

A vocational education and training to tackle school drop-outs and promote citizenship through work

Una filiera professionalizzante per contrastare l'abbandono scolastico e promuovere la cittadinanza tramite il lavoro

Carlo Macale^a

^a *Università degli Studi "Niccolò Cusano" – Roma*, carlo.macale@unicusano.it

Abstract

This paper addresses the issue of school drop-out in State Vocational Education (IP). In particular, after a comparison with Vocational Education and Training (IeFP) and a critique of the recent draft law on the “institution of the technological-professional training” (VET), an attempt will be made to outline which aspects of IeFP and of the aforementioned draft law must be valorised in order to create an authentic vocational school that is able to deal with the problem of school drop-out in IP and encourage a process of citizenship through work.

Keywords: State Vocational Education; school drop-out; training; Vocational Education; work.

Sintesi

In questo contributo si affronta il tema della dispersione scolastica nell'Istruzione Professionale di Stato (IP). In particolare, dopo un confronto con l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e una critica al recente disegno di legge sulla “istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale”, si cerca di delineare quali aspetti dell'IeFP e del disegno di legge citato dovrebbero essere valorizzati per dar vita ad un'autentica scuola professionale che sappia fronteggiare la problematica della dispersione scolastica nell'IP e favorisca un processo di cittadinanza tramite il lavoro.

Parole chiave: Istruzione Professionale Statale; dispersione scolastica; istruzione; Formazione Professionale; lavoro.

1. Introduzione

L'abbandono scolastico è una delle questioni che ormai da anni maggiormente affliggono il sistema educativo nazionale italiano tanto da essere stato definito un fenomeno endemico (Biagioli et al, 2022). Per quanto concerne la media europea richiesta (Eurostat, 2024), anche gli ultimi dati ci parlano di percentuali ancora al di sotto delle aspettative (nonostante i miglioramenti).

Questo articolo non cercherà di fornire nuove soluzioni a un problema così complesso, ma intende solo aprire una pista di riflessione su quei percorsi scolastici più critici per composizione e vita scolastica (Caroselli, 2022), nonché per risultati di apprendimento (Invalsi, 2024) e che vedono il più alto numero di abbandoni scolastici, ovvero i percorsi statali di Istruzione Professionale (da ora IP).

L'idea di fondo è quella di suggerire una possibile risposta a partire da quello che già funziona nel nostro sistema educativo nazionale e nella cosiddetta *filiera professionalizzante italiana*, ovvero l'Istruzione e Formazione Professionale (da ora IeFP), per poi incrementarla con alcune idee promosse dal disegno di legge sulla "istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale" del 18 settembre 2023 a firma del ministro Valditara¹.

Per tale ragione, in questo contributo si avvanzerà una critica dell'idea del 4+2 contenuto nel disegno di legge sopraddetto che vorrebbe fare passi "europei" (il VET italiano – Vocational Education Training), ma che di fatto non sta prendendo il volo, in quanto si presenta come un disegno progettuale solo apparentemente diverso dall'attuale IP che, invece, nella realtà è ancorato a un modello *scuolacentrico*, che non riesce a leggere i bisogni sociali, formativi e occupazionali. Ci vorrebbe, forse, tutta un'altra spinta politico-educativa per mettere il *work-based learning* al centro dell'offerta formativa, come avviene in altri paesi europei (EC, 2024).

2. Una strategia educativa e omeopatica

In una conferenza statunitense il filosofo personalista Maritain accostava l'educazione alla medicina, come *ars cooperativa naturae*. Egli affermava che "il medico esercita, sì, una reale causalità nel guarire il suo malato; ma in un modo tutto particolare: imitando le vie della natura stessa nel suo modo di operare, e aiutando la natura [...] secondo il proprio dinamismo in azione per riguadagnare l'equilibrio biologico" (Maritain 1963/2000, p. 51).

Rispetto alla *patologia* della dispersione scolastica nell'Istruzione Professionale, i *policy makers* dovrebbero applicare questo principio presentato dal pedagogista francese, ovvero aiutare il sistema a recuperare un proprio equilibrio secondo le potenzialità in essere nel sistema educativo stesso. Una medicina naturale, quasi un'azione *omeopatica*, potrebbe essere quella di far confluire l'IP nell'IeFP migliorando quest'ultima in alcuni aspetti quali

¹ A questo disegno di legge sono seguiti il decreto ministeriale 240 del 7 dicembre 2023 "Progetto nazionale di sperimentazione per l'istituzione della filiera formativa tecnologico professionale"; il decreto dipartimentale 2608 del 7 dicembre 2023 "Progetto di sperimentazione per l'istituzione di una filiera formativa integrata nell'ambito tecnologico professionale"; il decreto ministeriale 256 del 16/12/2024. Tali documenti non modificano la sostanza del disegno di legge iniziale che si prende quindi come documento di principale confronto per questo articolo.

il collegamento con l'ITS e l'internazionalizzazione. Ciò perché il sistema in affanno, in termini di drop-out e lavoro, sembra essere quello statale dell'IP e non quello regionale dell'IeFP che ha un respiro educativo più ampio e pluralista nella sua realizzazione, come si spiegherà in seguito.

Nel prossimo paragrafo verranno esplicate le motivazioni per cui, rimanendo nella metafora medico-omeopatica, si afferma che l'IeFP potrebbe essere un *integratore naturale* per l'IP, un *riattivatore metabolico* del sistema.

La domanda iniziale che ci si pone è perché l'IeFP non venga considerata una possibile soluzione ai malanni ormai *cronicizzati* dell'IP. È possibile che sia la conseguenza di una questione culturale mai risolta (Macale, 2021), ovvero l'attività lavorativa non viene vista come strumento educativo per sviluppare diverse potenzialità, incrementare i processi di apprendimento e di crescita personale, bensì è ritenuta da alcuni un'attività penalizzante per la crescita umana (Cegolon, 2020). Quasi una proposta antagonista e contraria a un pensiero di vera istruzione dal sapore gentiliano che ancora resiste e che è legato “al mito della cultura occidentale della superiorità del sapere teorico rispetto a quello pratico [contribuendo] a una cultura anti-esperienziale e anti-attivista” (Pastori, 2023, p. 573). Ciò vale ancor più quando la modalità didattica è quella dell'apprendistato (ovvero essere pagati per studiare e lavorare) non considerando, come anche studi di altri paesi mettono in evidenza, la portata esistenziale ed educativa di questi percorsi, specie per gli adolescenti più vulnerabili (Thouin et al., 2023) che sono quelli più soggetti alla dispersione scolastica.

È come se sfuggisse sempre di mano la peculiarità della didattica professionale offerta da questi percorsi dove “i concetti di situazione ed esperienza sono associati a quelli di apprendimento e sviluppo [e dove] l'apprendimento è potenzialmente presente nelle situazioni professionali e, a maggior ragione, nelle situazioni di formazione (tirocinio, apprendistato, ecc.)” (Fioretti, 2024).

Una lotta ideologica che parte da presupposti falsamente democratici e falsamente antiborghesi che, nel tempo, anziché ottenere una *scuola per tutti*, ha ottenuto come risultato una *scuola dei soliti*, creando poi nuove etichette per quelli che Milano chiamava *svogliati* e che ora, con un retrogusto di *politically correct* ci piace definire con sigle inglesi quali *drop-out*, NEET (Not in Education, Employment or Training), ELET (Early Leavers from Education and Training) e ESL (Early School Leavers) dibattendo sulla differenza tra le suddette categorie, senza mai rendersi conto che la via di uscita passa per la relazione educativa, per la ricerca di senso nell'azione didattica, per il lavoro.

3. Riflessioni sull'IeFP

Per quanto il numero degli iscritti all'IeFP sia decisamente inferiore al numero degli studenti frequentanti l'IP, i dati ci dicono che il numero di studenti che si avvalgono di questi percorsi nelle Istituzioni Formative è in crescita (Inapp, 2024, p. 14). Una crescita che potrebbe essere maggiore se solo l'IeFP avesse un finanziamento pubblico stabile e continuo (come l'IP), soprattutto alla luce del fatto che questo percorso ha un costo di realizzazione inferiore all'IP (Salerno & Zagardo, 2020; Zagardo, 2024).

Da un punto di vista valutativo del sistema scuola, il perno centrale è valutare come output il successo formativo dello studente come acquisizione di nuovi stili di apprendimento e competenze (Mori et al., 2024). Ora i monitoraggi sull'IeFP affrontano questa questione in molteplici modi, trovando sempre punti di forza rispetto ai dati dell'IP. Per tale ragione si

ritiene importante fare alcune precisazioni.

La prima riguarda il recupero del drop-out e il successo formativo.

Una delle caratteristiche degli iscritti al primo anno è che circa il 50% è quindicenne (Inapp, 2024) e ciò, quindi, significa che ha già vissuto un insuccesso formativo. In tal senso i Centri di Formazione Professionali che ospitano i percorsi di IeFP sono le nuove *Scuole di Barbiana* (Macale, 2024) che si prendono cura dei ragazzi e delle ragazze che la scuola ha perso e che riescono a portarli a una qualifica o a un diploma (Inapp, 2024).

Si aggiunga che se dai recenti dati in Italia si osserva tra i drop-out una diminuzione della frequenza tra gli italiani, allo stesso tempo si registra un aumento tra gli studenti con background migratorio². Anche in questo caso è interessante rilevare che, in valori relativi, vi sono più iscritti con background migratorio nell'IeFP che nell'IP (Inapp, 2024), dove hanno maggiori possibilità di successo.

È interessante però rilevare come al contempo sia cresciuto il numero degli iscritti che hanno scelto l'IeFP come prima opzione al termine della secondaria di primo grado (Inapp, 2024). Una scelta che forse passa anche per il sostegno e l'accompagnamento delle famiglie che trasmettono un'idea di scuola professionale che ha pari dignità di altre scuole (Macale & Moro, 2024a). Ciò a testimonianza del fatto che la dinamica relazionale famiglia-adolescente nella scelta del percorso formativo-professionale è fondamentale e sarà tanto efficace per un futuro lavorativo, quanto maggiormente positivi saranno gli atteggiamenti e i comportamenti dei genitori (Bourret et al. 2023). Questi elementi ci invitano a superare l'antica dicotomia tra orientamento scolastico e orientamento professionale in età adolescenziale, ciò anche considerando i recenti studi sulla dimensione orientativa della didattica, specie di quella professionale che, se ben strutturata, può essere un elemento importante per il successo formativo.

La seconda precisazione riguarda la presenza e il ruolo del tutor formativo.

Un altro punto di forza dell'IeFP è la possibilità di inserire personale educativo denominato formatore-tutor, una figura nevralgica per il triennio tradizionale e ancor più nel sistema duale (Albert & Marini, 2022). La figura dell'educatore nella scuola statale non è contrattualizzata e non si può contrattualizzare, se non nei convitti con mansioni esterne alla didattica in presenza. L'unica figura educativa che si può contrattualizzare è il docente che ha primariamente una funzione di insegnamento della materia, tant'è vero che la formazione è principalmente disciplinare, se si escludono i crediti formativi abilitanti. L'unico docente che ha una funzione di natura più *educativa* è il docente di sostegno, ma i limiti di questa tipologia di insegnante sono ben noti in letteratura (Ferrero & Granata, 2024). Superando la dimensione meramente amministrativa, nel sistema scuola vi sono anche degli *educatori ad personam* che sono pensati soprattutto in riferimento alle situazioni di fragilità e non come supporto educativo per ciascun studente.

L'inserimento del docente tutor nelle linee guida per l'orientamento (MIM, 2022) non ha la stessa funzione e valenza del tutor nella formazione professionale (Macale & Moro,

² Ancora più ampia è la distanza rispetto alla cittadinanza. Tra i giovani italiani, la quota di uscite precoci dal sistema educativo scende al 9%, rispetto al 10,5% medio nel 2023. Tra i ragazzi stranieri al contrario sale al 26,8%. Un'incidenza in calo rispetto all'anno precedente – nel 2022 la quota superava il 30% – ma comunque quasi tripla rispetto a quella dei cittadini italiani. Cfr. <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-un-miglioramento-che-non-dice-tutto/>

2024b). Una recente indagine Inapp sull'applicazione delle Linee per l'orientamento nella scuola ha messo in luce come, nonostante l'impegno profuso da diversi istituti scolastici, emergano diverse criticità (tra le quali la formazione docente adeguata) che hanno alla base "un problema culturale riguardo l'orientamento: non è ancora una pratica introiettata dagli attori coinvolti che, pertanto, operano con logiche, strumenti, risorse e sensibilità differenziate e disomogenee" (Maiorano, 2025, p. 29).

Con questo non si intende dire che il docente della scuola non stabilisca una relazione educativa con gli studenti, si afferma solamente che l'impianto organizzativo della scuola è pensato ancora in maniera disciplinare e non formativa. Lo dimostrano le enormi difficoltà di gestione nell'affrontare l'alternanza scuola lavoro quando fu resa obbligatoria, come anche le più recenti ore dei PCTO e, appunto, l'attuale sistema di orientamento. Sono tutte questioni demandate alla bontà e alla vocazione dei singoli docenti, più che a delle funzioni specifiche e preparate per questo ruolo.

Un terzo aspetto riguarda il fatto che si educa *nel* lavoro e *per* il lavoro.

Dopo la legge 53/2003 e la 226/2005, nonché la 139/2007 l'IeFP non può più essere considerata una scuola addestrativa, ma un percorso formativo all'interno del sistema educativo nazionale che fa sua la missione culturale della scuola nell'acquisizione di competenze previste nei quattro assi culturali e le competenze di cittadinanza. A queste, alla pari dei vari indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, si aggiungono le materie di indirizzo o, meglio, professionalizzanti.

La specifica della IeFP è il tema del lavoro, questione a dir poco problematica nella scuola, perno didattico, invece, nella formazione professionale. Un lavoro *buono* perché educa nel corso degli anni di formazione, un lavoro *utile* perché soddisfa le richieste del mercato del lavoro che cerca sempre più persone qualificate.

Per quanto concerne il lavoro buono si rievoca una pedagogia del lavoro che accompagna la formazione professionale e che la rende strategicamente un'iniziazione alla cittadinanza attiva tramite la personalizzazione degli apprendimenti nella formazione della propria identità professionale intesa come ponte e sintesi dell'identità personale e sociale (Pellerey, 2021). Una pedagogia del lavoro che come afferma Turli (2020), diviene una "pragmatica della libertà" (p. 56) quando si sanno cogliere nelle sfide ambientali e nelle relazioni personali le reali possibilità di cambiamento anche di modelli lavorativi.

Per quanto riguarda il matching reale tra competenza e reale possibilità di espressione professionale, una recente indagine di Unioncamere pur mettendo in evidenza che il diploma di scuola superiore è molto richiesto dalle imprese, tanto da ricoprire il 27,8% del totale delle assunzioni previste, allo stesso tempo ha messo in evidenza che le qualifiche e i diplomi professionali della IeFP sono più richiesti. Si può comprendere ciò alla luce della necessità di una formazione pratica e di un'intelligenza manuale che permettano di entrare con più agio nei diversi contesti lavorativi e a possedere la formazione tecnica richiesta nei diversi contesti (Unioncamere & Sistema Informativo Excelsior, 2024).

Quest'ultimo dato non fa della formazione professionale un percorso incentrato solo sulle necessità della società e del mercato. Il fine della scuola professionale non è quello di formare un lavoratore *plug&play* (Bentivoglio, 2021), ovvero un lavoratore "pronto all'uso" (pp. 130-133) o a disposizione della *Gig Economy*. Dare una reale opportunità lavorativa significa superare quella che De Masi (2018) chiamava "conflitto senza classi", tra poveri "competenti" alla pari dei poveri "incompetenti" (pp. 670-672). Lavorare sul diritto soggettivo alla formazione secondo il paradigma del *learnfare*, quindi facendo proprio il modello *capability approach* come integrativo all'approccio per competenze,

significa non solo formare il lavoratore, ma la persona che lavora, fornendo così un riscatto sociale anche ai soggetti più vulnerabili (Marcelli, 2022).

4. Perché la proposta del 4+2 rischia di non essere la soluzione

In Italia, da ormai un ventennio, si riflette su come strutturare una filiera professionalizzante parallela all'istruzione secondaria di secondo grado dove poter inserire percorsi professionali direttamente connessi alla formazione terziaria (ITS). La nota "Sperimentazione del 4+2" intende superare la dicotomia tra IP e IeFP presente al primo anello di questa filiera, costruendo dei percorsi comuni, o forse meglio paralleli, tra IP e IeFP. Un tentativo che in parte va in continuità con altre strategie precedenti, si pensi alla sussidiarietà e al decreto 61/2017, ma che così strutturata snatura sia l'IP che l'IeFP non facendo presagire alcun buon risultato.

In questo paragrafo si riflette su questo, soprattutto a partire dalla considerazione che questa *sperimentazione* ha un sapore fortemente *scuolacentrico* e poco attento alle conquiste formative e occupazionali che l'IeFP ha raggiunto e per le quali è stata inserita nel sistema educativo nazionale.

Un primo elemento da chiarire è di carattere terminologico in quanto la stampa e la televisione, quando parlano della proposta del 4+2 a volte la definiscono "Sperimentazione Valditara", altre volte la definiscono "Riforma Valditara (o del 4+2)". Eppure, tra una sperimentazione e una riforma vi sono importanti e sostanziali differenze. Usare questi termini in maniera interscambiabile è rischioso, sia se lo si faccia volontariamente (come strategia comunicativa) che inconsapevolmente (per ignoranza). Per tale ragione in questo articolo, si è scelto un termine più cauto come *proposta Valditara*, visto che si ritiene che questa idea del 4+2 non abbia i pieni criteri per essere definita una sperimentazione, men che meno una riforma.

Si ritiene sia utile ora approfondire quali possano essere le criticità legislative e pedagogiche di questa proposta che di fatto non la rendono risolutiva da un punto di vista di dispersione scolastica, successo formativo e occupazione.

La prima criticità fa riferimento ai nodi giuridico-legislativi.

Interpretando quanto descritto da Salerno (2023), si ritiene che almeno tre siano le criticità sul piano legislativo che mettono in dubbio il fine dell'intervento legislativo, ovvero che instillano il dubbio circa la possibilità che il disegno di legge Valditara sia stata un'azione di governo programmatica e volta al futuro, o se invece risulti un'azione di governo volta a spendere (velocemente) i fondi del PNRR.

Il primo riguarda il carattere di urgenza attribuito al disegno di legge sul tema della "istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale". Una procedura di urgenza voluta forse per superare possibili confronti tra le diverse amministrazioni e istituzioni formative che avrebbero potuto rallentare l'iter legislativo a causa di alcune frizioni "storiche" tra gli attori statali e regionali coinvolti.

Un secondo elemento è l'evidente disomogeneità del disegno di legge, in quanto nello stesso testo si sono affrontate due questioni diverse: una relativa all'istituzione della filiera professionalizzante e l'altra concernente la valutazione del "comportamento" degli studenti. Sarebbe stato auspicabile uno spaccettamento del testo in due separati disegni di legge per permettere di dare la giusta attenzione nel procedimento parlamentare di esame

e approvazione ad ogni tematica (Salerno, 2023). Questa iniziale confusione legislativa è di difficile comprensione, anche se, a onor del vero, successivamente è stata superata, separando le due questioni.

In terzo luogo, ci si domanda se lo Stato abbia rispettato i suoi limiti di competenza rispetto a un suo intervento sull'IeFP che è di natura regionale, soprattutto alla luce del mancato coinvolgimento delle parti regionali. In altri termini, riconoscendo la competenza esclusiva e generale delle Regioni sulla IeFP e le specifiche competenze statali ricadenti anche sulla IeFP, come in particolare la competenza sulle “norme generali dell’istruzione”, ci si domanda se sia stato applicato il criterio della leale collaborazione, facendo riferimento a indicazioni precise per il rispetto delle competenze regionali, utilizzando strumenti – come le intese – per permettere alle Regioni una reale condivisione per non correre il rischio di ingiustificate assunzioni di competenza da parte dello Stato (Salerno, 2023).

Si ipotizza che sia mancato il rispetto delle competenze spettanti alle Regioni. Infatti, nel testo legislativo sembra che l’unica competenza sia posta in relazione alla possibilità assegnata alle Regioni di aderire alla predetta filiera tecnologico-professionale. Troppo poco per un sistema che ha duramente sudato un suo posto e un suo ruolo nel sistema educativo nazionale.

In ultimo, la questione della verticalizzazione, ovvero la possibilità di accesso da parte degli studenti provenienti dai percorsi IeFP agli ITS Academy. Tale passaggio sembra essere possibile solo se “l’offerta formativa erogata da tali ‘istituti regionali’ (sic!) sia stata appositamente ‘validata’ attraverso ‘un sistema di valutazione (...) basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti ‘predisposte’ dall’INVALSI ‘previa intesa in sede di Conferenza unificata’” (Salerno, 2023, p. 170).

Se in questo caso è fatto salvo il principio della leale collaborazione con l’inserimento dell’intesa in sede di Conferenza unificata, va evidenziato che non si realizzerebbe una filiera pienamente verticalizzata dalla IeFP agli ITS Academy in senso oggettivo, ma si apre una possibilità di verticalizzazione soggettiva: solo chi possiede i requisiti previsti dalla legge potrà accedere alla prosecuzione formativa verso gli ITS (Salerno, 2023).

Inoltre, ci si domanda perché solo le istituzioni formative regionali dovrebbero essere sottoposte alle rilevazioni dell’Invalsi e non anche gli Istituti professionali. Ciò anche alla luce del fatto che le rilevazioni Invalsi non riportano dati discostanti in termini di esiti di apprendimento tra i corsi di IP e i percorsi di IeFP (Stringher, 2025).

Queste criticità mettono in luce come il punto di riferimento in questa ipotetica filiera professionalizzante resti il modello scolastico e non quello dell’IeFP, prediligendo, senza necessità di controllo, un sistema più oneroso, meno atto a fronteggiare il fenomeno del drop-out.

La seconda riflessione concerne il piano pedagogico e didattico.

Il rapporto tra IP e IeFP è contorto dal suo nascere, basato principalmente su una concorrenza interna che non si è mai potuta sciogliere. Le ragioni che tuttora ostacolano l’integrazione tra Istruzione Professionale (IP) e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in un unico sistema VET italiano riguardano ambiti differenti e sono riconducibili a fattori storici, a dinamiche istituzionali e sindacali, nonché alla governance degli istituti professionali. L’IP si configura come un sistema nazionale, omogeneo su tutto il territorio, finanziato e costantemente monitorato dallo Stato. Nel tempo, però, ha conosciuto una progressiva licealizzazione, orientando l’apprendimento verso modelli teorici e deduttivi, distanti dall’impostazione tipica della VET europea, che privilegia la pedagogia del lavoro,

l'approccio induttivo, l'apprendimento contestualizzato su compiti reali e ambienti formativi radicati nel mondo del lavoro (Gotti, 2023). Per tale ragione la proposta Valditarà rischia di mettere in forte difficoltà l'impostazione organizzativa e didattica sia dell'IP che dell'IeFP, con importanti ricadute su docenti/formatori e studenti.

Per gli studenti dell'IP, con il passaggio da cinque a quattro anni, c'è il rischio di una "mera compressione dei contenuti e dei tempi e dall'altro l'impoverimento delle *humanities* a favore di una sorta di neo-addestramento centrato su un puzzle di unità formative che mirano a formare procedure e performance standard" (Nicoli, 2023, pp. 151-152).

Ma questa compressione fa paura anche alla classe docente (e al sindacato) in quanto una riduzione di orario a scuola porta con sé il rischio di perdita di cattedre per impoverimento dell'orario scolastico. E se anche i funzionari ministeriali tranquillizzano su questo tema mostrando nei diversi webinar e interventi in presenza, tabelle tese a tranquillizzare dirigenti che rischiano di perdere personale e docenti in servizio, la questione resta aperta³. Chissà se anche per questa ragione, la proposta del 4+2, a cui si aderisce su base volontaria, non abbia raccolto un numero maggiore di adesioni tra le scuole.

In tal senso possiamo fare un parallelismo con la sperimentazione dei percorsi quadriennali che aveva interessato anche il comparto liceale a partire dall'a.s. 2018/19 (Ministro Fedeli). Anche in questo caso vi furono forti critiche, soprattutto quando si scelse di rinnovare la sperimentazione (con il decreto 3 dicembre 2021, n. 344) non avendo ancora dati rassicuranti in termini educativi. Questo elemento è importante perché ci fa comprendere come sono ormai dieci anni che si procede per sperimentazioni per un allineamento europeo di uscita della secondaria di secondo grado a 18 anni, ma senza un vero lavoro organico di policy educativa fondata su dati empirici. Anzi, nel caso del 4+2, come ben osserva una nota della CGIL (2025), si fanno pressioni e forzature nonostante il flop del primo anno di sperimentazione⁴.

Dall'altra parte, l'obbligo per l'IeFP di garantire più ore di didattica nelle materie degli assi culturali perché l'esame di diploma al termine dei quattro anni è comunque quello dell'IP, quindi un titolo statale, rischia di snaturare le logiche didattiche tipiche della formazione professionale legate al *learning by doing*, al *work based learning* e al *learning on the job* (Marcone, 2018). Non solo, ma se, come si è detto, quasi la metà degli iscritti al sistema IeFP al primo anno ha già quindici anni e quindi è portatore di un insuccesso scolastico, che senso ha riproporre un modello che non ha portato benefici per il contrasto al drop-out?

Il rischio di tale impostazione è duplice: da una parte una sorta di selezione nell'ambito dell'IeFP tra chi può svolgere i percorsi sperimentali e chi resta invece nel modello tradizionale/duale⁵, perpetrando una sorta di sotto-categoria in un iter educativo già

³ Orizzonte Scuola Notizie, *Nuova filiera tecnologico-professionale 4+2, di cosa si tratta*. <https://www.youtube.com/watch?v=8EcdvzL3GTE>

⁴ [Sperimentazione quadriennale filiera tecnologico-professionale: pressioni e forzature coinvolgono le tempistiche per le iscrizioni](#)

⁵ In tal senso si riporta la testimonianza di un direttore: "Dovendo garantire il medesimo profilo di uscita dei percorsi quinquennali, la sperimentazione 4+2 si profila sicuramente come un percorso impegnativo, destinato agli allievi/e in grado di dimostrare una propensione allo studio medio/alta ed insieme una buona attitudine verso le competenze tecnico-pratiche. Proprio per questo, l'accesso al percorso sarà a numero chiuso, secondo una graduatoria stabilita in base ai criteri specificati nel "Piano di Studi", comprendenti: - i risultati della pagella del secondo anno di scuola media; - la

culturalmente poco considerato. Dall'altra parte, considerata l'utenza problematica di alcuni Centri di Formazione Professionale, non è così lontana la possibilità che alcuni di questi che aderiscono alla sperimentazione e che inseriscono più ore di *scuola* nella proposta formativa, potrebbero trovare delle resistenze da parte degli studenti e quindi la proposta culturale potrebbe nuovamente essere svolta in maniera laboratoriale, non apportando le novità didattiche richieste.

In conclusione, quello che si intende dire è che la proposta del 4+2 ha trasformato il già complicato rapporto tra IP e IeFP, in una guerra fra poveri, dove comunque l'IP resta la più forte in termini economici, nonostante non riesca a fermare l'emorragia della dispersione scolastica e non assicuri un collegamento con il mercato del lavoro. È lecito domandarsi come mai alcuni Centri di Formazione Professionale abbiano aderito alla proposta Valditara, nonostante nessuna sigla associativa di questo settore sia stata mai invitata ufficialmente a un tavolo ministeriale. Forse è stata la paura che *il pesce grande mangi il pesce piccolo* e che, una volta che alla disparità economica si aggiunge anche la possibilità data all'IP di chiudere il percorso in quattro anni (e non in cinque come per altre scuole secondarie di secondo grado), esattamente come già fa l'IeFP con il Diploma di Tecnico, tale disparità diventi insormontabile in barba a ogni forma di tutela del pluralismo formativo.

La possibilità concessa ai percorsi di IeFP, tramite la proposta del 4+2, di poter far partecipare i propri studenti alla fine del quadriennio agli esami di maturità e quindi poter ottenere un passaggio automatico all'ITS, senza passare per l'anno integrativo, sembra essere un elemento di riconoscimento pedagogico. In realtà, sarebbe bastato valorizzare il diploma di tecnico dell'IeFP in linea con la normativa europea EQF per agevolare un simile passaggio, ma questo avrebbe comportato un cambio di normativa scolastica più ampio e riguardante anche la scuola secondaria di secondo grado.

In questa situazione convulsa sul piano legislativo e didattico, al centro di questi scambi istituzionali legati a una logica *do ut des*, si ritiene che, per le ragioni sopradette, non si siano tenuti in considerazione gli studenti, anzi quel particolare profilo di studente che frequenta i corsi professionali siano essi di IP che IeFP.

Pur di improvvisare una filiera professionalizzante, un VET italiano che colleghi l'istruzione secondaria con quella terziaria, si è scelto di non tenere in considerazione le positività dell'IeFP, percorsi che ad oggi sembrano essere un canale più funzionale dell'IP, certamente migliorabile, ma già adeguato alle sfide della dispersione e dell'occupabilità. In questa proposta si sono persi alcuni presupposti pedagogici, in particolare della pedagogia del lavoro, che pone la questione del lavoro e dell'apprendimento professionale come elemento educativo solo se ancorato al reale bisogno formativo dei ragazzi e non a un disegno politico architettato esclusivamente su logiche organizzative.

5. Per cambiare, qualcuno si deve scomodare...

Nella storia della scuola italiana, l'autonomia scolastica è stata pensata per migliorare il rapporto tra le scuole e tra scuola e territorio. La scuola, infatti, non può considerarsi né

coerenza con il consiglio orientativo; - l'esito di un apposito test di ingresso (da svolgersi entro il 10 gennaio dell'anno scolastico di iscrizione)" (Sala, 2024, pp. 31-32).

l'unico, né l'ultimo baluardo educativo di questa società. Tale decentramento è stato pensato come uno "strumento determinante per curvare l'esperienza scolastica degli studenti nella direzione dell'equità" (Ferrero, 2023, p. 34). Questa flessibilità nell'IP, come si è visto, non ha sortito i risultati attesi in termini di contrasto alla dispersione scolastica. Pertanto, il problema resta o, meglio, per dirla alla Lorenzo Milani, "l'unico problema della scuola sono i ragazzi che perde" perdura.

A tal ragione c'è bisogno di un cambiamento strutturale della scuola professionale in genere. La via scuolacentrica non può essere vincente, anzi può essere anche contro produttore e poco efficace quando si applicano strumenti quale l'apprendistato di primo livello che sembra essere percepito ancor come "una sorta di ospite poco gradito, che riesce a coesistere con le modalità didattiche tradizionali solo per l'impegno personale di pochi docenti o dirigenti scolastici" (Cappellini et al., 2024, p. 295). Se infatti la scuola non rinnova il suo paradigma di istruzione, sarà sempre una fonte di resistenza al reale cambiamento, specie finché il sistema educativo nazionale sarà bloccato sul piano burocratico.

Non è allineando sulla carta l'IP/IeFP all'ITS Academy che *d'emblée* si crea una filiera professionalizzante. Non è neanche usando toni a volti trionfalistici e autoreferenziali che le organizzazioni coinvolte trovano un loro equilibrio. Anzi il rischio più grande, come ci ricorda la recente riflessione filosofica di Han (2024), è quello di essere ottimisti e di perdere una capacità critica. Questo governo ha già fallito in tal senso con l'istituzione del Liceo Made in Italy a cui hanno aderito pochissimi studenti (0,08% per il 2024/2025 e 0,09% per il 2025/2026)⁶; continuare con la retorica senza cercare un vero atteggiamento euristico e trasformativo basato su una società formativa allargata (Salerno, 2025), è quanto di meno funzionale si possa fare per gli studenti a rischio drop-out e non solo per loro.

Il passaggio importante consiste nel credere in una possibile sterzata pedagogica per il VET italiano, avere il coraggio di trovare una soluzione che non abbia paura dei numeri e delle problematiche sul personale nel pubblico⁷, e che sappia accettare l'idea che il modello dell'IeFP, con dovute correzioni, è il modello più vicino al recupero del drop-out e all'inserimento lavorativo dei giovani.

La questione è questa: o si accetta un nuovo impianto pedagogico basato sulla pedagogia

⁶ MIM, *Dati iscrizione a.s. 2025/2026* – Allegato 1
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/8885683/Allegato+1+-+Dati+iscrizioni+online+2025-2026.pdf/09d8a978-d26d-a4d9-0671-a0e3267be290?t=1739278496016>

⁷ "Oggi l'IP, con i suoi 450 mila studenti, è ben più importante numericamente della IeFP che raggiunge i 150 mila allievi. E non è un caso 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. Quindi, nella prospettiva paventata di far confluire l'IP nell'istruzione tecnica, quali saranno le conseguenze rispetto agli allievi? Da escludere che gli allievi andranno alla ricerca della "vera" IeFP nei CFP. Se la IeFP spera di aumentare la propria diffusione territoriale e crescere a discapito della IP, basta vedere quanto è successo fino ad ora. Le prime a bloccare questa aspirazione saranno le Regioni che non hanno favorito la IeFP. In secondo luogo, ci penserà il Governo, che non vorrà certo avere il problema di migliaia di docenti statali in esubero. La verità è che se domani la IP diventasse istruzione tecnica ciò indebolirebbe ulteriormente il sistema IeFP, perché la componente professionale del sistema educativo sarebbe sempre più irrilevante. E con ciò si direbbe addio alla prospettiva della VET in Italia. È oggi al contrario il momento di rimettere in gioco una prospettiva strutturale per il sistema VET italiano" (Gotti, 2023, p. 147).

del lavoro e su una didattica professionale, o si continuerà a mettere il vino nuovo in otri vecchi, con il rischio che questi in seguito si rompano. La sfida è ancora aperta, come ampie sono le opportunità di crescita per questa filiera professionalizzante (Angotti et al., 2024).

Per tale ragione è necessario conoscere alcuni limiti dell'IeFP e comprendere come alcune strategie previste nella proposta Valditara potrebbero aumentare la qualità educativa di una reale offerta formativa professionale comune. Gli elementi di novità utili tanto all'IP che all'IeFP e su cui potrebbe fondare il cambiamento del paradigma pedagogico sociale della filiera professionalizzante sono:

- un rapporto più vivo con le aziende per un decentramento del sistema scolastico e una visione del lavoro come opportunità di crescita formativa in linea con il profilo scelto. Una recente indagine ha mostrato come gli studenti dell'IeFP trovino le situazioni lavorative nel periodo formativo maggiormente connesse al profilo professionale scelto, cosa che non avviene per gli studenti dell'IP (Lovato Menin, 2024a). La differenza è ancor più netta nella visione del lavoro come attività che dà senso alla propria vita (46,5% IeFP vs 34,1% IP), quindi il lavoro come portatore di significato (Lovato Menin, 2024b). Il lavoro deve essere l'aspetto culturale e pedagogico principale di questi percorsi, o si è convinti di questo, senza tornare ad antiche dicotomie tra otium e nec-otium, oppure non si farà mai un passo avanti;
- i campus territoriali possono essere concretamente il vero punto di raccordo della filiera professionalizzante, un incontro concreto tra i diversi attori come l'ITS Academy, le aziende e le scuole dove oltre a dare vigore alle azioni formative, si possono tracciare elementi di continuità educativa e occupazionale da proporre ai policy makers per affrontare le sfide dei nostri tempi. Ma come osserva Nicoli è “una formula che si caratterizza come possibilità e che va protetta dai rischi della lentezza, della differenziata per territori, del condizionamento da fattori politici, localistici oltre che dalle diverse culture amministrative degli organismi coinvolti” (Nicoli, 2023, p. 152);
- l'internazionalizzazione della filiera professionalizzante è uno degli obiettivi della proposta Valditara e si ritiene questo un aspetto fondamentale e innovativo per migliorare la scuola professionale in Italia. Non molto tempo fa, il MIM ha redatto un prezioso documento dal titolo “Linee guida per lo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale” (D.M. n. 241 del 7/12/2023) nel quale si delineano alcuni spunti di internazionalizzazione comuni ad altre scuole, ma si mettono in evidenza degli aspetti più specifici del sistema VET quali l'Apprendistato e “Alleanza Europea per l'Apprendistato” o il nuovo portale EUROPASS. Un buon punto di partenza anche per raggiungere alcuni obiettivi educativi proposti nella recente raccomandazione europea “Europe on the Move” – learning mobility opportunities for everyone” dove è chiamato in causa anche il sistema di istruzione e formazione professionale (Council Recommendation, 2024).

6. Conclusioni

Questo articolo ha cercato di porre in luce due aspetti:

1. il primo è che una soluzione per affrontare la dispersione scolastica nell'istruzione professionale forse già esiste, ovvero il modello dell'IeFP da cui prendere spunto

e migliorarlo. Probabilmente c'è una resistenza culturale di altra natura che intende mantenere in sordina i dati positivi di questo sistema formativo, prediligendo un modello di istruzione professionale ormai troppo statico;

2. il secondo è che il tentativo intrapreso recentemente dal disegno di legge sulla “istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale” è quanto mai discutibile per approccio e modalità, in quanto continua a sposare, di fatto, un modello scuolacentrico poco attento alla complessità sociale e ai rapporti con il territorio.

Recuperando le parole della Presidente della Siped, in occasione della formulazione delle nuove Indicazioni Nazionali per la Scuola, si ritiene che lo stesso ammonimento valga anche per la Proposta Valditara, ovvero “si reputa necessario superare qualunque posizione ideologica non suffragata da evidenze scientifiche o da argomentazioni culturali ampiamente condivise e intraprendere un percorso di dialogo che possa accogliere i contributi dei tanti attori dell’istruzione” (Agrusti, 2025) e – aggiungo – della formazione.

Tale riflessione è ancor più importante considerando la volontà dell’attuale governo di aggiungere il termine “Merito” alla dicitura “Ministero dell’Istruzione”. Un merito, per essere tale, deve avere una base democratica che oggi definiamo anche come pluralista. Un merito può essere tale, solo se lo si accosta all’eguaglianza dei punti di partenza, delle opportunità iniziali⁸. E se l’IP non riesce in questo, allora è chiaro che è inutile insistere su un modello che deve tener conto più di esigenze burocratiche e contrattualiste che non della centralità della persona, del successo formativo degli studenti e della loro partecipazione attiva nella società tramite il lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Albert, L., & Marini, D. (2022). *La valutazione dell’esperienza duale nell’Istruzione e Formazione Professionale. Linee di sviluppo del sistema nazionale*. Il Mulino.
- Agrusti, G. (2025), *NewsLetter Siped #863 del 20.02.2025*. <https://www.siped.it/wp-admin/admin-ajax.php?action=tnp&na=v&nk=1963-dccd10f6e2&id=879>
- Angotti, R., Fonzo, C., & Pedone, A. (2024). *Implementing European priorities in VET: making national VET agile, flexible, innovative, attractive, inclusive and quality-assured: Italy*. Cedefop Refernet thematic perspectives.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. FrancoAngeli.
- Bentivoglio, M. (2021). *Il lavoro che salverà. Cura, innovazione e riscatto: una visione prospettica*. Edizioni San Paolo.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell’arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 91–102.

⁸ Questa è la concezione di merito che viene definita *pura*, contrariamente a quella *spuria*, dove il merito non segue un principio di equità, ma solo di uguaglianza nella performance (Benadusi & Giancola, 2020)

- Bourret, M., Ratelle, C. F., Plamondon, A., & Boisclair Chateauvert, G. (2023). Dynamics of parent-adolescent interactions during a discussion on career choice: The role of parental behaviors and emotions. *Journal of Vocational Behavior, 141*, 103837.
- Cappellini, E., Duranti, S., & Faraoni, N. (2024). L'apprendistato di primo livello vent'anni dopo. *Scuola Democratica, 2*, 279–298.
- Caroselli, A. (2022). *Palestre di precarietà. Una etnografia delle pratiche conflittuali nella formazione tecnica e professionale*. Ombre Corte.
- Cegolon, A. (2020). *Lavoro e Pedagogia del lavoro*. Studium.
- CGIL. Federazione Lavoratori della Conoscenza (2025). *Sperimentazione quadriennale filiera tecnologico-professionale: pressioni e forzature coinvolgono le tempistiche per le iscrizioni*.
- Council Recommendation (2024). 'Europe on the Move'. Learning mobility opportunities for everyone. *Official Journal of the European Union (C/2024/3364)*.
- De Masi, D. (2018). *Il Lavoro nel XXI secolo*. Einaudi.
- EC. European Commission. (2024). *Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2024 – Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>
- Eurostat (2024). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Ferrero, V., (2023). La scuola è aperta a tutti. L'impegno per l'equità tra riforme per l'inclusione, autonomia scolastica e altre normative per un'educazione democratica. *Orientamenti Pedagogici, 70(3)*, 29–39.
- Ferrero, V., & Granata, A. (2024). Riportare l'educativo a scuola: professionalità docente e derive della medicalizzazione. *Ricerche Pedagogiche, 58(231)*, 63–79.
- Fioretti, S. (2024). La Didattica Professionale: Riflessioni e possibilità per lo sviluppo delle competenze professionali. *Pedagogia Più Didattica, 10(2)*, 63–76.
- Gotti, E. (2023). La sperimentazione Valditarà: un'occasione per tornare a parlare di VET. *Rassegna CNOS, 39(3)*, 139–149.
- Han, B. C. (2024). *The Spirit of The Hope*. Polity Press.
- Inapp. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. (2024). XXI Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2021-22. <https://oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/abd49b7a-4113-4cec-a3cf-8d5c0f9c0cef/content>
- Invalsi. Istituto Nazionale di Valutazione Statistica. (2024). Rapporto Invalsi 2024. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Lovato Menin, I. (2024a). Prima del lavoro: le esperienze lavorative degli studenti ENGIM. In D. Marini & I. Lovato Menin (Eds.), *Il posto del lavoro. La rivoluzione dei valori della GenZ* (pp. 131-136). Il Sole 24 Ore.

- Lovato Menin, I. (2024b). Il lavoro immaginato: le rappresentazioni degli studenti. In D. Marini & I. Lovato Menin (Eds.), *Il posto del lavoro. La rivoluzione dei valori della GenZ* (pp. 137-156). Il Sole 24 Ore.
- Macale, C. (2021). Influencias culturales en la compleja historia jurídico-educativa del trabajo en la escuela italiana. *Historia, Trabajo y Sociedad*, 12, 37–61.
- Macale, C. (2024). Lettera a un formatore. Una lettura milaniana dell’istruzione e formazione professionale in Italia. In C. Roverselli (Ed), *L’insegnamento di don Lorenzo Milani e le nuove marginalità* (pp. 115-132). Anicia.
- Macale, C., & Moro, A. (2024a). La famiglia promotrice di cultura del lavoro e di orientamento tra i ragazzi dell’Istruzione e Formazione Professionale. *La Famiglia. Rivista di Problemi Familiari*, 58(268), 232–243.
- Macale, C., & Moro, A. (2024b). Tutor orientatore nella scuola. Qualche consiglio utile (non richiesto) dal mondo dell’IeFP. *Tuttoscuola*, 49(643), 47–49.
- Maiorano A. (2025). L’orientamento nel contesto scolastico. In A. Ancora, G. Bartoli, A. Grimaldi & A. Maiorano (Eds.), *L’offerta di orientamento in Italia. Una mappa aggiornata dei servizi* (pp. 25-30). Inapp Paper n. 53.
- Marcelli, A. M. (2022). Prospettive di capacità per i giovani vulnerabili in Europa. In R. Minello (Ed.), *Educare al tempo della crisi: La rigenerazione del legame antroposociale* (pp. 293-314). Pensa Multimedia.
- Marcone, V. M. (2018). *Work-Based learning. Il valore generativo del lavoro*. FrancoAngeli.
- Maritain, J. (2000). *L’educazione al bivio*. La Scuola. (Original work published in 1963).
- MIM. Ministero dell’Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l’orientamento*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Mori, S., Rossi, F., Storai, F., & Toci, V. (2024). *Valutare i processi di innovazione nella scuola*. FrancoAngeli.
- Nicoli, D. E. (2023). La filiera tecnologico-professionale. Una strada per realizzare il VET italiano?. *Rassegna CNOS*, 39(3), 150–149.
- Orizzonte Scuola Notizie, *Nuova filiera tecnologico-professionale 4+2, di cosa si tratta*. <https://www.youtube.com/watch?v=8EcdvzL3GTE>
- Pastori, G. (2023). Quel che resta della riforma Gentile. *Scuola Democratica*, 3, 567–577.
- Pellerey, M. (2021). *L’identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Sala, G. (2024). Il percorso tecnico integrato 4+2 dell’Istituto Salesiano “Beata Vergine di San Luca” di Bologna. *Cantiere delle riforme*. CNOS-FAP.
- Salerno, G. M. (2023). Il disegno di legge sulla istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale: il punto di vista giuridico-istituzionale. *Rassegna CNOS*, 39(3), 160–172.
- Salerno, G. M., & Zagardo, G. (2020). *Costruire e utilizzare i costi standard nella IeFP. Analisi, indicazioni e proposte*. CNOS-FAP.
- Salerno, V. (2025). Educare e trasformare un mondo che genera angoscia. La “pedagogia della speranza” di Byung-Chul Han e il paradigma della società formativa

allargata. In A. Gramigna, G. Gola, & A. M. Marcelli (Eds.), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 310-317). PensaMultimedia.

Stringher, C. (2025). Esiti. In M. Freddano (Ed.), *L'autovalutazione nell'istruzione e formazione professionale. Rapporto sulla sperimentazione del RAV IeFP in 173 sedi formative accreditate* (pp. 115-137). FrancoAngeli.

Thouin, E., Dupéré, V., & Denault, A. (2023). Paid employment in adolescence and rapid integration into a career-related job in early adulthood among vulnerable youth: The identity connection. *Journal of Vocational Behavior*, *142*, 103864.

Turli, C. (2020). *Tra persona e mercato. Nuove prospettive di pedagogia industriale*. Rubettino.

Unioncamere & Sistema Informativo Excelsior (2024). *Diplomati e lavoro. Gli sbocchi professionali dei diplomati nelle imprese*. Indagine2024. <https://excelsior.unioncamere.net/pubblicazioni/2024/diplomati-e-lavoro>

Zagardo, G. (2024). *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Alla ricerca della stabilità*. CNOS-FAP.