fonti (legge statale, legge regionale, norme delle singole istituzioni scolastiche), salvo il caso in cui la disciplina possa ritenersi interamente riconducibile alla categoria (i cui confini

⁽²⁸⁾ Tuttavia lo Stato può introdurre in materia di IeFP principi, vincoli e limiti mediante le "norme generali sull'istruzione" ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. n), Cost., o mediante la "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. m) Cost., o, ancora, in sede di "armonizzazione dei bilanci pubblici" o di "perequazione delle risorse finanziarie" ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. e), Cost., o, infine, mediante i "principi di coordinamento della finanza pubblica" ai sensi dell'art. 119, comma 2, Cost. ⁽²⁹⁾ È **esclusiva statale** la disciplina delle "norme generali sull'istruzione" (lett. n)) e la "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" (lett. m)). Il terzo comma del medesimo articolo 117 rimette alla competenza concorrente Stato-Regioni la materia "istruzione, salva l'**autonomia delle istituzioni scolastiche**". L'art. 116, terzo comma, infine, prevede che ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia in materia scolastica possano essere attribuite ad altre **regioni** con legge dello Stato, approvata a maggioranza assoluta, sulla base di un'intesa fra lo Stato e la regione interessata.

paiono difficilmente determinabili) delle “**norme generali**”, nel qual caso si incardinerebbe la potestà esclusiva statale.

La riforma Valditara persegue l’obiettivo di integrare l’istruzione e la formazione professionale riconoscendo un ruolo – seppur marginale – alle Regioni, alle quali è possibile “aderire” alla filiera formativa tecnologico-professionale. Le Regioni sono comunque delegate a priori, ai sensi dell’art. 138 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, alla “programmazione dell’**offerta formativa integrata**” tra istruzione e formazione professionale e della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali. Tale interpretazione è poi confermata nella **sentenza n. 34 del 2005**, in cui la Corte ribadisce che, proprio alla luce del fatto che già la normativa antecedente alla riforma del Titolo V postulava la competenza sulla programmazione scolastica di cui all’art. 138 del d.lgs. n. 112 del 1998, è da escludersi che il legislatore costituzionale del 2001 abbia voluto spogliare le Regioni di una funzione che era già ad esse conferita; **pertanto il settore della programmazione scolastica è da ascrivere all’esercizio della competenza legislativa concorrente della Regione in materia di istruzione.**

L’articolo 8 del DDL ha previsto che **con un decreto del Ministro dell’istruzione e del merito e del Ministro dell’economia e delle finanze saranno definite** le modalità di adesione alle reti e le relative condizioni di avvio, le modalità di integrazione e di ampliamento dell’offerta formativa e le relative attività di monitoraggio e valutazione, l’individuazione del numero massimo di istituzioni formative statali e regionali, rispetto a quelle attive sul territorio regionale e i raccordi tra i percorsi della filiera formativa tecnologico-professionale, il sistema universitario e le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica. La riforma, inoltre, fa affidamento sul principio di **leale collaborazione** tra istituzioni pubbliche, contando che le Regioni e gli uffici scolastici regionali stipulino “accordi per integrare e ampliare l’offerta formativa” dei percorsi quadriennali degli Istituti professionali, “in funzione delle esigenze specifiche dei territori” (vedi art. 1, comma 3, primo periodo).

L’urgenza con cui è stata presentata la riforma non ha permesso alle Regioni di ragionare sufficientemente se e come aderire alla filiera formativa in tempo per la sperimentazione ⁽³⁰⁾: alcune Regioni non hanno aderito alla filiera ma le istituzioni scolastiche si sono candidate per partecipare alla sperimentazione mentre altre hanno aderito alla filiera e hanno pubblicato delle linee guida per la costituzione di filiere in tempo per l’adesione alla sperimentazione (per es. Lombardia e Piemonte). In tutti i casi, comunque, le Regioni si possono impegnare per aderire alla filiera in tempo per l’anno formativo 2025-2026 (post-sperimentazione). Di seguito sono riportati alcune risposte regionali esemplificative e a dimostrazione di quanto le Regioni abbiano agito molto

⁽³⁰⁾ Nel caso in questione è stata applicata la procedura d’urgenza, come previsto dall’art. 2, comma 5, lett. a) del d.lgs. n. 281/1997: “Quando il Presidente del Consiglio dei Ministri dichiara che ragioni di urgenza non consentono la consultazione preventiva, la Conferenza Stato-regioni è consultata successivamente ed il Governo tiene conto dei suoi pareri: a) in sede di esame parlamentare dei disegni di legge o delle leggi di conversione dei decreti-legge”. Così, il parere della Conferenza Stato-Regioni è stato spostato in un momento successivo all’approvazione del disegno di legge da parte del Consiglio dei ministri e le Regioni, e così alcune Regioni non hanno avuto il tempo di esercitare le proprie funzioni ai sensi dell’articolo 138 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, in materia di programmazione dell’offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale.

diversamente tra loro. Un focus specifico è dedicato nei paragrafi successivi a Lombardia e Piemonte.

- **Veneto:** con deliberazione della giunta regionale n. 1687 del 29 dicembre 2023, ha rimandato ad un futuro provvedimento di Giunta regionale la definizione di linee guida che declineranno le modalità di partecipazione alla sperimentazione degli enti accreditati e degli ITS Academy.
- **Lazio:** il 19 gennaio 2024 ha approvato la formalizzazione per l'adesione al progetto nazionale di sperimentazione relativo all'istituzione della filiera formativa tecnologico – professionale, senza fare richiamo ad un progetto di definizione di linee guida.
- **Emilia-Romagna:** con Delibera Num. 2269 del 22/12/2023, ha previsto di concorrere, d'intesa con l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, alla costituzione delle reti attuative.
- **Calabria** si arricchisce della partecipazione del sistema accademico: la Calabria, «unica regione che ha sottoscritto apposito accordo tra Regione, USR e Università calabresi (Magna Grecia Catanzaro, Unical Cosenza e Mediterranea Reggio Calabria), permetterà agli studenti che completeranno il percorso negli Its di avere riconosciuti i crediti ai fini del conseguimento della laurea triennale» ⁽³¹⁾.
- In **Sardegna** non c'è stata alcuna adesione alla sperimentazione.

Già nella fase sperimentale si è delineato un panorama molto variegato: alcune Regioni hanno già aderito alla filiera in tempo per la sperimentazione mentre altre potrebbero stare aspettando il decreto ministeriale richiamato dal DDL prima di aderire formalmente - ai sensi dell'articolo 1 comma 1 del DDL - e concorrere alla costituzione di filiere formative tecnologico-professionali. Già a partire dalla sperimentazione, pertanto, si delinea un quadro in cui ci sono Regioni più o meno coinvolte: alcune che svolgono un ruolo di “regia” della filiera (di intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale) e altre che non ricoprono alcun ruolo all'interno della filiera. Nella maggior parte dei casi comunque è in corso un confronto interno sulle caratteristiche interne alla filiera, sui criteri per il collegamento dei percorsi e sull'intesa da stipulare con l'Ufficio Scolastico Regionale, non solo per la partecipazione alla sperimentazione – richiesta ai sensi dell'art. 2 comma 4 del d.m. 240/2023 – ma anche per la suddivisione degli incarichi e la gestione delle attività.

3.1.1. La Lombardia

La potenziale filiera formativa della Regione Lombardia è una realtà estremamente grande. Se si considerano tutti i corsi presenti sul territorio regionale risultano annualmente:

- oltre 58.000 allievi nell'ambito dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) erogati da 107 Istituzione formative accreditate;

⁽³¹⁾ <https://www.regione.calabria.it/website/portaltemplates/view/view.cfm?39345>

- oltre 1.500 allievi nei 90 percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS);
- oltre 6.000 allievi nell'ambito dei percorsi di Istruzione Tecnologica Superiore (ITS) erogati dalle 27 Fondazioni ITS Academy operanti sul territorio.

Ogni anno la Lombardia, ai sensi della legge regionale n. 19/2007, procede ad una programmazione dell'offerta formativa con un **Piano regionale** che contiene l'offerta formativa di Istruzione di secondo ciclo relativa alle Istituzioni scolastiche statali e di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) nonché dalle Istituzioni scolastiche di secondo ciclo nell'ambito dell'offerta sussidiaria. Il Piano non contiene tuttavia l'offerta delle Istituzioni scolastiche non statali, degli ITS e IFTS. Nonostante questo, il Piano regionale lombardo contribuisce annualmente alla correlazione tra percorsi formativi di istruzione e quelli di istruzione e formazione professionale.

In vista della costituzione di filiere, per l'attuazione della riforma Valditara, la Regione ha rilasciato a dicembre 2023 un documento contenente le **linee guida** per la correlazione tra percorsi ITS, IeFP, IP e IT ⁽³²⁾. Le linee guida lombarde, di cui all'Allegato 1 alla delibera n.1.655 del 21 dicembre 2023, sono finalizzate ad orientare le istituzioni scolastiche a selezionare le giuste istituzioni formative/centri di formazione professionali nell'ambito delle quali potranno essere avviati percorsi formativi coerenti con una filiera. Le linee guida lombarde hanno infatti previsto che sono **ammissibili** alla manifestazione di interesse per la costituzione delle reti i progetti che: sono presentati da Istituzioni Formative accreditate nella sezione "A" dell'Albo regionale degli accreditati per i servizi di istruzione e formazione professionale (in qualità di soggetti capofila), tramite un **accordo di rete con una Fondazione ITS Academy e con un'istituzione di istruzione tecnica o professionale; rispettano le filiere previste** dall'Allegato 2 della Delibera ("Correlazioni per la definizione delle reti della filiera tecnologico-professionale"); C. garantiscono la seguente **composizione minima**: • un ente di formazione professionale accreditato con un percorso di Istruzione e Formazione Professionale coerenti con gli standard formativi di cui alla DGR 3192/2020; • una Fondazione ITS Academy con un percorso ITS di cui al Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito 203/2023; • un'istituzione scolastica con un percorso di Istruzione Professionale e/o di istruzione tecnica coerente con la normativa nazionale di riferimento.

Dal quadro rimangono esclusi i percorsi IFTS, per cui deve essere ancora trovata, oltre che una correlazione, anche una nuova identità per via delle ricadute della riforma su di loro. A titolo esemplificativo, nella tabella riportata di seguito sono illustrate le correlazioni tra i corsi della filiera MODA contenute all'interno delle Linee guida per la costituzione delle filiere tecnologico-professionali presentate da regione Lombardia.

⁽³²⁾ Cfr. Allegato 2 alla delibera n.1.655 del 21 dicembre 2023. Correlazioni per la definizione delle reti della filiera tecnologico-professionale.

Tabella 2. Correlazioni tra percorsi ITS, IeFP, IP e IT pubblicate dalla Regione Lombardia

	Percorso ITS	Diploma IeFP	Diploma IP	Diploma IT
SISTEMA MODA	7.1.1 Tecnico superiore per il coordinamento	Tecnico dell'abbigliamento e dei prodotti tessili per la casa	Industria e artigianato per il made in Italy	SISTEMA MODA (Tessile, abbigliamento e moda; Calzature e moda)
	7.1.2 Tecnico superiore dei processi di			
	7.1.3 Tecnico superiore per la progettazione,			

La Regione Lombardia fornisce un esempio interessante perché ancor prima della riforma Valditara utilizzava il termine filiera («filiera professionalizzante») per indicare un «percorso di alta specializzazione che si declina in una serie di tappe collegate»⁽³³⁾. In quel caso si diceva anche che «tutti i corsi che compongono la “filiera professionalizzante” fanno parte del sistema IeFP». Con la riforma Valditara non sarebbe più così: soltanto i corsi che aderiscono alla filiera formativa tecnologico-professionale possono beneficiare dei vantaggi previsti dalla riforma.

3.1.2. Il Piemonte

Con Deliberazione della Giunta Regionale 8 gennaio 2024, n. 6-8071, la Regione Piemonte è intervenuta con delle disposizioni in merito alla propria adesione al progetto nazionale di sperimentazione relativo all’istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale. Le “linee guida” piemontesi non hanno fornito una matrice sulla correlazione dei percorsi, come invece hanno fatto quelle liguri e lombarde, ma hanno previsto una serie di criteri e requisiti fondamentali per la costituzione delle filiere. La partecipazione alla sperimentazione in Piemonte è stata limitata alle 30 istituzioni formative regionali del sistema di IeFP, nei **limiti del “potenziale di offerta di IeFP” ad ognuna assegnato**, e alle 7 fondazioni ITS che presentavano progetti coerenti con la programmazione regionale piemontese. La Regione ha inoltre specificato l'**esclusione dei percorsi di IeFP** relativi alle figure di Operatore del benessere, Tecnico dell’acconciatura e Tecnico dei trattamenti estetici, in quanto, ai sensi dell’Allegato 4 bis al Decreto n. 92/2018, sono privi di corrispondenza con gli indirizzi dell’Istruzione Professionale e di continuità nelle aree tecnologiche ITS Academy.

Il Piemonte ha infine fatto riferimento al sistema delle Accademie Piemonte (Academy di filiera)⁽³⁴⁾ per indicare che, per essere conformi alla programmazione regionale, le reti settoriali e territoriali della filiera formativa tecnologico-professionale devono essere

⁽³³⁾ <https://www.regione.lombardia.it/wps/wcm/connect/907c985b-75ba-4aa6-9792-4254d53b5472/Filiera+Profesionalizzante+v1.8.3+-+A4.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-907c985b-75ba-4aa6-9792-4254d53b5472-mREVUik>

⁽³⁴⁾ <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-formazione-lavoro/formazione-professionale/opportunita-formative/academy-filiera-0>

coerenti con il sistema precedente sperimentato delle Accademie Piemonte (Academy di filiera). Si tratta di un modello didattico-organizzativo avviato nel 2022 che condivide con il progetto delle filiere il coinvolgimento diretto delle imprese nel sistema formativo regionale al fine di stabilire un **raccordo organico e continuo tra lavoro e formazione**. Le 11 Accademie di filiera sono reti costituite in esito ad un complesso processo di concertazione da soggetti operanti sul territorio in una determinata filiera produttiva, che assumono un'identità comune connotandosi come soggetto in grado di intercettare i fabbisogni delle imprese e delle persone e indirizzandole adeguatamente, non solo al loro interno, ma al complesso dell'offerta di formazione e delle altre politiche del lavoro presenti sui territori, avvalendosi - ove opportuno - dei servizi per il lavoro pubblici e privati. Per sperimentare la validità del modello, la Regione ha attivato due Academy in funzione dal 2022: l'Academy per la mobilità integrata, innovativa e sostenibile e l'Accademia Piemonte per il Tessile abbigliamento moda e Green Jobs. Visto il buon esito della sperimentazione, la Regione ha quindi esteso questo modello didattico ad altre nove filiere economico-produttive strategiche, attivate nel periodo 2023-26.

Tuttavia, non sempre c'è una piena corrispondenza tra i settori delle Accademie e quelli degli ITS (tabella 3). La costituzione delle filiere partirà dalla decisione di come integrare questi due sistemi, su quali settori è strategicamente più importante investire per la Regione e quali di questi trovano corrispondenza con l'offerta formativa effettivamente presente sul territorio.

Tabella 3. *Possibile relazione tra Accademie e ITS in Piemonte*

Accademie Piemonte (Academy di filiera)	ITS Piemonte
Mobilità integrata, innovativa e sostenibile	Aerospazio e meccatronica
Tessile abbigliamento moda e Green Jobs	Tessile abbigliamento moda
Agrifood	Agroalimentare
Costruzioni, infrastrutture e manutenzione del territorio orientate alla sostenibilità	Energia
Sistemi della logistica, a valore aggiunto e per l'e-commerce	ND
Turismo (servizi, ristorazione, ospitalità, artigianato) e montagna	Turismo attività culturali
Commercio e artigianato di servizio	ND
Tecnologie informatiche e digitali	ICT
Manifattura avanzata	ND
Welfare, coesione e innovazione sociale	ND
ND	Biotecnologie

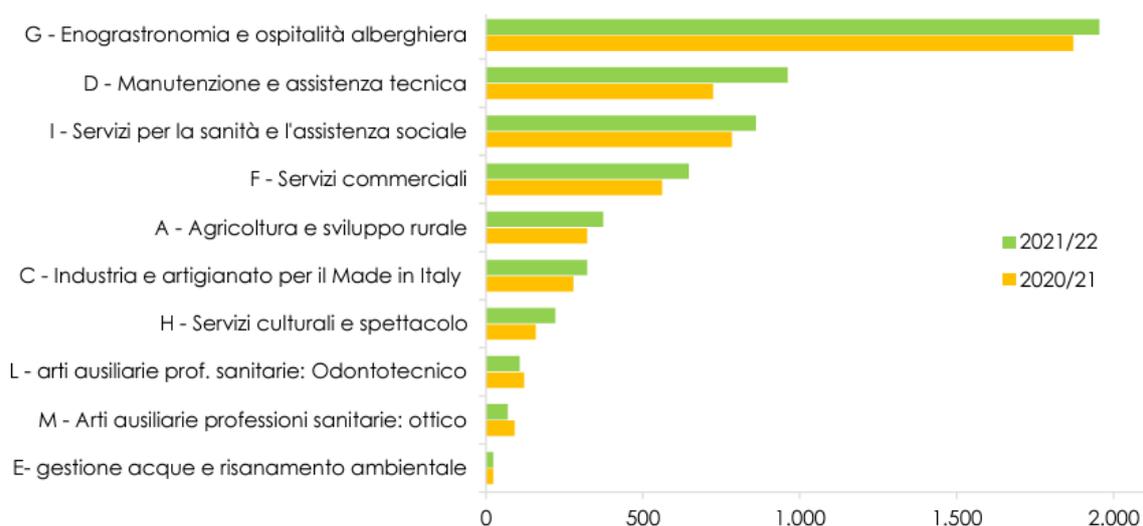
Se si confronta l'offerta formativa di percorsi quadriennali (o 3+1) di IeFP in Piemonte (figura 4) con l'offerta di percorsi degli istituti professionali (figura 5), è evidente che c'è una grande differenza in termini di **concentrazione sugli stessi settori professionali**. Per esempio, il settore dell'estetica è di gran lunga quello con più percorsi per diplomi di IeFP ma non è presente nel sistema dell'istruzione professionale. Pertanto, difficilmente si creeranno reti all'interno di questo settore; al contrario, nel settore alimentare - altamente presente in entrambi i sistemi - la Regione cercherà di creare filiere a partire dai percorsi ITS esistenti (Mastro Birraio, Pastry Chef, Gastronomo, Wine Marketing Manager, Sostenibilità nella Filiera Food e Agricoltura di precisione).

Figura 4. Numero di percorsi di IeFP che portano al diploma professionale



Fonte: Database Mon.V.I.S.O della Regione Piemonte

Figura 5. Numero di percorsi di istruzione professionale quinquennali



Fonte: Rilevazione Scolastica Regione Piemonte, elaborazioni IRES
Nota: percorsi diurni

In Piemonte non esiste l'equivalente del Piano regionale lombardo in cui l'offerta dell'istruzione e quella della IeFP sono programmate in maniera complementare e pertanto parte da una **programmazione dell'offerta formativa più segmentata**. Nella fase di costituzione delle filiere sarà inevitabile riesaminare l'intera offerta formativa del territorio al fine di raggrupparla per settori professionali, e per questo potrebbe essere necessario farlo già in fase di programmazione dell'offerta formativa, in collaborazione con l'ufficio scolastico regionale, ai sensi dell'art. 138 del decreto legislativo 31 marzo 1998.

3.2. Il sistema dei passaggi

L'integrazione tra i diversi percorsi di istruzione e formazione è uno degli elementi chiave della riforma Valditara, mirata a creare un sistema educativo più flessibile e inclusivo. La possibilità di effettuare passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e i percorsi di istruzione e formazione professionale è fondamentale per offrire agli studenti un'opportunità di riorientamento e successo educativo, rispondendo alle loro esigenze specifiche e alle dinamiche del mercato del lavoro. Questo tema è particolarmente rilevante in un contesto in cui la riforma intende allineare il sistema formativo italiano agli standard europei, promuovendo una maggiore integrazione tra istruzione e mondo del lavoro.

3.2.1. I passaggi orizzontali tra IP e IeFP

Un recente decreto ministeriale ha adottato le linee guida per la **semplificazione in via amministrativa degli adempimenti necessari per i passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e i percorsi di istruzione e formazione professionale**. L'integrazione tra i due sistemi di IP e di IeFP e la possibilità di effettuare passaggi al loro interno, introdotti con l'articolo 8 del decreto legislativo 61/2017 ed attuati dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 22 maggio 2018, offrono agli studenti che manifestano dubbi circa le scelte formative già compiute **opportunità concrete di riorientamento** per realizzare comunque con successo il loro percorso di apprendimento. Una specifica Commissione per i passaggi tra i sistemi (CPS), nominata dall'istruzione scolastica o dalla struttura formativa presso la quale si intende effettuare il passaggio e alla quale può partecipare una componente di docenti dell'istruzione o della struttura formativa di provenienza (previa specifica richiesta della stessa istituzione/struttura), ha il compito di effettuare una puntuale valutazione delle competenze già acquisite dallo studente che richiede il passaggio e determinare l'annualità di inserimento.

Il riferimento per la comparazione tra i due percorsi interessati al passaggio è dato essenzialmente dai risultati di apprendimento che compongono la struttura dei curricula, espressi in competenze, conoscenze e abilità, che connotano i diversi profili di uscita sia per gli indirizzi di IP che per le figure di IeFP. I **profili di uscita dei percorsi di IP** esprimono risultati di apprendimento da intendersi come standard formativi riferiti a un insieme compiuto e riconoscibile di competenze, descritte secondo una prospettiva di validità e spendibilità nei molteplici contesti lavorativi dell'area e del settore economico-professionale associati all'indirizzo. Il profilo è descritto attraverso le **12 competenze riferite all'area di istruzione generale e dalle competenze specifiche dell'area di**

indirizzo (in numero diverso a seconda dell'indirizzo). Alle competenze dell'area generale e a quelle di indirizzo sono associate le **otto competenze chiave per l'apprendimento permanente**. Per le competenze di indirizzo è stata definita la loro declinazione nei livelli intermedi del curriculum (biennio, terzo anno, quarto anno) al fine di individuare i traguardi intermedi espressi anche attraverso i livelli minimi ed essenziali di abilità e conoscenze rispetto ai livelli di competenza considerati. I **traguardi intermedi** costituiscono quindi il riferimento, in relazione all'annualità considerata, per una funzionale e personale comparazione delle competenze. Il **profilo dei percorsi di IeFP presenta una diversa caratterizzazione**: si realizza attraverso l'acquisizione delle **competenze di base e delle competenze tecnico professionali** che si compongono di competenze comuni a tutte le figure e competenze specifiche della figura; le competenze di base sono definite **non in relazione ma come diretta declinazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente** definite dall'Unione Europea; la figura è associata all'area economica e al settore economico professionale di riferimento ed è descrittiva anche attraverso specifiche **aree di attività** (AdA) che costituiscono le unità informative del profilo e contengono la descrizione delle singole attività che quella figura può esercitare; **non prevede traguardi intermedi**, bensì solo il posizionamento finale di terzo livello EQF per la Qualifica e di quarto livello EQF per il Diploma professionale. Questi elementi dovranno pertanto essere presi in considerazione per la comparazione tra i percorsi, evitando comunque operazioni meramente schematiche. Il limite generale del sistema dei passaggi nel nostro ordinamento è che non regola nello stesso modo i passaggi tra istruzione professionale e istruzione tecnica, tra licei e IeFP e tra licei e istituti tecnici. Per i ragazzi che vogliono passare da un percorso ad un altro di Istruzione (Tecnica, Liceale o Professionale) si applicano le previsioni del T.U., ossia quelle relative agli **esami integrativi e di idoneità**. Idem per i ragazzi che intendono passare dalla IeFP all'Istruzione Tecnica o Liceale; ma non a quella Professionale, per cui si applica l'Accordo sui passaggi reciproci **tra IP e IeFP** siglato in Conferenza Stato-Regioni nel 2018, che prevede la **modalità del riconoscimento dei crediti formativi**. Anche chi, iscritto ad un percorso di IeFP, volesse passare ad un altro percorso sempre di IeFP, si vedrebbe applicare la modalità del riconoscimento dei crediti, questa volta in applicazione delle specifiche regolamentazioni regionali che di fatto hanno tutte assunto e dato applicazione all'Accordo in CSR del 28 ottobre 2004.

In Piemonte, per esempio, a partire dall'a.f. 2004/05, sono predisposti accordi tra Regione e Ufficio Scolastico Regionale (USR) sulle linee guida di progettazione e sulla gestione assistita dei passaggi tra Istruzione professionale (IP) e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) mediante Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti (LaRSA). I LaRSA sono strumenti metodologico-organizzativi nati nell'ordinamento dell'IeFP per promuovere il recupero delle carenze e il potenziamento degli apprendimenti ma vengono utilizzati anche allo scopo di permettere il passaggio tra istruzione e formazione. Secondo le testimonianze degli istituti all'interno del Report di analisi e monitoraggio sul sistema per il passaggio e raccordo tra IP, IeFP e viceversa, pubblicato da Regione Piemonte nel gennaio 2022, gli inserimenti nei IV anni degli Istituti professionali producono generalmente un esito positivo, anche se non mancano casi di criticità evidenziati da istituti secondo cui le possibilità di successo degli accessi al quarto anno che portano all'esame di Stato sono decisamente scarse⁽³⁵⁾. Il passaggio

⁽³⁵⁾ La pagina della Regione Piemonte dedicata ai passaggi e dove si può trovare il Report è disponibile all'indirizzo: <https://passaggi-ip-iefp.it/i-passaggi/i-passaggi-copy-copy/>.

più frequente riguarda gli allievi qualificati al terzo anno IeFP con l'iscrizione al IV anno. Alcuni istituti, viste le frequenti difficoltà con cui i ragazzi si inseriscono direttamente al IV anno con un conseguente tasso di abbandono elevato per via del mancato superamento dell'annualità, preferiscono inserirli al III anno, scoraggiando comunque la maggior parte degli studenti a proseguire e a reinserirsi nel circuito dell'istruzione. Il passaggio al quinto anno è ancora più impegnativo, tanto che un Istituto indica una percentuale di successo non superiore al 20%.

All'interno di una filiera formativa tecnologico-professionale, al fine di ridurre i tassi di abbandono e per semplificare la procedura amministrativa, **lo strumento dei LaRSA potrebbe essere superato mediante la messa a punto di un'offerta formativa che garantisce la declinazione dei diversi indirizzi di studio in profili di competenze tra loro coordinati** anche al fine di facilitare la possibilità dei passaggi di studio orizzontali.

3.2.2. I passaggi verticali da IeFP a ITS

L'accesso diretto degli studenti con diploma IeFP agli ITS può in qualche modo contribuire a far crescere un modello efficace, innovativo e di alto livello come quello ITS. L'articolo 1 comma 4 del DDL riconosce la possibilità ai soggetti che hanno concluso i percorsi quadriennali di IeFP appartenenti alla filiera FTP e validati ai sensi del comma 4, lettera b di accedere direttamente agli ITS Academy, cioè senza il bisogno di frequentare un corso IFTS integrativo.

Secondo il sindacato FLC CGIL, l'accesso diretto degli studenti della IeFP agli ITS Academy comporta "un'evidente indifferenza della cultura generale" e un conseguente "abbassamento dei livelli di istruzione". Il sindacato lancia dunque una sfida: quella di determinare delle competenze minime che valgano sia per gli studenti della IeFP che per quelli dell'istruzione per accedere ai corsi ITS.

Sarà uno dei compiti principali delle reti di filiera (articolo 2 comma 4 del DM 240/2023 sulla sperimentazione) quello di realizzare un'offerta formativa integrata per garantire la **declinazione dei diversi indirizzi di studio in profili di competenze tra loro coordinati e complementari** in modo da facilitare la possibilità dei passaggi di studio orizzontali tra i vari percorsi e la prosecuzione verticale della formazione verso l'istruzione terziaria accademica e nei percorsi degli ITS-Academy.

Il risultato può essere raggiunto tramite accordi in primis tra ITS Academy, Uffici scolastici regionali e Regioni e in seguito di accordi a livello territoriale con le istituzioni scolastiche statali e/o paritarie dell'istruzione tecnica e professionale e le istituzioni formative accreditate dalle Regioni, oltre che le imprese del settore. Lo scopo ultimo di questo secondo accordo deve essere la predisposizione di **linee guida comuni che riconoscano e suggeriscano come individuare (e certificare) negli studenti le competenze tecnico-professionali comuni e di base, oltre a quelle di ogni alto livello EQF all'interno di ciascuna filiera** formativa tecnologico-professionale.

4. Conclusioni. I primi esiti della sperimentazione e le prospettive future

Lunedì 12 febbraio il Ministro della Pubblica istruzione Giuseppe Valditara, ha reso noti i primi dati sulle iscrizioni operate in base alle scelte delle studentesse e degli studenti per l'anno scolastico 2024/2025. La sperimentazione ha visto una scarsa partecipazione di scuole e un'elevata partecipazione di imprese alle filiere, che invece non erano previste dalla riforma. Il Ministro Valditara ha segnalato l'avvio della sperimentazione della filiera formativa tecnologico-professionale "4+2" con 1.669 iscrizioni (una percentuale pari all'incirca allo 0,6% delle iscrizioni effettuate lo scorso anno al primo anno degli istituti tecnici e professionali ⁽³⁶⁾).

Tabella 4. *Elenco delle scuole e delle filiere aderenti alla c.d. sperimentazione*

Regione	n° scuole partecipanti	filiere
Abruzzo	1	2
Basilicata	1	1
Calabria	24	30
Campania	20	24
Emilia-Romagna	11	13
FVG	3	3
Lazio	19	12
Liguria	1	1
Lombardia	27	31
Marche	2	2
Molise	3	3
Piemonte	6	10
Puglia	25	31
Sicilia	21	26
Sardegna	0	0
Toscana	4	4
Umbria	1	1
Veneto	6	6
Il Cairo	1	1
TOTALE	176	201

⁽³⁶⁾ Dati dell'ufficio statistica del MIUR pubblicati nel focus sui "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024".

Secondo la CGIL l'insuccesso di questa riforma della secondaria di secondo grado è testimoniato dallo scarso interesse che le famiglie, le studentesse e gli studenti hanno manifestato nei confronti di una riforma che porterebbe avanti un "progetto culturale e politico di riduzione del tempo scuola e della qualità dei processi di apprendimento oltre che di inserimento dei privati nell'istruzione pubblica" ⁽³⁷⁾.

Prima di parlare di insuccesso della riforma però sarebbe opportuno aspettare gli esiti della sperimentazione. Per quanto riguarda "l'inserimento dei privati" a cui CGIL fa riferimento, ossia l'articolo 1 comma 6 lettera e del DDL (*la stipula di contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento con soggetti del mondo del lavoro e delle professioni*) può in effetti rappresentare un rischio di ingerenza ma, se integrate nel sistema coerentemente, le imprese possono essere un valore aggiunto per l'istruzione e la formazione professionale, offrendo alla filiera spunti per le *good practices* sulla rilevazione del fabbisogno di competenze e per l'ampliamento di opportunità lavorative e formative per gli studenti.

In conclusione, in attesa che il Ministero e le Regioni pubblichino linee guida e modalità per la costituzione di filiere, occorre far presente che nella prospettiva di realizzare un sistema di offerta formativa complementare e integrato, in cui gli studenti possano ricevere una formazione personalizzata, nella costituzione di filiere si dovrebbe tenere conto, non solo delle correlazioni tra percorsi, ma più nel dettaglio di **correlazioni tra competenze, Aree di Attività, risultati attesi che intercorrono tra i percorsi**⁽³⁸⁾.

L'allineamento consiste nell'adozione di un linguaggio comune in termini di competenze e certificazioni intermedie all'interno di una filiera. C'è bisogno di **curriculum didattici costruiti a partire dalle competenze attese nei percorsi ITS, per poi** arrivare a definire le competenze attese nei percorsi IeFP e dell'istruzione e formazione professionale. **Uno degli obiettivi della riforma è che le imprese siano coinvolte nella progettazione dei curricula formativi in quanto soggetti capaci di innovare l'offerta formativa e caratterizzarla a livello territoriale.** Le competenze potranno essere declinate a livello locale, considerata la flessibilità degli istituti tecnici e professionali, che possono articolare le aree di indirizzo in diverse opzioni ⁽³⁹⁾, ma anche degli ITS, che per

⁽³⁷⁾ Si veda il parere di CGIL al seguente [link https://m.flcgil.it/scuola/docenti/secondo-ciclo/filiera-tecnologico-professionale-e-liceo-del-made-in-italy-due-flop-annunciati.flc](https://m.flcgil.it/scuola/docenti/secondo-ciclo/filiera-tecnologico-professionale-e-liceo-del-made-in-italy-due-flop-annunciati.flc).

⁽³⁸⁾ Il riferimento è al decreto 5 gennaio 2021, pubblicato in Gazzetta ufficiale il 18 gennaio 2021 (n.13), che ha emanato le «Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze». Le Linee guida illustrano il funzionamento e la struttura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, strumento digitale e consultabile. Nella sezione "classificazione dei settori economico-professionali", l'Atlante descrive i contenuti del lavoro e delle professioni, articolandosi per processi di lavoro, declinato a sua volta in sequenze di processo e aree di attività (c.d. **ADA**). Le aree di attività, in particolare, contengono le descrizioni delle singole attività, individuando per ciascuna di esse i **risultati attesi** che «costituiscono uno dei criteri guida per l'identificazione del livello del Quadro nazionale delle qualificazioni e per la predisposizione delle prove di valutazione atte all'accertamento sostanziale del possesso delle **competenze**». La sezione dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni dedicata alla Scuola Secondaria di secondo grado, tuttavia, risulta in aggiornamento da oltre quattro mesi e pertanto non è possibile tracciare collegamenti tra le competenze in carico ai diversi percorsi formativi.

⁽³⁹⁾ Negli Istituti tecnici, la flessibilità è del 30% nel secondo biennio e del 35 nell'ultimo anno. Negli Istituti professionali, secondo il D.lgs. 61 del 13 aprile 2017, si arriva fino al 40% nel secondo biennio e nell'ultimo anno (con 264 ore di personalizzazione degli apprendimenti nel biennio). In alcuni casi le articolazioni dei corsi scelte dalle scuole possono deviare l'area di indirizzo del corso in maniera

rispondere alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni, possono articolare le figure nazionali in profili con una curvatura specifica.

La riforma riuscirà a potenziare la comunicazione in lingua inglese, anche attraverso l'uso della metodologia CLIL, a far riflettere le scuole sulle proposte aziendali per eventuali curvature dei programmi e a offrire agli studenti provenienti dai percorsi IeFP la possibilità di migliorare la loro preparazione in vista dell'accesso agli ITS, prevedendo, nel terzo e quarto anno, specifiche attività di potenziamento per il riallineamento degli studenti più indietro o degli apprendisti? Oppure finirà per creare soltanto una serie di concatenazioni tra percorsi senza apportare alcuna innovazione significativa né valore aggiunto? Se il nostro Paese desidera allineare i percorsi scolastici al modello europeo di VET, accorciando la durata dei percorsi formativi, questa rappresenta un'opportunità cruciale. È necessario un forte impegno promozionale dall'alto e una partecipazione attiva dal basso, altrimenti la riforma rischia di apportare cambiamenti solo per pochi, senza realizzare una vera trasformazione del sistema.

significativa (si pensi al corso Industria e Artigianato per il Made in Italy dell'Istituto Professionale Bodoni-Paravia di Torino che è stato declinato in Grafica multimediale).