

Fondazione CNOS-FAP ETS I.S.

Via Appia Antica 78, 00179 Roma

Aggiornamenti su due argomenti di attualità

1. Filiera tecnologico-professionale e verticalizzazione dei percorsi della IeFP: lo stato dell'arte.
2. Vent'anni di "alternanza formativa".

NUOVA PROFESSIONALITÀ (VII/1 – dicembre 2025) contiene **due articoli** che abbiamo trovato molto interessanti, oltre ad un articolo comparso su Scuola 7 del 23 gennaio 2026. Desideriamo socializzare tutti questi articoli anche attraverso la presente newsletter per diffonderne la conoscenza. Gli articoli riflettono su:

- a. **La Filiera tecnologico-professionale e verticalizzazione dei percorsi della IeFP**
prof. Arduino Salatin
- b. **Il tema dell'alternanza formativa nella normativa italiana**
Prof. Carlo Pace e dott.ssa Mariella Spinosi

Sul **primo tema** offriamo due considerazioni:

- In primo luogo, riteniamo che l'articolo citato del prof. Arduino Salatin offre al lettore il *quadro complessivo della situazione della c.d. Riforma Valditara*, il c.d. "4+2". La riforma della filiera tecnologico-professionale "4+2", introdotta dalla L.121/2024 e resa ordinamentale dalla legge 164/2025, inaugura un nuovo modello formativo integrato tra scuola, IeFP e ITS Academy, volto a ridurre il mismatch tra istruzione e lavoro. L'articolo analizza opportunità e criticità per la IeFP, le prime esperienze nei CFP e le prospettive di sviluppo di una filiera più inclusiva e orientata all'innovazione.
- In secondo luogo, va osservato che **la riforma, pur ordinamentale, non è completa in tutte le sue parti**. Tra gli altri, gli Enti di Formazione Professionale sono in attesa di un Decreto concernente la *definizione di un sistema di valutazione dell'offerta formativa* da parte dell'INVALSI per rendere effettivo, come previsto dalla Legge n. 121 dell'8 agosto 2024 (art. 1, comma 4) la prosecuzione formativa negli ITS Academy o l'accesso all'esame di maturità. Gli Enti di FP auspicano anche la possibilità di costituire filiere a conduzione IeFP.

Sul **secondo tema** offriamo due considerazioni:

- In primo luogo, con il Decreto Scuola 2025 (Decreto-Legge 127/2025 convertito con modificazioni dalla L. 30 ottobre 2025, n. 164), i vecchi PCTO sono stati ufficialmente ridenominati "**Formazione scuola-lavoro**". Ci si chiede se siamo in presenza di una nuova formulazione dalla valenza solo terminologica o in presenza di un cambio di carattere contenutistico.

In venti anni si è passati da una prima dizione introdotta dall'art. 4 della Legge 53/03, "Alternanza scuola – lavoro", ad una seconda formulazione denominata "Percorsi per competenze trasversali e orientamento (PTCO)" disciplinata dalla legge n. 145 del 30 dicembre 2018 di Bilancio e ad una nuova formulazione "Formazione scuola lavoro" definita nella legge del 30 ottobre 2025, nr. 164.

- In secondo luogo, proponiamo al lettore, a seguito di quanto detto sopra, due contributi:
 - Il primo contributo è del **prof. Carlo Pace**, dell'Università degli Studi di Siena. L'articolo analizza l'evoluzione dell'alternanza formativa nell'ordinamento italiano negli ultimi vent'anni. Accanto al profilo giuridico, l'articolo ne approfondisce le premesse pedagogiche, evidenziando la tensione tra logica di adempimento e qualità educativa. Il passaggio alla "formazione scuola-lavoro" è interpretato come segnale di un possibile cambio di paradigma, in cui il lavoro diventa luogo formativo a pieno titolo.
 - Il secondo contributo è tratto da Scuola 7 del 23 gennaio 2026. L'autrice, **Mariella Spinosi** si chiede se il cambio recente sia solo una questione terminologica o riamandi a qualche cosa d'altro.

Filiera tecnologico-professionale e verticalizzazione dei percorsi della IeFP

Un bilancio delle prime esperienze dei CFP e prospettive di evoluzione

di ***Arduino Salatin***

La riforma della filiera tecnologico-professionale “4+2”, introdotta dalla L.121/2024, inaugura un nuovo modello formativo integrato tra scuola, IeFP e ITS Academy, volto a ridurre il mismatch tra istruzione e lavoro. L’articolo analizza opportunità e criticità per la IeFP, le prime esperienze nei CFP e le prospettive di sviluppo di una filiera più inclusiva e orientata all’innovazione.

Con la Legge 8 agosto 2024, n. 121 «*Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale*» e con il recente Decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127, è stata resa ordinamentale una nuova fattispecie di offerta formativa, il cosiddetto “4+2”. Essa intende contrastare il cronico mismatch tra la domanda e l’offerta del mercato del lavoro italiano e costituire una nuova opportunità per i giovani che vogliono prepararsi ad entrare nel mondo del lavoro con un più adeguato bagaglio di competenze tecniche e professionali, similmente a quanto avviene in molti altri paesi europei. La nuova filiera si basa sulla collaborazione tra quattro soggetti formativi: gli istituti tecnici e professionali, gli organismi di istruzione e formazione professionale (IeFP) accreditati dalle Regioni e le Fondazioni ITS Academy, in stretta sinergia con le imprese del territorio e il mondo del lavoro e delle professioni.

La realizzazione della nuova filiera comporta, per la prima volta in Italia, la costruzione di una serie di condizioni istituzionali, finanziarie e organizzative favorevoli, chiamando le istituzioni formative coinvolte a realizzare insieme un complesso lavoro di progettazione e di organizzazione.

In tale scenario, il mondo della IeFP (e gli Enti che lo rappresentano) può cogliere una nuova opportunità di crescita, ma si trova anche a fronteggiare nuove e impegnative sfide.

In questo contributo si cerca non solo di segnalare tali sfide, ma anche di individuare gli scenari di evoluzione in corso, nonchè gli impatti che la nuova filiera sta avendo e potrà avere sugli organismi di formazione accreditati. Ci si sofferma infine su alcune delle esperienze in atto che vedono coinvolta in prima persona la IeFP, dalle quali sembra emergere un quadro non privo di incertezze e contraddizioni, ma comunque potenzialmente incoraggiante.

Lo scenario di riferimento e lo stato dell'arte della nuova filiera tecnologico-professionale

Come è noto, la nuova filiera nasce nel quadro delle iniziative di attuazione del PNRR (missione 4)¹, e in particolare nelle riforme (e investimenti) collegati al rafforzamento del capitale umano² e della produttività del nostro Paese. Tale intento è stato ripreso e ampliato dal Governo Meloni.

In un recente Rapporto del CNEL sulla produttività in Italia³, si possono trovare riferimenti importanti a questa strategia: si parla infatti della necessità di

«rendere operativa la riforma della filiera formativa tecnologico-professionale (L. 121/2024), potenziando gli ITS ed il raccordo con i corsi STEM universitari attraverso target misurabili e specifiche risorse allocate allo scopo» (p.26). A tale scopo si richiama il DL 45/2025 che istituisce «lo strumento dei ‘Patti educativi territoriali 4.0’, ossia accordi sottoscritti a livello locale che coinvolgono una pluralità di attori: istituzioni scolastiche, enti di formazione, ITS, università, centri di ricerca, imprese e soggetti pubblici e privati del territorio, al fine di condividere risorse materiali e professionali (laboratori, personale docente e tecnico, strumentazioni) per costruire percorsi formativi focalizzati sui bisogni produttivi specifici dei territori».

L'impianto della legge 121/2024

Il disegno della nuova filiera si presenta piuttosto coerente al riguardo; il suo impianto infatti:

- parte dall'idea di ripensare l'intera area dell'istruzione tecnica e professionale (compresa la IeFP) come una filiera in continuità verticale, composta da 3 soggetti formativi, in stretta connessione con le imprese (Cfr. fig.1),
- comporta la riduzione della durata dei percorsi di istruzione tecnica e professionale quinquennali a quattro anni,
- ha come sbocco naturale (anche se non obbligatorio) i percorsi biennali gli ITS Academy (per questo si parla di “4+2”), con la possibilità di accesso diretto agli ITS Academy anche agli studenti diplomati dei percorsi quadriennali regionali di IeFP (quantunque previa validazione delle competenze acquisite da parte dell'Invalsi),

¹ Cfr. la Missione 4 “Istruzione e Ricerca” – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università” – Riforma 1.1 “Riforma degli istituti tecnici e professionali”.

² Il capitale umano è la base per lo sviluppo del “capitale intangibile” (che include: software, R&S, capitale organizzativo, competenze e altri beni immateriali); esso è diventato un fattore cruciale per la crescita della produttività, in particolare nei settori a più alta intensità di conoscenza e innovazione.

³ CNEL, *Rapporto annuale sulla produttività 2025*, Roma, settembre 2025. Il Rapporto identifica gli ambiti di politica economica considerate prioritari per il Paese: competenze e investimenti; struttura del sistema produttivo; divari territoriali. In tema di competenze e investimenti, un punto di partenza è rappresentato dagli impegni del Governo con la Commissione Europea indicati nel Piano Strutturale di Bilancio di Medio Termine 2025-2029 (PSBMT). Il Piano si impegna a continuare nell’azione di potenziamento delle competenze già avviata con il PNRR, e sostenere gli incentivi all’adozione tecnologica da parte delle imprese, aumentando il rapporto tra spesa pubblica in R&S e PIL. Il Piano prevede inoltre di reperire le risorse atte ad accelerare la piena operatività della riforma della filiera formativa tecnologico-professionale (L. 121/2024), che prevede percorsi quadriennali di istruzione secondaria di secondo grado integrati con percorsi di istruzione tecnologica superiore, realizzati tramite accordi di rete e partenariato tra le istituzioni scolastiche tecniche e professionali, gli ITS Academy, le Università, e altri soggetti pubblici e privati.

- punta alla creazione di reti territoriali tra scuole, CFP, ITS e imprese (denominate «campus»), finalizzate ad una gestione innovativa dei nuovi percorsi proposti,
- comporta un ulteriore rafforzamento dell'integrazione tra il sistema statale e quello regionale, in cui alle Regioni viene ribadita la competenza in materia di programmazione dell'offerta formativa.

La legge prevedeva anche, per la sua piena operatività, una serie di *provvedimenti attuativi* (oggi quasi tutti emanati), tra cui:

- la definizione degli *accordi con le Regioni* (art.1, comma 3) per la programmazione regionale dell'offerta formativa integrata della filiera⁴¹;
- l'istituzione di un *sistema di valutazione* dell'offerta formativa erogata dagli istituti formativi regionali (CFP), basato su prove predisposte dall'Invalsi;
- la costituzione, presso il MIM, di una «*Struttura tecnica per la promozione della filiera tecnologico-professionale*» (art. 2);
- l'istituzione del *Comitato di monitoraggio nazionale* (art.3) per la filiera,
- la definizione dei criteri di valutazione delle proposte progettuali per la realizzazione dei «campus».

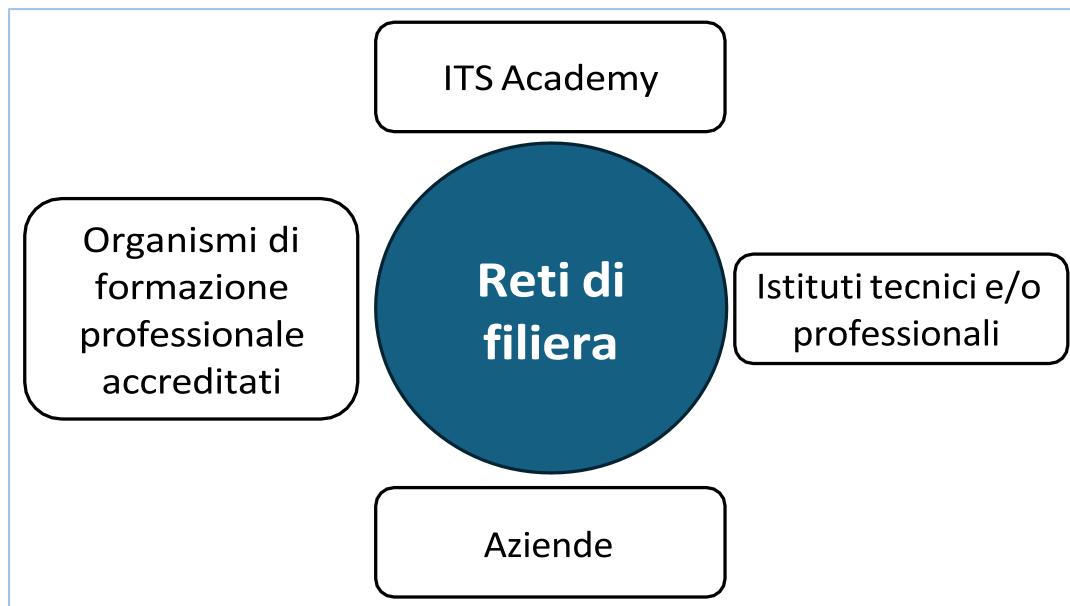


Fig. 1 – I soggetti formativi delle reti di filiera

Sul piano organizzativo, inoltre, il MIM ha avviato, a partire dall'anno scolastico 2024-2025, una *sperimentazione nazionale*, attraverso due “Avvisi”. Il primo, del dicembre 2023, ha consentito di autorizzare per l'anno scolastico 2024-25 circa 180 scuole (e le loro reti) con

⁴ Va ricordata l'importanza del ruolo delle Regioni le quali possono stipulare accordi con gli uffici scolastici regionali (USR) ai fini di: a) aderire alla nuova filiera, assicurando la programmazione dei percorsi e la definizione delle modalità realizzative (ferme restando le competenze statali in materia di istruzione (art.1, comma 1); b) integrare ed ampliare l'offerta formativa dei percorsi di IeFP (art. 1, comma 3) anche ai fine di istituire le nuove reti denominate «campus» (art. 1, comma 3).

225 percorsi, con un totale effettivo di 2.694 studenti. Il secondo, del gennaio 2025, ha consentito di autorizzare, per l'anno scolastico 2025-26, 396 scuole con 628 percorsi, per un totale di 5.449 studenti iscritti⁵.

Per supportare queste reti, è stata affidata all'INDIRE la predisposizione di un apposito «Piano di accompagnamento» (tra i cui destinatari è prevista anche la IeFP).

Il “4+2” nel sistema formativo italiano

La nuova filiera è diventata pienamente “ordinamentale” con il recente Decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127 “Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026”, comma 2⁶.

Come si può vedere dalla fig.2 (seguendo la parte tratteggiata), essa copre uno spazio decisivo di raccordo tra l'offerta secondaria e terziaria del sistema, con sviluppi molto interessanti, anche solo sommando gli iscritti degli anni terminali dei percorsi (evidenziati in giallo nella fig.3), che costituiscono il bacino potenziale degli studenti di riferimento per gli ITS.

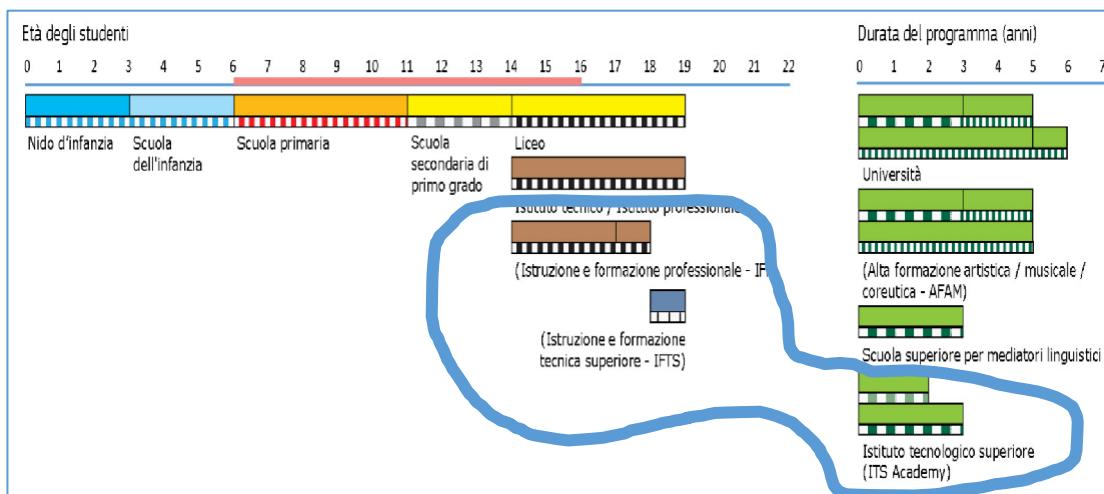


Fig. 2 – Il “perimetro” della nuova filiera nel sistema formativo italiano / Fonte: Eurydice, *Panoramica del sistema formativo italiano*, 2023

⁵ Cfr. Comunicato del MIM del 11.2.2025.

⁶ Cfr. Art. 2 - Misure urgenti per il consolidamento e lo sviluppo della filiera formativa tecnologico-professionale.

Tipologia istituzioni e percorsi	Totale studenti iscritti ai percorsi	di cui studenti iscritti al quinto anno	di cui iscritti al quarto (ultimo anno) della IeFP
Istruzione tecnica (quinquennale) (a.s. 2024-25)	832.365	149.163	
Istruzione professionale (quinquennale) (a.s. 2024-25)	440.899	82.416	
IeFP regionale (corsi di qualifica e diploma, ordinari e in duale) (a.f. 22-23)	260.990*		28.434*
ITS Academy (anno 2025)	11.834**		

Fig. 3 - Il bacino di riferimento degli studenti iscritti ai percorsi di riferimento della nuova filiera (Cfr. Ufficio Statistica del MIM, *Principali dati sulla scuola. Avvio anno scolastico 2024-25*, settembre 2024; i dati riportati per gli istituti tecnici e professionali si riferiscono agli soli iscritti delle scuole statali).

* Fonte: INAPP, *XXII Rapporto di monitoraggio sul sistema di IeFP iscritti all'anno formativo 2022-23*, Roma, 2025; dati comprensivi dei percorsi ordinari e in duale erogati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni.

** Fonte: INDIRE, *Monitoraggio ITS Academy 2025*.

Qualche annotazione sulle precedenti esperienze di quadriennalizzazione dei percorsi scolastici secondari di secondo grado

L'operazione proposta dal 4+2 non è affatto semplice⁷. Prima di passare al caso specifico della IeFP, può essere utile accennare alle esperienze dei quadrienni finora realizzati nella scuola italiana. Si tratta, nel complesso, di circa 200 percorsi, realizzati soprattutto a partire dall'a.s. 2017-18, per lo più nei licei e negli istituti tecnici.

Da quanto si può ricavare da tali esperienze⁸, è possibile segnalare almeno tre punti di attenzione, utilizzabili in qualche modo anche per la riprogettazione della filiera, sia pensando alla scuola che alla formazione professionale. Essi riguardano in particolare:

a) *La ristrutturazione del tempo scuola*, a partire dalla *revisione dell'organizzazione oraria*, verso soluzioni più «intensive» e più flessibili (più settimane di scuola e orario settimanale più lungo), finalizzate ad assicurare le condizioni per il raggiungimento dei traguardi di competenza equipollenti a quelli del percorso quinquennale (dato che l'esame di maturità rimane il medesimo per entrambi i percorsi). Anche il progetto 4+2 comporta una qualche forma di

«spalmatura» del monte ore del quinto anno nei quattro anni precedenti. Preso alla

⁷ Qualche autorevole osservatore, come ad esempio Giorgio Allulli, l'aveva preconizzata addirittura come pressoché impossibile (Cfr. G. Allulli, *Miracolo a Trastevere*, in «Education 2.0» - 11.10.2023).

⁸ Non risultano disponibili al riguardo molte fonti ufficiali ben strutturate. Tuttavia, è possibile trarre alcuni elementi di informazione e di valutazione da fonti dei singoli istituti coinvolti e/o dai risultati degli esami di Stato (cfr. P. Davoli, S. Olivetti, *Focus sui percorsi quadriennali all'Esame*, in «Studi e documenti», USR Emilia-Romagna, n. 38/2023, pp. 1-15).

lettera, considerando il caso degli IT e degli IP, questa spalmatura potrebbe portare fino a raggiungere un monte annuale di 1445 ore, il quale, su base settimanale, darebbe come risultato un orario superiore alle 40 ore⁹; il che comporterebbe ritmi e condizioni piuttosto onerosi dal punto di vista didattico e gestionale.

b) *Il ripensamento dell'intero curricolo*, sia in termini di contenuti che di progressioni formative, (es. modello 2+2, con i relativi raccordi pre e post percorso). In genere la soluzione adottata nelle scuole coinvolte è stata quella di un primo biennio avente un carattere di continuità con la scuola secondaria di primo grado (per un rafforzamento delle competenze di base), e un secondo biennio più finalizzato allo sviluppo delle competenze di indirizzo (comprese quelle perseguitibili attraverso i PCTO).

Accanto a questo obiettivo, la sperimentazione «4+2» richiede di trovare adeguate soluzioni anche per assicurare: il rafforzamento progressivo delle discipline STEM, delle esperienze internazionali (CLIL) e/o ai PCTO, nonché dell'utilizzo di discipline opzionali (anche in funzione della personalizzazione dei percorsi e delle caratteristiche della domanda territoriale) e un buon raccordo organico con la scuola media con i percorsi di riferimento degli ITS Academy coinvolti nella rete, con i conseguenti impegni in termini di orientamento.

c) *L'innovazione delle metodologie didattiche* verso modelli più laboratoriali e «attivi», con l'adozione di metodologie innovative di apprendimento trasversale (come la *flipped classroom*, il *design thinking*, ...) e la didattica digitale.

Anche il progetto sperimentale del 4+2 auspica che le soluzioni da adottare siano orientate verso la massima flessibilità didattica e organizzativa consentita, benchè sempre nel quadro dei vincoli ordinamentali ed economici esistenti.

La “progettazione integrata di filiera”: riferimenti normativi e possibili approcci

La Legge 121 e i successivi *Avvisi* prevedono una “progettazione integrata di filiera” capace di garantire all’utenza:

- un’ampia scelta di percorsi degli istituti tecnici e professionali, delle istituzioni formative accreditate dalle Regioni e degli ITS Academy;
- il raccordo tra i percorsi stessi, a livello nazionale e territoriale, e con le istituzioni, i contesti produttivi, il mondo delle imprese e delle professioni e i vari stakeholder di riferimento;
- la possibilità di effettuare passaggi in orizzontale (a livello di istruzione secondaria e di istruzione e formazione professionale) e di proseguire in verticale verso gli ITS Academy.

In particolare, la norma istitutiva della filiera individua nel *Diploma di istruzione e formazione* di IV livello EQF/QNQ, il requisito da rispettare sia in uscita dal sistema formativo secondario, che in ingresso agli ITS Academy. Esso richiede, tuttavia, una

⁹ Questo calcolo si ottiene sulla base di 33 settimane quale durata convenzionale dell’anno scolastico.

preparazione riferita non solo al processo di lavoro cui inerisce il profilo ITS, ma anche al suo *specifico dominio culturale e tecnologico*. Per questo si parla di “declinazioni” di profilo dei percorsi secondari in rapporto ai profili ITS, per la cui realizzazione sono previsti specifici moduli didattici e interventi orientativi durante il quadriennio.

L’elemento caratterizzante di tale progettazione comporta dunque un lavoro congiunto tra più soggetti formativi che, riferendosi ad un eco-sistema territoriale, in cui è presente una determinata filiera economico-produttiva, sono in grado di raccordare le proprie distinte progettazioni per “allinearsi” ad essa pur mantenendo i propri ordinamenti.

Ciò comporta una delicata operazione di “progettazione condivisa” in grado di individuare, da un lato, riferimenti e modalità comuni per la definizione dei “risultati di apprendimento”, e, dall’altro, capace di adottare un comune linguaggio “veicolare”. La progettazione dei percorsi di filiera richiede quindi un sostanziale ripensamento dei vari curricula, una loro diversa articolazione, l’assunzione di nuovi modelli organizzativi e una specifica caratterizzazione/finalizzazione dei propri profili in esito in rapporto ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro.

Al fine di assicurare la massima efficacia di questo lavoro di co-progettazione, le indicazioni ministeriali richiamano esplicitamente alcuni riferimenti comuni per la definizione dei “risultati di apprendimento”: i *quadri europei delle competenze* e le *regole del sistema nazionale di certificazione*, anche ai fini dei “passaggi” previsti in orizzontale tra le varie istituzioni.

Si possono schematizzare tali riferimenti in termini più analitici, a seconda degli ordinamenti e delle tipologie di risultati (afferenti all’ambito culturale comune, a quello tecnico-professionale o a quello “trasversale”), così come sintetizzato nel prospetto seguente:

Tipologia di ordinamenti	Caratteristiche specifiche dell'ordinamento dei vari istituti partecipanti alla filiera	Riferimenti e descrittivi comuni per i “risultati di apprendimento”
Istruzione tecnica	<p>Il <i>Regolamento di riordino dell'Istruzione Tecnica del 2010</i> (DPR n. 88), tutt'ora in vigore, descrive i risultati di apprendimento da conseguire alla fine del quinquennio in termini di competenze (anche se esse risultano un po' frammentate, in quanto si distingue tra quelle comuni a tutte le aree e indirizzi, e quelle specifiche dell'area economica e tecnologica). A loro volta, esse sono articolate in conoscenze e abilità, riferite rispettivamente al primo biennio e al triennio di ciascuno degli 11 indirizzi di studio esistenti.</p> <p>Va ricordato, inoltre, che è stata di recente emanata una ulteriore riforma di questi percorsi quinquennali da poco emanata (col Decreto-legge 7 aprile 2025, n. 45), in cui all' Art. 1 si tratta di “Disposizioni urgenti per l'attuazione della Riforma 1.1 degli Istituti Tecnici, PNRR - Missione 4 - Componente 1”. Anche se mancano ancora le disposizioni attuative, tale riforma sembra andare in una direzione di semplificazione dei risultati di apprendimento analoga a quella dell'istruzione professionale.</p>	<p>- dell'Area generale sono: <i>DPR 88/2010 e successive modifiche</i> (es. art. 26, comma 2, lett. d, artt. 25 bis, 26, 27, 28, <i>decreto-legge 23 settembre 2022</i>, n. 144 convertito in legge con <i>modificazioni Legge 17 novembre 2022</i> n. 175) e <i>Linee guida 2010-2012</i>;</p> <p>- dell'Area di indirizzo sono: <i>DPR 88/2010 e successive modifiche e Linee guida 2010-2012</i>;</p> <p>- dell'Area trasversale sono: <i>Linee guida PCTO e Quadri eLifeComp, Digicomp, Entrecomp, ...</i>.</p>

Istruzione professionale	<p>L'ordinamento degli IP contiene già una articolazione delle competenze strutturate in conoscenze e abilità, sia per <i>l'area generale</i> (in numero di 12), che per <i>l'area di indirizzo</i> (in numero variabile da 5 a 8, a seconda dei singoli indirizzi).</p> <p>L'ordinamento per le competenze tecnico-professionali (area di indirizzo) esplicita, inoltre, la referenziazione ai codici ATECO, prescrivendo l'esplicitazione del raccordo ad ISTAT CP 2021 per la declinazione territoriale degli indirizzi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dell'Area generale: <i>DPR 61/2017 e successive modifiche</i> (es. <i>D. interm. 92/2018</i>) e <i>Linee guida 2019</i>; - dell'Area di indirizzo sono: <i>DPR 61/2017 e successive modifiche</i> (es. <i>D. interm. 92/2018</i>) e <i>Linee guida 2019</i>; - dell'Area trasversale sono: <i>Linee guida PCTO e Quadri europei delle competenze</i>.
IeFP	<p>L'ordinamento della IeFP (Repertorio del 2019) descrive gli esiti di apprendimento in termini di competenze articolate in conoscenze e abilità. Ciò vale sia per l'ambito delle competenze generali e culturali di base, che per quello delle competenze tecnico-professionali; queste ultime contengono anche i riferimenti alle AdA e ai processi di lavoro dell'Atlante del lavoro, con la referenziazione sia ai codici ATECO, che ai NUP ISTAT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dell'Area generale: <i>Repertorio nazionale qualifiche e diplomi 2019 e successive modifiche</i>; - dell'Area di indirizzo sono: <i>Repertorio nazionale qualifiche e diplomi 2019 e successive modificazioni e Repertori regionali</i>; - dell'Area trasversale sono: <i>Repertorio nazionale qualifiche e diplomi 2019 e successive modifiche e Quadri europei</i>.

ITS	<p>Gli <i>standard di apprendimento</i> dei percorsi del sistema terziario non accademico degli ITS <i>Academy</i>, previsti dalla Legge n. 99/2022, sono descritti in termini di competenze generali di base e tecnico professionali comuni (cfr. Allegato 2, DM n. 203 del 2023), e in termini di competenze tecnico-professionali per specifica figura professionale. Il PECUP contiene anche indicazioni specifiche relative alle competenze trasversali (riconducibili alle “soft skills”).</p> <p>I risultati di apprendimento sono articolati in conoscenze e abilità (raccordati alle Aree di attività e ai processi dell’Atlante del lavoro), a partire dalle macro-competenze di Figura e sono posizionati sul V liv. EQF/QNQ. Le Figure sono referenziate sia ai codici ISTAT ATECO, sia a quelli ISTAT CP 2021.</p>	<p>- dell’Area generale: <i>Profilo culturale generale delle figure generali di riferimento (All.2 al DM n. 203 del 20 ottobre 2023);</i></p> <p>- dell’Area di indirizzo sono: <i>All.1 al DM n. 203 del 20.10.2023</i></p> <p><i>“Disposizioni concernenti le aree tecnologiche e le figure professionali nazionali”;</i></p> <p>- dell’Area trasversale sono: <i>Competenze per la vita (All.2 al DM n. 203 del 20 ottobre 2023) e Quadri europei.</i></p>
-----	---	---

Va considerato, inoltre, che i “risultati di apprendimento” dei diversi ordinamenti sono posizionati secondo riferimenti e livelli diversi e non sempre tra loro coerenti.

Per quanto riguarda i livelli EQF/QNQ di autonomia e responsabilità attesi al termine dei percorsi, si richiama: il III° per Qualifica, il IV° per Diplomi IeFP e di Istruzione Professionale e Tecnica; il V° e il VI° per gli ITS *Academy*. Il certificato dell’obbligo di istruzione, in esito al primo biennio di tutti i percorsi (cfr. DM n. 14/2024), riporta invece dei “gradi di acquisizione” (*non raggiunto; base; intermedio; avanzato*). Inoltre, mentre le *Linee guida* dell’istruzione professionale (di cui al Decreto Direttoriale n. 1400/2019) riportano i “traguardi” intermedi di apprendimento, gli ordinamenti degli IT e della IeFP non lo fanno. Va ricordato infine che l’ordinamento degli ITS (Allegato 2 – PECuP) indica il livello “avanzato” per le competenze “digitali e imprenditoriali”, con riguardo rispettivamente ai *framework DigComp* e *EntreComp*, mentre per quelle in materia di “sostenibilità e per la vita” prescrive che il livello debba essere “adeguato a seconda delle esigenze e dell’ambiente di provenienza degli allievi e del contesto in cui operano”, in rapporto rispettivamente ai *framework GreenComp* e *LifeComp*.

Sul piano operativo, la normativa attribuisce la redazione della proposta progettuale in primis alle istituzioni scolastiche “ponenti” (art.4, c.3). Essa contempla una serie di elementi “costitutivi” che sono stati sostanzialmente confermativi nei due *Avvisi* finora

usciti:

1. Il modello curriculare che potenzi ed integri le competenze di base e tecnico professionali,
2. La strutturazione di processi di continuità e orientamento all'interno della filiera e degli accordi di partenariato
3. La progettazione, da parte degli ITS Academy di idonei interventi a favore degli studenti,
4. Il consolidamento e potenziamento delle esperienze on the job degli studenti,
5. Il potenziamento delle ore dedicate ai PCTO,
6. Il potenziamento delle discipline STEM,
7. Il potenziamento del processo di internalizzazione,
8. l'introduzione di moduli didattici e attività laboratoriali svolti da soggetti esterni provenienti dal mondo del lavoro,
9. Il ricorso alla flessibilità didattica e organizzativa, alla didattica laboratoriale e a metodologie innovative.

Come si può arguire, il lavoro di progettazione non è solamente di tipo *multidimensionale*, ma anche *multiattore*¹⁰. Infatti:

- *sul piano curriculare*, la struttura prefigurata rinvia ad un orizzonte sessennale, in quanto finalizzata ad assicurare la continuità e la coerenza degli apprendimenti durante tutto l'iter verso l'accesso agli ITS e poi per il conseguimento del relativo diploma¹¹;
- *sul piano metodologico*, il modello di progettazione più coerente con questo approccio dovrebbe essere quello della “progettazione a ritroso”, secondo cui si parte dai traguardi terminali da raggiungere (risultati di apprendimento), per poi strutturare e tarare le varie tappe intermedie previste;
- *sul piano organizzativo*, ogni attore deve fare la sua parte, avendo come priorità comune il bene degli studenti e la qualità dei risultati.

Proprio per questo i nuovi percorsi da progettare:

- *non possono essere frutto di una “fusione a freddo”* tra soggetti differenti, ma richiedono un processo di convergenza e revisione continua basato su rapporti fiduciari,
- *implicano pratiche relazionali e organizzative di tipo cooperativo*, che esigono

¹⁰ Tale lavoro, non ha molti precedenti nel sistema formativo italiano, salvo forse alcune esperienze condotte nell'ambito dei “poli tecnico-professionali” (avviata negli scorsi anni in alcune Regioni). Esso può essere immaginato come una autostrada “a più corsie” (scuole, ITS, CFP e imprese) che consente agli studenti implicati nei vari percorsi di raggiungere determinati traguardi (intermedi e finali) previsti dagli standard formativi di riferimento, attraverso un percorso ben orchestrato e sicuro.

¹¹ Come ha osservato recentemente Dario Nicoli, «la norma sperimentale, attribuendo ad INVALSI il compito di validare i percorsi quadriennali IeFP, indica che il diploma di Stato non rappresenta lo standard di accesso ai nuovi percorsi ITS biennali, ed esclude la suggestione del “doppio esame, doppio diploma”, spostando invece l'attenzione su requisiti di accesso posseduti dagli allievi. Ciò rafforza la strategia della revisione del curricolo IeFP, considerando i saperi, distinti in cognitivi e non cognitivi, che emergono dalle prove Invalsi come fattori essenziali della preparazione dei diplomati e puntando a prove finali idonee a rilevare e valutare nei candidati al diploma professionale IeFP il possesso di tali saperi».

momenti di confronto regolari e ben strutturati¹²².

Caratteristiche specifiche della progettazione nel campo dell'IeFP: primi orientamenti emergenti dalle sperimentazioni in corso

Rispetto allo scenario e agli approcci sopra richiamati, occorre anzitutto sottolineare che i *percorsi ordinari* di IeFP hanno una struttura «3+1», in quanto si articolano in percorsi triennali per il conseguimento della qualifica di «operatore» e in un percorso annuale per il conseguimento del diploma di «tecnico».

Il monte ore annuale dei vari percorsi varia da 990 a 1100 ore, a seconda delle Regioni. La struttura curricolare è molto flessibile, in quanto non prevede rigide classi di concorso per i docenti, né un monte ore obbligatorio per singola disciplina.

Come è stato accennato, i curricoli sono regolati da un *Repertorio nazionale per gli operatori e i tecnici* (emanato nel 2019) e dalle disposizioni delle singole Regioni e Province autonome.

Fino ad ora, essi non rilasciavano in esito un titolo di studio valevole per il proseguimento nella formazione terziaria (compreso quindi l'accesso agli ITS).

In sintesi, quindi, si può dire che i percorsi di IeFP, a differenza di quelli degli istituti tecnici e professionali:

- partono già da una base curriculare quadriennale,
- presentano una struttura formativa in cui prevale un approccio induttivo all'apprendimento, con una maggiore valorizzazione delle attività pratiche e laboratoriali rispetto agli insegnamenti teorici,
- sono caratterizzati da una prevalenza di un'offerta formativa in alternanza formazione-lavoro, con una quota significativa di attività in stage o apprendistato (solitamente non inferiore al 30% del monte ore totale), basata su una forte collaborazione con le imprese del territorio,
- hanno una scarsa tradizione di collaborazione con gli ITS Academy.

Tali caratteristiche influiscono fortemente anche sulla cultura dei progettisti e pertanto vanno tenute in conto come un elemento impattante nei processi di costruzione e gestione della nuova filiera tecnologico professionale, processi che comunque dovrebbero rispettare

¹²² I Poli Tecnico Professionali (PTP) sono stati previsti per la prima volta in Italia in collegamento con la costituzione degli ITS, a partire dalla Legge 2 aprile 2007, n. 40 "Conversione in legge, con modificazioni, del Decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7. Ma è con Legge n. 35 del 4 aprile 2012, che ha reso effettivo l'art. 52 del Decreto-legge 9 febbraio 2012, n.5, relativo alle Misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico-professionale e degli istituti tecnici superiori e con il conseguente Accordo della Conferenza Stato-Regioni del settembre 2012, che essi decollano veramente. Il decreto definisce anche le "Linee-guida per la promozione dell'Istruzione Tecnico-Professionale anche mediante costituzione dei Poli Tecnico-Professionali". Queste linee guida definiscono i Poli Tecnico Professionali come «la interconnessione funzionale tra i soggetti della filiera formativa e le imprese della filiera produttiva, che si identifica in "luoghi formativi di in situazione", fondata su accordi di rete per la condivisione di laboratori pubblici e privati già funzionanti». Circa le esperienze realizzate a livello regionale, si veda ad esempio: A. Zuccaro (a cura di), *Poli tecnico-professionali – Regione Toscana. Il monitoraggio qualitativo*. Dicembre 2018, Indire, 2018.

le condizioni per assicurare l'identità e la specificità dell'apporto della IeFP.

Sul piano tecnico concreto, poi, è bene notare che il coinvolgimento della IeFP nella risposta agli *Avvisi del MIM*¹³¹ è stato per lo più marginale e non ha consentito di andare molto oltre l'elaborazione di una traccia progettuale di massima, priva di indicazioni analitiche per i singoli percorsi, stante anche l'assenza di linee guida nazionali (e/o regionali).

Nonostante ciò, nelle esperienze fatte finora, si possono ritrovare *alcuni passaggi e criteri in parte comuni ai vari cantieri regionali e territoriali*; in molti casi, essi possono essere ritenuti compatibili con il lavoro progettuale (e organizzativo) di tipo “integrato” auspicato dalla normativa di base della nuova filiera. Nel prospetto seguente tali elementi trovano una possibile sintesi:

<i>Attività progettuale</i>	<i>Criterio di riferimento</i>	<i>Possibili opzioni</i>	<i>Questioni da affrontare</i>
definire il monte ore del nuovo quadriennio , e l'eventuale quota di incremento rispetto al percorso ordinario di IeFP corrispondente	assicurare le condizioni didattiche migliori per raggiungere i traguardi di competenza previsti al termine del sessennio	Nel caso di un aumento del monte ore, ciò porterebbe a riconsiderare i tetti in vigore, cercando eventuali “recuperi” (ad esempio attraverso: l'allungamento dell'orario quotidiano e/o settimanale, del calendario formativo)	fino a quanto si può aumentare il monte ore dei percorsi ordinari, in termini organizzativi? Come negoziare con la Regione le eventuali modalità di eventuale finanziamento aggiuntivo.

¹³ Il modello generale di progettazione dei percorsi, prefigurato nella L.121/2024 era stato poi precisato dal DM n.256 del 16.12.2024 concernente l'attivazione dei percorsi sperimentali di istruzione di secondo ciclo nell'ambito della filiera formativa tecnologico-professionale per l'anno scolastico e formativo 2025/2026.

<p>impostare il nuovo curricolo</p>	<p>La IeFP ha una sua specificità curricolare e pedagogica consolidatasi nel tempo. Tale specificità dovrebbe essere mantenuta, anche ai fini di continuare assicurare agli allievi adeguate opportunità di passaggi e/o uscite “lateralì” rispetto al proseguimento nell’ITS.</p> <p><i>Una simile impostazione potrebbe facilitare anche gli allievi che volessero accedere all’esame di Stato.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - progettazione su base “sequenziale” (a partire dal quadriennio) o “sessennale”? - mantenere un certo parallelismo tra nuovi percorsi quadriennali e i percorsi ordinari di IeFP, prevedendo dei moduli integrativi di potenziamento IeFP, con una focalizzazione sull’approfondimento delle competenze culturali di base (in particolare, linguistiche e STEM) e delle competenze di indirizzo tipiche della filiera di sbocco ITS di riferimento; - inserire un’area di personalizzazione, prevedendo un monte ore ad hoc differenziato, per “allineare” gli allievi agli standard di competenza via via richiesti 	<p>Come rendere raggiungibili, al maggior numero possibile di allievi, i traguardi di competenza richiesti in ingresso ai percorsi ITS, senza eccessivi effetti selettivi?</p> <p>Come preparare, per chi lo volesse fare, all’esame di maturità?</p>
--	---	---	---

<p><i>definire i risultati di apprendimento in uscita al percorso quadriennale</i></p>	<p>assumere la logica della “progettazione a ritroso”, a partire dal profilo in uscita della figura ITS di riferimento e dei requisiti di entrata al singolo percorso ITS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - partire dal <i>Repertorio 2019 e dagli standard regionali</i>, per selezionare le conoscenze e abilità da potenziare, in confronto con gli standard nazionali ITS e anche con le <i>Indicazioni nazionali</i> relative ai percorsi quinquennali degli istituti professionali di riferimento; - confrontare i principali framework europei di competenza, individuando sia i possibili descrittori ed indicatori delle competenze (utilizzabili anche a fini certificativi e dei passaggi) 	<p>Come equilibrare l’ambito delle competenze culturali di base, con quelle tecnico-professionali e con quelle trasversali?</p> <p>Come tradurre le tre priorità previste dalla L. 121 (rafforzamento delle discipline STEM, dell’internazionalizzazione e dell’alternanza scuola-lavoro)?</p>
<p><i>individuare le possibili innovazioni all’impianto formativo tradizionale, in particolare per quanto concerne le metodologie didattiche e gli ambienti di apprendimento</i></p>	<p>richiamare e valorizzare le migliori pratiche già sperimentate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - puntare allo sviluppo di ambienti di apprendimento innovativi, - proporre e attivare nuove soluzioni organizzative nella gestione del tempo scuola e degli spazi, nonché dell’utilizzo del tempo e del ruolo delle figure professionali di docenza, coordinamento e tutorship 	<p>Che ruolo giocare nella progettazione e gestione dei percorsi di rete, anche nella prospettiva dei nuovi campus?</p>

In questo quadro, merita segnalare infine la particolare attenzione - emersa delle varie esperienze - per quanto riguarda la *collaborazione con gli ITS Academy*.

Se, infatti, il processo di progettazione viene co-costruito con tutti i vari attori dell’ecosistema formativo della rete, è il soggetto formativo che riceve gli studenti nel tratto finale quello che “scandisce il gioco”. È proprio questo il ruolo degli ITS Academy; di qui la loro centralità per una progettazione integrata veramente efficace.

La normativa assegna agli ITS Academy la progettazione di “idonei interventi a favore degli studenti, sulla base dell’offerta formativa integrata e tenuto conto altresì delle specifiche esigenze rilevate e delle vocazioni e della connessione al tessuto socio-economico-produttivo del territorio di riferimento, in stretta sinergia con le iniziative di orientamento e anche al fine di favorire la laboratorialità, l’innovazione e l’apporto formativo delle imprese e degli enti del territorio”¹⁴. Ciò significa che essi non abbiano una funzione di “enti riceventi”, ma che sono chiamati ad intervenire lungo tutto il quadriennio dei percorsi, con azioni di tipo didattico, orientativo, tecnologico, metodologico e relazionale (in primis con le imprese e il territorio).

In questa prospettiva sembra che si stia profilando anche la concreta collaborazione operativa tra ITS e CFP osservata finora sul campo; i suoi focus ricorrenti nelle varie esperienze riguardano soprattutto:

- l’individuazione dei pre-requisiti di ingresso al percorso biennale,
- l’indicazione dei contenuti formativi ritenuti irrinunciabili in vista del raggiungimento dei traguardi e degli standard di competenza previsti, tenendo conto in particolare delle specifiche esigenze delle imprese e del territorio,
- l’individuazione degli interventi orientativi agli studenti interessati, da realizzare nelle singole annualità del percorso quadriennale,
- la definizione congiunta di moduli didattici, in chiave di potenziamento e/o approfondimento specialistico,
- l’individuazione delle modalità di possibile condivisione di laboratori e strumenti a supporto della didattica,
- l’individuazione (ed eventuale trasferimento) di buone pratiche in ambito didattico e/o valutativo, (compresa la possibile disponibilità di studenti ITS come tutor)
- la condivisione reciproca del “portafoglio imprese” a supporto delle attività di alternanza.

Le esperienze sul campo: alcuni esempi dell’impatto della nuova filiera negli organismi accreditati di IeFP coinvolti nella sperimentazione

Nei paragrafi precedenti, sono state citate più sopra volte le sperimentazioni in corso e le esperienze condotte dagli organismi di IeFP.

È stato anche detto che tali esperienze non sono sempre avvenute nelle migliori condizioni istituzionali e operative possibili, in quanto le Regioni hanno seguito strategie

¹⁴ Cfr. Comunicazioni relative al nuovo Avviso per la presentazione delle candidature, da parte della Direzione generale per l’istruzione tecnica e professionale e per la formazione tecnica superiore, del 12.12.2024.

eterogenee in termini di coordinamento, supporto e *commitment* alle reti e agli Enti di formazione professionale coinvolti.

In alcuni casi (come, ad esempio, quello della Regione Lombardia) sono osservabili comportamenti “pro-attivi” che hanno portato *all’emanazione di specifiche deliberazioni regionali* o a vere e proprie “*linee guida*”, integrative di quelle nazionali, fino alla *costituzione di appositi gruppi di lavoro* con le scuole, gli ITS e la IeFP. In altri casi, non sono mancate azioni di raccordo e di supporto, per quanto più circoscritte, come nel caso delle Regioni Piemonte, Veneto, Friuli

V.G. e Lazio.

Molte di queste iniziative hanno visto anche un ruolo attivo degli Enti di formazione professionale e delle loro rappresentanze (nazionali e/o regionali).

Si è già menzionato il fatto che essi hanno tentato di seguire due alternative principali:

- *puntare l’accesso agli ITS, includendo però anche l’obiettivo di sostenere l’esame di maturità della scuola secondaria di secondo grado.* Ciò è stato fatto attraverso un intenso lavoro di progettazione con le Fondazioni ITS e con le imprese, ma ha dovuto fare i conti con i rischi di una deriva selettiva, con possibile aumento degli abbandoni e indebolimento dell’identità tipica della IeFP;
- *privilegiare l’accesso agli ITS, attraverso un rafforzamento dei percorsi quadriennali ordinari,* ad esempio attraverso moduli aggiuntivi finalizzati soprattutto alla padronanza delle competenze culturali di base (a partire dai requisiti forniti dagli ITS) e riducendo un po’ il monte ore dedicato all’alternanza formativa. Ciò ha significato, talora, mettere in secondo piano il conseguimento, tramite l’esame di maturità, del titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado, con le conseguenti opportunità – per gli studenti - di continuazione degli studi.

Per comprendere in modo più approfondito questi vari itinerari e il loro impatto concreto, può essere utile analizzare in sede conclusiva, seppur brevemente, due esempi: il primo si riferisce alle iniziative promosse da un Ente nazionale della FP e il secondo ad una Regione.

La ricerca della Fondazione CNOS-FAP ETS sui quarti anni e sul 4+2¹⁵

Questo Ente ha da tempo promosso (sia singolarmente che insieme ad altri Enti di FP) una serie di interlocuzioni istituzionali col MIM (per chiarire alcuni aspetti della nuova normativa), con l’INVALSI (per le questioni relative alle prove e valutazioni previste dalla nuova legge) e con l’INDIRE (in vista della partecipazione del mondo della IeFP al «piano di accompagnamento» previsto). Esso ha avviato anche un gruppo di lavoro ad hoc (composto da progettisti ed articolato per settori e filiere), con l’obiettivo di definire un quadro di riferimento comune alle varie progettazioni in corso e supportare sia le future sperimentazioni dei nuovi percorsi, che le interlocuzioni istituzionali.

In tale quadro, è stata realizzata anche una ricerca finalizzata ad approfondire le pratiche e i processi “dal basso” con cui i CFP salesiani italiani hanno recepito (e/o stanno recependo)

¹⁵ Cfr. D. Nicoli (a cura di), *L’offerta formativa verticale IeFP: indagine sui quarti anni*, CNOS-FAP NAZIONALE, paper, 2025. Il Rapporto sarà oggetto di prossima pubblicazione.

il progetto della “filiera tecnologico-professionale”¹⁶.

L’indagine, che ha utilizzato delle interviste on line, si è basata sulle esperienze dei quarti anni dei percorsi di IeFP di circa 50 CFP, distribuiti in 15 regioni. Il quarto anno è stato ritenuto infatti uno snodo cruciale non solo ai fini dell’implementazione della nuova filiera, ma anche per il ripensamento (e rilancio) dell’intero curricolo della IeFP¹⁷. La rilevazione è stata oggetto anche di alcuni “studi di caso” che hanno consentito di “modellizzare” i variegati approcci finora seguiti nella sperimentazione della filiera, sia in rapporto ai percorsi del primo triennio, sia nella prospettiva di una continuità “verticale” dopo il conseguimento del diploma, in considerazione del nuovo assetto normativo aperto dalla L. 121.

Nel “Rapporto finale” si possono ritrovare una serie di sfide e questioni aperte che corrispondono in larga parte a quelle richiamate nel presente contributo.

In appendice è stata acclusa inoltre una originale testimonianza di *storytelling* di una delle ricercatrici, da cui si può leggere una frase emblematica che ben esprime il *sentiment* prevalente nei CFP analizzati:

Il 4+2 non è una scoria, né una formula magica. È un processo educativo complesso, che ha bisogno di tempo, di accompagnamento, di scelte condivise. Ma può diventare – davvero – una filiera salesiana di eccellenza, capace di unire formazione tecnica, crescita personale e dignità del lavoro. Per farlo, serve un’alleanza tra scuole, territori, aziende, istituzioni. Un’alleanza fondata sulla fiducia nei ragazzi, sulla cura educativa e sulla convinzione che formare un giovane oggi non significa solo insegnargli un mestiere, ma aiutarlo a diventare una persona capace di immaginare, costruire e restituire al mondo ciò che ha ricevuto.

Come si può intuire, dagli esiti della ricerca emerge – nel complesso - una forte e positiva attenzione nei confronti della prospettiva della filiera tecnologico-professionale verticale.

Non a caso, l’indagine ha evidenziato la profonda consapevolezza del valore formativo e professionale del sistema della IeFP nella sua peculiarità di tradizione, metodo, centralità degli allievi e di capacità di tessere alleanze con i soggetti economici presenti sul territorio.

I casi di studio hanno fatto emergere, inoltre, una realtà che vive una stagione di rinnovamento sul piano metodologico e tecnologico, sulla spinta della volontà di rendere attuale l’offerta formativa in un tempo di grande cambiamento della cultura, dell’economia e del lavoro. Questa spinta prescinde dalla sperimentazione 4+2, ma mostra nello stesso tempo il valore di un approccio formativo la cui fecondità si estende anche al livello terziario.

Come pertanto scrivono i ricercatori,

¹⁶ L’intuizione della Fondazione Cnos-fap Ets si è dimostrata preveggente, in quanto la filiera - a seguito del Decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127, viene oggi ad assumere un ruolo pienamente “ordinamentale”.

¹⁷ Per la verità, tale ripensamento era già stato oggetto negli anni scorsi di una ampia sperimentazione promossa da alcuni Enti della FP, tra cui il CNOS-FAP; si tratta del progetto denominato “curricolo dell’educazione alla vita e al lavoro” (noto anche come “Assi culturali e canone formativo”), in cui erano state elaborate dai formatori stessi coinvolti (quindi anche in questo caso secondo una logica “dal basso”) numerose e puntuali proposte curricolari, didattiche e metodologiche riguardanti l’intero quadriennio dei percorsi, secondo i diversi indirizzi di qualifica e di diploma. Si può dire, quindi, che i CFP e i formatori protagonisti della presente indagine non partivano da zero, ma disponevano di una consapevolezza curricolare e di una cultura metodologica diffusa, un patrimonio che è stato confermato (e direi valorizzato) dalla ricerca stessa.

la nuova tappa riformatrice del 4+2 ha trovato in tutte le realtà indagate un terreno fertile su cui poter sviluppare sperimentazioni non formali, soprattutto là dove viene valorizzato il legame tra esigenze di un sistema economico in forte trasformazione e le preferenze degli adolescenti e dei giovani per un metodo non più basato sull'approccio teoria-prassi, bensì sul metodo dei casi da affrontare tramite l'ingaggio reale, la riflessione comune, l'ideazione e la soluzione.

Al contrario, i tradizionali dispositivi basati sulle "passerelle" sono apparsi un po' spiazzati, in quanto nati sul presupposto della «chiusura verso l'alto dei percorsi IeFP, ora resa possibile dalla riforma, e quindi dal *superamento del monopolio del Diploma di Stato*, un fatto storico che inaugura quella che abbiamo a lungo definito come la ricerca della "piena dignità" della formazione professionale in tutti i livelli del sistema educativo». Per questo, si raccomanda un lavoro da svolgere in stretto raccordo con INVALSI e con gli ITS coinvolti nelle filiere, evitando però

tre pericoli: lo scolasticismo sancito da un quadro orario impostato sulla separazione delle discipline e su un rigido schema teoria-prassi, il bricolage progettuale che manca di una organica e profonda comprensione della peculiarità dell'approccio formativo, ed infine del performativismo che pretende di costruire il curricolo sugli standard finali, anziché sui dinamismi dell'apprendimento e della crescita propri del soggetto umano entro il contesto reale attuale.

Secondo gli interlocutori coinvolti, inoltre, «la sperimentazione deve essere anche l'occasione per rivedere con Stato e Regioni il modello del quadro orario del sistema duale, ed anche il tipo di cooperazione con le imprese affinché l'apprendimento in situazione possa suscitare tutti i dinamismi che presiedono alla formazione della personalità e della professionalità dei ragazzi».

Ciò deve essere fatto, tuttavia, senza rinunciare alla missione inclusiva della IeFP. È interessante a questo proposito citare la sfida costituita dal passaggio agli ITS. Come hanno infatti dichiarato i formatori intervistati, gli ITS risultano ancora «poco conosciuti e spesso percepiti come riservati a studenti provenienti da percorsi liceali o tecnici»; per questo essi

rischiano di essere meno accessibili per i ragazzi dei CFP, che possono trovarsi in difficoltà, non solo per i contenuti, ma per un'impostazione didattica più accademica e meno esperienziale. Questo ha portato a una selezione naturale che vede circa il 40% degli studenti non arrivare all'esame finale. Il rischio è quello di creare una "classe di bravi", selettiva, che esclude invece di includere, in evidente contrasto con la vocazione originaria dei CFP salesiani: educare tutti, salvare ogni ragazzo, come ci ha insegnato Don Bosco.

Infine, può essere utile fare un cenno alle "necessità" indicate dai formatori intervistati per lo sviluppo della nuova filiera; esse sono elencate in ordine di importanza:

- 1) Sviluppare la revisione dell'intero curricolo verticale 4 + 2.*
- 2) Consolidare l'accordo con le scuole (e gli ITS Academy) per definire i traguardi culturali e tecnico-professionali, anche come prerequisiti per l'accesso ai nuovi percorsi ITS.*
- 3) Potenziare la collaborazione con le imprese per condividere gli obiettivi del curricolo e per meglio integrare le attività reciproche, soprattutto in materia di alternanza e apprendistato.*
- 4) Definire un modello formativo che valorizzi l'iniziativa e la consapevolezza degli allievi.*
- 5) Potenziare la formazione del personale del Cfp e dei tutor aziendali.*

Il caso della Regione Lombardia¹⁸¹

Come accennato più sopra, si tratta la Regione Lombardia si è mossa per prima in Italia per la promozione del “4+2” presso gli ITS e la IeFP, costituendo dei tavoli di lavoro misti tra ITS, IeFP e scuole coinvolte ed emanando delle *Linee guida regionali* a supporto dei soggetti formativi delle reti. Col Decreto N. 12267 del 06/08/2024 (“*Approvazione dei documenti di riferimento per la progettazione delle reti e per l'attuazione dei percorsi quadriennali di IeFP*”) sono stati emanati anche due corposi documenti:

Allegato A: *Indicazioni e strumenti a supporto della progettazione dei percorsi delle filiere tecnologico-professionali.* Esso contiene: elementi di fisionomia del sistema; definizione di un quadro comune di riferimento e di riconoscimento reciproco dei sistemi; regole descrittive e costruttive di riferimento; quadri di correlazione; criteri per le declinazioni territoriali delle competenze di riferimento; quadri di riferimento e indicazioni per valutazioni, certificazioni e passaggi tra sistemi.

Allegato B: *Disposizioni regionali per i percorsi quadriennali di IeFP della sperimentazione delle filiere tecnologico-professionali della Lombardia. Architettura, standard minimi di erogazione e indicazioni metodologico-operative.* Esso contiene indicazioni riguardanti a: la caratterizzazione dei percorsi di IeFP nell'ambito delle filiere; le leve di flessibilità per la declinazione dei profili e l'organizzazione dei curricoli di IeFP; la progettazione formativa, la definizione dei profili e l'organizzazione dei percorsi; l'approccio per l'assunzione della prospettiva 4-1 e articolazione in 2+1+1; le quote orarie per lo sviluppo degli apprendimenti; le metodologie formative e soluzioni organizzative; la progettazione e definizione dell'architettura del percorso; la curvatura di profilo; la gestione dei passaggi e la gestione delle iscrizioni nell'anno formativo di riferimento (a partire dal 2024-25).

Tale dispositivo prevede in primis l'impegno da parte di tutti i Soggetti formativi della filiera (Istituzioni scolastiche, Istituzione formative e ITS Academy) «a rendere trasparenti e reciprocamente leggibili i contenuti di apprendimento dei propri percorsi, adottando per questo le stesse regole descrittive e di codifica previste dal sistema nazionale di certificazione ex D.Lgs.

¹⁸¹ In proposito si rimanda all'articolo di Vicini e Demaria, di seguito in questo fascicolo.

n. 13/2013, al fine di finalizzare e armonizzare le proprie rispettive progettazioni formative, facilitare i passaggi all'interno delle reti e adottare parametri comuni di certificazione intermedia e finale, in rapporto ai diversi livelli EQF/QNQ».

Sono poi stati messi a disposizione dei progettisti molti strumenti, tra cui merita segnalare:

- una scheda per la correlazione degli esiti di apprendimento e l'integrazione delle progettazioni formative e degli interventi nell'ambito delle reti di filiera, Allegato 1) al Decreto n. 17944/2024,
- uno schema tipo di progettazione quadriennale (Format di Progettazione dei percorsi sperimentali di filiera), che si articola nei seguenti punti: definizione delle competenze IeFP in esito al percorso quadriennale; sviluppo a ritroso del II e III anno; progettazione formativa della I annualità; risorse/attività condivise con gli altri partner della rete.

Per le Istituzione formative che erogano i percorsi di filiera è stato inoltre previsto (e già avviato) un percorso di accompagnamento, coordinato da un *gruppo pilota* composto da referenti dell'assistenza tecnica regionale e da referenti espressi dall'Associazione Enti di Formazione (AEF), con le seguenti *forme di supporto*:

- relativamente agli ambiti delle competenze culturali di base e trasversali, sono stati attivati due specifici *Gruppi di lavoro*, composti da referenti espressi dall'associazione regionale degli Enti di FP (AEF), con il compito di elaborare osservazioni e proposte integrative e migliorative alle bozze delle *Schede* (denominate SST e SEA). Nel mese di settembre 2025, la *cabina regionale di pilotaggio* metterà a disposizione le prime bozze di questi strumenti, che non avranno carattere definitivo, bensì di proposta per le concrete pratiche formative, che saranno decisive per la loro validazione e messa a punto;
- da settembre 2025 sono state promosse *attività di formazione in presenza e online* riservati a progettisti delle singole istituzioni formative (livello di sede e/o Ente) e referenti tecnici di rete della IeFP. La finalità è quella di accompagnare concretamente nella comprensione e nell'applicazione sia delle disposizioni sulla sperimentazione dei quadriennali, sia degli strumenti sopra elencati.
- è infine previsto uno *Sportello HELP*, attraverso la creazione di una sezione di *un sito web*, che raccolga e fornisca risposte alle domande e alle richieste poste con più frequenza (FAQ) dagli operatori coinvolti nella sperimentazione e consenta di fruire di eventuale supporto consulenziale individualizzato da parte dei componenti del gruppo pilota a fronte di particolari criticità.

Conclusioni

Il modello 4+2 rappresenta sicuramente una opportunità per il sistema di IeFP e come tale è stato percepito dalla gran parte degli Enti di IeFP. Esso comporta, tuttavia, una riflessione critica, su almeno due direttive.

La prima riguarda *la traiettoria in atto nei sistemi regionali di FP* in Italia. Essi, infatti sono oggi oggetto di politiche "oscillanti" che stanno di fatto indebolendo il percorso di

sistema avviato nell'ultimo ventennio. Questa situazione è stata paradossalmente aggravata dalla concentrazione delle scelte del PNRR sul "sistema duale", inteso più nell'ottica del sostegno all'occupazione giovanile (in primis tramite l'apprendistato), piuttosto che nel segno dell'espansione del diritto formativo per tutti i giovani. In concreto, ciò ha comportato per i sistemi regionali un rafforzamento di una visione "compensativa" della formazione professionale, tradottasi - in molti casi - un certo "disinvestimento" dei bilanci regionali dai servizi ordinari di IeFP, temporaneamente coperti dai Fondi del PNRR.

La seconda riguarda *l'implementazione concreta della filiera tecnologico-professionale*. Per la IeFP infatti, tale filiera, se finalizzato all'esame di maturità, requisito fino ad oggi indispensabile per accedere ai percorsi post-diploma, rischia di non essere realizzabile negli attuali percorsi regionali di IeFP, se non per una esigua minoranza di studenti eccellenti, con un evidente effetto selettivo sull'offerta. Al contrario, occorre pensare ad un *modello di filiera verticale più inclusivo* che possa rivolgersi potenzialmente a tutti. Ciò comporta, tuttavia, una revisione profonda dei percorsi curriculari del nuovo quadriennio, nonché della sua attuale articolazione, per favorire al massimo i passaggi da e verso il sistema scolastico, potenziando le condizioni di flessibilità e personalizzazione. Inoltre, servirebbe un ripensamento più coraggioso dell'esame di maturità.

Per far diventare quindi il "4+2" una carta vincente per gli organismi di IeFP, diventa indispensabile cogliere la sfida della verticalizzazione come occasione per:

- *innalzare il livello di qualità dei traguardi formativi dei percorsi*, ma dentro una visione inclusiva,
- *espandere il potenziale di innovazione* dell'offerta formativa e didattica (compresa la nuova sfida del digitale), facendo tesoro delle proprie migliori pratiche,
- *inventare e sperimentare nuove soluzioni organizzative* nella gestione del tempo e degli spazi, nonché nello sviluppo delle competenze professionali relative alla docenza, al coordinamento e alla tutorship, comprese quelle esterne provenienti dal sistema delle imprese e delle professioni.

Data la tradizione e le esperienze finora maturate dalla IeFP, tale impresa appare non solo auspicabile, ma anche percorribile.

Arduino Salatin
IUSVE Venezia

Educare attraverso il lavoro, non soltanto al lavoro

Vent'anni di alternanza formativa nella normativa italiana

di **Carlo Pace**

L'articolo analizza l'evoluzione dell'alternanza formativa nell'ordinamento italiano negli ultimi vent'anni, dalla Riforma Moratti alle più recenti innovazioni normative (d.l. 48/2023, L. 203/2024, D.M. 133/2025). Attraverso una lettura diacronica delle principali riforme, il contributo mostra come l'alternanza sia stata progressivamente trasformata da metodologia didattica a dispositivo strutturale di connessione tra scuola e lavoro, fino all'attuale configurazione di "formazione scuola-lavoro". Accanto al profilo giuridico, l'articolo ne approfondisce le premesse pedagogiche, evidenziando la tensione tra logica di adempimento e qualità educativa. Il passaggio alla "formazione scuola-lavoro" è interpretato come segnale di un possibile cambio di paradigma, in cui il lavoro diventa luogo formativo a pieno titolo.

Introduzione

Sono trascorsi più di vent'anni da quando l'alternanza scuola-lavoro è stata introdotta nell'ordinamento italiano con la Legge n. 53/2003 e con il successivo Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77. È stato un ventennio complesso e articolato, contrassegnato da un susseguirsi di interventi legislativi che ne hanno progressivamente modificato l'impianto concettuale, la struttura organizzativa e, persino, la denominazione. Quella che allora era definita alternanza scuola-lavoro è divenuta, a seguito della Legge n. 145/2018, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO), e oggi, alla luce del dibattito più recente e delle novità introdotte dal cosiddetto Collegato Lavoro 2025 (L. 203/2024) e dal D.M. 133/2025, sembra tornare verso una nuova definizione: *formazione scuola-lavoro*.

Questa transizione terminologica non rappresenta un mero aggiornamento linguistico, ma un indicatore di mutamento paradigmatico. Nel corso degli anni, infatti, il legislatore ha utilizzato espressioni differenti per descrivere una medesima esperienza: prima metodologia didattica, poi modalità di apprendimento e infine strumento formativo. Si tratta di sfumature che, se considerate con attenzione, rivelano un cambiamento nel modo in cui il rapporto tra scuola e lavoro viene concettualizzato e regolato. Come spesso accade nel lessico politico-educativo, il linguaggio non segue le riforme, ma le anticipa: il modo in cui si nomina un fenomeno ne orienta la diffusione, la legittimazione e la governance.

Proprio da questa prospettiva prende forma la domanda di ricerca che orienta il presente contributo: che cosa significa, oggi, il passaggio da "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento" a "Formazione scuola-lavoro"?

Siamo di fronte a una semplice semplificazione lessicale o a un cambio di paradigma più profondo, che mira a restituire al lavoro una dignità formativa, riconoscendolo non solo come contesto di applicazione, ma come vero e proprio ambiente educativo?

Come si cercherà di mostrare nelle sezioni successive, le principali tappe dell’evoluzione normativa rivelano la progressiva costruzione di un sistema ibrido, nel quale scuola e lavoro tendono a intrecciarsi. A questa evoluzione normativa corrisponde, tuttavia, una tensione di fondo tra l’intenzione regolativa e la sua effettiva traduzione pedagogica.

Le misure introdotte con la Legge n. 203/2024 e con il D.M. n. 133/2025 testimoniano il tentativo del legislatore di superare la frammentazione territoriale e di collocare l’alternanza dentro una cornice unitaria di governance, valutazione e trasparenza. Si tratta, in altre parole, del passaggio da una logica di adempimento a una logica di qualità, in cui l’esperienza formativa diventa oggetto di osservazione, di misurazione e di disseminazione sistematica.

Rimane, tuttavia, aperta una questione più ampia, di natura pedagogica e culturale: comprendere se questo ritorno alla nozione di formazione scuola-lavoro rappresenti un ritorno al passato o, al contrario, un tentativo di superare la frammentazione semantica degli ultimi anni per riconoscere al lavoro una nuova centralità educativa. In questa prospettiva, il lavoro non è più il “dopo” della formazione, ma una delle sue forme; non il luogo in cui si applicano conoscenze già acquisite, ma il contesto nel quale le conoscenze si generano e si trasformano.

Da questo punto di vista, il presente contributo si propone di ricostruire l’evoluzione normativa e le premesse pedagogiche dell’alternanza formativa in Italia, mostrando come sia progressivamente emersa una visione dell’apprendimento in situazione, capace di unire orientamento, competenze e cittadinanza attiva. L’obiettivo è duplice: da un lato, comprendere come la normativa abbia tentato di regolare l’incontro tra scuola e lavoro; dall’altro, interrogarsi sul significato che oggi assume la formula formazione scuola-lavoro, nel suo valore non solo tecnico ma anche lessicale, simbolico e culturale.

L’alternanza scuola-lavoro nella Riforma Moratti

Nel tentativo di ricostruire le fasi più salienti dell’evoluzione della normativa che disciplina le pratiche di alternanza formativa in Italia, è bene considerare come prima formalizzazione di rilievo quella che comunemente viene ricordata come Riforma Moratti. La Legge 53/2003, infatti, mirava a definire le norme generali sull’istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, introducendo per la prima volta nell’ordinamento la disciplina dell’alternanza scuola-lavoro. La norma ebbe il merito di delineare un quadro unitario per percorsi formativi da attuarsi anche nei licei, con l’obiettivo di integrare e arricchire il curricolo scolastico tradizionale attraverso una nuova modalità didattica capace di collegare teoria ed esperienza¹⁹.

Vennero dunque definiti i principi direttivi per il successivo decreto attuativo, individuando tra i criteri fondamentali: la fascia d’età degli studenti (15-18 anni), la struttura organizzativa dei percorsi, e la previsione di strumenti di finanziamento e certificazione delle

¹⁹ E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, 2016, pp. 115-116.

competenze acquisite²⁰.

Successivamente, sulla base della Legge 53/2003, il Governo emanò il d.lgs. 77/2005, per la “Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53”. Il decreto qualificò l’alternanza come una modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, applicabile sia ai licei sia all’istruzione e formazione professionale, finalizzata a garantire ai giovani «oltre alle conoscenze di base, l’acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro»²¹.

Il provvedimento pone al centro il principio di integrazione tra formazione teorica e apprendimento pratico, valorizzando la dimensione esperienziale come componente essenziale del percorso educativo. I percorsi furono concepiti in modo flessibile, alternando periodi in aula e periodi in contesti lavorativi, da attuarsi tramite convenzioni tra scuole e imprese, e inseriti a pieno titolo nel Piano dell’Offerta Formativa.

Vi è inoltre l’introduzione del sistema di tutorship composto da docente tutor interno e tutor formativo esterno, e la certificazione delle competenze acquisite, a conferma della volontà di connettere scuola e mondo produttivo secondo logiche di riconoscimento formale e trasferibilità dei saperi²². In questa prima fase, tuttavia, l’alternanza mantenne un carattere di volontarietà, configurandosi come un’innovativa opportunità formativa più che un obbligo curricolare.

L’impianto delineato dal d.lgs. 77/2005 segnò un passaggio cruciale nella costruzione di un modello formativo fondato sull’integrazione stabile tra scuola e mondo del lavoro. La previsione di un sistema di tutorship duale e della certificazione delle competenze rese l’alternanza un dispositivo capace di coniugare dimensione teorica e pratica dell’apprendimento, anticipando logiche di riconoscimento e trasferibilità oggi centrali nelle politiche europee sull’apprendimento work-based.

Pur conservando un carattere di volontarietà, questa prima stagione normativa fissò i pilastri di una didattica esperienziale intesa non come alternativa, ma come complemento organico del curricolo tradizionale. L’alternanza veniva così riconosciuta quale strumento innovativo di modernizzazione dell’istruzione secondaria, orientato a formare competenze effettivamente spendibili e a favorire un più solido raccordo tra educazione formale e contesti produttivi.

Le modifiche presenti nella Riforma Gelmini

La Riforma Gelmini del 2010, invece, segnò un ulteriore passo verso il rafforzamento del legame tra scuola e mondo del lavoro. Con i tre regolamenti di riordino dei licei, istituti tecnici e professionali, venne ribadita la necessità di una maggiore integrazione formativa e orientativa, promuovendo l’apertura del sistema scolastico ai contesti produttivi e territoriali²³.

Questa riforma introdusse un cambio di prospettiva culturale: prima ancora

²⁰ Legge 53/2003, Art. 4.

²¹ D.Lgs. 77/2005, Art. 1.

²² Ivi, Art. 5 e Art. 6.

²³ Cfr. D.P.R. 15 Marzo 2010, N. 87; D.P.R. 15 Marzo 2010, N. 88; D.P.R. 15 Marzo 2010, N. 89.

dell'intervento normativo, fu il linguaggio stesso della riforma a segnalare la volontà di superare la distanza tra scuola e lavoro.

I regolamenti di riordino del 2010 introdussero un rilevante cambio di paradigma nell'alternanza scuola-lavoro, che da semplice metodologia didattica divenne anche strumento operativo per la realizzazione dei percorsi di studio.

Nel d.P.R. 88/2010 sull'istruzione tecnica, stage, tirocini e alternanza sono definiti "strumenti didattici", con ampi margini di flessibilità oraria (fino al 30% nel secondo biennio e 35% nell'ultimo anno) per rispondere ai fabbisogni del territorio e del mercato del lavoro. Analogamente, il d.P.R. 87/2010 sull'istruzione professionale integra l'alternanza tra le metodologie formative, prevedendo nelle quarte e quinte classi 132 ore dedicate a tali attività.

Anche nei licei (d.P.R. 89/2010) si riconosce la possibilità di sviluppare percorsi di approfondimento e orientamento, inclusi quelli di alternanza previsti dal d.lgs. 77/2005.

Questa fase segna quindi il rilancio normativo dell'alternanza, che viene resa più chiaramente funzionale allo sviluppo di competenze utili allo studio e all'inserimento lavorativo. L'innovazione principale consiste nel suo riconoscimento come strumento didattico-formativo strutturato, preludio alla successiva stagione di riforme culminata con la "Buona Scuola".

Il principio di obbligatorietà: la Riforma della Buona Scuola

Con la Riforma della c.d. "Buona Scuola"²⁴ si apre una nuova e decisiva fase per l'alternanza scuola-lavoro. La legge segna infatti il passaggio da un modello basato sulla volontarietà a una piena integrazione obbligatoria dell'alternanza all'interno dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado.

Si stabilisce che i percorsi, finalizzati a incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, debbano avere una durata minima di 400 ore negli istituti tecnici e professionali e di 200 ore nei licei²⁵. La norma introduce inoltre specifiche disposizioni in materia di sicurezza sul lavoro²⁶ e istituisce, presso le Camere di Commercio, il Registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro²⁷, pensato come strumento di incontro tra scuole e imprese.

A supporto dell'attuazione della riforma, il Ministero dell'Istruzione predispose la Guida operativa per l'alternanza scuola-lavoro, che definiva finalità, modalità organizzative e standard qualitativi dei percorsi. Il documento ribadiva l'integrazione organica dell'alternanza nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio e ne sottolineava la funzione come metodologia didattica strutturale, finalizzata allo sviluppo di competenze trasversali e professionali spendibili nel mercato del lavoro.

La guida individuava inoltre elementi fondamentali di coprogettazione e coordinamento tra scuola e soggetto ospitante: accordi sugli obiettivi formativi, articolazione del percorso

²⁴ L. 107/2015.

²⁵ L. 107/2015, Art. 1, Comma 33

²⁶ L. 107/2015, Art. 1, Comma 38; D. Lgs. 81/2008.

²⁷ L. 107/2015, Art. 1, Comma 41.

tra aula e impresa, personalizzazione dell'apprendimento, flussi informativi costanti e valorizzazione delle buone pratiche. Centrale era il ruolo congiunto del tutor interno e del tutor esterno, chiamati a monitorare e valutare congiuntamente il percorso dello studente.

Tra le modalità attuative, veniva promossa anche l'impresa formativa simulata, volta a riprodurre in ambiente scolastico i processi tipici di un'azienda reale.

Particolare attenzione era riservata alla valutazione e certificazione delle competenze, considerate strumenti essenziali per garantire la valenza formativa dei percorsi, favorire la mobilità degli studenti e rafforzarne l'occupabilità.

All'interno della presente riflessione, la Legge 107/2015 rappresenta una svolta culturale e normativa: l'alternanza diventa parte integrante del percorso formativo e didattico, non rappresentando più esperienza opzionale, ma segnando la volontà del legislatore di consolidare un modello educativo fondato sulla integrazione sistematica tra scuola e lavoro e sulla formazione di competenze orientate alla cittadinanza e all'occupabilità.

Nel quadro successivo alla “Buona Scuola”, il D.M. 195/2017 istituì la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro, rafforzando la dimensione educativa e la tutela degli studenti impegnati nei percorsi. Il decreto riconobbe il diritto a un ambiente formativo sicuro e coerente con l'indirizzo di studi, l'assistenza di un tutor interno ed esterno, e la certificazione delle competenze acquisite.

Furono inoltre disciplinati i doveri di frequenza, comportamento e sicurezza, e rese obbligatorie la formazione preventiva ai sensi del d.lgs. 81/2008 e la copertura assicurativa INAIL. Con questa norma, l'alternanza venne definitivamente configurata come esperienza formativa regolata e tutelata, in cui il luogo di lavoro assume pienamente la funzione di ambiente di apprendimento.

Dall'alternanza scuola-lavoro ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

Nel 2019 che si registra una nuova svolta significativa, quando l'alternanza scuola-lavoro viene rinominata in percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento²⁸. È quindi possibile osservare come si sia operata una ridefinizione dell'alternanza scuola-lavoro con la riformulazione dei PCTO, nonché un ridimensionamento del monte orario di questi percorsi. Non si interviene però sul regime di obbligatorietà che si conferma un elemento caratteristico anche della nuova configurazione²⁹.

Anche per i PCTO sono state previste tramite il d.m. n. 774/2019 delle linee guida per l'approfondimento e l'implementazione dei percorsi. All'interno del documento viene affermato che i PCTO, promossi dalle istituzioni scolastiche per sviluppare le competenze

²⁸ Cfr. Legge 145/2018, Art.1, Comma 784: “Bilancio Di Previsione Dello Stato Per L'anno Finanziario 2019 E Bilancio Pluriennale Per Il Triennio 2019-2021”: “Sono Attuati Per Una Durata Complessiva: A) Non Inferiore A 210 Ore Nel Triennio Terminale Del Percorso Di Studi Degli Istituti Professionali; B) Non Inferiore A 150 Ore Nel Secondo Biennio E Nell'ultimo Anno Del Percorso Di Studi Degli Istituti Tecnici; C) Non Inferiore A 90 Ore Nel Secondo Biennio E Nel Quinto Anno Dei Licei”

²⁹ F. Bacchini, *L'alternanza scuola-lavoro, rectius i “percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento”: problemi giuslavoristici e prospettive per il mercato del lavoro*, in «Variazioni su temi di diritto del lavoro», 2 (2019).

trasversali, contribuiscono ad esaltare la valenza formativa dell'orientamento in itinere, laddove pongono gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione della propria personalità, in una logica centrata sull'auto-orientamento.

Nei PCTO, le istituzioni scolastiche godono di ampia autonomia progettuale: le attività possono variare in base all'indirizzo di studi, ai bisogni formativi degli studenti e alle specificità del contesto socio-economico di riferimento. L'obiettivo non è l'addestramento a profili professionali rigidi, bensì la promozione di un approccio riflessivo e consapevole al mondo del lavoro, orientato alla crescita personale e alla comprensione delle proprie vocazioni in una prospettiva di lungo periodo.

In questa logica, la scuola assume il ruolo di regista di una rete integrata di soggetti educativi, economici e istituzionali, impegnati nella costruzione di una vera e propria comunità orientativa educante fondata sullo sviluppo delle competenze trasversali e sull'orientamento continuo.

Tra i pilastri dei PCTO si confermano la personalizzazione dei percorsi, la valutazione e certificazione delle competenze attraverso strumenti di osservazione strutturata e la garanzia di qualità formativa, elementi essenziali per favorire la mobilità, l'occupabilità e l'auto-orientamento degli studenti.

In continuità con le disposizioni del 2017, le Linee guida del 2019 richiamano la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti e le misure di tutela della salute e sicurezza per coloro che partecipano ai percorsi. Restano però incerte le modalità di attuazione pratica dei PCTO: pur menzionando esempi come l'impresa formativa simulata, i project work, i tirocini, le visite aziendali e i progetti di imprenditorialità, il quadro operativo risulta ancora frammentato e poco definito, lasciando alle scuole un ampio margine interpretativo nella progettazione.

L'intervento del 2019 rappresenta, in ogni caso, una svolta significativa, sia per la ridenominazione dei percorsi sia per la riduzione del monte orario obbligatorio. Parallelamente, la riforma ha rafforzato la centralità delle competenze trasversali e dell'orientamento, portandole al centro della missione educativa. Nonostante le critiche alla riduzione oraria, parte del dibattito pubblico, incluso quello promosso tra gli altri da Federmeccanica³⁰, ha riconosciuto il valore strategico dei PCTO come strumento di sviluppo del capitale umano e di collegamento tra scuola e mercato del lavoro.

Quali novità nel Decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48

Un elemento di novità è rappresentato dal fatto che la tematica della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro viene affrontata in modo organico all'interno della disciplina dei PCTO. In questo senso, il decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48 segna un passaggio interessante e di rilievo, introducendo misure specifiche di tutela e monitoraggio per gli studenti coinvolti nei percorsi, come evidenziato anche da analisi e commenti dottrinali³¹¹. Il riferimento è al

³⁰ Cfr. Federmeccanica “Più Alternanza. Più Formazione” (<https://Www.Federmeccanica.It/Education/Petizione-Piu-Alternanza-Piu-Formazione.Html>)

³¹ Cfr. E. Dagnino, C. Garofalo, G. Picco, P. Rausei (A Cura Di), *Commentario Al D.L. 4 Maggio 2023, N. 48*

Capo II del decreto, dedicato agli “Interventi urgenti in materia di rafforzamento delle regole di sicurezza sul lavoro e di tutela contro gli infortuni, nonché di aggiornamento del sistema di controlli ispettivi”. In particolare, l’articolo 17 istituisce un “Fondo per i familiari degli studenti vittime di infortuni in occasione delle attività formative e per la revisione dei percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento”, con una dotazione di 12 milioni di euro destinata al sostegno economico delle famiglie degli studenti deceduti durante esperienze in azienda svolte nell’ambito dei PCTO. L’intervento, di evidente portata simbolica oltre che normativa, mira a integrare la dimensione della sicurezza nei percorsi formativi, ma lo fa in un’ottica che appare più riparativa che preventiva, segnalando la volontà del legislatore di rispondere a una sensibilità sociale crescente e a un dibattito politico fortemente segnato da tragici eventi recenti.

Un’ulteriore novità introdotta dal decreto riguarda il rafforzamento del principio di coerenza dei PCTO rispetto al Piano triennale dell’offerta formativa (PTOF) e al profilo culturale e professionale di riferimento. In tale prospettiva, viene formalizzato l’obbligo per le istituzioni scolastiche di nominare un docente coordinatore di progetto, con il compito di garantire la coerenza e l’integrazione dei percorsi all’interno della programmazione didattica complessiva.

Di rilievo è anche la scelta del legislatore di istituire, con decreto del Ministro dell’Istruzione e del Merito, un sistema di monitoraggio qualitativo dei PCTO, volto a rendere continuo e strutturale il processo di valutazione dell’efficacia e dell’impatto dei percorsi, in un’ottica di miglioramento progressivo della loro qualità formativa.

Il decreto introduce anche un rafforzamento dei criteri di trasparenza e qualità delle imprese ospitanti. Il Registro nazionale per l’alternanza dovrà dunque riportare le capacità strutturali, tecnologiche e organizzative delle aziende, l’esperienza maturata nei PCTO e l’eventuale partecipazione a reti territoriali o associative. Viene inoltre previsto un collegamento diretto tra il Registro e la nuova Piattaforma nazionale dei PCTO, al fine di favorire lo scambio di informazioni e l’incontro tra scuole e imprese. Nel complesso, questo intervento conferma la volontà del legislatore di elevare gli standard qualitativi e di accountability dei percorsi, proseguendo quel lungo processo evolutivo che ha trasformato l’alternanza scuola-lavoro da semplice metodologia didattica a dispositivo strutturale di formazione integrata tra scuola e mondo produttivo.

Gli interventi del c.d. Collegato-Lavoro

La legge conosciuta come “Collegato Lavoro 2025”³², rappresenta un passaggio cruciale nel processo di aggiornamento del quadro normativo italiano in materia di lavoro, formazione e sicurezza, incidendo in modo significativo anche sull’evoluzione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO). Entrata in vigore il 12 gennaio 2025, la legge mira a rafforzare l’integrazione tra politiche attive, istruzione e tutela nei contesti formativi-lavorativi, in una prospettiva di continuità con gli interventi precedenti ma con un approccio più organico e sistematico.

Tra le innovazioni più rilevanti, il Titolo dedicato alle politiche formative istituisce presso

C.D. “Decreto Lavoro”, Adapt Labour Studies E-Book Series N. 99, 2023.

³² Cfr. Legge 203/2024.

il Ministero dell’Istruzione e del Merito due strumenti strategici di governance e valorizzazione: (1) l’Albo nazionale delle buone pratiche dei PCTO, pensato per raccogliere, documentare e diffondere esperienze di eccellenza, modelli organizzativi efficaci e partnership virtuose tra scuole, imprese e territori; (2) l’Osservatorio nazionale sui PCTO, con funzioni di monitoraggio qualitativo, valutazione dell’impatto formativo e supporto metodologico agli istituti scolastici, al fine di garantire una gestione uniforme e di qualità dei percorsi.

Questi dispositivi segnano un rafforzamento istituzionale e culturale dei PCTO, riconoscendo la necessità di passare da un modello sperimentale e disomogeneo a un sistema coordinato e permanente di apprendimento integrato. La creazione di un osservatorio e di un albo di buone pratiche rappresenta, infatti, un passo decisivo verso la trasparenza, la tracciabilità e la valorizzazione dell’esperienza formativa, superando la frammentazione territoriale e le criticità organizzative che avevano caratterizzato la fase precedente.

Parallelamente, la legge interviene sul fronte della formazione duale e dell’apprendistato, ampliandone la portata e introducendo nuove accezioni³³ in modo tale da consentire la transizione flessibile tra diverse tipologie di apprendistato, da quello per la qualifica e il diploma professionale fino all’apprendistato di alta formazione e ricerca, in coerenza con i fabbisogni del tessuto produttivo e dei sistemi formativi territoriali. Questa innovazione mira a costruire una filiera formativa continua capace di accompagnare il giovane dalla scuola al lavoro, valorizzando l’apprendimento in situazione come leva di occupabilità, specializzazione e innovazione.

Il Collegato Lavoro 2025 sancisce un’evoluzione significativa della logica sottesa ai PCTO: da esperienza curricolare obbligatoria a strumento strategico di politica educativa e industriale, finalizzato alla costruzione del capitale umano e al rafforzamento dei legami strutturali tra scuola, impresa e territorio. In questa prospettiva, la legge delinea un modello di formazione-lavoro più integrato, partecipato e orientato alla qualità, coerente con le sfide europee dell’apprendimento permanente e dell’occupazione giovanile.

Il Decreto Ministeriale 133/2025 e il ruolo del monitoraggio

Con il Decreto del Ministero dell’istruzione e del merito n. 133/2025 viene compiuto il passo che mancava per rendere i PCTO non solo obbligatori, ma anche effettivamente governati e valutati³⁴. Il decreto dà attuazione all’art. 17, comma 4, del d.l. 48/2023 e alle integrazioni introdotte dalla legge 203/2024, definendo tre assi portanti: un monitoraggio qualitativo nazionale dei PCTO, l’Albo nazionale delle buone pratiche e l’Osservatorio nazionale per i PCTO. Dal punto di vista del monitoraggio, il decreto stabilisce che le scuole secondarie di secondo grado dovranno inviare annualmente dati e documenti su coerenza con il PTOF e il PECCuP, coprogettazione con le strutture ospitanti, descrizione delle competenze attese, dispositivi di valutazione e, soprattutto, condizioni di salute e sicurezza dei luoghi di svolgimento. INDIRE e INVALSI sono espressamente coinvolti: il primo per monitorare progettazione e processi, il secondo per valutare le ricadute sugli apprendimenti, segnando così l’ingresso dei PCTO nel Sistema nazionale di valutazione.

³³ Ivi, Art. 18.

³⁴ D.M. 133/2025.

Accanto al monitoraggio, il decreto istituisce presso il Ministero l’Albo nazionale delle buone pratiche PCTO, pensato per valorizzare e rendere pubbliche le esperienze più innovative, inclusive e sicure realizzate dalle scuole in collaborazione con imprese, enti e laboratori territoriali: un dispositivo di diffusione di modelli replicabili che premia i percorsi sviluppati in contesti reali e non solo simulati. A valutare le candidature e a proporre aggiornamenti normativi è chiamato il nuovo Osservatorio nazionale per i PCTO, composto da esperti ministeriali e dai principali enti di ricerca e rappresentanza (INDIRE, INVALSI, INAPP, Unioncamere, CNEL, INAIL), con il compito di validare i dati del monitoraggio, raccordarsi con le riforme dell’istruzione tecnica e professionale e promuovere criteri di qualità omogenei sul territorio. Nel suo complesso, il DM 133/2025 segna il passaggio dai PCTO come obbligo da adempiere ai PCTO come politica educativa strutturata, fondata su qualità progettuale, tracciabilità dei dati, sicurezza e trasferibilità delle esperienze.

Premesse pedagogiche dell’evoluzione normativa

Come è stato approfondito nelle precedenti sezioni, di alternanza scuola-lavoro si inizia a discutere con la riforma Moratti nel 2003. La riforma promuove il coinvolgimento dei singoli istituti nella progettazione dei percorsi di alternanza, proponendo la partecipazione del tessuto imprenditoriale territoriale tramite convenzioni mirate. Il primo obiettivo dei percorsi, come viene sottolineato successivamente nel d. lgs. n. 77/2005, è quello di pianificare l’esperienza di alternanza valorizzando in primis le attitudini dei discenti. In secondo luogo, viene evidenziata l’importanza di creare collaborazioni e legami virtuosi tra il mondo scolastico e del lavoro, esaltando il possibile dialogo tra l’offerta formativa della scuola e lo sviluppo sociale ed economico di un territorio³⁵. Con le successive riforme, vengono consolidate le forme di dialogo e metodologiche sottostante i sistemi di alternanza, nel tentativo di ovviare ai problemi di natura gestionale, a partire dall’esperienza pregressa dei primi percorsi erogati. Questo si evince in modo particolare con la c.d. Buona Scuola, riforma che prevede lo stanziamento di risorse per supportare servizi diversificati, a partire da una corretta progettazione e gestione dei percorsi. È proprio con la l. n. 107 che si inizia a notare un cambio di paradigma circa il metodo alla base della progettazione dell’alternanza formativa. Inoltre, il fattore di obbligatorietà dei percorsi fa sì che questo strumento sia integrato in modo omogeneo all’interno di tutto il ciclo di apprendimento scolastico³⁶. L’evoluzione della normativa, come complesso processo di maturazione, vuole dunque andare incontro a nuove sfide ed esigenze pedagogiche, per rispondere con metodo ad un incontro tra mondo educativo e del lavoro a tratti discontinuo.

Gli esiti formativi derivanti dai percorsi di alternanza assumo un ruolo di rilevanza per quanto concerne le competenze sviluppabili e certificabili nel corso del ciclo di apprendimento scolastico. In merito a questo punto, il d. lgs. n. 62/2017, che attua le deleghe contenute nei commi 180 e 181 dell’art. 1 della l. n. 107/2015, ha come obiettivo quello di fornire le linee di valutazione del periodo di alternanza del candidato anche rispetto all’ammissione all’esame di Stato, esperienza che successivamente andrà esposta nel corso

³⁵ Si Veda ad Esempio G. Bertagna (A cura Di), *Alternanza Scuola Lavoro. Ipotesi, Modelli, Strumenti Dopo La Riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano, 2004.

³⁶ Cfr. C. Maisto, F. Pastore, *Alternanza Scuola-Lavoro: Un Bilancio preliminare ad un anno dall’attuazione*, in Econ. E Lav., 1 (137), gennaio-aprile 2017.

del colloquio, come viene descritto all'art. 17, comma 9 del medesimo decreto. Inoltre, a tutela del candidato che partecipa ai percorsi di alternanza, il d. m. 195/2017 definisce la Carta dei diritti e doveri degli studenti coinvolti nei percorsi e le relative

«modalità di applicazione delle disposizioni in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro».

Vi è un sostanziale cambio di paradigma con la l. n. 145/2018, dove l'alternanza scuola-lavoro viene rinominata con il termine di Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), ristabilendo una durata minima di durata dei percorsi. Vengono rimodulate le risorse finanziarie per ciascun istituto rispetto all'esigenza delle situazioni particolari. I percorsi vengono concepiti come una vera e propria metodologia didattica che occupa un posto sempre più definito all'interno del singolo curriculum formativo ed educativo.

La ragione dei percorsi

Per quanto concerne questo passaggio, è col d.m. n. 774/2019 che viene offerta una definizione puntuale dei PCTO, dove si descrivono come strumenti metodologici volti a sviluppare le competenze trasversali, portando gli studenti a maturare consapevolezza di sé in un contesto di riferimento, e volti alla realizzazione di un proprio progetto personale. Nelle righe che offrono la definizione, inoltre, viene sottolineata la rilevanza dell'auto-orientamento e della responsabilità personale, quali fattori decisivi per lo sviluppo delle competenze in un mercato del lavoro sempre più complesso e globalizzato. Lo sviluppo delle competenze trasversali, dunque, è uno degli obiettivi formativi principali dei percorsi. Il senso stesso delle esperienze cerca di rispondere a questa esigenza, che esula dall'apprendimento univocamente pratico di un mestiere, ma è volto allo sviluppo di una postura lavorativa applicabile in tutti i contesti lavorativi. In particolare, i PCTO si propongono di sviluppare le competenze trasversali, definite dal decreto in quattro gruppi: (1) competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, ossia la capacità di autoriflessione, di lavorare in gruppo, di sviluppare un pensiero critico; (2) competenze in materia di cittadinanza, ossia la capacità partecipazione alla vita civica agendo come cittadini consapevoli e responsabili; (3) competenza imprenditoriale, di risoluzione di problemi, che si traduce anche nella capacità di creare valore per sé e per gli altri; (4) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale, relativa all'espressione di idee e in modo inclusivo e creativo.

Su questa traiettoria interviene la legge 203/2024 (“Collegato Lavoro 2025”), che sposta ulteriormente l'attenzione dal fare il PCTO alle modalità con cui viene progettato e valutato. La legge istituisce presso il Ministero dell'istruzione e del merito l'Albo nazionale delle buone pratiche dei PCTO e l'Osservatorio nazionale sui PCTO, con il compito di raccogliere le esperienze più efficaci, monitorare la qualità dei percorsi e sostenere le scuole nella loro progettazione, così da superare la frammentazione territoriale e rendere i PCTO uno strumento stabile di politica formativa. In parallelo, il provvedimento rafforza la filiera scuola-lavoro anche sul versante dell'apprendistato e della formazione duale, rendendo più fluida la transizione tra istruzione e occupazione.

Il successivo d.m. 133/2025 completa questo impianto: rende annuale e nazionale il monitoraggio qualitativo dei PCTO (affidando a INDIRE e INVALSI rispettivamente il

controllo su progettazione/processi e sulle ricadute sugli apprendimenti), collega tutto alla piattaforma UNICA e affida all’Osservatorio la selezione delle buone pratiche da pubblicare nell’Albo. In questo modo i PCTO, nati come evoluzione dell’alternanza scuola-lavoro, vengono definitivamente collocati dentro un quadro di governance, valutazione e trasparenza che ne consolida la funzione formativa e orientativa nel tempo.

La possibilità di creare un contesto in cui lo studente sia protagonista del proprio apprendimento tramite l’esperienza diretta è la meta progettuale dei percorsi di alternanza, percorsi dunque volti a portare lo studente non solo ad imparare ad imparare, ma anche ad imparare a fare³⁷. A partire da questa accezione, allora, è utile descrivere l’esperienza di apprendimento non tanto come “alternata” quanto, come propongono Bagni e Garzi, come “arricchita”: «in questo senso appare addirittura fuorviante il termine ‘alternanza’ in quanto la qualità dell’insegnamento sta proprio nella coniugazione dell’impianto teorico con l’applicazione delle categorie operative e pratiche, realizzata con l’adozione di una didattica esperienziale, che deve risultare arricchita, e non ‘alternata’, dai tirocini dell’Alternanza scuola lavoro»³⁸. Risulta quindi necessario ragionare sulle attitudini dello studente, nel tentativo di valorizzarle e di farle emergere in un contesto di apprendimento che sia innanzitutto esperienziale e processuale, e che tenga conto di un approccio all’apprendimento che sia pratico e coinvolgente³⁹. Che sia, in altri termini, integrato rispetto all’offerta formativa scolastica, e non solo giustapposto all’apprendimento meramente scolastico⁴⁰.

In secondo luogo, rilevante è l’aspetto sottostante ai percorsi di orientamento è quello di favorire il passaggio dal contesto prettamente educativo a quello lavorativo; ossia, si propone che i percorsi abbiano un’utilità pratica, in primis di sviluppo di competenze soft e, in secundis, di competenze tecniche che favoriscano l’occupabilità della persona a partire dai suoi talenti e attitudini.

D’altro canto, come affermava John Dewey, «il problema non è di fare delle scuole un’appendice dell’industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell’industria e del commercio per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato, più aderente all’esperienza extrascolastica»⁴¹. A questo punto però si aggiunge la necessità di far dialogare i due sistemi, senza concepirne uno dominante rispetto all’altro, ossia senza concepire le istituzioni scolastiche come meri hub qualificanti che forniscano personale potenziale al mondo dell’impresa⁴². Al fine di superare questa dicotomia e ricercare la dimensione di senso dei percorsi di alternanza, è utile concepire lo sviluppo delle competenze come educazione alla vita, ossia cercando di trovare un legame che valorizzi le attitudini dello studente e le possibilità che il mercato del lavoro offre, a partire dal primo

³⁷ F. Bacchini, cit, p. 1.

³⁸ G. Bagni, S. Garzi, *Scuola e lavoro: un rapporto senza alternanza*, in «Scuola Democratica», 2 (2018), pp. 421-422.

³⁹ Un esempio di questo è sicuramente il modello di apprendimento DUI (Doing, Using, Interacting). Si veda B. Lundvall, P. Nielsen, *Knowledge Management In The Learning Economy*, in «Druid Working Paper», 2006.

⁴⁰ Rispetto a questa distinzione è utile consultare E. Massagli (a cura di), *Dall’alternanza scuola-lavoro all’integrazione formativa*, Adapt Labour Studies, E-Book Series, n. 66, 2017.

⁴¹ J. Dewey, *L’educazione Professionale*, in «Scuola Democratica», 2 (2016), p. 762.

⁴² Commissione della Comunità Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. insegnare e apprendere. verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 29 Novembre 1995, Com (95) 590 Def., 7-

contatto con l'adulto, ossia con chi si occupa di guidare lo studente in questo percorso: «gli istinti e i poteri del fanciullo forniscono il materiale e danno l'avvio a tutta l'educazione. Se gli sforzi dell'educatore non si riallacciano a qualche attività che il fanciullo compie di sua propria iniziativa indipendentemente dall'educatore stesso, l'educazione si riduce a una pressione dall'esterno»⁴³. Per fare ciò, occorre concepire il percorso di alternanza come strumento privilegiato per apprendere tramite l'esperienza.

Dewey definisce questo tipo di dialettica con il termine di continuum sperimentale, ossia la possibilità di contaminazione dei sistemi educativi a partire dalle esperienze educative stesse, non finalizzati unicamente al raggiungimento di una competenza tramite un susseguirsi di moduli formativi, ma concependo l'esperienza educativa in modo integrato con l'esperienza di vita nei contesti sociali e di lavoro. In questo senso, non è secondaria la sottolineatura di Dewey rispetto ai gradi di libertà con cui il processo educativo avviene, lo spazio di apprendimento in cui lo studente è accolto ed ha la libertà di sperimentare, di apprendere senza un'imposizione dall'alto. In questo senso, la libertà non è da intendersi come il fine ultimo, ma come un mezzo, uno strumento, una modalità privilegiata del processo di apprendimento. Questa linea serve allora anche la necessità di sviluppo di competenze interpersonali e trasversali, come la capacità di concepire obiettivi da raggiungere, un proprio progetto personale, pianificandone modalità di sviluppo e di realizzazione.

A partire da queste premesse, emerge come l'osservazione e il giudizio⁴⁴² costituiscano la ratio fondamentale alla base dei percorsi di alternanza, ossia l'analisi del bisogno sia scolastico che di legame con il mondo aziendale, e giudizio rispetto alle possibilità di attuazione, per dare valore all'esperienza di apprendimento senza fini prettamente scolastici e occupazionali. In questo senso, l'apprendimento vuole essere progettuale e funzionale, con una dimensione contenutistica che venga sviluppata in funzione allo scopo, e non astratta. Allora, la dimensione esperienziale costituisce a tutti gli effetti la progettualità dell'apprendimento, che è sia necessario sia progressivo e modellato dall'esperienza stessa nel corso del ciclo di apprendimento. Inoltre, l'apprendimento è da intendersi come processo, piuttosto che come risultato di una catena sequenziale di eventi; processo che non presenta interruzioni ma è continuo, perché basato sull'esperienza⁴⁵. A questo si aggiunge la necessità del processo di apprendimento di adattarsi ai diversi contesti esperienziali che possono manifestarsi, necessità che valorizza la natura prettamente plastica e dialettica del processo di apprendimento stesso, contestualmente determinato ed olistico. Sul piano pedagogico, andando a fondo della concezione processuale dell'apprendimento, non si può non notare come questa visione vada oltre la mera dicotomia temporale istruzione/lavoro, come se fossero fasi distinte, scisse ed incontaminate. Tuttavia, questa tendenza difensiva, che presidia un certo modo di educare che poco si interfaccia con il mondo del lavoro, se non nelle fasi finali del percorso scolastico, è piuttosto presente nel sistema educativo italiano,

⁴³ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, in J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, a cura di Lamberto Borghi, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 2004, p. 5.

⁴⁴ «Il problema cruciale dell'educazione è quello di ottenere che l'azione non segua immediatamente il desiderio, ma sia preceduta dall'azione e dal giudizio» (J. Dewey, *Esperienza ed educazione* [1938], Cortina, Milano 2014, p. 59).

⁴⁵ Si veda D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (Nj), 1984, spec. p. 27.

che scandisce le fasi in modo marcato e rigido, dove ad una fase astratta e teorica, ordinata – quella scolastica – segue una disordinata, del lavoro dove domina la contingenza degli eventi, non tenendo dunque conto della sequenzialità e co-influenza delle fasi stesse⁴⁶. Allora, dove si può ricercare la dimensione di senso di questi percorsi, e a partire da quale modello, senza cadere in un arroccamento che, seppur preventivo, esclude a priori diverse possibilità di apprendimento?

L’orizzonte pedagogico contemporaneo dei percorsi di alternanza

Probabilmente, la risposta concreta che intercetta la dimensione di senso del processo formativo esperienziale è riscontrabile nel sistema duale di apprendimento. Va innanzitutto sottolineato come la forza del sistema duale non è risultante unicamente dall’accostamento separato di due modalità di apprendimento, ma ha le radici nella sua natura pedagogico-didattica, strutturalmente intrecciata che porta al dialogo la manualità e la cognitività, e che abita «tra le discipline adoperate come mezzi per il lavoro e per la vita e le discipline considerate fini culturali da apprendere, a partire dal lavoro e dalla vita»⁴⁷ e che necessariamente si proietti nella «qualità della vita personale che faccia sintesi di tutte le esperienze e i pensieri di ciascuno»⁴⁸. Dunque, l’alternanza formativa è prima di tutto uno strumento che serve l’obiettivo di far parlare due mondi apparentemente lontani⁴⁹, che pur tuttavia rappresenta una buona intenzione, che fa fatica a trovare un’attuazione pratica e funzionale allo scopo prefissato, fatica del resto rintracciabile nel comportamento di arrocco del sistema scolastico italiano rispetto all’ingresso nel mondo del lavoro.

Ad accompagnare questa idea dell’alternanza formativa vi è di fatto la sostanziale difficoltà ad accompagnarla ai sistemi di relazioni lavorative, di dialogo con le imprese, con le istituzioni, al fine di valorizzare nel migliore dei modi questo tipo di esperienze all’interno del piano educativo e scolastico. Comprenderne la natura metodologica significa studiare in che modo creare il terreno fertile dove sia possibile esaltare le competenze trasversali e l’interdisciplinarietà, senza altresì cibare gli studenti «con le bacche avariate del cespuglio dell’alternanza ridotta a mero dispositivo didattico»⁵⁰. Per valorizzare al massimo questo strumento, affinché non sia inteso solamente come uno dei tanti meccanismi della didattica moderna, è necessario intenderlo piuttosto come esigenza pedagogica rispondente ad un bisogno contemporaneo e concreto.

Seppur necessaria, questa intenzione non è sufficiente ad ovviare gli incagli gestionali della realizzazione dei percorsi. Non è sufficiente, in altri termini, che ci si auspichi che le imprese siano disponibili a partecipare a queste iniziative, in quanto è necessario, a monte, un tessuto imprenditoriale solido che presenti come condizione preliminare la volontà e la capacità di prendere in carico l’alternanza⁵¹. A questo si aggiunge la cardinalità media di

⁴⁶ Si veda S. A. Scandurra, *Occupazione, occupabilità e sistema duale: il valore pedagogico e formativo del lavoro*, in «Spes – Rivista di politica, educazione e storia», 11 (2020), pp. 130-131.

⁴⁷ G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici (im)possibili soluzioni*, in G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienza di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, 2012, p. 10.

⁴⁸ Ibidem, P. 10.

⁴⁹ E. Massagli (a cura di), cit., 2017, p. IX.

⁵⁰ Ivi, p. XI.

⁵¹ F. Bacchini, cit., 2019, p. 6.

personale delle imprese italiane, che molto spesso presenta un indice basso, tale per cui è difficile che la volontà di partecipazione sia positiva, anche per quanto concerne percorsi più brevi e di orientamento. Del resto, per un datore di lavoro che abbia un'attività di piccole dimensioni, a meno che non abbia intenzione di espandersi, non conviene aderire ai percorsi di alternanza, in quanto implicherebbe un dispendio di energie e risorse con un pay-off vicino allo zero⁵². Va anche sottolineato come la difficoltà di gestione del turnover sia una dinamica decisamente più espansa e che ha come nodo problematico proprio la difficoltà di includere, da parte delle imprese, giovani qualificati che avrebbero decisamente beneficiato della possibilità dell'alternanza formativa⁵³.

Se è vero che l'alternanza è un'esigenza pedagogica contemporanea, è parimenti vero che la conseguenza auspicabile e ricercata è quella di irrobustire il legame ed il passaggio tra mondo scolastico e mondo lavorativo. Da questo punto di vista, non sorprende la novità presente nella l. n. 107/2015 di rendere obbligatori i percorsi di alternanza a tutti gli studenti, indipendentemente dalla tipologia di istituto scolastico, presentando come conseguenza non solo un ampliamento degli studenti beneficiari, ma anche la rimodulazione sistematica delle modalità con cui l'alternanza è concepita⁵⁴. Ad esempio, un aspetto interessante da approfondire nello sviluppo dei sistemi di alternanza è esplorare quali siano queste modalità di co-progettazione tra docenti e studenti nel processo di apprendimento, modalità che intendono sviluppare prima di tutto la responsabilità ed il pensiero critico, così come la cooperazione volta al raggiungimento di un risultato.

A partire da questa sfumatura, si può notare come l'esigenza pedagogica non parta da un bisogno di collocamento lavorativo, ma di incontro con l'altro, mirando a creare contesti in cui lo studente possa essere accompagnato verso l'autoconsapevolezza e l'autorealizzazione, nella complessità dell'apprendimento: «l'enfasi va posta sul processo di apprendimento, sull'attribuzione di significato alle azioni che vengono messe in atto per condurre avanti questo processo e per ottenere dei risultati»⁵⁵. Tramite metodi didattici come il project work e l'impresa formativa simulata si può far emergere questo tipo di competenze, creando, testando, correggendo e ri-pianificando i percorsi che valorizzino comportamenti cooperativi e di intenzionalità condivisa. La rilevanza dei PCTO va inoltre considerata in un'ottica di percorso che, appunto, facilita il passaggio da formazione e istruzione al mondo del lavoro. Per tale ragione è necessario che si istaurino buoni rapporti con le aziende che decidono di partecipare a questa attività, al fine di attivare successivamente altre forme di collaborazione, come un tirocinio curriculare o addirittura un'assunzione tramite apprendistato.

Allora, come notato sopra, la partecipazione del tessuto imprenditoriale gioca un ruolo fondamentale per quanto concerne lo sviluppo del capitale umano:

⁵² C. Giovannella, *Alternanza Scuola-Lavoro: Dalla Fotografia Dello Stato Dell'arte Alla Costruzione Di Un'ipotesi Di Futuro Possibile*, in «Lifelong Lifewide Learning», 28 (2016), p. 125.

⁵³ Rispetto a questo punto si veda: V. Sergi, R. Cefalo, Y. Kasepov, *Young People's Disadvantages On The Labour Market In Italy: Reframing The Neet Category*, in «Journal of Modern Italian Studies», 23 (2018), pp. 41-60.

⁵⁴ O. Giancola, L. Salmieri, *Alternanza scuola-lavoro, associazione per scuola democratica*, Fondazione Astrid, Fondazione Per L'arte E La Cultura Lauro Chiazzese, Roma, 2021, p. 27.

⁵⁵ M. F. Marcarini, *Promuovere le soft skills con i PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento). Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici mediante l'auto-organizzazione degli studenti*, in «Dynamics. Rivista di Filosofia e Pratiche Educative», 1 (2022), p. 37.

«Nel circolo virtuoso che può stabilirsi tra perfezionamento della persona e della comunità, crescita economica e progresso dei popoli, l’istruzione si configura come sapere, acquisizione critica di teorie e saper fare, padronanza di strategie e azione, di abilità metodologiche e tecniche»⁵⁶. A livello pedagogico, dunque, la prospettiva principale è quella dell’apprendimento situato⁵⁷, principio secondo cui l’apprendimento, la conoscenza, e quindi anche lo sviluppo di competenze, dipende dalla partecipazione attiva del soggetto all’apprendimento tramite coinvolgimento diretto⁵⁸. L’aspetto però discriminante da una forma come il tirocinio è che nei percorsi di alternanza lo studente, dopo aver trascorso un periodo in azienda o partecipando all’impresa simulata, «torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale»⁵⁹. Questo “ritorno sui banchi” non è un vezzo pedagogico, ma una fase necessaria di giudizio che ha il suo valore intrinseco all’interno del processo di apprendimento, apprendimento che necessariamente vuole essere generativo. Nello specifico, l’esigenza generativa di questo tipo di percorso nasce dall’esigenza di evidenziare il valore dell’apprendimento misto: «innovazione, formazione e generatività sono unite, dunque, da un nesso logico come una ‘filigrana’ dell’agire lavorativo»⁶⁰.

Se si riescono a valorizzare i percorsi di alternanza, valorizzando cioè l’atto esperienziale di sviluppo delle competenze, in un contesto fertile ed accogliente, si può constatare come il lavoro, l’atto di lavorare, abbia una generatività intrinseca e genuina, che nasce dalle pratiche di coinvolgimento attivo di sé nel mondo, a partire da uno scopo. Questa teleologia del lavoro presenta un presupposto di significato e di scoperta che parte necessariamente dall’esperienza formativa, di apprendimento: «il discente coinvolto in un apprendimento duale, può, attraverso l’esperienza del lavoro, intraprendere questo processo ‘interpretativo’, ‘emancipativo, e quindi ‘trasformativo’, che lo porta ad un cambiamento e lo potrebbe direzionare verso un apprendimento generativo»⁶¹. Si torna, del resto, al pensiero di John Dewey e al testo Democrazia ed Educazione, dove si evidenzia in modo marcato, ancora una volta, come la ricerca di significato e di orizzonti valorizzanti siano gli elementi alla base dei percorsi, la ratio delle forme di apprendimento duale.

Eventualmente, il valore generativo si evince sul lungo periodo ed agisce in modo efficace non solo per il determinato contesto, ma anche come «driver di medio e lungo periodo per lo sviluppo del soggetto stesso verso l’apprendere ad apprendere anche nella direzione della costruzione di un più ampio e maturo codice identitario»⁶². Da questo allora si evince come il discorso intorno al tema dell’alternanza formativa sia più profondo e miri ad

⁵⁶ P. Malavasi, *Verso una pedagogia dell’impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 119.

⁵⁷ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge (Ma), 1991.

⁵⁸ A. Salatin, *L’alternanza scuola-lavoro e l’apprendistato di primo livello in italia. Sfide e prospettive per la formazione dei referenti aziendali*, 2016.

⁵⁹ V. M. Marcone, *Il valore generativo dell’apprendimento basato sul lavoro*, In G. A. G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit., p. 344.

⁶⁰ Ivi, pp. 351-352. Rispetto a questo punto, si veda P. Freire, *La Pedagogia Degli Oppressi*, Ega Edizioni, Torino 2002.

⁶¹ Ivi, p. 353.

⁶² Ivi, p. 354; Cfr. P. Di Rienzo, *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell’apprendimento pregresso nell’università*, Aniclia, Roma 2014.

un'integrazione effettiva dei sistemi lavorati e scolastici, nell'interrogazione costante circa le modalità di sviluppo più utili. L'evoluzione della normativa è tesa a rispondere a questo complesso quesito, che necessita di interlocutori che abbiano come focus molteplici nuclei di sviluppo. Uno strumento che serve a questo scopo, ad esempio, è l'esperienza della impresa formativa simulata, che viene svolta principalmente nel contesto scolastico, utilizzando le regole della simulazione per comprendere e allenare dinamiche presenti in un contesto lavorativo. Sempre rispetto al tema del giudizio esortato ad esercitare a fine percorso, l'impresa formativa simulata è pensata e progettata proprio per facilitare questo tipo di riflessione. È interessante valorizzare il dialogo presente ed evoluto, migliorato ed adattato rispetto alle sfide pedagogiche contemporanee tra i diversi interlocutori. I mutamenti dei sistemi di alternanza e la loro traduzione in materia di normativa fanno emergere alcune necessità che non possono essere trascurate.

Conclusioni

Come è cambiata l'alternanza formativa a vent'anni dalla Riforma Moratti? Nelle pagine precedenti sono stati ripercorsi i passaggi principali di questa evoluzione, analizzati sia nella loro dimensione normativa sia nella loro valenza pedagogica. Dalla ricostruzione, emerge un processo di progressiva istituzionalizzazione della relazione tra scuola e lavoro, orientato a rendere strutturale la connessione tra apprendimento, cittadinanza e occupabilità.

È possibile individuare alcune grandi fasi dell'evoluzione normativa, accomunate da un filo rosso costante: la volontà del legislatore di favorire un dialogo stabile tra formazione e produzione, superando la tradizionale distanza tra scuola e mondo del lavoro. Dalla sperimentazione volontaria alla piena obbligatorietà, dalla ridefinizione in chiave di competenze trasversali fino all'attuale fase di governance e monitoraggio, il percorso italiano mostra un movimento continuo di sistematizzazione, accompagnato da un crescente tentativo di garantire qualità, sicurezza e coerenza didattica dei percorsi.

Gli obiettivi fondativi, quali sviluppare competenze spendibili, orientare gli studenti, promuovere l'apprendimento situato, restano pressoché invariati; ciò che cambia è il quadro di riferimento e il linguaggio con cui vengono espressi. Il più recente dibattito⁶³ segna infatti un passaggio semantico e culturale di rilievo: dal termine “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento” alla nuova denominazione “Formazione scuola-lavoro”. Questo mutamento lessicale non è meramente formale, ma racchiude un cambio di paradigma: il “lavoro” non è più un semplice contesto applicativo dell'apprendimento, bensì una categoria formativa a pieno titolo, un luogo educativo in cui si apprende a fare, ma anche a riflettere e a partecipare. In questa prospettiva, la formazione “scuola-lavoro” mira a rendere il lavoro non oggetto, ma ambiente dell'apprendimento, recuperando una tradizione deweyana di educazione come esperienza.

La traiettoria dell'alternanza formativa può dunque essere interpretata come il risultato di quattro sfide coesistenti e interconnesse. La prima è di natura pedagogico-educativa e riguarda la ricerca di metodologie capaci di rendere l'esperienza realmente significativa, in grado di integrare l'apprendimento teorico con quello pratico. La seconda è amministrativo-

⁶³ Cfr. M. Colombo, *La fine dei PCTO e la nuova formazione scuola-lavoro. In attesa di una visione di sistema che ancora manca*, Bollettino Adapt, 8 Settembre 2025.

gestionale, legata alla necessità di garantire la sostenibilità organizzativa, la qualità e la sicurezza dei percorsi. Segue la dimensione strategico-orientativa, che implica il coinvolgimento consapevole del tessuto produttivo e la valorizzazione del capitale umano come leva di sviluppo reciproco tra scuola e impresa. Infine, vi è la sfida normativa, che richiede un costante aggiornamento della cornice legislativa affinché resti coerente con i mutamenti del lavoro, della formazione e della società contemporanea.

Nell'attuale fase, la normativa italiana si avvicina a un modello di governance integrata: i percorsi di scuola-lavoro non sono più semplici obblighi curricolari, ma strumenti di sistema, monitorati da INDIRE e INVALSI, collegati a piattaforme nazionali e inseriti in un quadro di valutazione qualitativa. Tuttavia, come rileva la stessa letteratura di policy, permane un limite strutturale: la mancanza di una visione complessiva di sistema, capace di coniugare la dimensione educativa con quella economico-produttiva in modo stabile e condiviso.

La nuova espressione “formazione scuola-lavoro” sembra voler colmare proprio questa lacuna, restituendo centralità al concetto di lavoro come componente costitutiva della formazione, non come suo esito⁶⁴. È un cambio di accento che mira a riconoscere la dignità pedagogica dell’esperienza lavorativa e la sua funzione sociale nella costruzione della persona e del cittadino. La sfida che si apre ora è culturale: passare da un modello normato e frammentato a una visione pedagogica sistematica, in cui il lavoro torni a essere non solo luogo di produzione, ma spazio educativo e civile.

A vent’anni dunque dalla Riforma Moratti, l’alternanza formativa italiana appare come un cantiere aperto, in cui l’evoluzione lessicale riflette una maturazione concettuale. La direzione intrapresa, verso la formazione scuola-lavoro, potrà rappresentare il punto di arrivo di questo processo solo se saprà coniugare regolazione e senso, governance e significato, norme e pedagogia. Solo allora la formazione in contesto lavorativo non sarà più un adempimento curricolare, ma una necessità educativa, capace di unire conoscenza, competenza e cittadinanza in un unico progetto di sviluppo umano e sociale.

Carlo Pace
Università degli Studi di Siena

⁶⁴ *Ibidem.*

Dai PCTO alla Formazione scuola-lavoro. È solo una questione terminologica?

Mariella SPINOSI

23/01/2026

Non siamo di fronte a una semplice metamorfosi terminologica, bensì a un'evoluzione strutturale che sposta ulteriormente il baricentro politico e pedagogico del rapporto tra istruzione e occupazione.

Con il Decreto Scuola 2025 (Decreto-Legge 127/2025 convertito con modificazioni dalla L. 30 ottobre 2025, n. 164), i vecchi PCTO sono stati ufficialmente ridenominati "Formazione scuola-lavoro", segnando un netto cambio di rotta rispetto alla precedente impostazione basata prevalentemente sull'orientamento e sulle *soft skills*. Si torna, quindi, a una dicitura che rivendica la centralità della formazione pratica e del legame diretto con il tessuto produttivo.

Non si tratta, però, di un semplice ritorno al passato (la vecchia "Alternanza"), ma di un'evoluzione che dovrebbe mirare a dare maggiore dignità istituzionale al tempo trascorso fuori dalle aule, configurandolo come un vero e proprio segmento del percorso educativo.

Il cambio di paradigma sottintende tre direttive fondamentali:

- il passaggio dal concetto di "competenza trasversale" a quello di "formazione", suggerendo un apprendimento più tecnico e mirato;
- una nuova definizione dei ruoli tra scuola e azienda;
- una spinta decisa verso l'occupabilità immediata, in risposta alle sfide demografiche e professionali degli anni attuali.

L'evoluzione terminologica

I mutamenti terminologici, che storicamente avvengono, anche rispetto a temi di natura giuridica e normativa, tendono solitamente a correggere criticità pregresse, ma anche a spostare il fulcro del dibattito educativo.

- L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) evocava, già nel nome, due mondi distinti (il 'qui' della scuola, contro il 'fuori' del lavoro), che si avvicendavano nella gestione dello studente. Il limite principale risiedeva proprio in questa separazione: l'esperienza veniva spesso percepita come un'interruzione della didattica. Questa impostazione ha generato una deriva in cui l'esperienza professionale si confondeva, a volte, con una prestazione d'opera non retribuita, svuotando il rapporto tra scuola e territorio della sua originaria valenza educativa.
- Con l'introduzione dei PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento), istituiti tramite la Legge di Bilancio 2019 (Legge 30 dicembre 2018, n. 145), il legislatore ha operato un rebranding strategico volto a 'riabilitare' l'immagine della precedente Alternanza Scuola-Lavoro. Sul piano pedagogico, la Riforma del 2019 ha modificato la prospettiva dell'esperienza: l'enfasi non era più posta sulla prestazione lavorativa o sull'addestramento tecnico in sé, ma sulla dimensione riflessiva dell'apprendimento. L'obiettivo primario diventava l'acquisizione delle cosiddette *soft skills* e la funzione orientativa del percorso. In termini sintetici, il messaggio istituzionale era chiaro: l'azienda non doveva più essere intesa solo come un luogo di produzione, bensì come un laboratorio di scoperta del sé, dove lo studente non 'andava a lavorare', ma andava a decodificare le proprie attitudini e a costruire il proprio progetto di vita.
- L'attuale denominazione "Formazione scuola-lavoro" segna l'intento di riappropriarsi di una terminologia più pragmatica e concreta spostando l'attenzione sulla parola chiave *Formazione*. L'esperienza extrascolastica non è più intesa come un semplice momento esplorativo, di ricerca del sé e di orientamento, ma come un asset formativo integrato. Questa nuova architettura pedagogica vorrebbe elevare il luogo di lavoro a 'laboratorio permanente' di apprendimento, dove il saper fare non è subordinato alla teoria, ma ne diventa il completamento necessario. Il lavoro non è il fine ultimo, come nella prima edizione dell'alternanza, ma il mezzo stesso attraverso cui la conoscenza viene prodotta, testata e validata, superando la storica dicotomia tra sapere accademico e abilità pratica.

Cosa cambia a livello sostanziale

Mentre il passaggio da ASL a PCTO aveva ridotto drasticamente il monte ore (portandolo a 90 ore per i licei, 150 per i tecnici e 210 per i professionali), l'attuale riforma mantiene queste soglie minime ma introduce cambiamenti strutturali e di sicurezza.

La Filiera Tecnologico-Professionale e il Modello 4+2 – La novità più importante riguarda gli istituti tecnici e professionali, i quali sono orientati verso la cosiddetta filiera tecnologico-professionale. Questo modello costituisce una riconfigurazione del percorso di istruzione secondaria che diventa di 4 anni, permettendo un accesso anticipato agli ITS (Istituti Tecnologici Superiori) di ulteriori 2 anni. In questo schema 4+2, la Formazione scuola-lavoro non è più un'attività accessoria, ma diventa il perno centrale. Le aziende entrano direttamente nella progettazione didattica, trasformando l'impresa in un "secondo luogo di apprendimento" dove lo studente trascorre una quota di tempo molto più significativa rispetto al passato.

Sicurezza e tutela – Dopo i tanti e tragici incidenti che hanno funestato il mondo del lavoro coinvolgendo anche gli studenti in attività formative fuori dalla scuola, il nuovo quadro normativo (Decreto legge 4 maggio 2023, n. 48 e successivi) ha introdotto l'obbligo di monitorare la sicurezza con criteri molto più stringenti, vietando attività in contesti ad alto rischio, a meno che non siano strettamente necessari al profilo professionale e sotto sorveglianza speciale, e potenziando l'assicurazione INAIL anche per i tragitti casa-lavoro (*in itinere*). La copertura INAIL è stata, infatti, estesa e garantita per tutti gli studenti, includendo esplicitamente l'infortunio in itinere, colmando così un vuoto normativo che in passato aveva penalizzato molte famiglie. Le aziende ospitanti devono integrare il proprio DVR con una sezione specifica per gli studenti in formazione, garantendo che le mansioni siano adeguate all'età e al livello di preparazione.

Certificazione e spendibilità dei debiti – c'è, poi, un tentativo di rendere i crediti acquisiti più "spendibili" sul mercato o sul percorso universitario successivo. Le scuole non devono solo attestare che lo studente ha partecipato, ma certificare quali competenze tecniche e trasversali ha acquisito perché attraverso standard nazionali queste competenze confluiranno nel Curriculum dello studente che accompagnerà l'esame di Stato. L'obiettivo è anche quello di permettere all'Università o al futuro datore di lavoro di leggere chiaramente non solo "cosa ha fatto" lo studente, ma "cosa sa fare" concretamente, dando così valore legale e professionale alle ore trascorse fuori dall'aula.

I nuovi strumenti formativi

Nel corso dell'anno scolastico 2025/2026, le scuole sono state sollecitate ad attivare un "riposizionamento strategico", cercando di conciliare le nuove indicazioni sulla Formazione scuola-lavoro con la gestione quotidiana dei percorsi formativi a scuola, ma anche con la nuova filiera tecnologica.

La conduzione di percorsi di FSL richiede sicuramente molta flessibilità e un forte impegno educativo. A supporto di questo compito, le istituzioni possono contare su alcuni strumenti innovativi mirati a ottimizzare i risultati. Ci riferiamo, per esempio, alla Piattaforma UNICA che è diventata l'hub centrale non solo per l'orientamento, ma anche per la gestione documentale della FSL. Qui vengono caricati i Patti formativi aggiornati alle nuove norme sulla sicurezza. Un'attenzione particolare è rivolta alle discipline STEAM e al digitale. Molte iniziative nazionali (come i percorsi in collaborazione con l'ISPRA o le Università) sono state riformulate per includere moduli di Intelligenza Artificiale e sostenibilità, considerati ora "formazione tecnica" anche per i liceali. Non vanno trascurate le nuove figure chiave di tutor e orientatore che aiutano lo studente a muoversi proficuamente all'interno di realtà coerenti con il proprio piano di studi. Infine, la nascita dei Campus – che aggregano istituti tecnici, professionali, aziende e ITS Academy – consolida una filiera formativa integrata. L'obiettivo è superare la logica delle esperienze sporadiche per offrire un percorso di apprendimento continuo e fluido, perfettamente allineato alle esigenze del territorio

Come si stanno muovendo le scuole

Le scuole, nell'esercizio della loro autonomia, hanno adottato strategie diverse per "convertire" i vecchi percorsi. Molti istituti hanno abbandonato le brevi visite aziendali a favore di Project Work interni o presso enti esterni, dove gli studenti lavorano a un prodotto

reale (un'App, un piano di marketing, una ricerca scientifica). In molti licei e tecnici è stato potenziato il Comitato Tecnico Scientifico (CTS), che ora include stabilmente rappresentanti delle aziende locali per co-progettare i moduli di FSL, assicurandosi che i contenuti siano aggiornati alle tecnologie attuali. Grazie ai fondi del PNRR, diverse scuole hanno creato campus integrati dove la Formazione scuola-lavoro avviene "in casa" ma con strumentazioni e formatori aziendali, riducendo i rischi di sicurezza legati agli spostamenti.

Come stanno reagendo le aziende

Dalle prime evidenze empiriche, sembra che il mondo produttivo stia recependo il cambio di rotta con sollievo, ma anche di prudenza. Sicuramente le imprese preferiscono la formula semantica "Formazione scuola-lavoro". Per la cultura imprenditoriale, il termine "Competenze trasversali" poteva apparire sicuramente molto vago; "Formazione" richiama invece una responsabilità educativa chiara e un legame con l'attività svolta. Tuttavia, le nuove norme molto più stringenti e le responsabilità penali connesse hanno reso le aziende sicuramente più selettive. Si tende a preferire percorsi più lunghi per pochi studenti selezionati piuttosto che grandi gruppi, per garantire un monitoraggio costante e il rispetto rigoroso dei protocolli INAIL.

Inoltre, non va sottovalutato l'"effetto Filiera". Nelle zone a forte vocazione industriale, le aziende stanno investendo molto nella filiera formativa tecnologico-professionale 4+2 e vedono, quindi, nella FSL l'anticamera per formare i futuri tecnici specializzati che poi proseguiranno negli ITS Academy.