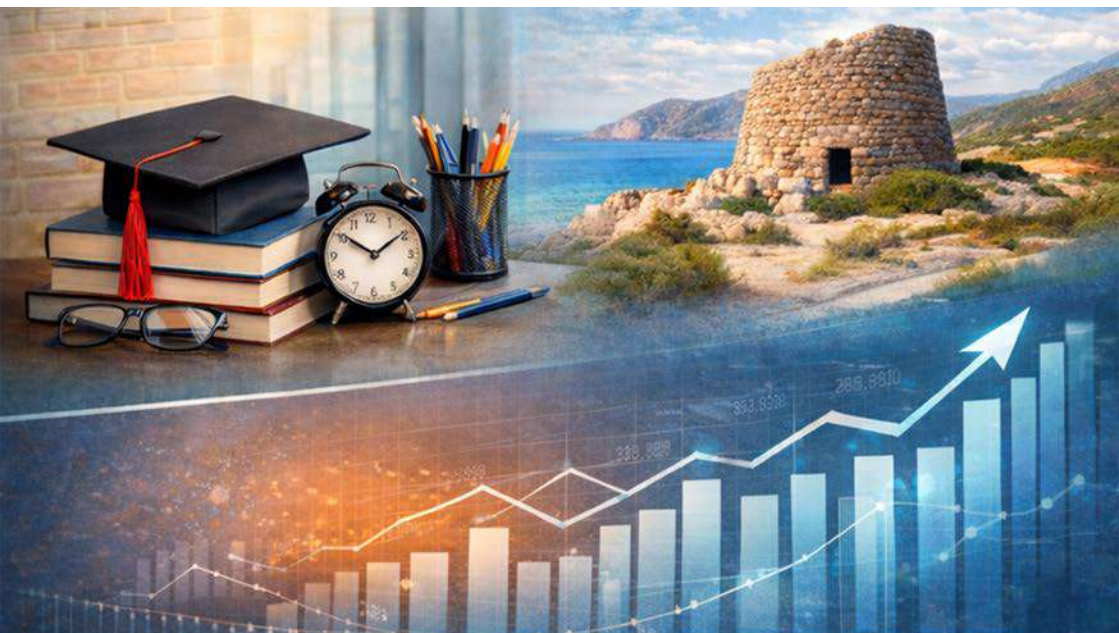




ANALISI DEL FABBISOGNO FORMATIVO E DELLE POLITICHE EDUCATIVE IN SARDEGNA

**INDAGINE SUGLI ATTI DI PROGRAMMAZIONE
DELL'AMMINISTRAZIONE REGIONALE E IL LORO IMPATTO
SUL SISTEMA DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE**



**Analisi del fabbisogno formativo
e delle politiche educative
in Sardegna:**

Un'indagine sugli atti di programmazione
dell'amministrazione regionale e il loro impatto
sul sistema dell'istruzione e della formazione



**REGIONE AUTÒNOMA
DE SARDIGNA**
**REGIONE AUTONOMA
DELLA SARDEGNA**

Report realizzato con il contributo della
Regione Autonoma della Sardegna

L.R. 12/2025 art. 14, Tabella O,
modificata dalla L.R.24/2025 art.21,
Tabella O-Var



CENTRO STUDI SOCIALI
CARLO CARRETTO

Sommario

Premessa pag. 8

Introduzione pag. 15

Capitolo 1. Contesto: declino demografico, assetto della rete scolastica e disuguaglianze di apprendimento	pag. 23
Capitolo 2. Il sistema formativo: percorsi e filieri. Evoluzione normativa, il caso sardo e il dilemma della mobilità sociale	pag. 49
Capitolo 3. La programmazione regionale: strategie, risorse e strumenti normativi per il sistema educativo e formativo	pag. 72
Capitolo 4. Voci dal territorio: percezioni e bisogni degli attori del sistema formativo. Indagine qualitativa presso operatori, studenti e famiglie	pag. 86
Capitolo 5. Buone pratiche: cosa funziona, perché funziona, a quali condizioni	pag. 120
Appendice A.	pag. 142

Analisi delle interviste

Appendice B.
Strumenti pag. 199

Bibliografia e fonti dei dati pag. 212

Premessa

La formazione, intesa in senso ampio come intreccio organico tra istruzione scolastica, formazione professionale e percorsi duali, rappresenta il **motore strategico e imprescindibile per lo sviluppo sostenibile e la resilienza di un territorio complesso come la Sardegna**, segnato da **vulnerabilità strutturali** che ne minano la vitalità demografica, economica e sociale.

In un contesto regionale caratterizzato da un drammatico "shock" demografico – con un crollo delle nascite del -10,1% tra gennaio e luglio 2025, il dato peggiore a livello nazionale rispetto alla media italiana del -6,3%, e un tasso di fecondità sceso a 0,86 figli per donna – l'isola affronta **una contrazione delle coorti scolastiche che inizierà a svuotare le scuole dell'infanzia già dall'anno scolastico 2027/28**, aggravando un indice di vecchiaia previsto al 487% entro il 2050. Questo declino non è un fenomeno isolato, ma si somma a una cronica **carenza di servizi essenziali** nelle aree interne e rurali, dove i piccoli comuni rischiano lo spopolamento definitivo, **a redditi pro capite** tra i più bassi del Paese (con quasi un adulto su due in

età lavorativa limitato alla licenza media), e a tassi allarmanti di **dispersione scolastica**: esplicita al 17% (23% tra i ragazzi, contro il 10,5% nazionale) e implicita al 15%, con oltre il 65% degli studenti classificati come "low achiever" nelle competenze STEM (fino al 95% negli istituti professionali), cristallizzando disuguaglianze socio-economiche e un *mismatch* tra offerta formativa e fabbisogni del mercato del lavoro.

In questo quadro, istruzione e formazione professionale non sono meri presidi educativi, ma veri e propri **baluardi contro la desertificazione territoriale** e strumenti potenti per generare **capitale umano qualificato, capace di invertire la spirale di declino**. La rete scolastica sarda, con 229 istituzioni per 176.661 alunni e una media di soli 771 studenti per istituto (contro i 946 nazionali e oltre 1.000 in Lombardia), **soffre di una frammentazione che garantisce capillarità ma minaccia sostenibilità gestionale, specialmente sotto la pressione del dimensionamento normativo**.

Elevare la qualità degli apprendimenti di base, contrastare la segregazione formativa – dove studenti avvantaggiati si concentrano nei licei e svantaggiati finiscono in percorsi professionali ad alta dispersione – e potenziare la leFP (Istruzione e Formazione Professionale) "scolarizzata" (con enfasi su Sistema Duale, IFTS e ITS Academy, nonostante tassi di abbandono del 64,7%) significa **trasformare la scuola in un volano per la competitività regionale**. Settori strategici come meccanica e termoidraulica languono per carenza di figure qualificate, mentre ambiti saturi come benessere ed estetica rispondono più a logiche di marketing che a analisi occupazionali reali. Investire qui non solo riduce i NEET (i giovani tra i 15 ed i 29 anni che non sono impegnati né in attività di studio né di lavoro né in attività di formazione) e avvicina la quota di laureati under-34 (ferma al 28%, lontana dal 45% dell'Agenda 2030), ma attrae investimenti, favorisce la mobilità sociale e rende la Sardegna resiliente alle shock esterni, come pandemie o transizioni green, integrando politiche nazionali (PNRR, FSE+) con specificità locali come la L.R. 25/2025.

Proprio per affrontare queste sfide con rigore e realismo, assume una forte importanza la ricerca, in particolare, quando - come nel caso presente - si va oltre la fotografia statistica (basata su fonti ISTAT, INVALSI, MIM, INAPP, Unioncamere-Excelsior) per offrire una **mappatura multidimensionale dello stato del sistema formativo sardo**.

Integrando analisi quantitative con un'ampia indagine qualitativa – 35 interviste semi-strutturate a stakeholder diversificati (docenti al 37,1%, dirigenti e operatori al 28,6%, famiglie e studenti), più 17 risposte censuarie da agenzie formative accreditate – **il report illustra dinamiche invisibili ai dati aggregati**: dalla "logica dei bandi" episodici (Tutti a Iscol@, Progressi) percepita come burocratica e instabile, all' "aziendalizzazione" della scuola che trasforma studenti in "clienti", passando per il crisi del patto educativo post-pandemico e l'indebolimento delle competenze base per uso non consapevole del digitale.

Coinvolgere attivamente portatori di interesse – dirigenti, docenti, operatori, famiglie, imprese – è il prerequisito per *policy* efficaci e legittimate,

evitando riforme top-down destinate al fallimento. Queste voci dal territorio **rivelano bisogni non quantificabili**, come la necessità di risorse stabili per supporto psicologico, orientamento e integrazione scuola-lavoro, o di una legge regionale organica sull'istruzione che superi la frammentazione per bandi. Solo attraverso questo dialogo partecipativo, le indicazioni emerse – da laboratori STEM e robotica alla mobilità Erasmus come catalizzatori di engagement – diventano **roadmap condivise, adottabili da chi opera in prima linea e capaci di resistere alla pressione demografica**. In un momento politico in cui la Sardegna deve ripensare se stessa come "città dell'educazione", questa ricerca si pone come strumento strategico per decisori, trasformando vulnerabilità in opportunità e delineando un modello formativo democratico, inclusivo e permeabile, fondato su qualità pedagogica, reti territoriali e buone pratiche infrastrutturali.

Questa premessa introduce un report strutturato in cinque capitoli – contesto e dimensionamento, filiere formative, programmazione regionale, voci dal territorio, buone pratiche – volto a ridisegnare **la**

**formazione sarda come pilastro di equità e
crescita duratura.**

Introduzione

La Sardegna si trova a un bivio cruciale della sua traiettoria storica, segnata da uno "shock" demografico senza precedenti: tra gennaio e luglio 2025, l'isola ha registrato un crollo delle nascite del -10,1%, il dato più grave a livello nazionale rispetto alla media italiana del -6,3%, con un tasso di fecondità sceso a 0,86 figli per donna. Questo declino proietta la regione verso un indice di vecchiaia del 487% entro il 2050 e inizierà a **svuotare le scuole dell'infanzia già dall'anno scolastico 2027/28**, minacciando la sostenibilità di una **rete scolastica altamente frammentata**, composta da 229 istituti per 176.661 alunni e con una media di soli 771 studenti per plesso, contro i 946 della media nazionale. A queste pressioni demografiche si sommano redditi pro capite tra i più bassi d'Italia, una cronica carenza di servizi nelle aree interne e rurali, e **tassi allarmanti di dispersione scolastica**, con il 17% di abbandoni espliciti (che sale al 23% tra i maschi) e il 15% di dispersione implicita, accompagnati da un drammatico 65% di studenti "low achiever" nelle competenze STEM – percentuale che sfiora il 95% negli istituti professionali. In questo contesto di

vulnerabilità strutturale, **istruzione e formazione professionale non rappresentano semplici presidi educativi**, ma il motore essenziale per garantire resilienza territoriale, mobilità sociale e sviluppo inclusivo, come pienamente riconosciuto dalle strategie regionali quali la L.R. 25/2025, il PNRR e il FSE+.

Questa ricerca risponde a una forte esigenza del territorio: **offrire una mappatura multidimensionale e aggiornata dello stato del sistema formativo sardo**, andando oltre la mera descrizione statistica per indagare le dinamiche profonde che legano istruzione, territorio e mercato del lavoro. Lungi dal limitarsi a denunciare le criticità, il lavoro **valorizza le buone pratiche emerse dal territorio**, delineando **la transizione da un modello di efficienza selettiva a uno democratico e permeabile**, capace di trasformare la crisi demografica in opportunità strategica.

Lo scopo del presente lavoro è quello di fornire una fotografia, quanto più possibile, completa e multidimensionale della scuola e della formazione professionale in Sardegna, intrecciando un'analisi sistemica con i bisogni concreti espressi dal territorio. In particolare, la ricerca si concentra

sull'individuazione delle criticità strutturali derivanti dall'impatto dello "shock" demografico sulla rete dei plessi e sull'offerta formativa, soprattutto nelle aree interne a rischio spopolamento. Parallelamente, analizza i divari negli apprendimenti attraverso i dati INVALSI 2025, con un'attenzione specifica al biennio critico delle superiori e alle emergenze nelle competenze STEM. Ulteriori obiettivi includono l'esame della filiera tecnico-professionale, valutando la qualità e la permeabilità di percorsi come leFP, Sistema Duale e ITS Academy – segnati da un tasso di abbandono del 64,7%, il più alto d'Italia – e la valutazione dell'impatto della programmazione regionale, inclusi strumenti normativi come la L.R. 25/2025 e programmi di finanziamento quali FSE+ e PNRR. Infine, rileva i bisogni percepiti dagli attori del sistema, dando voce a docenti, dirigenti, famiglie e operatori per cogliere dimensioni qualitative non catturabili dai dati aggregati, come il clima relazionale, l'impatto della digitalizzazione e le fragilità post-pandemiche.

Per affrontare la complessità di questi obiettivi con il massimo rigore scientifico, la ricerca adotta un approccio ***mixed-method***, di triangolazione metodologica, che integra **analisi quantitative di**

dati amministrativi, studio documentale delle politiche pubbliche e un'ampia indagine qualitativa sul campo. Tra le fonti quantitative e documentali spiccano i dati ISTAT sulla demografia, la fecondità e gli indicatori del Benessere Equo e Sostenibile, inclusi NEET e laureati under-34 (fermi al 28%); le elaborazioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito sulla rete scolastica, il dimensionamento e le valutazioni interne, come l'8,2% di non ammessi all'Esame di Stato; i risultati INVALSI sulle competenze in italiano e matematica e sulla dispersione implicita; i monitoraggi INAPP e INDIRE sul sistema IeFP, il Duale e gli esiti occupazionali degli ITS; nonché le analisi Unioncamere-Excelsior e AlmaLaurea sui fabbisogni professionali delle imprese e sull'occupabilità dei laureati.

L'elemento cruciale della ricerca è tuttavia **l'indagine qualitativa**, che porta direttamente le voci dal territorio: sono state condotte 35 interviste semi-strutturate a un campione diversificato di stakeholder, con docenti al 37,1%, dirigenti scolastici e presidenti di ITS al 14,3%, operatori della formazione al 14,3%, e il resto composto da genitori, studenti ed ex studenti. Queste interviste

hanno esplorato temi narrativi cruciali, come l'"aziendalizzazione" della scuola, la crisi del patto educativo e la percezione della burocrazia regionale. A completamento, **un questionario strutturato** online è stato somministrato in modo censuario a tutte le 166 agenzie formative accreditate in Sardegna, raccogliendo 17 risposte valide che hanno fornito **segnali sistemici** sulla variazione dei fabbisogni di competenze e sull'integrazione tra scuola e mondo del lavoro.

La ricerca non si configura come un semplice documento di analisi descrittiva, ma come **uno strumento a disposizione di decisori politici e operatori del settore**, con l'ambizione di trasformare dati e percezioni in *policy* condivise e legittimate dagli stessi stakeholder coinvolti. Dall'analisi, emergono **proposte altamente condivise dagli attori locali** come l'adozione di una legge regionale organica sull'istruzione, risorse stabili per supporto psicologico, orientamento e integrazione con il mondo del lavoro, e il rafforzamento di reti territoriali per resistere alla pressione demografica. Le esperienze raccolte mostrano come la Sardegna abbia **l'opportunità di convertire la crisi in un momento di rinascita**,

delineando un modello formativo democratico, inclusivo e permeabile che generi equità negli apprendimenti, competitività del capitale umano e dignità formativa per le nuove generazioni, in un'epoca in cui la formazione rappresenta **il pilastro per superare disuguaglianze e shock esterni**.

Il rapporto si articola in **cinque capitoli** principali e un'appendice, progettati per guidare il lettore in un percorso logico **dalla macro-analisi del contesto fino alla proposta di modelli d'azione basati sull'evidenza**.

Il *primo capitolo* inquadra il contesto, analizzando l'emergenza demografica sarda, la struttura della rete scolastica con il suo fenomeno di dimensionamento, i dati INVALSI 2025 e i tassi di dispersione esplicita e implicita. Il *secondo* esplora il sistema formativo nei suoi percorsi e filiere, esaminando l'architettura dei titoli EQF e la specificità sarda della formazione professionale "scolarizzata", le opportunità del Sistema Duale e dell'apprendistato, ma anche le criticità degli ITS Academy, introducendo il dilemma tra un modello di efficienza selettiva e uno democratico. Il *terzo capitolo* si dedica alla programmazione regionale, analizzando le strategie della Regione Sardegna con

FSE+ e PNRR, le innovazioni della L.R. 25/2025, le misure di supporto allo studio come Progressi e i tentativi di orientare l'offerta verso i reali fabbisogni del mercato, limitando percorsi saturi. *Il quarto* presenta i risultati dell'indagine qualitativa, emergendo nuclei tematici critici come il senso di "solitudine" delle scuole rispetto a una programmazione frammentata e burocratica, l'indebolimento delle competenze base per un uso non consapevole delle tecnologie, e la trasformazione degli studenti in "clienti" in una logica competitiva. *Il quinto capitolo*, infine, propone un catalogo di buone pratiche emerse dalle interviste, focalizzandosi su ciò che funziona – dai laboratori STEM e la robotica educativa alla mobilità internazionale con Erasmus, fino allo sportello psicologico come presidio di benessere – e concludendo sull'esigenza di rendere l'innovazione un'infrastruttura ordinaria, non confinata a progetti episodici.

Capitolo 1.

Contesto: declino demografico, assetto della rete scolastica e disuguaglianze di apprendimento

1.1 L'emergenza demografica: dallo spopolamento allo shock del 2024

Il sistema formativo della Sardegna opera in un contesto demografico in rapido mutamento. Da una fase di graduale erosione si è passati, in breve tempo, a un vero e proprio crollo verticale, che minaccia la sostenibilità della rete scolastica già nel breve periodo.

1.1.1 Il crollo verticale delle nascite

Le stime ISTAT più recenti (periodo gennaio–luglio 2025 rispetto al 2024) su natalità e fecondità della popolazione residente evidenziano uno *shock* immediato: la Sardegna ha infatti registrato una variazione delle nascite pari a -10,1%, il dato peggiore tra tutte le regioni italiane, a fronte di una media nazionale del -6,3%. Il numero medio di figli per donna è sceso a 0,86 (stima 2025),

confermando l'isola come **la regione meno prolifica d'Italia**.

Non si tratta più soltanto di scenari proiettati al 2050: questo vuoto demografico inizierà a svuotare le sezioni della scuola dell'infanzia già a partire dall'a.s. 2027/28, imponendo una revisione urgente del dimensionamento e della geografia dell'offerta formativa, in particolare nei comuni piccoli e nelle aree interne.

1.1.2 Proiezioni strutturali e indice di vecchiaia

Questo trauma demografico si innesta su un *trend* di lungo periodo altrettanto critico. Le proiezioni ISTAT indicano per la Sardegna una riduzione della popolazione residente del -12,73%, tra il 2060 e il 2070. L'indice di vecchiaia è previsto in forte crescita, fino a valori prossimi al 487% nel 2050: per ogni 100 giovani sotto i 15 anni si avranno quasi 5 anziani oltre i 65.

In questo scenario, il peso specifico delle età scolari sul totale della popolazione tenderà a ridursi drasticamente, con effetti diretti sulla domanda di istruzione, sulla programmazione degli organici e

sulla tenuta della rete dei plessi, soprattutto nei territori già oggi colpiti dallo spopolamento.

1.2 La struttura del sistema: frammentazione e fragilità del sostegno

L'assetto organizzativo della scuola sarda presenta segnali di sofferenza gestionale. La rete di erogazione è caratterizzata da una forte capillarità territoriale. Inoltre, persistono elementi di precarietà strutturale nella capacità di garantire continuità e stabilità dei supporti rivolti agli alunni più fragili.

1.2.1 Rete scolastica: autonomie e punti di erogazione

La pressione verso la riduzione delle autonomie scolastiche (**dimensionamento**) è legata, tra gli altri fattori, al rapporto tra numero di alunni e numero di istituzioni scolastiche. Nel focus “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2024/25”, il *Ministero dell'Istruzione e del Merito* rileva che in Sardegna, nell'a.s. 2024/25, gli alunni delle scuole statali sono 176.661; le istituzioni scolastiche (escluse le CPIA) sono 229. Il rapporto tra queste due grandezze restituisce una media di circa 771

alunni per istituzione scolastica. Il confronto con altri contesti conferma lo scarto: a livello nazionale gli alunni sono 7.073.587 e le istituzioni scolastiche 7.473 (circa 946 alunni per istituzione); in Lombardia gli alunni sono 1.116.821 e le istituzioni 1.096 (oltre 1.019 alunni per istituzione) (MIM, 2024).

La “sottodimensione” media delle istituzioni sarde si accompagna a una **rete di erogazione molto diffusa**: nell’a.s. 2024/25 la Sardegna conta 1.425 sedi scolastiche statali (plessi) a fronte di 229 istituzioni scolastiche, segnalando un’elevata frammentazione dei punti di erogazione sul territorio.

In un contesto di denatalità e contrazione delle coorti, ciò rende più complesso mantenere l’attuale configurazione delle autonomie, soprattutto dove il bacino di utenza scende sotto le soglie previste dalla normativa sul dimensionamento.

Non è possibile, in questo momento storico per il contesto territoriale isolano, prescindere da un ragionamento più ampio che ribalti il mero ragionamento di efficacia basato su uno standard numerico e metta in evidenza come questo debba contemplare le specificità geografiche, sociali ed economiche nel quale il dimensionamento opera.

Infatti, non è possibile non tenere in considerazione la reciprocità delle conseguenze del dimensionamento scolastico che, a fronte di una riduzione del numero di istituzioni scolastiche non necessariamente vede un aumento della qualità del servizio erogato, ma rendendo più distante fisicamente e quindi meno accessibile e costoso il raggiungimento delle sedi della formazione, può avere un effetto distorsivo e negativo sull'accessibilità della formazione e contribuire ad accentuare il fenomeno della dispersione implicita ed esplicita.

1.2.2 Distribuzione degli studenti e specificità del contesto

Secondo i dati del MIM (ambito scuola) la popolazione studentesca è così ripartita per ordine di scuola (a.s. 2024/25):

- Scuola dell'infanzia: 19.603 bambini;
- Scuola primaria: 50.622 alunni;
- Secondaria di I grado: 36.649 alunni;
- Secondaria di II grado: 69.787 studenti.

Una specificità sarda rilevante per la lettura del contesto è la **bassa incidenza di alunni con**

cittadinanza non italiana: nelle scuole statali si contano 5.660 alunni stranieri, pari a circa lo 0,6% del totale nazionale degli alunni non italiani e a quote molto più contenute rispetto a regioni come Lombardia (25,5% del totale nazionale) o Emilia-Romagna (12,5%). Questo dato suggerisce che le principali criticità del sistema sardo siano prevalentemente endogene e non direttamente riconducibili a dinamiche migratorie recenti.

Un elemento di ulteriore criticità emerge dall'**analisi dell'inclusione**. Su 176.661 alunni, 9.391 hanno una disabilità certificata. A fronte di questo fabbisogno, nell'a.s. 2024/2025 risultano attivati

7.411 posti di sostegno nelle scuole statali sarde. Di questi:

- 3.552 fanno parte dell'organico stabile;
- 3.859 sono posti in deroga, attivati di anno in anno.

In altri termini, circa il 52% dei posti di sostegno è coperto tramite deroghe annuali e non rientra nell'organico di diritto. Ciò si traduce in:

- elevata instabilità del personale di sostegno;
- difficoltà nel garantire continuità didattica e relazionale agli alunni con disabilità;
- complessità nella costruzione di équipe stabili tra docenti curricolari e di sostegno e nella programmazione di percorsi personalizzati di medio-lungo periodo.

In un contesto di crescente complessità dei **bisogni educativi speciali**, la precarietà strutturale del sostegno rischia di diventare un fattore aggiuntivo di disuguaglianza per gli studenti più fragili.

1.3 Qualità degli apprendimenti: analisi INVALSI 2025 e disuguaglianze

L'analisi dei dati contenuti nel Rapporto INVALSI 2025 restituisce un quadro preoccupante,

caratterizzato da un peggioramento marcato nel biennio delle scuole superiori e da forti disuguaglianze educative tra indirizzi di studio e gruppi sociali.

1.3.1 Il “biennio critico”: crollo della classe II

I dati INVALSI mettono in luce che, mentre la classe quinta della scuola secondaria di secondo grado mostra una relativa stabilità, la classe seconda appare in forte sofferenza:

- **Dispersione implicita in aumento:** nella classe II la quota di studenti che non raggiunge i livelli essenziali di competenza risale al 15%, con un peggioramento di 4 punti percentuali rispetto all’anno precedente.
- **Crollo delle eccellenze:** solo il 5% degli studenti di seconda superiore si colloca ai livelli più alti di competenza, il valore minimo della serie storica recente, con una perdita di 3 punti in un solo anno.

Questi dati identificano il biennio iniziale delle superiori come **anello debole della catena formativa**, esposto a una volatilità che non si osserva con la stessa intensità alla fine del ciclo. È

il segmento in cui si concentrano cambi di indirizzo, difficoltà di orientamento, crisi motivazionali e prime fuoriuscite anticipate dal sistema.

1.3.2 Competenze digitali almeno di base

Accanto agli apprendimenti misurati dalle prove standardizzate, un indicatore complementare della qualità del capitale umano è la quota di popolazione con “**competenze digitali almeno di base**” (BES dei Territori), utilizzata anche nel monitoraggio europeo verso i target al 2030. L’indicatore (popolazione 16–74 anni) si basa su più domini del quadro **DigComp**: informazione e dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti, sicurezza, problem solving.

Il quadro nazionale evidenzia che **meno della metà** della popolazione raggiunge competenze almeno di

base e che permangono divari marcati per età e titolo di studio.

Tabella 1. Competenze digitali almeno di base: posizionamento della Sardegna nel confronto regionale (2021–2023, valori percentuali)

Territorio	2021	2023
Nord	50,4	51,3
Centro	50,9	49,9
Italia	45,7	45,9
Sardegna	45,4	43,3
Mezzogiorno	36,5	36,1

FONTE: ISTAT, BES dei Territori, anni 2021 e 2023

Nel confronto regionale emerge inoltre un gradiente territoriale: alcune regioni del Centro-Nord si collocano oltre il 50%, mentre la coda include regioni attorno a circa un terzo della popolazione con competenze almeno di base. In questo quadro, la Sardegna si colloca su valori vicini ma inferiori alla media nazionale nel 2023 e registra una lieve flessione rispetto al 2021 (Tabella 1).

A complemento del quadro sulla popolazione complessiva, i dati INVALSI 2025 consentono di osservare il livello delle competenze digitali **in uscita dal secondo ciclo di istruzione**, quindi sulla coorte più direttamente rilevante per le transizioni

formative e lavorative analizzate in questo report (Figura 2).

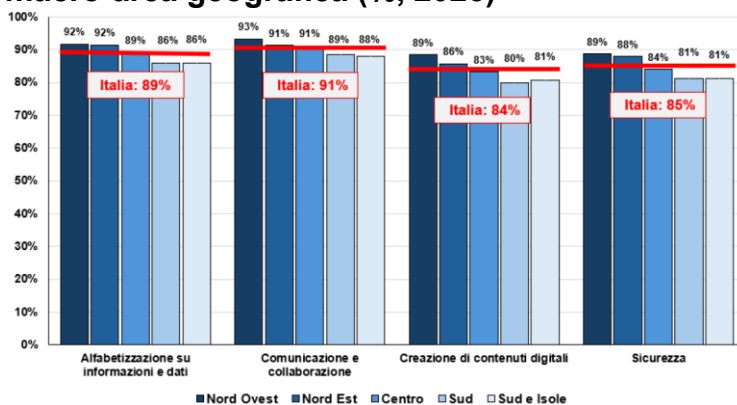
A livello nazionale, la quota di studenti che raggiunge almeno il livello intermedio nelle diverse aree delle competenze digitali è elevata (tra l'84% e il 91%), ma anche in questo caso si osserva un gradiente territoriale, con valori sistematicamente più bassi nel Sud e nelle Isole, soprattutto nei domini più complessi (creazione di contenuti e sicurezza).

La loro lettura congiunta consente tuttavia di evidenziare un nodo rilevante: le competenze digitali acquisite nella fase di istruzione iniziale **non si traducono automaticamente in un patrimonio diffuso e stabile nella popolazione** adulta, richiamando il ruolo dei contesti di utilizzo e delle politiche di formazione permanente nel consolidamento degli apprendimenti lungo l'arco della vita.

Questo profilo è rilevante per l'analisi delle disuguaglianze educative perché il divario digitale tende a sovrapporsi agli svantaggi socio-culturali: dove sono più fragili le competenze e le risorse familiari, risultano più vulnerabili anche le

opportunità di apprendimento e di transizione scuola-lavoro.

Figura 2. Studenti che raggiungono almeno il livello intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per macro-area geografica (% , 2025)



Fonte: Rapporto INVALSI 2025

1.3.3 Il divario nelle competenze STEM

La criticità maggiore emerge nelle competenze matematiche. Sempre secondo i dati INVALSI 2025, per la Sardegna, al termine del ciclo secondario:

- oltre il 65% degli studenti è classificato come *low achiever* in matematica,
- contro circa il 50% nella media italiana.

La stratificazione per indirizzo di studio è particolarmente allarmante:

- nei licei scientifici, circa il 23% degli studenti non raggiunge il livello base in matematica (a fronte di valori nazionali inferiori al 15%);
- negli altri licei, la quota di studenti sotto il livello base in matematica si attesta intorno al 65%;
- negli istituti professionali, la percentuale di studenti sotto il livello base sfiora il 95%, avvicinandosi quasi a un quadro di generalizzata difficoltà.

Questi dati indicano un'emergenza strutturale nelle competenze STEM, soprattutto nei percorsi non scientifici e nei professionali, che rende particolarmente complessa la transizione verso studi terziari tecnico-scientifici e occupazioni qualificate nei settori ad alta intensità di conoscenza.

1.3.4 Disuguaglianze educative e immobilità sociale

Le *performance* scolastiche in Sardegna risultano fortemente correlate con lo **status socio-economico e culturale delle famiglie**.

L'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) utilizzato da INVALSI è un indicatore composito del *background* familiare dello studente, costruito a partire dalle risposte al questionario di contesto su titolo di studio e condizione professionale dei genitori, dotazioni educative e culturali in casa (ad esempio libri, dispositivi, spazi di studio). Il Rapporto INVALSI 2025 mostra:

- una concentrazione degli studenti con status socio-economico e culturale elevato nei licei, in particolare nei licei scientifici e classici;
- una forte presenza di studenti con *background* svantaggiato negli istituti professionali, dove i livelli di apprendimento risultano più bassi e le probabilità di dispersione implicita più alte.

Ne emerge una **segregazione formativa**. I diversi indirizzi di studio non solo rispondono a interessi e vocazioni differenti, ma tendono anche a riprodurre le disuguaglianze di partenza, riducendo la capacità

del sistema scolastico di agire come fattore di mobilità sociale.

1.3.5 Divari rispetto ai Target di Sviluppo Sostenibile

La situazione attuale allontana la Sardegna dagli obiettivi fissati nella **Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile** (SRSvS): per l'Indicatore sulla competenza numerica (SO.10) il *target* regionale aveva previsto di contenere la quota di studenti con competenze insufficienti entro la soglia critica del 30%. Le evidenze tratte dai dati INVALSI 2025 indicano, invece, una media regionale di studenti con **competenze insufficienti in matematica** superiore al 65%, con punte prossime al 95% nei professionali. Di conseguenza, non si è andati nella direzione attesa: partendo da livelli così elevati, appare poco realistico raggiungere il *target* del 2030 senza un cambiamento radicale rispetto al *trend* attuale.

1.3.6 Un'avvertenza sulla lettura dei dati INVALSI

Nell'interpretare i risultati INVALSI, è necessario tener conto anche delle pratiche valutative interne alle scuole. Elaborazioni su dati MIM e INVALSI per l'a.s. 2022/23 mostrano che, nel secondo ciclo, il

sistema scolastico sardo è al tempo stesso **poco efficace sul piano delle competenze e particolarmente selettivo sul piano valutativo:**

- solo il 70,4% degli studenti viene promosso a giugno (contro l'81,6% nel Mezzogiorno e il 76,5% in Italia);
- l'8,2% non è ammesso all'Esame di Stato, la quota più alta fra tutte le regioni;
- tra i diplomati, la distribuzione dei voti di esame risulta meno generosa della media nazionale, con una maggiore concentrazione nelle fasce 60-70 e una minore incidenza di 100 e 100 e lode.

Incrociati con i risultati INVALSI, che collocano la Sardegna nel gruppo di regioni ferme al livello 2 in Italiano e Matematica, questi dati suggeriscono che il confronto interregionale non può limitarsi ai punteggi dei test standardizzati. In Sardegna, a differenza di altre regioni del Sud dove i voti scolastici tendono a essere più "larghi", **la valutazione interna appare più severa**, pur in presenza di livelli di apprendimento simili o inferiori. Per questo i dati INVALSI vanno letti dentro un quadro complessivo che consideri anche

ammissioni, bocciature e distribuzione dei voti, evitando interpretazioni semplicistiche.

1.4 Transizione ed esiti: NEET e dispersione esplicita

Le criticità accumulate lungo il percorso scolastico si riflettono nelle transizioni verso l'età adulta, sia sul fronte del proseguimento degli studi sia su quello dell'ingresso nel mercato del lavoro.

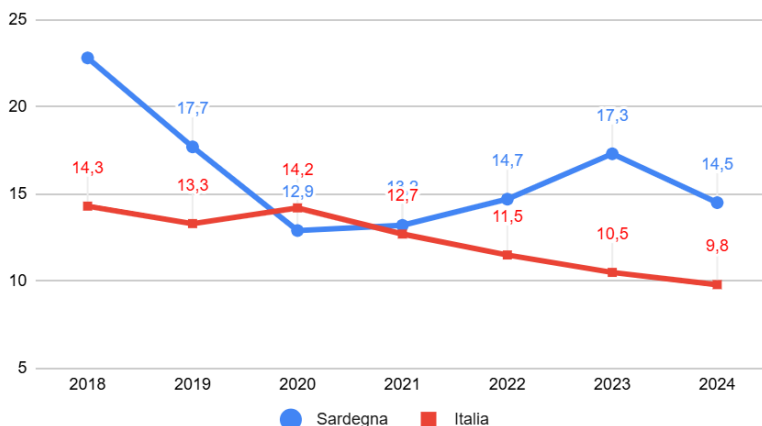
1.4.1 Dispersione scolastica (ELET)

Sul versante dell'abbandono precoce, l'indicatore ELET (quota di giovani 18–24 anni con titolo non superiore alla scuola secondaria di primo grado e **non inseriti in percorsi di istruzione o formazione**), rilevato nel BES dei territori, evidenzia per la Sardegna livelli elevati. Come si può vedere nella Figura 2, negli anni più recenti il tasso regionale è del 17%, contro una media nazionale del 10,5%. Il divario di genere è anch'esso marcato: circa il 23% dei ragazzi, contro l'11% delle ragazze.

Tali valori sono distanti dal *target* del 10% fissato dalla *Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile* (SO.08) e indicano che una quota preoccupante di giovani esce dal sistema educativo prima del

completamento dell'istruzione secondaria di secondo grado.

Figura 2. Uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (18–24 anni): Sardegna vs Italia, 2018–2024, valori percentuali



FONTE: ISTAT, serie storica – Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo

1.4.2 NEET e accesso all'università

Sul versante delle transizioni, i dati ISTAT sugli Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo mostrano che:

- i **NEET (giovani che non studiano, non lavorano e non sono in formazione)** rappresentano nel 2024 il 17,8% della popolazione 15–29enne, in calo rispetto al

19,6% del 2023 ma ancora **sopra la media italiana** del 15,2%. È uno dei pochi indicatori che rientra nel *target* regionale (<20%), ma su valori comunque critici;

- il **tasso di passaggio all'università** si colloca attorno al 49%, leggermente inferiore al dato nazionale (circa 51%);
- la **quota di laureati nella fascia 25–34 anni** si ferma al 28%, ben al di sotto sia dell'obiettivo Agenda 2030 del 45%, sia del target regionale SRSvS del 35%.

Ne risulta un quadro in cui il sistema scolastico regionale, pur producendo diplomati, fatica sia a generare capitale umano terziario in misura sufficiente sia a garantire condizioni favorevoli di inserimento formativo e lavorativo.

1.5 Capitale umano, occupazione e transizioni

Le disuguaglianze educative descritte in precedenza si riflettono direttamente sulla struttura del capitale umano e sulle **condizioni occupazionali** in Sardegna. I dati ISTAT del BES dei territori e degli Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo (aggiornati al 2024) permettono di delineare tre profili complementari: livello di

istruzione della popolazione adulta, partecipazione alla formazione lungo l'arco della vita e condizioni di inserimento lavorativo dei giovani.

1.5.1 Laureati e bassa scolarità nella popolazione adulta

Sul fronte del capitale umano terziario, l'indicatore "Laureati e altri titoli terziari 25–39 anni" mostra per la Sardegna una crescita costante ma ancora insufficiente. Tra il 2018 e il 2024 la quota di 25–39enni con titolo terziario passa dal 20,7% al 25,3%, restando però **ben al di sotto della media italiana**, che nello stesso anno raggiunge il 30,9%. La distanza rispetto alle regioni del Centro-Nord (molte oltre il 30–35%, con vette oltre il 36–37%) indica un persistente **deficit di capitale umano qualificato**.

Nel 2024, a un anno dalla laurea, tra i laureati degli atenei della Sardegna il **tasso di occupazione** complessivo è pari al 52,7%, con differenze marcate per tipo di corso: 38,9% tra i laureati di primo livello, 78,9% tra i laureati magistrali a ciclo unico e 73,9% tra i laureati magistrali biennali. Tra chi non lavora, una quota rilevante risulta non in cerca perché impegnata in un corso universitario o

praticantato. La **retribuzione mensile netta media** è 1.373 euro, con valori medi più alti per gli uomini rispetto alle donne. Sul piano della coerenza tra formazione e lavoro, il 61,4% dichiara di utilizzare in misura elevata le competenze acquisite e la soddisfazione media per il lavoro svolto è 7,7/10 (AlmaLaurea, Condizione occupazionale dei laureati, 2025) .

L'indicatore relativo alla quota di popolazione 25-64 anni con titolo di studio non superiore alla scuola secondaria di primo grado evidenzia in Sardegna livelli particolarmente elevati di **bassa scolarizzazione**. Pur registrando una diminuzione dal 49,2% nel 2018 al 43,7% nel 2024, il valore rimane significativamente superiore sia alla media nazionale (33,6%) sia a quello delle regioni con i livelli di istruzione più alti, in molte delle quali la quota scende sotto il 30%.

In sostanza, **quasi 1 adulto su 2 in età lavorativa possiede al massimo la licenza media**. Questo produce conseguenze rilevanti in termini di

occupabilità, retribuzioni attese e riproduzione intergenerazionale degli svantaggi educativi.

1.5.2 Formazione lungo l'arco della vita

In controtendenza rispetto al quadro di bassa scolarità di base, la Sardegna mostra segnali positivi nella partecipazione alla **formazione degli adulti**. L'indicatore "Popolazione 25–64 anni che frequenta un corso di studio o di formazione professionale" è passato dall'8,5% del 2018 all'11,0% del 2024, collocando la regione al di sopra della media italiana (10,4%), con livelli equiparabili a quelli delle regioni del Centro-Nord.

Questo dato suggerisce l'esistenza di una domanda potenziale di formazione permanente, che il sistema regionale – scuole, CPIA, enti di formazione, università – può intercettare e valorizzare. Tuttavia, senza un miglioramento dei livelli di istruzione iniziale e delle competenze di base, la sola formazione in età adulta rischia di non essere

sufficiente a colmare i divari rispetto al resto del Paese.

1.5.3 Occupazione giovanile

Gli indicatori sulle transizioni, basati sugli ultimi dati ISTAT della Rilevazione sulle forze di lavoro, relativi al 2024, confermano che l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (ELET) rimane in Sardegna su valori intorno al 17%, a fronte di un 10,5% nazionale, ancora lontani dal *target* del 10% fissato nella Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile.

Nello stesso quadro di dati ISTAT sulla forza lavoro, il tasso di occupazione dei 20–34enni che hanno conseguito un diploma secondario superiore da 1 a 3 anni è pari al 60,6%, mentre per i neo laureati sale al 77,3%, contro valori medi Ue27 rispettivamente del 76,2% e dell'86,7%. Il confronto conferma, da un lato, il premio occupazionale associato al titolo terziario e, dall'altro, il **persistente ritardo dell'Italia rispetto al contesto europeo**, all'interno del quale si colloca anche la Sardegna.

A livello più generale, tra i 25–34enni italiani il tasso di occupazione raggiunge il 69,2% per i diplomati e il 74,5% per i laureati (a fronte del 79,5% e

dell'86,5% nella media Ue27), dati che accentuano, per i giovani sardi, gli effetti della minore diffusione dei titoli terziari e dei più elevati livelli di dispersione. In questo scenario, il tasso di occupazione giovanile (15–34 anni) in Sardegna continua a mantenersi strutturalmente più basso rispetto a quello nazionale, con un divario di alcuni punti percentuali anche negli anni di ripresa post-pandemica e una penalizzazione specifica per le giovani donne.

Come ricordato nel paragrafo 1.4.2, la quota di NEET 15–29enni, in Sardegna, si attesta al 17,8%, a fronte del 15,2% italiano (sempre secondo gli ultimi dati ISTAT 2024). Si registrano **difficoltà sistemiche di inserimento lavorativo per i giovani**, in particolare per coloro che escono dalla scuola con competenze deboli e senza il completamento del titolo secondario superiore (ISTAT, Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, 2025).

Conclusioni

Nel loro complesso, questi indicatori delineano con chiarezza un processo cumulativo di svantaggio. Si osservano, infatti, una quota ancora elevata di adulti

con bassa scolarità, livelli insufficienti di conseguimento di titoli terziari, fragilità nelle competenze di base evidenziate dalle prove INVALSI, nonché tassi di abbandono scolastico, di NEET e di occupazione giovanile sistematicamente peggiori rispetto alla media nazionale. In assenza di un intervento integrato su istruzione, formazione e politiche attive del lavoro, il rischio è che le disuguaglianze educative riscontrate lungo l'intero percorso scolastico si traducano in divari persistenti nelle traiettorie occupazionali e nelle condizioni di vita delle nuove generazioni sarde.

In questo contesto, l'analisi che seguirà nei capitoli successivi, dedicata alle filiere del sistema formativo regionale (Capitolo 2), alla programmazione regionale e alle politiche di intervento (Capitolo 3), all'indagine qualitativa con scuole, studenti e famiglie (Capitolo 4) e all'individuazione di buone pratiche (Capitolo 5) assume un significato strategico: individuare leve di intervento concrete per rafforzare la capacità del sistema educativo sardo di resistere alla pressione demografica,

migliorare la qualità degli apprendimenti e riattivare la funzione di mobilità sociale dell'istruzione.

Capitolo 2.

Il sistema formativo: percorsi e filiere. Evoluzione normativa, il caso sardo e il dilemma della mobilità sociale

2.1. L'evoluzione normativa

L'assetto attuale del sistema formativo, in cui si inserisce la programmazione della Regione Sardegna, è il risultato di una stratificazione legislativa che ha cristallizzato il compromesso tra due visioni circa l'educazione, una di impronta scolastica e l'altra orientata alla formazione.

La distinzione tra obbligo di istruzione e **diritto-dovere** all'istruzione e formazione nacque con la c.d. Riforma Moratti,¹ che introdusse il concetto di "diritto-dovere" per almeno 12 anni e riconosceva una parità formale tra licei, sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale e apprendistato. L'obiettivo dichiarato era

¹ Legge n. 53/2003.

la costruzione di un **sistema duale paritetico** fin dalla scelta dopo la terza media.

Tuttavia, la legge Finanziaria del 2007 apportò una modifica sostanziale,² stratificando il percorso in due fasi:

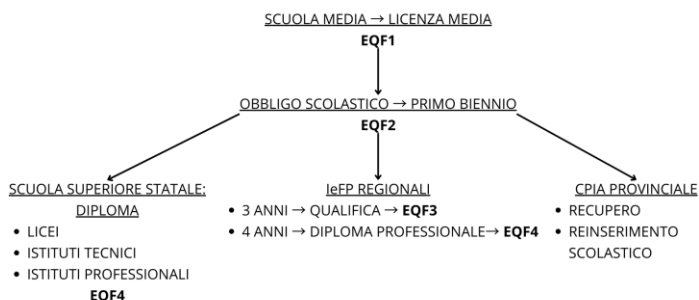
- Fascia 6–16 anni: obbligo di istruzione formale (10 anni), da assolvere preferibilmente nel sistema scolastico ordinario (licei e istituti tecnici/professionali statali).
- Fascia 16–18 anni: diritto-dovere residuale, assolvibile con maggiore flessibilità anche nella leFP regionale o tramite apprendistato.

Questa evoluzione generò un sistema a “due velocità”: un canale scolastico statale dominante e un canale regionale (leFP) che, pur avendo facoltà di rilasciare titoli europei (EQF 3 e 4), faticava a ottenere pari dignità sociale ed era spesso

² L. 296/2006.

percepito come un **percorso di recupero** più che una scelta vocazionale.

Figura 2.1. Livelli EQF e architettura del sistema formativo.



Livelli European Qualification Framework

- | | |
|--|-----------------------------------|
| EQF1: LICENZA MEDIA | EQF5: ITS / ITS ACADEMY |
| EQF2: OBBLIGO SCOLASTICO: 16 ANNI | EQF6: LAUREA TRIENNALE |
| EQF3: QUALIFICA IeFP (3 ANNI) | EQF7: LAUREA MAGISTRALE |
| EQF4: DIPLOMA IeFP / DIPLOMA STATALE / IFTS | EQF8: DOTTORATO DI RICERCA |

FONTE: Elaborazione propria su dati MIM e Regione Sardegna (Legge Regionale n. 25/2025)

2.2. L'architettura dell'offerta: EQF e snodi decisionali

Il sistema educativo si articola su livelli di qualificazione progressivi, definiti dal Quadro

Europeo delle Qualifiche (EQF), che misurano i risultati di apprendimento e consentono il **raccordo tra istruzione formale e formazione professionale**. La struttura è così ripartita:

- Istruzione secondaria superiore (statale):
licei, istituti tecnici e istituti professionali.
Durata quinquennale, rilascio di un diploma (EQF 4) che consente l'accesso all'università.
- Istruzione e Formazione Professionale (leFP – regionale):
 - Qualifica professionale (3 anni): liv. EQF 3.
 - Diploma professionale (4 anni): liv. EQF 4.

Quest'ultimo canale è gestito dalle Regioni tramite Agenzie Formative accreditate o, in via sussidiaria, dagli istituti professionali statali. Il raccordo tra istruzione professionale statale e leFP è presidiato dalla riforma degli istituti professionali del 2017,³ che riconosce i **passaggi tra i due sistemi** come opportunità di riorientamento senza dispersione del capitale di competenze già maturato. Più di recente, le Linee guida adottate hanno introdotto una

³ D.Lgs. 61/2017 (art. 8).

semplificazione amministrativa degli adempimenti,⁴ rendendo più chiaro e uniforme il funzionamento dei passaggi tra i due canali e rafforzando, in particolare: (i) la comparazione degli esiti di apprendimento tra percorso di provenienza e percorso di destinazione, (ii) il riconoscimento dei crediti e delle competenze già acquisite, (iii) procedure operative più trasparenti per la gestione dei “rientri” e dei trasferimenti.

In termini operativi, questi passaggi sono noti come “**passerelle**”: procedure che consentono allo studente di cambiare canale attraverso un impianto personalizzato, in cui la scuola o l’ente confronta i risultati già raggiunti, riconosce i crediti formativi e, se necessario, definisce integrazioni mirate.

2.3. La Sardegna: dati di partecipazione e specificità regionale

L’analisi dei dati contenuti nel Rapporto annuale 2025 di INAPP sul sistema leFP e Sistema Duale evidenzia una specificità sarda: una **forte sproporzione tra**

⁴ D.M. 118/2024.

istruzione statale e formazione regionale, che riflette scelte politiche e organizzative del passato.

- Iscritti totali leFP (I–IV anno): in Sardegna si contano solo 1.367 iscritti al sistema regionale leFP gestito dalle Agenzie Formative.
- Iscritti istruzione professionale statale: gli istituti professionali statali (IPS) contano 11.020 iscritti (dato MIM 2024/25).

Questo significa che in Sardegna la formazione professionale è stata quasi interamente “scolarizzata” e assorbita dallo Stato, lasciando alle Agenzie Formative un ruolo residuale, seppur in recente ripresa grazie al PNRR.

2.3.2 L’espansione del Sistema Duale

Il **Sistema duale** indica un assetto formativo in cui l’apprendimento è progettato come alternanza strutturata tra momenti in aula/laboratorio e momenti in contesto lavorativo, con l’obiettivo di rendere più fluida la transizione scuola–lavoro e di rafforzare competenze tecnico-professionali e trasversali. In Italia, la declinazione più compiuta del duale riguarda i percorsi leFP (e, in parte, IFTS) e comprende principalmente due dispositivi: (i)

alternanza rafforzata (quote significative di formazione “*on the job*” presso imprese/contesti produttivi, programmata e monitorata) e (ii) apprendistato di I livello, che prevede un vero rapporto di lavoro finalizzato anche al conseguimento di un titolo (qualifica/diploma/certificato).

A differenza dei percorsi del secondo ciclo statale (oggi ridenominati Formazione scuola-lavoro, ex PCTO), nel duale leFP la componente in contesto lavorativo non è un “modulo aggiuntivo”, ma una parte costitutiva dell’architettura didattica e, nel caso dell’apprendistato, può implicare l’attivazione di un contratto.

L’investimento PNRR (Missione 5, componente 1, investimento 3) ha accelerato questo orientamento, finanziando il **rafforzamento del duale** e ampliando la platea dei destinatari; i dati di monitoraggio nazionale mostrano una crescita molto rilevante delle iscrizioni ai percorsi in modalità duale nel triennio di avvio del Piano. Nell’anno formativo 2022/23, gli iscritti ai percorsi duali in Sardegna

sono stati 1.034, con un incremento del +19,5% rispetto all'anno precedente.

- Il 98,9% degli iscritti ai percorsi delle Agenzie Formative sarde frequenta ormai in modalità duale, una delle percentuali più alte d'Italia.

Questo segnala un cambio di paradigma. Nella leFP sarda la formazione avviene quasi esclusivamente in alternanza rafforzata o apprendistato.

2.3.3 Integrazione scuola-lavoro

Nel quadro appena descritto, è utile ricordare che anche nel **secondo ciclo statale** l'integrazione scuola-lavoro si è consolidata, nel tempo, come componente "strutturale", pur con forme e intensità diverse rispetto all'leFP. La traiettoria normativa è partita dal decreto sull'alternanza scuola-lavoro,⁵ che ha definito quest'ultima come modalità didattica del secondo ciclo. La responsabilità formativa è rimasta in capo alla scuola/ente e i periodi in contesto lavorativo sono stati regolati da

⁵ D.Lgs. 77/2005.

convenzioni, pur **non costituendo un rapporto individuale di lavoro**.

Nel 2015 l'alternanza è stata resa obbligatoria nel triennio finale, con un monte ore minimo differenziato per indirizzo. Inoltre, è stata esplicitata la finalità orientativa oltre che formativa. La legge di bilancio del 2019 ha ridenominato l'impianto in **PCTO**,⁶ variando le ore minime e spostando l'accento sulle competenze trasversali e sull'orientamento. Le Linee guida hanno messo a sistema la co-progettazione, il tutoraggio interno/esterno, il monitoraggio e i criteri di valutazione. Dal 2025/26,⁷ i PCTO sono stati ulteriormente ridenominati **Formazione scuola-lavoro (FSL)**, mantenendo invariati gli obblighi e le finalità educative.

2.3.4 Impresa Formativa Simulata e alternanza simulata

L'**Impresa Formativa Simulata (IFS)** è un dispositivo di apprendimento "in assetto lavorativo" basato sulla costituzione di una **impresa virtuale**

⁶ L. 145/2018.

⁷D.L. 127/2025.

gestita dagli studenti, che opera in un mercato simulato (anche tramite e-commerce) con il supporto di un'**impresa reale** nel ruolo di tutor/madrina. La logica è riprodurre processi e ruoli aziendali (organizzazione, produzione/servizio, amministrazione, marketing, relazioni con clienti/fornitori), così da sviluppare competenze operative e trasversali attraverso compiti autentici, pur in un ambiente protetto.

Nel contesto sardo, la IFS compare esplicitamente come una delle tre modalità costitutive del **duale** nei percorsi IeFP regionali (insieme ad apprendistato di I livello e alternanza formazione-lavoro in azienda) e viene impiegata anche come forma di **alternanza simulata**, particolarmente utile nelle fasi iniziali dei percorsi o quando la disponibilità/logistica delle imprese ospitanti è limitata.

Operativamente, la IFS tende a svolgere una funzione di ponte: consente agli allievi di acquisire un primo repertorio di competenze (organizzative, comunicative, digitali e di lavoro di gruppo) prima dell'ingresso in alternanza rafforzata o apprendistato; in alcune programmazioni regionali la sua collocazione è infatti concentrata soprattutto

nella prima annualità, mentre negli anni successivi aumenta la quota svolta in azienda.

In chiave di **mobilità sociale**, la IFS può rafforzare la “dignità formativa” dei percorsi tecnico-professionali se progettata come esperienza esigente e certificabile; al contrario, rischia di diventare un surrogato debole del contatto col lavoro se sostituisce stabilmente l’esperienza in impresa invece di prepararla e qualificarla.

2.4. Il dilemma formativo: efficienza selettiva e democrazia

L’analisi integrata dei flussi di iscrizione e degli esiti di apprendimento, alla luce del Rapporto INVALSI 2025, riporta al centro una questione di fondo che attraversa l’insieme delle politiche educative regionali: quale equilibrio perseguire tra la necessità di orientare in modo efficace gli studenti verso percorsi coerenti con attitudini e interessi, in una logica di efficienza allocativa, e il principio, di matrice costituzionale e programmatica, di garantire pari opportunità e un’**effettiva mobilità sociale**?

In questo quadro, il sistema formativo regionale può tendere, esplicitamente o implicitamente, verso due

modelli ideali, entrambi presenti nel dibattito internazionale ma con implicazioni molto diverse in termini di equità.

2.4.1. Il modello dell'efficienza selettiva

In un modello orientato all'efficienza selettiva, la differenziazione dei percorsi avviene in modo marcato e precoce, con l'obiettivo di ridurre l'eterogeneità degli studenti all'interno delle filiere e di **indirizzare ciascuno verso un canale ritenuto più adatto**, in funzione di capacità e attitudini. In alcuni sistemi educativi questo avviene tramite meccanismi di selezione formali e standardizzati; in altri, attraverso scelte familiari e scolastiche che tendono comunque a produrre una forte stratificazione.

Nel contesto italiano e sardo, il rischio principale non è la differenziazione in sé, ma il fatto che questa possa trasformarsi in **segregazione sociale**. I dati indicano, infatti, una correlazione significativa tra il background socio-economico e la scelta del percorso formativo, con una maggiore concentrazione degli studenti socialmente

svantaggiati nei canali professionalizzanti (istituti professionali e leFP).

Se tale concentrazione si associa a livelli di apprendimento mediamente più bassi e a opportunità più limitate di progressione, l'esito è critico: la "selezione" non avviene sulla base di inclinazioni e potenzialità individuali, ma finisce per riflettere e **consolidare disuguaglianze pregresse**. In questa prospettiva, i percorsi professionalizzanti rischiano di essere percepiti e utilizzati come **canali residuali**, indebolendo la loro funzione educativa e riducendo la capacità del sistema di valorizzare talenti che potrebbero emergere anche in condizioni di svantaggio.

2.4.2. Il modello democratico

Il modello democratico, coerente con i principi costituzionali e con gli obiettivi di programmazione regionale,⁸ assume invece che la differenziazione dei percorsi debba essere compatibile con la mobilità sociale. In questa cornice, l'leFP e le filiere tecnico-professionali non sono un "secondo binario" ma un insieme di **percorsi di pari dignità**,

⁸ L.R. 25/2025.

capaci di offrire competenze solide e sbocchi qualificati. Perché questo sia credibile e praticabile, la programmazione deve presidiare due condizioni chiave:

- Qualità formativa: i percorsi professionalizzanti devono garantire non solo competenze tecnico-operative ma anche un **adeguato livello di competenze di base** (linguistiche, matematiche), digitali e trasversali, in modo da sostenere occupabilità, adattabilità e apprendimento continuo.
- Permeabilità: la scelta compiuta a 14 anni non può essere irreversibile. È decisivo rendere effettive e accessibili le transizioni tra Qualifica (EQF 3), Diploma professionale (EQF 4), IFTS (EQF 4) e ITS Academy (EQF 5), fino all'eventuale accesso all'università, tramite l'uso di **passerelle** chiare e di sistemi di riconoscimento dei crediti.

In sintesi, il nodo non è “se” differenziare i percorsi ma come farlo: un sistema può essere efficiente senza rinunciare alla funzione democratica, a condizione che la filiera professionalizzante sia

progettata come porta d'ingresso a carriere qualificate e non come canale di contenimento. In questa prospettiva, l'investimento regionale su qualità, orientamento e permeabilità diventa la leva principale per trasformare la filiera tecnico-professionale in un motore credibile di mobilità sociale.

2.5. Efficacia esterna: il problema del *mismatch*

Il banco di prova del sistema è l'incontro con il mercato del lavoro. I dati Unioncamere Excelsior 2023, elaborati da INAPP, evidenziano un disallineamento (*mismatch*) che la programmazione regionale deve risolvere.

2.5.1. Carenze e saturazione

Esiste, infatti, uno scollamento tra i corsi frequentati dai giovani sardi e i fabbisogni delle imprese:

- **Carenza** (*Skill shortage*): le imprese cercano disperatamente figure nel settore meccanico (tasso di rispondenza dell'offerta solo al 21,5%) e termoidraulico (22,8%). In questi

settori, i posti di lavoro restano vuoti perché non ci sono abbastanza qualificati.

- **Saturazione** (*Overbooking*): si registra un eccesso di offerta nel settore del benessere (acconciatura ed estetica), che continua ad attrarre il maggior numero di iscritti, rischiando di creare disoccupazione.

2.6. L'anello intermedio: l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)

Nella costruzione di una filiera professionalizzante continua, l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) rappresenta l'anello intermedio tra il secondo ciclo e il terziario non accademico. I corsi IFTS sono percorsi annuali di circa 990 ore, articolati in due semestri, progettati fin dall'origine in chiave duale. Almeno un terzo del monte ore si svolge in azienda, sotto forma di *stage* o apprendistato, mentre la parte restante combina lezioni in aula e laboratori con un forte coinvolgimento di docenti provenienti dal mondo del lavoro.

L'ordinamento nazionale prevede che i percorsi siano attivati da **partenariati stabili** che riuniscono enti di formazione accreditati, istituti scolastici, università e imprese, così da integrare competenze pedagogiche, sapere scientifico e bisogni

produttivi. Al termine, previo esame finale, viene rilasciato un **Certificato di Specializzazione Tecnica Superiore** di livello EQF 4. Questo titolo è valido per i concorsi pubblici, riconoscibile come credito universitario e utilizzabile come ponte verso gli ITS *Academy*. L'accesso è aperto ai **diplomati della scuola secondaria di secondo grado** e ai **diplomati professionali di tecnico leFP**, ma anche a **giovani ammessi al quinto anno dei licei** e ad **adulti che dimostrino competenze equivalenti** maturate in percorsi formali e non formali.

A livello nazionale l'offerta IFTS si articola in venti specializzazioni, che coprono le principali filiere di sviluppo del Paese (agro-alimentare, meccanica e impianti, ICT, turismo-cultura, servizi avanzati alle imprese). In Sardegna, i bandi più recenti hanno orientato l'IFTS verso alcuni ambiti considerati strategici per la transizione regionale: da un lato l'efficienza energetica e il monitoraggio ambientale (ad esempio il corso in "Tecniche di monitoraggio e gestione del territorio e dell'ambiente" a Sassari), dall'altro le tecnologie digitali ("Tecniche per la progettazione e lo sviluppo di applicazioni informatiche" a Selargius). In questo modo la Regione utilizza l'IFTS come **strumento flessibile**

per anticipare i fabbisogni professionali emergenti in ambiente, energia e ICT, coerentemente con le previsioni Excelsior 2025–2029 che segnalano una domanda crescente di tecnici in questi comparti (INAPP, XXII Rapporto leFP e Duale, 2025).

2.7. Gli ITS Academy in Sardegna: dimensioni, struttura ed esiti

Il livello successivo della filiera è rappresentato dagli ITS *Academy*, che costituiscono il segmento terziario professionalizzante di più lunga durata e a più alta intensità tecnologica. Secondo il Rapporto INDIRE 2025, al 1° gennaio 2022 in Sardegna risultavano attive cinque Fondazioni ITS Academy. Di queste, quattro hanno trasmesso alla banca dati nazionale informazioni complete e sono pertanto incluse nel monitoraggio, con una copertura dell'80%. Nei tre cicli di attivazione considerati, le quattro fondazioni hanno complessivamente attivato otto percorsi, pari a una media di due corsi per ITS, a fronte di livelli sensibilmente più elevati nelle regioni del Nord, dove singole fondazioni gestiscono spesso più di dieci percorsi.

L'attrattività iniziale non è trascurabile: i corsi monitorati coinvolgono 275 iscritti, con una media

di 34,4 allievi per percorso, superiore alla media nazionale di 26,3. Tuttavia, la capacità di trattenere gli studenti e portarli al diploma rappresenta il vero punto debole del sistema sardo. Il tasso medio di abbandono cumulato raggiunge il 64,7% degli iscritti, il valore più alto d'Italia, con la conseguenza che solo il 29,8% degli studenti arriva al titolo di tecnico superiore, contro una media nazionale del 72,6%. Non stupisce, in questo quadro, che nessuno degli otto percorsi rientri nella fascia dei "percorsi premiati" individuata da INDIRE (cluster A): Molise, Calabria e Sardegna risultano le uniche tre regioni prive di corsi in fascia di eccellenza nel ciclo di monitoraggio 2025.

Anche gli esiti occupazionali riflettono questa fragilità. A dodici mesi dal diploma, il 65,9% dei tecnici superiori sardi risulta occupato, a fronte di un tasso medio nazionale dell'84%; tra gli occupati, solo il 74,1% svolge un lavoro considerato coerente con il percorso seguito, contro il 92,9% rilevato a livello italiano. La **scala ridotta del sistema** e la **perdita di studenti lungo il cammino formativo** limitano dunque in modo significativo il contributo degli ITS alla qualificazione del capitale tecnico regionale, soprattutto se rapportati a un fabbisogno

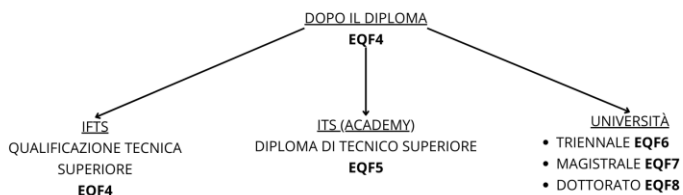
occupazionale previsto per il quinquennio 2025–2029 compreso tra 94.200 e 104.200 nuove assunzioni, di cui almeno 1.800 tecnici dell'area elettrico-impiantistica, 2.800 nell'edilizia, 2.900 nella ristorazione e 1.900 nei servizi di vendita.

Dal punto di vista settoriale, gli ITS sardi monitorati si concentrano in poche aree: mobilità sostenibile e logistica, efficienza energetica, nuove tecnologie per il *made in Italy*, ICT e turismo, con percorsi localizzati soprattutto nelle province di Cagliari, Sassari, Oristano e Nuoro. Si tratta di ambiti coerenti con i *driver* di sviluppo individuati dalla programmazione regionale e nazionale ma ancora incapaci di raggiungere una massa critica tale da incidere strutturalmente sui flussi di competenze in uscita dal sistema scolastico. (Rapporto INDIRE, Monitoraggio nazionale ITS Academy, 2025)

I dati indicano, quindi, una criticità strutturale nella capacità di trattenere gli studenti e sostenere la loro progressione. È plausibile che concorrano la preparazione in ingresso e l'efficacia dei **dispositivi di orientamento**, i vincoli logistici connessi ai **trasporti** e alla **dispersione territoriale**, la disponibilità di **servizi di supporto** e, più in

generale, l'assetto didattico e l'intensità del raccordo con il sistema produttivo.

Figura 2.2 – Permeabilità del sistema formativo secondo il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).



Livelli European Qualification Framework

- | | |
|--|-----------------------------------|
| EQF1: LICENZA MEDIA | EQF5: ITS / ITS ACADEMY |
| EQF2: OBBLIGO SCOLASTICO: 16 ANNI | EQF6: LAUREA TRIENNALE |
| EQF3: QUALIFICA IeFP (3 ANNI) | EQF7: LAUREA MAGISTRALE |
| EQF4: DIPLOMA IeFP / DIPLOMA STATALE / IFTS | EQF8: DOTTORATO DI RICERCA |

FONTI: Elaborazione propria su dati MIM e Regione Sardegna (Legge Regionale n. 25/2025)

Conclusioni

Nel complesso, la lettura del sistema per filiere e livelli EQF mette in evidenza che l'esito dei percorsi non dipende solo dall'offerta disponibile, ma soprattutto da alcuni snodi decisionali che

concentrano rischi e opportunità lungo la traiettoria che va dai 14 ai 20 anni.

La prima scelta, dopo la terza media, indirizza verso canali diversi (istruzione statale o leFP regionale) e può risultare tanto più vincolante quanto meno è accompagnata da orientamento informato e da passerelle praticabili.

Un secondo snodo critico si colloca tra i 15 e i 16 anni, quando la tenuta del percorso e la possibilità di transizioni tra canali diventano decisive per prevenire riorientamenti tardivi e dispersione (*esplicita o implicita*). Tra i 16 e i 18 anni, la sfida è invece quella di garantire che il conseguimento del titolo non produca percorsi con “dignità inferiore”, bensì un nucleo di competenze solide e comparabili, anche all’interno dei canali professionalizzanti.

Il passaggio successivo riguarda lo sbocco verso il terziario professionalizzante: dopo un titolo EQF 4 (diploma statale o diploma professionale leFP), IFTS e ITS *Academy* rappresentano il ponte verso specializzazioni tecniche ad alta occupabilità, a condizione che l’orientamento “in uscita” sia

efficace e che l'offerta sia coerente con i fabbisogni produttivi. A queste traiettorie si affianca la dimensione dei rientri e delle seconde opportunità, cruciali per giovani e adulti. L'occasione di riprendere gli studi o riqualificarsi tramite il riconoscimento di crediti e nuove competenze riduce i costi individuali della ripartenza e rafforza l'equità del sistema.

In sintesi, la differenziazione dei percorsi può essere compatibile con la mobilità sociale solo se la programmazione regionale **presidia sistematicamente questi snodi** con tre leve trasversali: (i) **orientamento capillare e informato**, (ii) **qualità formativa elevata** e non residuale nei canali tecnico-professionali, (iii) **permeabilità reale tra filiere**. È su questo equilibrio, più che sulla sola espansione dell'offerta, che si gioca la capacità del sistema formativo sardo di coniugare efficacia esterna e funzione democratica.

Capitolo 3.

La programmazione regionale: strategie, risorse e strumenti normativi per il sistema educativo e formativo

3.1. Quadro strategico e vincoli normativi

La programmazione del sistema educativo e formativo in Sardegna si colloca entro una cornice di competenze ripartite tra Stato e Regione, che, dopo una storica regolamentazione,⁹ si è articolata attraverso la normativa di settore e gli strumenti di politica pubblica più recenti. Nel periodo attuale, il quadro operativo è governato in particolare da due architravi: il **Programma Regionale FSE+ 2021–2027**, che orienta una parte rilevante delle risorse verso l’inclusione, l’occupazione e la transizione scuola–lavoro, e il **PNRR**, che sostiene il rafforzamento della filiera tecnico-professionale e del Sistema duale.

Come ampiamente introdotto nel primo capitolo, la cornice strategica regionale si innesta in un contesto segnato da alcune criticità strutturali:

⁹ Legge quadro n. 845/1978.

declino demografico e fragilità della rete scolastica nei territori interni; livelli di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione ancora elevati (indicatore ELET 18–24 anni); divari nelle competenze di base rilevati dalle indagini nazionali; quota significativa di giovani inattivi; e un persistente disallineamento tra competenze formate e competenze richieste dal tessuto produttivo, che si manifesta sia come carenza di profili tecnici in alcuni comparti sia come concentrazione dell’offerta in settori più saturi.

In termini di *policy*, ciò determina una duplice tensione, già richiamata nel Capitolo 2, tra (i) l’esigenza di garantire un accesso equo all’istruzione e alla formazione in territori caratterizzati da dispersione insediativa e crescente rarefazione dei servizi e (ii) la necessità di riorientare l’offerta verso profili coerenti con i fabbisogni professionali, in modo da rafforzare l’occupabilità e l’efficacia esterna dei percorsi.

La programmazione regionale diventa quindi il dispositivo attraverso cui tentare di coniugare la funzione democratica (qualità, opportunità, mobilità sociale) e l’efficacia allocativa (coerenza dei profili, transizione verso il lavoro), evitando che la filiera

tecnico-professionale assuma un ruolo residuale o “di seconda scelta”. In questa prospettiva, la qualità e la permeabilità delle filiere (passaggi, riconoscimento di competenze, ponti verso IFTS e ITS Academy) rappresentano condizioni essenziali per la credibilità dell’intero impianto.

3.2. La Legge Regionale 25/2025: innovazioni e punti di discontinuità

Nel 2025,¹⁰ sono stati introdotti elementi di discontinuità nella *governance* della programmazione formativa, spostando l’attenzione dal solo dimensionamento dell’offerta e dalla capacità organizzativa degli operatori verso una logica più esplicitamente centrata sui risultati attesi e sulla coerenza con i fabbisogni del mercato del lavoro.

L’impostazione della legge può essere interpretata come un tentativo di rendere più trasparenti le scelte di percorso e più verificabile l’azione pubblica. In questa prospettiva, vi è un impiego integrato di strumenti orientati alla lettura sistematica della domanda professionale e alla diffusione di informazioni sugli esiti attesi, accompagnato dal

¹⁰ L.R. 25/2025.

rafforzamento delle relazioni con le imprese e dall'introduzione di criteri premiali.

3.2.1. Analisi dei fabbisogni occupazionali come criterio di programmazione

La legge prevede che l'offerta leFP sia definita sulla base di analisi strutturate dei fabbisogni professionali, valorizzando basi informative regionali e fonti nazionali (tra cui il sistema Unioncamere-Excelsior). L'obiettivo dichiarato è quello di orientare le risorse verso i comparti caratterizzati da maggiore carenza di competenze e ridurre, dove necessario, la concentrazione dell'offerta, specialmente nei settori in cui si osserva saturazione.

In coerenza con le priorità di programmazione europee e nazionali, viene inoltre richiamata l'attenzione verso ambiti riconducibili alla transizione ecologico-digitale (energia, ambiente, innovazione tecnologica) e, più in generale, verso le filiere considerate strategiche per la competitività e la resilienza del sistema produttivo regionale.

3.2.2. Indicazione dei risultati occupazionali stimati

Un elemento innovativo è senz'altro l'introduzione dell'obbligo di rendere espliciti, negli avvisi e nei

bandi, i **risultati occupazionali stimati** dei percorsi leFP, ricavati da dati storici e fonti verificabili. La misura mira a rafforzare la trasparenza informativa e a sostenere un orientamento più consapevole di studenti e famiglie, riducendo asimmetrie informative che, in sistemi a canali differenziati, possono incidere sulla qualità delle scelte e amplificare disuguaglianze.

Sul piano della programmazione, questa scelta sposta il baricentro dal solo “**finanziare percorsi**” al “**finanziare percorsi con finalità dichiarate e monitorabili**”, pur con la necessaria cautela: la stima di esiti occupazionali non è una garanzia individuale, ma un indicatore utile per valutare la coerenza tra investimento pubblico e risultati medi attesi.

3.2.3. Coinvolgimento delle imprese e sistemi di premialità

La legge rafforza il ruolo delle imprese nella co-progettazione dei percorsi, con riferimento a standard professionali, contenuti laboratoriali e periodi di apprendimento in contesto lavorativo, in particolare nei percorsi duali. In parallelo, prevede meccanismi di **premialità** per gli operatori che raggiungono o superano gli obiettivi programmati e,

simmetricamente, meccanismi di **penalizzazione** in caso di risultati inferiori.

L'efficacia di questi dispositivi dipenderà dalla qualità del sistema di monitoraggio e dalla capacità di evitare incentivi distorsivi (ad esempio, la **selezione opportunistica dell'utenza** o la **focalizzazione esclusiva su indicatori occupazionali a scapito delle competenze di base e della funzione educativa complessiva**).

3.3. L'offerta leFP 2026–2029: criteri operativi e vincoli di programmazione

L'Avviso pubblico leFP 2026–2029 traduce l'impostazione della normativa regionale in criteri di selezione dei percorsi, regole di gestione e strumenti di finanziamento per le Agenzie formative accreditate. In questa fase attuativa emergono tre leve operative: (i) razionalizzazione dell'offerta in funzione dei fabbisogni, (ii) regole finanziarie standardizzate e (iii) integrazione di vincoli trasversali (ambientali e digitali).

3.3.1. Razionalizzazione dell'offerta: tetto ai percorsi per "Operatore del benessere"

Sempre nel 2025,¹¹ la Regione ha introdotto un **limite quantitativo ai percorsi riconducibili al profilo di "Operatore del benessere"** (acconciatura ed estetica), definendo un tetto massimo sul totale dei percorsi finanziati. La misura risponde a evidenze che segnalano, da un lato, una forte attrattività del settore, con potenziale rischio di sovra-offerta, dall'altro la persistenza di carenze in filiere tecniche (meccanica, impiantistica, elettrico, termoidraulica) in cui la domanda di lavoro risulta più difficilmente soddisfatta.

Sul piano della programmazione, la scelta segnala l'intenzione di riallocare risorse verso profili considerati più coerenti con i fabbisogni e più strategici per la transizione produttiva, riducendo la concentrazione dell'offerta in comparti già molto presenti.

3.3.2. Unità di Costo Standard e finanziamento degli operatori

Il finanziamento dei percorsi si basa su Unità di Costo Standard (UCS), che definiscono parametri per ora-corso e per allievo. L'obiettivo è quello di

¹¹ Deliberazione n. 50/4 del 24.09.2025.

rendere più omogenea e controllabile la spesa pubblica. Il modello, infatti, prevede delle **fasce retributive differenziate** per il personale, incentivando l'impiego di profili con maggiore esperienza nelle discipline tecnico-professionalizzanti e valorizzando funzioni di tutoraggio e accompagnamento, particolarmente rilevanti nei percorsi duali.

Sono inoltre previste maggiorazioni per allievi con disabilità certificata, cumulabili con altre misure di sostegno, in coerenza con l'obiettivo della riduzione delle barriere di accesso, nell'interesse della garanzia di condizioni di partecipazione effettiva.

3.3.3. Vincoli trasversali: principio ambientale e competenze digitali

I percorsi cofinanziati dal PNRR sono vincolati al rispetto del principio di non arrecare un danno significativo (DNSH), integrando criteri ambientali nella progettazione di laboratori, attrezzature e contenuti. Parallelamente, l'offerta è chiamata a garantire competenze digitali coerenti con il quadro europeo DigComp 2.2, includendo alfabetizzazione ai dati, uso consapevole delle tecnologie, sicurezza informatica e protezione dei dati personali, con particolare attenzione agli impatti organizzativi e ambientali del digitale.

3.4. Monitoraggio, obiettivi di sviluppo sostenibile e misure di sostegno allo studio

La programmazione 2026–2029 si raccorda alla **Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile** (SRSvS) e utilizza alcuni indicatori chiave per misurare i progressi del sistema educativo regionale. In questo impianto, il monitoraggio ha una duplice funzione: rendere verificabile l'azione pubblica e alimentare un ciclo di miglioramento continuo, correggendo l'offerta e rafforzando i dispositivi di accompagnamento dove emergono criticità.

Tra gli obiettivi che assumono maggiore rilevanza per valutare la coerenza tra programmazione e risultati si evidenziano:

- riduzione dell'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (ELET 18–24 anni);
- incremento dei titoli terziari nella fascia 25–34 anni;
- miglioramento delle competenze di base, con attenzione ai divari territoriali e alle differenze tra indirizzi.

Questi obiettivi fungono da cornice di riferimento per valutare l'efficacia delle misure attuate e, soprattutto, per comprendere se la programmazione riesca a incidere sui nodi critici del

sistema: **dispersione** (anche implicita), **disuguaglianze educative** e **fragilità delle transizioni**.

3.4.2. Misure regionali di diritto allo studio, inclusione e formazione permanente

Accanto alla programmazione dell'offerta IeFP, la Regione è intervenuta lungo l'intero ciclo educativo con un insieme di misure che hanno una funzione trasversale di **sostegno alla partecipazione** e di **riduzione delle disuguaglianze**. Sul versante del diritto allo studio, il dispositivo principale è costituito dalle borse di studio regionali, rivolte a studenti residenti appartenenti a famiglie svantaggiate e attuate tramite i Comuni, a cui si affiancano i **contributi per i libri di testo** (buono libri o rimborso) destinati agli studenti della secondaria di primo e secondo grado. A queste misure si aggiungono le **borse di studio** nazionali per studenti delle scuole secondarie di secondo grado, anch'esse orientate ai nuclei con ISEE entro le soglie previste, che contribuiscono a ridurre i costi diretti della frequenza, cercando di rafforzare la continuità scolastica nelle fasi più esposte al rischio di abbandono.

Un secondo gruppo di interventi è dedicato alla prevenzione del disagio e alla promozione del benessere scolastico. In questa area rientra il

programma “Bulli? No, grazie!”, che finanzia nelle scuole degli sportelli di ascolto e delle azioni formative e informative per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, con il coinvolgimento di studenti, docenti e famiglie. Si colloca in una logica di rafforzamento delle competenze relazionali e di protezione dei contesti educativi, con specifica attenzione per quelle dinamiche che possono alimentare esclusione e dispersione implicita.

Una terza linea riguarda il **potenziamento degli apprendimenti** e l’accesso a opportunità formative aggiuntive. Il programma WELL promuove laboratori extracurricolari di lingua inglese nella scuola primaria, mentre il dispositivo **PROGRESSI** (ex **Tutti a Iscol@**) sostiene progetti di recupero e supporto agli studenti, articolati su più linee (recupero degli apprendimenti, supporto tra pari e sviluppo di competenze digitali), con l’obiettivo di contrastare difficoltà scolastiche persistenti e rafforzare la qualità dell’esperienza formativa. In questa stessa cornice si inseriscono anche interventi mirati all’individuazione precoce e al sostegno di bisogni educativi specifici: il programma “Anch’io” finanzia azioni e partenariati orientati alla diagnosi precoce dei disturbi specifici dell’apprendimento e al supporto degli alunni con DSA, coinvolgendo scuole, enti pubblici ed enti del Terzo Settore qualificati.

Sul versante dell'inclusione, la Regione attiva, inoltre, il programma ALISEI, un pacchetto di misure dedicate agli studenti con disabilità sensoriale che sostiene servizi di assistenza alla comunicazione e interpretariato LIS/LIST, oltre ad azioni di sensibilizzazione e formazione del personale scolastico. Questi interventi contribuiscono a ridurre barriere di accesso e a rendere effettivo il diritto all'apprendimento nei diversi contesti scolastici, inclusi i CPIA.

Infine, la programmazione regionale include un asse di formazione permanente, rivolto alla popolazione adulta, attraverso iniziative come **For.Pop.Ad**, attuate in raccordo con i CPIA e destinate a disoccupati, inattivi, lavoratori, adulti in condizioni di svantaggio e cittadini stranieri a rischio di emarginazione. Questa componente risponde a un'esigenza strutturale del contesto sardo, orientata a rafforzare lungo l'arco della vita le competenze di base e professionali, a sostenere i processi di riqualificazione e a ridurre la vulnerabilità occupazionale, contribuendo al contempo all'innalzamento dei livelli medi di istruzione della popolazione.

Accanto a queste misure, la Regione ha avviato anche iniziative più recenti, come **Limbis**, che si collocano nel perimetro dell'apprendimento permanente in chiave territoriale (competenze

linguistiche/culturali) e rafforzano l'idea di una formazione non limitata alla sola dimensione occupazionale, ma anche alla coesione e inclusione.

Nel complesso, tali misure non si pongono in alternativa alla programmazione dell'offerta formativa, ma ne rappresentano l'integrazione indispensabile, perché operano sulle condizioni che, nella pratica, determinano chi accede e chi riesce a restare nei percorsi. Agendo sui vincoli economici e sociali e sulle dinamiche di inclusione nei contesti educativi, esse sostengono la continuità e il recupero, rendendo più credibile l'obiettivo, richiamato nel Capitolo 2, di un sistema capace di coniugare efficacia esterna e funzione democratica.

Conclusioni

La programmazione regionale 2026–2029 si configura come un tentativo di rafforzare la filiera educativa e formativa attraverso una combinazione di strumenti normativi (L.R. 25/2025) e attuativi (criteri di avviso, vincoli PNRR, UCS, indirizzi su sostenibilità e competenze digitali). La discontinuità rispetto al passato si concentra su tre assi: (i) programmazione fondata su analisi dei fabbisogni, (ii) maggiore trasparenza sugli esiti occupazionali attesi e (iii) coinvolgimento più strutturato delle imprese nella progettazione dei percorsi duali.

Parallelamente, le misure di diritto allo studio, inclusione e formazione permanente costituiscono una vera e propria infrastruttura di equità: rafforzano la partecipazione lungo l'intero ciclo educativo e, così facendo, contribuiscono a contenere tanto la dispersione esplicita quanto quella implicita, intervenendo anche sui divari legati allo status socio-economico e alla bassa scolarità adulta.

La sfida del triennio non è soltanto quella di attuare correttamente gli strumenti, ma anche quella di verificare se essi producano effetti misurabili sui principali obiettivi di sistema, quali la riduzione dell'uscita precoce, l'incremento dei titoli terziari e il miglioramento delle competenze di base. In continuità con quanto discusso nel Capitolo 2, il nodo decisivo è che l'orientamento ai fabbisogni e agli esiti occupazionali non debba ridurre la filiera tecnico-professionale a una funzione meramente allocativa. Al contrario, deve sostenerne il rafforzamento come percorso di qualità e di mobilità sociale, in quanto fondato su condizioni istituzionali che rendano effettivi l'accompagnamento, la permeabilità tra livelli e la pari dignità dei canali formativi.

Capitolo 4.

Voci dal territorio: percezioni e bisogni degli attori del sistema formativo. Indagine qualitativa presso operatori, studenti e famiglie

4.1. Impianto metodologico dell'indagine qualitativa

Nei capitoli precedenti è stato delineato il quadro strutturale del sistema educativo e formativo della Sardegna, evidenziando criticità demografiche, divari negli apprendimenti, fragilità nell'integrazione tra istruzione e formazione professionale e disallineamenti tra competenze formate e fabbisogni produttivi. L'analisi della programmazione regionale ha inoltre posto in luce gli strumenti normativi e attuativi attraverso cui la Regione intende rispondere a queste sfide.

Tuttavia, per comprendere come queste dinamiche strutturali si traducano in esperienze concrete, percezioni operative e bisogni emergenti, è necessario integrare il quadro quantitativo e documentale con **le voci dirette degli attori del**

sistema: operatori della formazione, docenti, dirigenti scolastici, studenti e famiglie. In questa prospettiva, l'indagine qualitativa assume una funzione strategica di triangolazione, permettendo di cogliere dimensioni non immediatamente rilevabili dai dati aggregati e di individuare fattori di successo, criticità applicative e priorità percepite a livello territoriale.

L'approccio adottato risponde in modo diretto a uno degli obiettivi centrali della ricerca: **rilevare i bisogni formativi percepiti dagli attori** del sistema e analizzare come questi si traducano in **percezioni operative, criticità applicative e priorità di intervento**. I capitoli precedenti hanno delineato il contesto strutturale (Capitolo 1), l'architettura del sistema formativo e il dilemma tra efficienza selettiva e democrazia (Capitolo 2), e gli strumenti normativi e attuativi della programmazione regionale (Capitolo 3). L'indagine qualitativa permette ora di verificare sul campo come questi

elementi siano percepiti, vissuti e valutati dagli operatori e dagli utenti.

4.2. Matrice degli *stakeholder* e strategie di rilevazione

4.2.1. Identificazione degli attori chiave del sistema

Il primo passo metodologico è consistito nell'individuazione degli *stakeholder* principali del sistema educativo e formativo regionale, ossia degli attori la cui esperienza diretta, percezione dei bisogni e capacità operativa risultano rilevanti per

comprendere il funzionamento del sistema e orientare possibili interventi di miglioramento.

La Tabella 4.1 riporta la **matrice degli stakeholder** identificati, articolata in tre macro-categorie:

- Operatori del sistema (chi progetta, eroga e gestisce l'offerta formativa);
- Utenti diretti (chi fruisce dei servizi educativi e ne sperimenta gli effetti);
- Enti erogatori (agenzie formative accreditate operanti sul territorio).

La matrice degli stakeholder non ha solo funzione descrittiva, ma anche operativa: gli attori sono stati posizionati lungo due assi (potere/influenza sul sistema e interesse/coinvolgimento rispetto ai temi della ricerca) così da definire priorità e strategie di rilevazione differenziate. Ne deriva una classificazione in quattro quadranti: AA (alto potere/alto interesse: attori prioritari), AB (alto potere/basso interesse: attori da ingaggiare e “attivare”), BA (basso potere/alto interesse: attori informativi chiave, da ascoltare in profondità), BB (basso potere/basso interesse: attori di contesto,

utili per triangolazione). Questa lettura ha guidato l'ordine di contatto, e la profondità dell'esplorazione

Tabella 4.1. Matrice degli stakeholder identificati

Profilo	Ruolo
Docenti (BA)	Erogazione diretta della didattica, osservazione quotidiana degli apprendimenti e dei bisogni formativi
Dirigenti scolastici (AA)	Governance delle istituzioni scolastiche, raccordo con la programmazione regionale, gestione delle reti territoriali
Presidenti ITS Academy (AA)	Governance della filiera tecnica superiore, rapporti con le imprese, monitoraggio esiti occupazionali
Operatori della formazione (BA)	Progettazione ed erogazione di percorsi formativi professionalizzanti, accompagnamento al lavoro
Studenti (BA)	Esperienza formativa in corso, percezione della qualità didattica e dell'orientamento
Ex studenti (BA)	Esperienza delle transizioni formative e lavorative, valutazione retrospettiva del percorso
Genitori (BA/BB)	Aspettative familiari, percezioni sull'offerta formativa territoriale, scelte di orientamento
Agenzie formative (AA)	Operatori privati e del terzo settore che erogano leFP, formazione continua, servizi al lavoro

4.2.2. Scelta degli strumenti di rilevazione

Per ciascuna categoria di *stakeholder* è stato adottato lo strumento ritenuto più appropriato in termini di copertura del target, fattibilità operativa e tipo di informazioni richieste.

Per docenti, dirigenti scolastici, presidenti di ITS, operatori della formazione, studenti, ex studenti e genitori è stata scelta l'intervista semi-strutturata come strumento. Questa scelta risponde a due esigenze:

- **Approfondimento narrativo:** le interviste consentono di esplorare in modo flessibile e contestualizzato le esperienze individuali, le percezioni operative, le criticità incontrate e le proposte di miglioramento, lasciando spazio all'emersione di dimensioni non anticipate dalla griglia tematica.
- **Accessibilità e relazione diretta:** la modalità dell'intervista (telefonica) permette di coinvolgere attori distribuiti su tutto il territorio regionale, garantendo al contempo un'interazione diretta che facilita la comprensione del contesto operativo e la

costruzione di un rapporto di fiducia con l'intervistato.

Sono state realizzate complessivamente 35 interviste, con una durata variabile tra 30 e 60 minuti. Le interviste si sono basate su griglie tematiche parallele costruite su nuclei comuni per garantire comparabilità, ma differenziate per linguaggio e specificità. In Appendice, è riportata una sintesi analitica articolata per temi, corredata di citazioni rappresentative.

Per raggiungere le agenzie formative accreditate operanti in Sardegna si è scelto di utilizzare un **questionario strutturato online**, somministrato con approccio censuario all'intero universo degli enti identificati tramite elenchi istituzionali (166 agenzie). Il questionario, articolato in sei sezioni tematiche (profilo dell'ente, fabbisogni formativi, programmazione regionale, integrazione tra sistema formativo e attori territoriali, esiti occupazionali, innovazione e priorità di intervento), è stato

somministrato tramite invio del link all'indirizzo e-mail ufficiale, ottenendo 17 risposte valide.

4.3. Composizione del campione intervistato

La Tabella 4.2 riporta la distribuzione degli intervistati per profilo professionale e per ambito territoriale di appartenenza, considerando le quattro

province storiche e il sud Sardegna, per distinguerlo dall'area metropolitana di Cagliari.

Tabella 4.2. Profilo degli intervistati, ruolo

Ruolo	N.	%
Docenti	13	37,1
Dirigenti scolastici / Presidenti ITS	5	14,3
Operatori della formazione	5	14,3
Genitori	5	14,3
Ex studenti	4	11,4
Studenti	3	8,6
Totale interviste	35	100,0

Tabella 4.3. Profilo degli intervistati, territorio

Provincia	N.	%
Cagliari	18	51,4
Nuoro	7	20,0
Sassari	5	14,3
Sud Sardegna	3	8,6
Oristano	2	5,7
Totale	35	100,0

I **docenti** costituiscono il gruppo più numeroso (37,1%), garantendo una rappresentanza capillare del corpo insegnante dei diversi ordini e indirizzi di scuola. I **dirigenti scolastici** e i **presidenti di ITS Academy** (14,3%) portano una prospettiva gestionale e strategica, legata alla pianificazione dell'offerta e ai rapporti con l'amministrazione regionale. Gli **operatori della formazione** (14,3%) rappresentano il mondo delle agenzie formative e del terzo settore.

Sul versante degli utenti, sono stati coinvolti **genitori** (14,3%), **ex studenti** che hanno completato percorsi leFP, IFPS, ITS (11,4%) e

studenti attualmente iscritti (8,6%), consentendo di esplorare sia le aspettative delle famiglie sia l'esperienza diretta di chi ha già compiuto o sta compiendo transizioni formative e professionali.

Sul piano della distribuzione territoriale, le interviste coprono le quattro province sarde storiche, con una prevalenza di Cagliari (51,4%), coerente con la concentrazione demografica e istituzionale del capoluogo, seguita da Nuoro (20,0%) e Sassari (14,3%).

Nelle sezioni successive verranno presentati i risultati del questionario alle agenzie formative (sezione 4.5) e i principali nuclei tematici emersi dalle interviste (sezione 4.6).

4.5. Percezioni delle agenzie formative

L'analisi delle risposte evidenzia alcuni andamenti molto consistenti tra le agenzie formative rispondenti, che emergono con chiarezza nonostante la numerosità contenuta del campione. I risultati sono letti in ottica descrittiva e come

segnali di sistema, non come stime rappresentative dell'intero universo degli enti.

4.5.1 Profilo dei rispondenti

Il primo elemento netto riguarda la struttura del campione: la gran parte dei rispondenti è composta da enti attivi da molti anni sul territorio regionale e fortemente orientati alla formazione continua/permanente.

Questo indica che le valutazioni raccolte provengono soprattutto da organizzazioni radicate e che operano stabilmente nel sistema, non da realtà occasionali o di recente costituzione.

4.5.2 I fabbisogni formativi

Un pattern molto chiaro è la **percezione di cambiamenti** recenti dei fabbisogni: quasi tutti gli enti dichiarano che, negli ultimi anni, la domanda di competenze è mutata in modo almeno moderato,

spesso significativo. Questo messaggio è coerente con due aspetti ricorrenti nelle risposte aperte:

- L'aumento del peso delle **competenze digitali**.
- La richiesta crescente di **competenze tecnico-professionali** e di profili più immediatamente "spendibili".

4.5.3 Domanda di competenze

Tra le priorità, si consolidano tre aree che compaiono con frequenza elevata:

- **Competenze digitali** ricorrenti e trasversali.
- **Competenze tecnico-professionali** sia settoriali che operative.
- **Competenze manageriali e imprenditoriali** (organizzazione, gestione, processi, capacità di iniziativa).

Accanto a queste, emergono in modo stabile anche *soft skills* e **inclusione socio-lavorativa**, segnalando che per molti enti la formazione non è

solo "qualifica", ma anche tenuta sociale, motivazione e accompagnamento.

4.5.4 Settori con maggiore domanda

Tra i settori indicati come più bisognosi di forza lavoro formata, si osserva un addensamento molto chiaro su:

- **Turismo e ristorazione**, citati da una larga maggioranza.
- **ICT/digitale**, che appare come settore strategico e in crescita.
- Un gruppo di settori "**strutturali**" (servizi alla persona, edilizia, green/energia) che tornano spesso.

Al contrario, le risposte sui settori "saturo" risultano più frammentate e meno convergenti: questa è un'indicazione importante in sé, perché segnala che la percezione di saturazione è meno condivisa della percezione di carenza. Alcuni enti individuano eccedenze in profili specifici più che in interi settori (ad esempio la ripetuta menzione di "tantissimi corsi OSS" e, più in generale, del comparto socio-sanitario), mentre altri richiamano il settore del benessere/servizi alla persona (acconciatura, estetica) e, più sporadicamente, ambiti come

ristorazione, settore culturale o occupazioni stagionali.

4.5.5. Programmazione regionale

Gli atti di programmazione regionale sono percepiti come molto influenti sulla pianificazione degli enti, quindi "guidano" davvero le scelte operative. Tuttavia, una parte consistente dei rispondenti ritiene che tali atti riflettano solo in parte i fabbisogni reali del territorio, e una quota non trascurabile li valuta poco o per nulla aderenti.

Questo **scarto tra influenza e aderenza percepita** è uno dei risultati più rilevanti, perché indica un punto di tensione tipico dei sistemi programmati: l'offerta si allinea alla cornice istituzionale, ma gli operatori avvertono un "gap" rispetto al mercato del lavoro o ai bisogni locali.

Un riscontro operativo del riferimento ai bisogni locali è dato dalle aree che gli enti indicano come maggiormente bisognose di nuova forza lavoro formata: **turismo e ristorazione** risultano le più citate, seguite da ICT, servizi alla persona e dagli ambiti collegati alla transizione energetica (energia/green economy) e all'edilizia. Questa gerarchia, espressa direttamente dagli operatori,

segnala che la domanda percepita si concentra su settori specifici e territorialmente sensibili (stagionalità turistica, fabbisogni tecnico-impiantistici, digitalizzazione), che non sempre vengono letti come pienamente riflessi dagli atti di programmazione.

4.5.6. Integrazione scuola-formazione

Un'altra evidenza forte riguarda l'integrazione tra sistema scolastico e formazione professionale: prevale un giudizio carente o non pienamente

soddisfacente. Le motivazioni convergono su due nodi ricorrenti:

- **Mancanza di comunicazione** strutturata tra i sistemi.
- **Distanza** tra programmi/percorso scolastico e competenze richieste dal lavoro.

Si tratta di criticità "operative", più che ideologiche: non è tanto una critica di principio, quanto l'assenza di un meccanismo stabile di raccordo.

4.5.7 Messaggio generale del questionario

In breve, le agenzie formative segnalano quattro nodi principali:

- Il fabbisogno **cambia rapidamente**: digitale e tecnico-professionale sono assi dominanti; cresce anche la domanda di competenze gestionali e trasversali.
- La **programmazione regionale** orienta fortemente l'offerta, ma gli enti percepiscono

un'aderenza solo parziale al fabbisogno reale.

- Il raccordo scuola–formazione professionale e la traduzione dei **bisogni delle imprese** sono i due colli di bottiglia più ricorrenti.
- **Semplificazione, programmazione pluriennale e valutazione** emergono come la triade di intervento più condivisa.

Questi segnali convergono fortemente con le fragilità sistemiche emerse nei Capitoli 1-3 e anticipano i nuclei tematici delle interviste nella sezione successiva.

4.6. Principali nuclei tematici delle interviste

Le interviste condotte con docenti, dirigenti scolastici, operatori della formazione, studenti, ex studenti e genitori restituiscono l'immagine di un sistema educativo e formativo attraversato da trasformazioni profonde e spesso problematiche. Dalle testimonianze emergono alcuni assi critici

ricorrenti, di seguito elencati e corredati da riferimenti a studi precedenti.

4.6.1 L'aziendalizzazione dell'istruzione e la logica competitiva

Dalle interviste ai professionisti delle agenzie formative emerge una lettura condivisa dell'istruzione e della formazione come sistemi sempre più attraversati da **logiche aziendali e competitive**: la formazione professionale viene descritta come progressivamente trattata “da prodotto”, cioè come offerta che deve essere venduta, differenziata e sostenuta con strategie di attrazione della domanda.

Questo tipo di trasformazione trova ampio riscontro nella letteratura internazionale sulla **privatizzazione** e **marketization** dell'educazione, che analizza come dispositivi di quasi-mercato, concorrenza e logiche di offerta contribuiscano a ridefinire missioni, incentivi e pratiche degli attori educativi (Zancajo et al., 2025).

Nelle narrazioni raccolte, la competizione non è confinata al solo campo della formazione professionale, ma viene estesa alle scuole, percepite come organizzazioni chiamate a

“posizionarsi” sul territorio: attrarre iscritti, rendicontare performance, rispondere a vincoli di sostenibilità. Questo quadro è coerente con analisi che descrivono, in molti Paesi europei, l’adozione di repertori tipici del **New Public Management** (attenzione a performance, accountability, comparazione, riforme organizzative) anche in ambito educativo (Sowaribi, 2005).

Un elemento che nelle interviste assume una valenza molto concreta è la trasformazione dei destinatari in “**clienti**”: l’esempio dei corsi per estetiste (spinti da domanda percepita, tendenze social e logiche promozionali) segnala un meccanismo in cui l’orientamento formativo rischia di essere trainato più da dinamiche di marketing dell’offerta che da valutazioni su attitudini, bisogni educativi e percorsi di medio-lungo periodo. Nelle ricerche sul marketing della scuola pubblica, la crescente rilevanza di *branding*, reclutamento e comunicazione competitiva viene trattata come tema strutturale, con interrogativi su equità, trasparenza e funzione pubblica (DiMartino & Jessen, 2018).

In questo scenario, l’attenzione agli **indicatori quantitativi** è descritta dagli intervistati come un

ulteriore *driver* di aziendalizzazione: contare, misurare, comparare. La letteratura critica sulla “misurazione” sottolinea che l’enfasi sulle metriche può spostare il baricentro dalle domande sul senso dell’educazione verso ciò che è più facilmente misurabile e governabile, con effetti sulla qualità e sul controllo democratico dei sistemi educativi (Biesta, 2009).

4.6.2 Il paradosso tecnologico e l’indebolimento delle competenze di base

Un secondo nucleo ricorrente delle interviste riguarda il rapporto tra giovani, pratiche di apprendimento e tecnologie digitali. La percezione raccolta è duplice: da un lato, **smartphone** e dispositivi sono costantemente presenti; dall’altro, si osservano segnali di rarefazione delle pratiche di lettura e scrittura “lunghe”, difficoltà nella produzione testuale e una **soglia di attenzione** più fragile nei contesti che richiedono concentrazione prolungata.

Questa lettura può essere resa più rigorosa distinguendo tra **accesso/uso** e **competenza digitale**. Il quadro DigComp 2.2 (Vuorikari et al.,

2022) enfatizza che la competenza digitale non coincide con la familiarità d'uso, ma riguarda un insieme di capacità (informazione e alfabetizzazione ai dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti, sicurezza, problem solving) e atteggiamenti che devono essere formati e resi trasferibili. I dati sulle competenze digitali in Sardegna sono stati illustrati nel primo capitolo e confermano che, accanto all'uso diffuso dei dispositivi, permane un margine rilevante di fragilità nelle competenze digitali di base.

Le interviste descrivono quindi un “divario” che non è primariamente infrastrutturale ma **formativo**: molti studenti sanno fruire contenuti digitali, ma faticano a usare strumenti e pratiche digitali per obiettivi scolastici e professionali (scrittura articolata, ricerca critica di fonti, organizzazione dello studio, gestione di file e strumenti di base). Una cornice pertinente, soprattutto in chiave operativa, è considerare la tecnologia come ambiente che può sostenere o indebolire l'apprendimento a seconda di come viene integrata con didattica e autoregolazione.

Sul versante degli impatti, una sintesi utile e cauta è la review sistematica di Amez e Baert (2020), che

riporta una prevalenza di risultati empirici associati a una **relazione negativa** tra frequenza d'uso dello smartphone e successo scolastico; al tempo stesso segnala eterogeneità dei risultati e limiti nel trarre conclusioni causali, proprio perché molte evidenze sono osservazionali.

In prospettiva di *policy*, questo nucleo si traduce in un'esigenza esplicita: non ridurre la “transizione digitale” a dispositivi o piattaforme, ma costruire **accompagnamenti pedagogici** e organizzativi che trasformino la tecnologia in risorsa per lo studio, la motivazione e l'autonomia.

4.6.3 La pandemia come acceleratore di fragilità

Le interviste richiamano spesso la pandemia come momento di svolta: un'accelerazione improvvisa delle tecnologie educative, adottate rapidamente e talvolta senza un pieno **consolidamento pedagogico**. Questa ricostruzione è sostenuta dai report che descrivono l'ampiezza della discontinuità (chiusure, alternanza tra presenza e distanza, pressione su docenti e studenti) e la difficoltà dei

sistemi nel garantire continuità dell'apprendimento in modo stabile e inclusivo (OECD, 2021).

Il punto non è sostenere che “il digitale ha fatto male” in assoluto, ma articolare il problema della sua **adozione emergenziale**, in quanto strumenti introdotti per necessità organizzative possono rimanere come supporti tecnici senza trasformarsi automaticamente in qualità educativa; nelle scuole sarde, secondo gli intervistati, sembra essere mancato questo passaggio.

L'insieme delle risposte post-pandemiche viene spesso descritto come passaggio dal recupero all'opportunità (o necessità) di trasformazione: mantenere l'energia organizzativa dell'emergenza, ma orientandola a obiettivi di equità e qualità, evitando di “ripristinare” semplicemente lo status quo (OECD, 2020).

4.6.4 La crisi del patto educativo tra scuola e famiglia

Le interviste mettono in luce una ridefinizione problematica del rapporto scuola–famiglia e, in particolare, una **crisi del patto educativo** inteso come alleanza di corresponsabilità. In molti casi, il rapporto appare indebolito e oscillante tra antagonismo e delega.

Diversi docenti descrivono un incremento di contestazioni su valutazioni, decisioni disciplinari o scelte organizzative, talvolta veicolate da **comunicazioni digitali** rapide e poco mediate: una dinamica che rende visibili le asimmetrie e le tensioni di potere che possono attraversare le relazioni scuola–famiglia quando l’ideale di partnership viene assunto come presupposto “naturale” piuttosto che come costruzione sociale e organizzativa da sostenere con condizioni concrete (de Carvalho, 2000).

Soprattutto nei contesti più fragili, emerge una **delega quasi totale alla scuola** di funzioni educative di base (gestione emotiva, definizione dei limiti, prevenzione dei rischi), spesso in parallelo a una presenza familiare discontinua o indebolita. La letteratura mostra che il coinvolgimento genitoriale è multidimensionale e risulta fortemente influenzato

da variabili strutturali (classe sociale, deprivazione materiale, livelli di istruzione, condizioni psicosociali e struttura familiare), e tende a diminuire con il crescere dell'età dei figli (Desforges, 2003).

In tali condizioni, la corresponsabilità rischia di diventare un obiettivo difficilmente praticabile senza un rafforzamento delle reti di supporto e dei servizi, tema che si intreccia con le **fragilità delle politiche di welfare** e di sostegno alle famiglie in povertà. Queste fragilità familiari si cumulano con la precarietà economica e con la carenza di risorse territoriali.

In parallelo, la crescente digitalizzazione delle comunicazioni ordinarie scuola-famiglia (registro elettronico, sistemi online di monitoraggio e comunicazioni periodiche) rende più capillare il flusso informativo ma non sostituisce le condizioni relazionali e istituzionali necessarie per costruire **responsabilità condivisa** (Christenson & Sheridan, 2001).

4.6.5 Governance e burocrazia

Un altro nucleo forte delle interviste riguarda la governance del sistema formativo e i costi

organizzativi che ne derivano. Nei contesti ad alta complessità, in cui coesistono più filiere (scuola, leFP, IFTS/ITS), dispositivi di transizione (PCTO/FSL, duale, apprendistato, IFS) e relazioni con imprese e servizi, gli intervistati segnalano fragilità amministrative e discontinuità di coordinamento che **concentrano responsabilità operative su poche figure**. L'effetto principale è un rischio di sovraccarico e, soprattutto, l'impovertimento del "tempo educativo" disponibile per funzioni cruciali come orientamento, presa in carico, accompagnamento nelle transizioni e gestione delle passerelle.

Dal lato organizzativo, le interviste richiamano l'assenza o la debolezza di **figure intermedie** e di confine (referenti per orientamento e transizioni, raccordo scuola-formazione, tutoraggio, relazioni con imprese) e una marcata disomogeneità dei bagagli gestionali tra istituzioni e territori. In termini operativi, il rischio è che la qualità dell'offerta e delle traiettorie dipenda troppo dalla capacità locale di gestire bandi, adempimenti, convenzioni e reti, con

esiti che possono diventare diseguali tra scuole/enti e tra aree della regione.

Infine, la **governance** non è descrivibile come azione individuale di un singolo attore, ma come insieme di pratiche distribuite tra ruoli, routine e strumenti di coordinamento. Una lettura in termini di leadership e responsabilità distribuite aiuta a sostenere l'idea emersa nelle interviste: la qualità delle scelte di percorso e delle transizioni (dalla scuola alla formazione, dalla qualifica al diploma, fino a ITS/IFTS o rientri) **dipende dalla solidità del sistema di ruoli e competenze** che presiede l'informazione, l'orientamento e la gestione dei passaggi, non solo dalla "buona volontà" dei singoli (Spillane, 2005).

4.6.6 La programmazione regionale come "assenza percepita": frammentazione e logica dei bandi

Dalle interviste a dirigenti, docenti, operatori della formazione, studenti e famiglie emerge un quadro particolarmente critico rispetto alla conoscenza e alla percezione della programmazione regionale in materia di istruzione e formazione. La programmazione appare, nella maggior parte dei

casi, invisibile, frammentata o ridotta a una dimensione meramente finanziaria, più che riconosciuta come una cornice strategica capace di orientare in modo stabile il sistema educativo regionale.

Il dato più evidente riguarda una **scarsa conoscenza diffusa degli atti di programmazione**. Alla domanda diretta sulla conoscenza delle politiche regionali, la risposta prevalente è un'ammissione esplicita di non conoscenza. Molti docenti dichiarano di fare riferimento quasi esclusivamente alle direttive ministeriali, percependo la Regione come un livello istituzionale distante dalla didattica ordinaria e dal funzionamento quotidiano delle scuole. Studenti e famiglie, come prevedibile, non mostrano alcuna consapevolezza delle competenze regionali in ambito educativo, spesso senza distinguere tra il ruolo dello Stato e quello della Regione. Anche tra gli operatori delle agenzie formative emerge, in alcuni casi, una conoscenza limitata agli aspetti operativi, con l'esecuzione di corsi finanziati senza una visione complessiva delle finalità strategiche che dovrebbero orientarli.

Quando la programmazione regionale è conosciuta, essa viene ricondotta quasi esclusivamente a singoli progetti o bandi con cui le scuole e gli enti entrano in contatto per l'accesso a risorse finanziarie. In particolare, iniziative come **Tutti a Iscol@** o **Progressi** sono ampiamente citate e generalmente apprezzate per i servizi che rendono possibili, come il supporto psicologico o il recupero delle competenze di base, ma vengono descritte come interventi "a progetto", temporanei, più che come espressione di una politica strutturale. Diversi intervistati, in particolare dirigenti scolastici e responsabili di enti di formazione, sottolineano come la Regione venga percepita soprattutto come **gestore di bandi finanziati attraverso FSE o PNRR**, piuttosto che come soggetto capace di definire priorità di lungo periodo sulla base di un'analisi dei fabbisogni educativi e territoriali. Questa percezione si accompagna, nelle voci più esperte e critiche, alla segnalazione di un vuoto normativo e strategico. Viene richiamata in modo esplicito l'assenza di una **legge regionale organica sull'istruzione e la formazione** che definisca **obiettivi, strumenti e risorse correnti stabili**, consentendo alle scuole di rispondere a bisogni strutturali, come il supporto psicologico o

l'orientamento, senza dover ricorrere sistematicamente a progetti episodici. Allo stesso tempo, emerge la richiesta di una **regia unitaria** che coordini i diversi assessorati coinvolti (come, ad esempio, istruzione, lavoro e industria) in modo da costruire una visione condivisa sulle traiettorie di sviluppo della Sardegna e sui profili formativi necessari nel medio-lungo periodo.

Le criticità non riguardano solo l'assenza di una visione riconoscibile, ma anche le modalità concrete di attuazione degli strumenti esistenti. Anche tra coloro che conoscono i bandi regionali, è diffusa la percezione di una **eccessiva complessità burocratica** e di un disallineamento tra i tempi amministrativi e i ritmi della scuola. L'arrivo dei bandi in fasi avanzate dell'anno scolastico rende difficile, se non inefficace, l'avvio di interventi educativi significativi, mentre il carico amministrativo associato alla gestione dei progetti viene descritto come **particolarmente oneroso per le segreterie scolastiche**, scoraggiando la partecipazione o compromettendo la qualità dell'implementazione.

Questo quadro qualitativo trova un solido riscontro nella letteratura internazionale sulla governance dei sistemi educativi, che sottolinea come politiche frammentate, basate su finanziamenti a breve termine e su logiche competitive di accesso alle risorse, tendano a produrre discontinuità, incertezza e scarsa sostenibilità degli interventi. Le evidenze raccolte da revisioni sistematiche e quasi-sperimentali mostrano che **le politiche più efficaci sono quelle messe a sistema**, integrate nell'organizzazione ordinaria delle scuole e sostenute da investimenti stabili in infrastrutture, assetti organizzativi e capacità istituzionale (Wilson et al., 2011; Pellegrini et al., 2025).

In questa prospettiva, le interviste restituiscono un messaggio coerente: la difficoltà non risiede tanto nell'assenza di risorse, quanto nella mancanza di certezza e prevedibilità degli investimenti. Gli interventi che lasciano un'eredità duratura, come il miglioramento delle infrastrutture scolastiche, il rafforzamento dell'organizzazione interna e l'integrazione stabile di figure di supporto, sono percepiti come più efficaci e significativi rispetto a misure temporanee, la cui continuità dipende di volta in volta dall'esito di bandi e finanziamenti

esterni. La richiesta, espressa in modo esplicito da alcuni intervistati, di una **normativa regionale capace di riconoscere le specificità del contesto sardo e di tradurle in politiche strutturali**, appare dunque non solo come un'esigenza locale, ma come una diretta applicazione delle indicazioni che emergono dalla letteratura *evidence-based*.

Capitolo 5. Buone pratiche: cosa funziona, perché funziona, a quali condizioni

5.1 Perché parlare di buone pratiche

Questo capitolo raccoglie e organizza alcune buone pratiche emerse dalle interviste a dirigenti, docenti e attori del sistema formativo regionale. L'obiettivo non è costruire una graduatoria di interventi migliori, ma offrire al lettore una mappa ragionata di esperienze percepite come efficaci nel: (i) ridurre disaffezione e rischio di abbandono, (ii) sostenere motivazione e partecipazione, (iii) rendere l'apprendimento più significativo, soprattutto nei contesti più fragili. Al paragrafo A.10 dell'Appendice è riportata una sintesi analitica articolata per temi, corredata di citazioni rappresentative.

5.2 “Buona pratica” e “*best practice*”: una distinzione utile

Nel linguaggio operativo delle politiche educative, per **buona pratica** si intende un'azione o un dispositivo che in un dato contesto ha prodotto risultati positivi (ad esempio: maggiore partecipazione, migliore clima classe, riduzione

assenze, più motivazione). La **best practice**, invece, rimanda a pratiche che mostrano efficacia anche in contesti diversi e su cui esistono evidenze più robuste (valutazioni, meta-analisi, repliche), pur restando sempre vero che ciò che “funziona” deve essere adattato ai vincoli locali.

Un punto cruciale, spesso sottovalutato, è che l’efficacia dipende anche da come una pratica viene implementata (risorse, formazione, coordinamento, continuità): la letteratura sull’implementazione mostra che la qualità dell’adozione può cambiare radicalmente gli esiti, più della “bontà” astratta dell’intervento (Comi et al., 2025).

5.3 Cornice interpretativa: perché “uscire dall’aula”, “fare cose pratiche” e “contare su relazioni” funziona

Le pratiche emerse nelle interviste, pur diverse tra loro, convergono su tre leve ricorrenti:

- **Coinvolgimento formativo** (*engagement*). L’*engagement* (comportamentale, emotivo, cognitivo) è una chiave interpretativa utile perché collega motivazione, partecipazione e

risultati lungo i percorsi di istruzione e formazione. Quando il contesto formativo riesce a “tenere dentro” lo studente (frequenza, attenzione, investimento), si riduce anche il rischio di disaffezione.

- **Bisogni psicologici di base:** autonomia, competenza, relazione. Molte buone pratiche funzionano perché attivano tre bisogni: sentirsi capaci (competenza), avere margini di scelta e protagonismo (autonomia), contare su adulti significativi o su un gruppo (relazione). Questo è coerente con la *Self-Determination Theory*: quando questi bisogni sono sostenuti, crescono motivazione e perseveranza (Ryan & Deci, 2000).
- **Qualità della relazione educativa.** La relazione docente-studente (e più in generale adulto-studente) è associata in modo sistematico a *engagement* e risultati: non è un “di più”, ma un canale attraverso cui passano sia motivazione sia apprendimento. (Roorda et al., 2011)

Questa cornice si intreccia con il dilemma discusso nel Capitolo 2: un sistema formativo può oscillare tra una funzione inclusiva (diritto, mobilità,

speranza) e una funzione selettiva/allocativa (orientare, filtrare, rispondere ai fabbisogni immediati). Le buone pratiche diventano strategiche quando aiutano a tenere insieme le due dimensioni: aumentare competenze e transizioni senza trasformarsi in meccanismi che premiano solo chi è già avvantaggiato.

5.4. Catalogo delle pratiche emerse

5.4.1. Progetti pratici, laboratoriali e STEM (robotica, coding, concorsi, “*learning by doing*”)

Dalle interviste emergono come molto apprezzati i laboratori di robotica e coding, le attività “concrete” (es. Lego/robot), la partecipazione a concorsi scientifici e i progetti legati al territorio (es. “Dalla Terra alla Tavola”) che valorizzano saperi pratici e relazioni.

Questo insieme di pratiche aumenta engagement perché rende visibile l’utilità dell’apprendere (“tangibilità”) e sposta lo studente da una postura passiva a una attiva (autonomia/competenza). Inoltre, il lavoro di gruppo crea legami e micro-

responsabilità condivise, spesso decisive nei contesti dove la lezione frontale “non aggancia”.

Le sintesi quantitative mostrano che il *project-based learning* ha effetti positivi su risultati e, soprattutto, su variabili legate alla motivazione, ma con differenze legate a età, disciplina e modalità di implementazione (Chen & Yang, 2019).

Nel campo STEM, la robotica educativa è associata a benefici su problem solving, interesse e apprendimento, ma richiede condizioni (docenti formati, tempi, strumenti) per non restare un’attività episodica.

Quanto ai contesti “competitivi” (science fair/contest), la partecipazione a club e iniziative scientifiche è collegata a motivazione e orientamento verso STEM, ma con effetti che dipendono dalla qualità del supporto scolastico e dall’accessibilità dell’esperienza (Sahin, 2013).

Se laboratori/concorsi diventano “premi” per pochi o dipendono da risorse diseguali tra scuole, rischiano di ampliare divari: qui la scelta politica più efficace dovrebbe essere quella di renderli

infrastruttura ordinaria (spazi, ore, formazione) e non eccezione.

In questa stessa logica, l'**Impresa Formativa Simulata**, introdotta nel capitolo 2, può essere letta come una forma strutturata di ***project-based learning***: gli studenti gestiscono un'impresa "virtuale" e imparano attraverso compiti autentici, ruoli e responsabilità, rendendo l'apprendimento più tangibile e motivante. In contesti territoriali fragili o con bassa disponibilità di imprese ospitanti, l'IFS può inoltre ridurre l'asimmetria di accesso alle esperienze di simulazione di lavoro, a patto che non resti un'attività episodica o di facciata.

5.4.2. Apertura all'esterno: Erasmus, mobilità, PCTO all'estero

La mobilità è descritta come esperienza chiave: autonomia, uscita dalla *comfort zone*, confronto con altri modelli di scuola/lavoro, ritorno più maturo e motivato.

La mobilità è un potente dispositivo di "decentramento": sposta l'identità dello studente, rafforza auto-efficacia e rende più chiaro il senso dello studio. È anche un modo concreto di "aprire"

la scuola, riducendo la distanza tra apprendimento e mondo.

In generale, le meta-analisi¹² sugli interventi per sviluppare competenza interculturale indicano che le forme di immersione all'estero tendono ad avere effetti più marcati rispetto a interventi solo "in aula". Gran parte della letteratura più robusta è su studenti universitari; tuttavia i meccanismi psicopedagogici (autonomia, identità, auto-efficacia sono coerenti con quanto riportato per gli adolescenti).

Anche la mobilità può diventare selettiva (per costo, requisiti, "merito") e quindi produrre vantaggi cumulativi. Per questo va progettata con criteri di

¹² Meta-analisi: metodo statistico che sintetizza i risultati di più studi comparabili, stimando un effetto complessivo e la variabilità tra contesti e campioni.

accesso inclusivi e accompagnamento per studenti fragili.

5.4.3. Supporto psicologico, mentoring e interventi “uno-a-uno” (Tutti a Iscol@, Progressi, PNRR)

Da quasi tutti gli intervistati lo **sportello psicologico** è stato individuato come presidio necessario per ansia, fragilità emotive e disagio, così come il **mentoring** e l'affiancamento di figure educative esterne per recupero e motivazione.

Qui la leva è soprattutto la **relazione**: intercettare precocemente segnali di rischio, offrire ascolto competente, costruire un adulto di riferimento stabile. Sul piano educativo, ciò agisce sull'engagement e sulla “tenuta” quotidiana (frequenza, gestione emozioni, fiducia nel futuro).

Le meta-analisi sul mentoring, come quella di DuBois (2002), mostrano effetti medi in media modesti ma significativi, che crescono quando la relazione è di qualità e il programma incorpora

pratiche ben progettate (matching, supervisione, durata, obiettivi chiari).

Le evidenze sugli **interventi universali** per il benessere psicologico degli studenti indicano effetti positivi lungo l'intero percorso dell'istruzione di base e secondaria; in questa prospettiva, collocare tali dispositivi (ad esempio lo sportello di aiuto psicologico) prima che le difficoltà si consolidino, **già nella secondaria di I grado**, è coerente con una logica di **prevenzione**. Ancora una volta, le revisioni sugli interventi di salute mentale a scuola suggeriscono che i benefici tendono ad aumentare quando il supporto è integrato nella vita scolastica e garantisce **continuità**, più che quando è attivato tardi come misura emergenziale o “a sportello” isolato. In altri termini, non è l'etichetta dell'intervento a fare la differenza, ma la sua capacità di diventare un presidio affidabile e ben implementato (Durlak et al., 2011; Calear et al., 2010; Fazel, 2014).

Se lo sportello o il mentoring restano “a bando” e discontinui (come nella Linea B del progetto Tutti a Iscol@) perdono efficacia. Il punto critico, coerente con quanto emerso nelle interviste, è la **messa a**

sistema: presidio stabile, integrazione con docenti e governance chiara.

5.4.4. Esperienze reali nel mondo del lavoro: eventi reali, PCTO, filiere tecniche e ITS

Nei professionali/tecnici, gli studenti cambiano postura quando gestiscono **compiti reali** (catering per istituzioni, eventi, commesse). Gli ITS sono citati come modello virtuoso di connessione con imprese e docenti. L'apprendimento diventa "autentico": aumentano il senso, la responsabilità, l'identità professionale e crescono la competenza percepita ("lo so fare"), l'autonomia operativa e l'appartenenza a una comunità.

Per il contesto italiano, alcune ricerche recenti sui PCTO suggeriscono che intensità e soprattutto qualità di progettazione (coerenza con l'indirizzo, valore orientativo percepito, coinvolgimento degli studenti nella progettazione, qualità del dispositivo di tutoraggio) sono associate a un maggiore **sviluppo di competenze trasversali** e,

indirettamente, a risorse motivazionali per la carriera. In uno studio su 567 studenti di due istituti tecnici del Centro Italia, il valore orientativo percepito e il coinvolgimento degli studenti nella progettazione risultano positivamente associati alle competenze trasversali, che aiutano il coinvolgimento degli studenti con meno risorse motivazionali di carriera.

In uno studio successivo su 745 studenti di altre due scuole (con vari indirizzi), sempre del Centro Italia, emerge un possibile **elemento di ambivalenza**: quando le esperienze di PCTO sono numerose e molto eterogenee, il valore orientativo percepito tende a ridursi, suggerendo che l'esposizione **“a mosaico”** può produrre apprendimento ma non necessariamente maggiore chiarezza se manca una regia orientativa e una riflessione guidata (Germani et al., 2025a; Germani et al., 2025b).

Per quanto riguarda gli ITS Academy, la letteratura recente suggerisce che non basta considerare l'“effetto medio” del canale: gli esiti occupazionali dipendono in modo rilevante dalla **qualità effettiva del corso** e dalle condizioni di implementazione. Comi e Origo, ad esempio, analizzano dati

amministrativi 2013–2023 basati sul sistema di monitoraggio nazionale INDIRE sugli ITS Academy; la stessa fonte informativa è stata utilizzata in questo report nel Capitolo 2 per l’analisi del quadro aggiornato al ciclo di monitoraggio 2025. Gli autori mostrano una forte associazione positiva tra qualità del percorso ITS e risultati nel mercato del lavoro, anche tenendo conto di fattori strutturali (contesto territoriale e caratteristiche dell’offerta). Tra le dimensioni di qualità che emergono come più predittive figurano attrattività del corso, componenti di formazione pratica/work-based e reti/collaborazioni interregionali; inoltre, l’associazione qualità-esiti appare particolarmente rilevante nelle aree dove le condizioni del mercato del lavoro sono più deboli, indicando che **investire sulla qualità** può contribuire a ridurre svantaggi territoriali più di quanto farebbe una semplice espansione “quantitativa” dell’offerta (Comi et al., 2025).

Va comunque ricordato che queste evidenze sono **osservative**: anche controllando per fattori strutturali, parte della relazione tra “qualità del corso” ed esiti può riflettere selezione (corsi migliori che attraggono studenti più motivati o con reti più

forti), quindi l'implicazione di *policy* è soprattutto sulla necessità di **standard, monitoraggio e incentivi alla qualità**, più che su una prova definitiva di causalità.

5.6. Conclusioni

Alla luce delle evidenze e delle interviste, le buone pratiche non vanno lette solo come idee per dei progetti, ma come dispositivi che modificano tre snodi strutturali: (i) la qualità dell'esperienza scolastica quotidiana (engagement), (ii) la rete di supporto adulto-studente (relazione), (iii) la connessione tra scuola e mondi esterni (lavoro, territorio, mobilità).

Qui si inserisce il dilemma del Capitolo 2: se l'innovazione serve solo a selezionare (accesso per pochi, logica premiale, eventi spot), rischia di aumentare la stratificazione; se invece viene progettata come infrastruttura ordinaria e inclusiva (continuità, accesso equo, qualità dell'implementazione), diventa una leva concreta per tenere insieme efficacia formativa e funzione democratica del sistema. In questo senso, il punto politico-organizzativo non è “quale progetto scegliere”, ma **come rendere stabili le condizioni**

che fanno funzionare le pratiche: continuità, competenze professionali, partnership, valutazione e governance.

Conclusioni

Le analisi condotte delineano un sistema formativo sardo dinanzi a un bivio epocale, dove l'emergenza demografica agisce da acceleratore di fragilità strutturali preesistenti. La Sardegna non affronta solo un calo delle nascite senza precedenti (-10,1%), ma una **crisi qualitativa degli apprendimenti** che vede oltre il 65% degli studenti privi di competenze matematiche di base e un tasso di dispersione esplicita (17%) ben lontano dai target europei. L'attuale sistema e le sue caratteristiche mostrano una serie di debolezze strutturali che rischiano di trasformare la scuola in un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze sociali piuttosto che in un motore di mobilità.

Il confronto della realtà sarda con altre e il confronto con le diverse categorie di attori locali, ha permesso di mettere a fuoco le principali debolezza, ma anche di far emergere dei punti di forza che, se valorizzati, possono fornire delle risposte alle esigenze emerse. Da ciò, possono essere delineate una serie di proposte di **policy**, targhetizzate per ambito, da indirizzare **ai decision maker**.

Per quanto riguarda la Governance, emerge la necessità di **una riforma strutturale articolata**.

L'adozione di una **legge regionale organica sull'istruzione e la formazione** è indicata dagli attori del sistema come la soluzione principale per superare l'attuale frammentazione e la pesantezza burocratica che grava sul mondo della formazione e in particolare sul sistema scolastico. Nello specifico, tale intervento normativo - nelle indicazioni dei soggetti intervistati - dovrebbe operare sui seguenti meccanismi:

- **Superamento della "logica dei bandi"**: Attualmente, interventi cruciali come il supporto psicologico o il recupero delle competenze (es. *Tutti a Scol@* o *Progressi*) sono gestiti come progetti temporanei ed episodici. Una legge organica trasformerebbe questi interventi in **servizi strutturali dotati di risorse correnti stabili**, eliminando la necessità per le scuole di partecipare continuamente a procedure concorsuali per ottenere finanziamenti.
- **Semplificazione del carico amministrativo**: Le segreterie scolastiche sono oggi sottoposte a un carico amministrativo particolarmente oneroso

dovuto alla gestione dei singoli progetti finanziati tramite FSE o PNRR. La messa a sistema delle politiche educative ridurrebbe le procedure di rendicontazione e gestione frammentata, che spesso scoraggiano la partecipazione o compromettono la qualità didattica.

- **Allineamento dei tempi amministrativi e didattici:** Una normativa strutturale eviterebbe il cronico disallineamento tra i tempi della burocrazia regionale (bandi che arrivano in fasi avanzate dell'anno) e i ritmi della scuola e della formazione, garantendo che le risorse siano disponibili quando effettivamente necessarie per la programmazione educativa.

- **Regia unitaria e coordinamento:** La legge permetterebbe una **governance integrata** tra i diversi assessorati (istruzione, lavoro, industria), superando l'attuale percezione della Regione come un mero "gestore di bandi" e permetterebbe di avere un maggior coordinamento tra formazione scolastica e formazione professionale offerta dalle Agenzie formative.

- **Programmazione pluriennale:** Gli operatori individuano nella programmazione pluriennale e nella semplificazione le leve strategiche per dare **certezza e prevedibilità** agli investimenti,

permettendo alle scuole di concentrarsi sul "tempo educativo" piuttosto che sulle incombenze burocratiche.

In sintesi, la legge regionale agirebbe come un'**infrastruttura di equità stabile**, trasformando l'innovazione e il supporto da "eccezione a bando" a "dotazione ordinaria" del sistema scolastico

Contemporaneamente si mette in risalto l'esigenza del rilancio della formazione professionale e del "sistema duale". La Sardegna presenta una formazione professionale fortemente "scolarizzata" (11.020 iscritti negli istituti statali contro i 1.367 nelle Agenzie Formative). È necessario potenziare il ruolo delle Agenzie Formative regionali, che già oggi vantano una delle percentuali più alte d'Italia di percorsi in **modalità duale** (98,9%), garantendo una transizione più fluida verso il lavoro. Inoltre, occorrono investimenti per la **correzione del mismatch occupazionale**: la programmazione deve agire con decisione per ridurre l'**overbooking** in settori saturi (come il benessere/estetica) a favore di comparti in grave carenza di profili tecnici, come la **meccanica**

(dove l'offerta copre solo il 21,5% della domanda) e il **termoidraulico** (22,8%).

Un'altra forte esigenza riguarda il rafforzamento della Filiera Tecnico-Professionale, con un **riequilibrio dell'offerta formativa** che colmi il gap tra richiesta del mercato e delle imprese locali e competenze presenti nella manodopera locale, andando non solo a formare quelle figure professionali necessarie per settori, sempre più strategici, in grave carenza di personale, ma anche andando a correggere la saturazione di alcuni percorsi (come il benessere/estetica). In quest'ottica, va letta anche la necessità di un ulteriore investimento negli **ITS Academy**, in particolare per ridurre il tasso di abbandono riportandolo a livelli pari alla media nazionale. A ciò possono contribuire una serie di interventi quali un monitoraggio rigoroso della qualità didattica, migliori servizi di supporto agli studenti e di una logistica dei trasporti che superi la dispersione territoriale che possono beneficiare tutti gli ambiti della formazione e dell'istruzione. Più a monte, emerge la necessità di rendere effettivi e meno onerosi i passaggi tra i diversi sistemi (scuola-

formazione) per permettere riorientamenti tardivi senza perdita di anni scolastici, garantendo la parità di "dignità formativa" tra i canali (le c.d. "passerelle).

Accanto a questo, emerge la necessità di promuovere strumenti per l'innovazione didattica e le competenze STEM. Investire nell'**infrastrutturazione laboratoriale** e rendere le pratiche di *learning by doing*, la robotica e il coding parte del curriculum ordinario per aumentare l'*engagement* degli studenti, specialmente nei contesti più fragili.

Tuttavia, emerge con forza come la transizione digitale non debba limitarsi alla fornitura di dispositivi, ma deve puntare su **accompagnamenti pedagogici** che trasformino l'uso passivo dello smartphone in competenza digitale critica (DigComp 2.2) per lo studio e il lavoro.

In sintesi, la sfida per la Sardegna è quella di riuscire a promuovere delle azioni ed iniziative che rafforzino un **modello di formazione democratico e inclusivo**, basato su investimenti sulla qualità reale dei percorsi professionalizzanti e sulla stabilità delle reti di supporto territoriale, che possano rendere effettivamente l'investimento in istruzione in un

investimento nello sviluppo sociale ed economico dell'Isola.

Appendice A.

Analisi delle interviste

L'analisi comparate delle 35 interviste raccolte restituisce una rappresentazione articolata e multidimensionale del sistema formativo della Sardegna. Pur nella diversità delle prospettive espresse da docenti, dirigenti, esperti, studenti ed ex studenti, e famiglie, emergono con chiarezza alcuni nuclei tematici ricorrenti, che consentono di individuare sia elementi di eccellenza sia criticità di carattere strutturale, con particolare riferimento alla formazione professionale (leFP) e agli Istituti Tecnici Superiori (ITS).

A.1 La prospettiva dei docenti: la scuola professionale come "ripiego"

Da alcune delle testimonianze raccolte emerge un profondo e radicato pregiudizio culturale che divide il sistema scolastico sardo tra i licei, visti come percorsi di prestigio, e gli istituti tecnici e professionali, spesso considerati una scelta di ripiego per chi è meno dotato o ha meno voglia di impegnarsi. Un elemento ricorrente è la percezione culturale che vede l'istruzione tecnica e professionale come una scelta di ripiego per chi "non ha voglia di studiare".

[...] Allora, se penso alla scuola secondaria, mi viene in mente un po' anche il contesto. Nel

senso che ho visto diverse scuole, diverse scuole professionali, e quindi mi rendo conto che le scuole professionali, la maggior parte delle volte, vengono scelte da chi non ha tanta voglia di studiare, non tanto perché è quello l'indirizzo che gli interessa [...]

Questo pregiudizio è radicato sia nelle famiglie che nel corpo docente delle scuole medie.

[...] L'altro aspetto cruciale sono le famiglie e i ragazzi, ossia chi si iscrive nei professionali al 90% sono ragazzi che già dalle scuole medie o sono portati, usiamo questo termine, per le materie letterarie e quindi indirizzati verso i licei, o se secondo i docenti delle scuole medie non sono bravi in quelle materie vai all'alberghiero che tanto si studia poco. E non è proprio così, ma proprio non è così perché il curriculum dell'alberghiero è completo, innanzitutto fanno le stesse ore di italiano, matematica e inglese che fanno in un liceo perché quello è la base [...]

Viene descritta una tendenza alla "liceizzazione", dove le famiglie vedono il liceo come l'unica scelta per chi ha passione per lo studio, relegando i tecnici e i professionali a scuole per chi deve solo trovare un lavoro.

[...] C'è una forte liceizzazione nella scuola sarda, per una questione forse di prestigio, le famiglie cioè tendono a vedere il proprio figlio più in un liceo, soprattutto se è un ragazzo che ha delle buone competenze e ha passione per lo studio, piuttosto che indirizzarlo in un istituto tecnico o meno che mai in professionale, che sono visti come delle scuole atte a trovare un posto di lavoro più o meno qualificato che sia, ma non a garantire un percorso di professionalizzazione fino all'università e questo è un retaggio diciamo storico [...]

Un dirigente sottolinea che nella "vulgata popolare" i professionali sono visti come luoghi dove non si fa nulla, ignorando che i ragazzi invece affrontano materie complesse come fisica e chimica già dal primo anno, a differenza dei licei dove iniziano più tardi.

[...] Perché magari sono ragazzine/i esuberanti, un po' così, quindi gli stessi professori gli consigliano di andare in un professionale e non di iscriversi da un'altra parte, poi arrivano lì e vanno a sbattere il muso contro la fisica, contro la chimica [...]

Un altro docente evidenzia come gli allievi arrivano convinti che ci sia meno teoria e meno impegno,

scontrandosi poi con la durezza pratica e l'attenzione richiesta.

[...] Sono tutti allievi del Medio Campidano che per certi versi scelgono questa scuola non tanto perché vogliono avere una professione o un futuro in questo settore, ma più che altro perché presumono che in una scuola di questo tipo ci sia meno teoria, ci sia da studiare meno, si richieda meno impegno e situazioni di questo tipo [...]

[...] Quando in realtà è abbastanza difficile questa cosa perché anche da noi fare 2-3 settimane e 6 ore di cucina richiede attenzione, richiede volontà perché è stancante, non è comunque un lavoro facile [...]

Un docente rileva che le agenzie formative accolgono spesso ragazzi che la scuola pubblica "non riesce a seguire" o non comprende, agendo quasi come un sistema di gestione per contesti familiari e sociali molto difficili.

[...] La maggior parte dei ragazzi in realtà finiscono, mettiamola così secondo me poi ovviamente perché non ho dati alla mano, nelle agenzie formative perché in realtà la scuola pubblica non riesce a seguirli, diciamo che le agenzie formative sono frequentate

principalmente da ragazzi che hanno bisogno paradossalmente di essere seguiti di più perché comunque sono quelli un po' più, tra virgolette, passami il termine un po' più pazzerelli, cioè della serie che frequentano purtroppo per loro contesti molto difficili, abbastanza difficili, che hanno situazioni molto particolari, proprio contesti familiari abbastanza problematici, mettiamola così e quindi di conseguenza la scuola pubblica in realtà non è in grado, secondo me, di gestire una cosa di questo tipo e quindi cosa succede? Che ovviamente devono per forza entro i 16 anni rimanere a scuola e quindi loro finiscono qua [...]

D'altra parte alcuni genitori confermano che il liceo è spesso percepito come uno "stato sociale" per futuri medici o avvocati. Un genitore nello specifico osserva che le scuole scientifiche puntano tutto su medicina o ingegneria, trascurando altre opzioni.

[...] Perché questa scuola, nello specifico, punta molto a che i suoi studenti vadano in medicina, in ingegneria, in informatica. Li indirizza già... [...]

A.2 La prospettiva degli studenti: tra stigma e rivendicazione

Si rileva un divario significativo tra la percezione sociale e l'esperienza vissuta. Mentre una parte della società tende a considerare tali percorsi come una scelta di secondo livello, studenti ed ex studenti confermano di avvertire questa etichettatura, pur impegnandosi attivamente nel tentativo di superarla.

In particolare, un'ex studentessa evidenzia come percorsi quali gli ITS siano spesso percepiti come "scuole di serie B", tuttavia, li definisce invece come "scuole di serie A", in quanto consentono un ingresso più rapido nel mondo del lavoro e garantiscono l'acquisizione di competenze solide e immediatamente spendibili.

[...] Per come l'ho vissuta io sono scuole di serie A, perché sono scuole che ti permettono di arrivare prima, non è una laurea per carità, però comunque accedi al mondo del lavoro molto prima [...]

Una ex studentessa dell'alberghiero, ora biologa nutrizionista, vuole sfatare l'idea che in queste scuole non si studi, ricordando professori estremamente pignoli che le hanno dato un metodo di studio fondamentale per l'università.

[...] Adesso i ragazzi studiano anche chimica e fisica già in ogni scuola superiore, quindi quella parte forse non mi permette di dare voto 10,

però per il resto la valuto per 8, perché comunque ho avuto professori che mi hanno permesso anche di avere un metodo di studio, si studiava di tutto, quindi il mito che all'alberghiero, non si studia, diciamo che si può sfatare, perché in realtà, anzi, avevo soprattutto per quanto riguarda l'italiano una professoressa abbastanza pignola, grazie a lei il fatto che ho imparato a studiare, quindi 8 [...]

[...] all'epoca se non avessi studiato scienze dell'alimentazione all'alberghiero probabilmente non mi sarebbe mai venuto in mente di entrare all'università per fare la nutrizionista [...]

A.3 L'orientamento

Dalle testimonianze raccolte emerge un coro unanime di critiche sulla modalità con cui viene gestito l'orientamento scolastico in Sardegna. Viene descritto non come una guida alle attitudini, ma come un'operazione di "marketing" influenzata anche dalle famiglie e dalle dinamiche del gruppo dei pari. Numerosi docenti e dirigenti scolastici segnalano come l'attuale sistema di orientamento rischi di ridursi a una dinamica competitiva tra istituzioni scolastiche, finalizzata prevalentemente all'acquisizione di iscrizioni e al mantenimento dell'autonomia degli istituti.

[...] Chiaramente ognuno cerca di portare verso di sé il maggior numero di iscritti [...]

[...] Un sistema dell'orientamento lasciato all'iniziativa delle singole scuole è deleterio, è deleterio perché stiamo parlando del sistema di orientamento che riguarda le scuole secondarie e il secondo grado e quella in uscita dal secondo grado all'università. Però diciamoci che sono anche problematiche differenti, però è vero che quando il sistema di orientamento dalle scuole secondarie di primo grado a quelle del secondo grado viene lasciato alle scuole è deleterio perché ogni scuola diciamo vende se stessa in funzione dell'acquisizione di iscrizioni presso il proprio sito [...]

Gli *open day* tendono talvolta a rappresentare un'immagine idealizzata del contesto scolastico, mettendo in evidenza gli aspetti più attrattivi dell'offerta formativa senza restituire pienamente la complessità del percorso, incluse le difficoltà e l'impegno richiesti dalle discipline tecniche che gli studenti saranno chiamati ad affrontare.

[...] Perché purtroppo il momento di scelta della scuola effettivamente passa attraverso un momento di visita in un contesto scolastico che è artefatto, nel senso che viene organizzata

all'interno delle scuole un momento in cui loro vedono di tutto, che sembra che siano bellissime, in realtà la scelta dovrebbe essere innanzitutto orientata sulle effettive capacità del ragazzo per affrontare quel percorso di studio e soprattutto far vedere almeno in un periodo di inserimento, non di un giorno, ma di una settimana, due settimane, che cosa si fa realmente all'interno di quella scuola e come lo si fa [...]

Appare inoltre poco realistico pretendere di illustrare l'offerta formativa di un istituto complesso in un'unica ora, per di più inserita nel normale orario delle lezioni della scuola secondaria di primo grado, con il rischio di sovraccaricare gli studenti e ridurre la capacità di comprensione.

[...] In genere non ci danno mai più di un'ora, ci fanno entrare in una classe per un'ora, poi in un'altra classe per un'altra ora, nelle terze, ma un'ora per presentare una scuola complessa [...]

L'orientamento è spesso delegato alla buona volontà delle singole scuole e manca di una strategia che lo colleghi ai reali fabbisogni produttivi del territorio.

[...] Cioè non si pone il problema di quale sia la vocazione, l'orientamento dello studente che

sta studiando in terza media e che si dovrebbe iscrivere in un istituto superiore, ma l'orientamento che facciamo noi come tutte le altre scuole è quello di rendere più accattivante e attrattiva l'offerta formativa della tua scuola cercando di convincere i ragazzi e i genitori che quella è l'offerta migliore per loro [...]

Si riscontra inoltre che gli studenti in realtà abbiano pochissime ore di orientamento valido, il che impedisce loro di avere una proiezione del proprio "io" nel futuro.

[...] Dall'altra parte ti dico c'è oltre che una carenza dal punto di vista di territorio c'è anche una carenza dal punto di vista del mondo scuole perché comunque i ragazzi purtroppo rispetto a prima fanno molte meno ore di orientamento valido che li possono un pochino aiutare ad avere quella che è la proiezione del loro io nel futuro. Quindi questa è una delle più grandi mancanze che il mondo scuola ha oggi. Stanno cercando ovviamente da quel punto di vista di migliorare e sicuramente anche il territorio dove i ragazzi vivono sicuramente influenza quelle che sono le loro scelte [...]

Una studentessa suggerisce che l'orientamento scolastico sia poco utile e troppo specifico. Si rileva che, almeno nell'esperienza di alcuni contesti, le

attività proposte non risultano pienamente efficaci nel fornire agli studenti una visione ampia e articolata delle possibili scelte formative e professionali. Le opzioni presentate appaiono spesso tra loro molto simili e fortemente settoriali, senza favorire un reale confronto tra percorsi differenti né un orientamento consapevole verso specifici ambiti universitari.

In tale prospettiva, l'orientamento potrebbe essere ulteriormente rafforzato, ampliando sia il numero sia la varietà delle iniziative rivolte agli studenti. Le attività attualmente proposte, quali open day riferiti a un numero limitato di facoltà o corsi focalizzati su ambiti specifici, come il giornalismo, non sempre consentono di costruire un quadro complessivo delle opportunità offerte dal sistema universitario.

[...] Secondo me l'orientamento che viene fatto a scuola, almeno nella mia scuola non è così, non vorrei dire utile, però non è così, non ti porta poi a vedere varie opzioni perché alla fine le opzioni sono quasi sempre molto simili tra loro e molto specifiche, quindi non è che ti indirizza a scegliere un'università precisa, sicuramente sull'orientamento lavorerei un po' perché i corsi che vengono proposti agli studenti sono pochi, almeno io li ritengo pochi e comunque molto specifici, per esempio gli open day ci sono di pochissime facoltà oppure i corsi che si possono fare sono corsi di

giornalismo, però magari altre facoltà sono molto più carenti, noi non vediamo effettivamente, non abbiamo un quadro generale di cosa puoi fare all'università, io ho già una mia idea chiara ma non c'entra la scuola, ho già due anni con questa idea, so che molti miei compagni non sono ancora sicuri su quello che vogliono fare e non hanno proprio idee [...]

Un genitore nota che il fatto che il figlio non abbia ancora un'idea chiara indica un orientamento scolastico inadeguato.

[...] Il fatto che lui ancora non abbia un'idea di che percorso scegliere, credo che indichi un orientamento non adeguato, anche se so che esiste un progetto di orientamento che vengono svolte, penso, due ore al mese, però evidentemente ancora non sono arrivati a degli esiti importanti [...]

A.4 L'influenza determinante della famiglia e del contesto territoriale

La famiglia è indicata come il fattore principale che condiziona la scelta, spesso basandosi su criteri estranei alle capacità dello studente. Queste spesso spingono verso i licei perché visti come uno "stato sociale" per futuri medici o avvocati, mentre i

professionali sono considerati scuole di "serie B" per chi farà lavori manuali. Molti scelgono la scuola in base alla vicinanza a casa o alla facilità di trasporto, piuttosto che sugli interessi, questo aspetto coinvolge sia lo studente che la famiglia che indirizza la scelta.

[...] Secondo me uno è la scelta sbagliata del proprio percorso, quindi sicuramente bisognerebbe ripensare un po' a come si fa l'orientamento nelle scuole medie, ma anche tra le famiglie, perché poi alla fine la scelta dell'istituto superiore molto spesso è influenzata solo da due fattori, che non sono tanto le attitudini del ragazzo o la voglia o meno di studiare del ragazzo, ma più la vicinanza alla sede, alla famiglia, alla propria casa, alla propria residenza e se questo istituto è scelto o meno dai familiari più affini e dagli amici [...]

Spesso la scelta è influenzata dai percorsi fatti dai fratelli o dai genitori, indipendentemente dalla maturità o dalle attitudini attuali del futuro studente.

[...] Il fratello ha fatto questo percorso di studi, siccome si è trovato bene, obblighiamo anche l'altro fratello a fare lo stesso percorso di studi, questo è un problema, oppure mando mio figlio in quell'istituto lì perché il compagno di classe va in quell'istituto lì e questo è molto limitativo [...]

Un dirigente sostiene che a 13/14 anni gli studenti sono considerati ancora troppo piccoli per compiere una scelta così determinante, finendo per farsi trascinare dalle mode o dagli amici.

[...] Secondo me a 13 anni si è ancora troppo piccoli per poter scegliere, e quindi è vero che molto spesso seguono i compagni di classe, noi parliamo anche con i genitori e anche qua entra in ballo il discorso che anche il genitore a volte ha dei sogni sui propri figli e quindi magari lo spinge a iscriversi presso scuole che magari non sono adatte o idonee [...]

Un dirigente sottolinea la necessità di orientare gli studenti verso percorsi dove possano "realizzarsi maggiormente piuttosto che non invece sulla base di considerazioni un po' più superficiali"

[...] Noi abbiamo bisogno di gente di persone che siano capaci di andare dove possono realizzarsi maggiormente piuttosto che non invece sulla base di considerazioni un po' più superficiali [...]

A.5 Dispersione e "cattiva scelta"

Il "fallimento" dell'orientamento è indicato come una delle cause primarie della dispersione scolastica. Gli studenti che arrivano ai professionali convinti di

"studiare poco" si scontrano con materie tecniche complesse e spesso abbandonano nel primo biennio.

[...] I primi due anni proprio per questo aspetto che abbiamo detto prima, la scelta errata di un percorso, mentre la terza probabilmente diventa uno svincolo perché è il momento in cui effettivamente si entra a contatto con le discipline di inizio e allora lì si rende conto che effettivamente quel percorso o non è adatto o non piace o è più complicato rispetto alle nozioni che si sono acquisite quindi si ha molta più difficoltà, quindi prima, seconda e terza delle superiori, sono veramente un momento critico nella dispersione scolastica [...]

Quando un percorso fallisce, la scuola spesso non sa indicare alternative valide, lasciando i ragazzi soli e alimentando il fenomeno dei NEET.

[...] Quelli che abbandonano totalmente dal primo anno, diciamo così, sono quelli che forse dovevano essere fermati prima, nel senso che sono quei ragazzi che già arrivano con un bagaglio di frequenza scolastica disastroso, per cui arrivano alle superiori semplicemente con competenze minime, a volte quasi nulle, e di fronte allo stress del viaggio, la fatica dello studio, poi preferiscono abbandonare del tutto.

E molti di questi poi non fanno niente, non scelgono neanche un corso regionale come quelli che vengono organizzati, più portati per il lavoro, perché sono ragazzi un po' lasciati a se stessi, molti di questi non hanno famiglie alle spalle in grado di supportare una scelta seria del loro futuro, è brutto dirlo, ma sono ragazzi destinati alla disoccupazione, ai famosi NEET [...]

La Sardegna detiene il primato per dispersione scolastica, un fenomeno alimentato da contesti familiari fragili, da un orientamento inefficace, e spesso dal pendolarismo.

[...] Per quanto riguarda il livello regionale, le difficoltà maggiori sono quelle sicuramente legate alla lotta, alla dispersione scolastica e anche alla capacità di riuscire in qualche modo a promuovere il passaggio dall'insegnamento all'apprendimento in modo positivo. Per quanto riguarda la questione, noi sappiamo perfettamente che la regione Sardegna è una regione che ha un alto tasso di dispersione scolastica e è una cosa che caratterizza molto la Sardegna, probabilmente perché anche il territorio geografico non consente di avere nel luogo in cui si vive tutta una serie di servizi che possono fare da corollario all'educazione dei bambini e dei ragazzi, nel senso che

certamente se uno vive nella città di Sassari ha occasioni anche di frequentare altre agenzie educative, cosa che invece diventa molto difficile nel momento in cui vivi in zone che sono veramente periferiche rispetto ai luoghi in cui queste agenzie ci sono [...]

[...] Allora, sicuramente la territorialità, qua parlo perché già se lo studente basti pensare ai nostri trasporti in Sardegna se lo studente vive in comunità rurale o comunque in periferia prima di arrivare a scuola ci mette quasi delle ore quindi questo sicuramente può svantaggiare una persona [...]

Quasi tutti i docenti e dirigenti ritengono che la figura dello psicologo scolastico debba diventare strutturale e non legata a singoli progetti.

[...] Deve essere una cosa strutturale, secondo me, la figura, queste equipe, dello psicologo [...]

[...] In molti casi noi ci troviamo ad aver bisogno e a non avere questa figura professionale e ci rendiamo conto che anche i ragazzi lo richiedono quindi sarebbe importante non è una figura accessoria è proprio una figura che serve che dovrebbe rimanere fissa [...]

A questo proposito uno studente ammette di aver cambiato scuola per una situazione critica personale, sentendosi poco supportato dai docenti nel 90% dei casi.

[...] Ovviamente dipende dal professore e dal professore, però nel 90% dei casi no, non mi sono sentito supportato [...]

A.6 Mismatching

Dalle testimonianze raccolte, il fenomeno del mismatching (ovvero lo scollamento tra le competenze fornite dal sistema educativo e quelle richieste dalle imprese) emerge come una delle sfide strutturali più critiche per l'economia e la coesione sociale in Sardegna.

[...] Questo io vedo che magari vengono create, però poi non c'è, dall'altra parte, il collegamento con le aziende. O a volte vengono creati dei corsi dove non c'è abbastanza sbocco, a livello regionale, ma a volte anche a livello italiano. Quindi bisognerebbe fare delle cose più pratiche, io lavoro su questo, non sono gente a contratto, che però poi vadano anche a inserirsi all'interno di uno scenario aziendale, di un ente,

di un qualcosa, quindi che sono effettivamente i bisogni [...]

[...] C'è uno scollamento secondo me questo scambio non c'è magari ci siamo quando dobbiamo dare l'indirizzo dei corsi diciamo al mercato ci siamo nella parte di indirizzo di vari corsi, ci sono in un paio però poi parte la lezione partono le ore di lezione e questo scambio effettivamente non c'è le stesse aziende tra l'altro per esempio il caso di Oristano potrebbero chiedere al consorzio di fare una cernita per dei lavori stagionali o anche per delle posizioni di junior però questo non lo sa nessuno che è possibile farlo gratuitamente loro mettono a disposizione fanno un recruitment interno possono far fare dei colloqui ai ragazzi [...]

[...] La principale sfida è quella di superare il mismatching tra aziende e personale, forza lavoro che sta cercando un'occupazione e trovare il modo di sensibilizzare le persone che adesso sono disoccupate sui lavori emergenti e quindi incentivarli a fare una formazione che gli dia un'opportunità nel lungo periodo. Quindi sicuramente il mismatching è la prima sfida [...]

Un punto condiviso da docenti e dirigenti è l'assenza di un collegamento sistematico tra la progettazione

dei corsi e il reale fabbisogno del territorio. Spesso i corsi vengono avviati senza una ricognizione preliminare.

[...] Non dico di lavorare su qualcosa di reale, però almeno con l'obiettivo, con uno scambio aziendale più forte rispetto ai corsi che stanno facendo. Quindi vanno messe in piedi le partnership con le aziende prima dell'inizio di un nuovo corso, assolutamente, perché sennò vengono fatti i corsi senza sapere esattamente da dove si sta andando [...]

Da alcuni dirigenti viene evidenziata la mancanza di una legge quadro che raccordi istruzione e formazione professionale con l'economia locale.

[...] Manca una legge Regionale sulla scuola sarda che orienti il sistema formativo supporti le istituzioni scolastiche e che in qualche maniera raccordi il sistema di istituzione con quello della formazione professionale [...]

[...] A livello istituzionale e ordinamentale con l'ultima riforma Gelmini del 2010 che è stata molto contestata perchè c'erano molti punti oscuri e molti punti non condivisibili però ha riorganizzato i vari settori formativi riordinando i vari indirizzi di studio e collegandosi bene all'economia nazionale e ai vari settori

dell'economia nazionale per esempio per l'istituzione professionale ha collegato gli indirizzi anche alle varie professioni con relativi codici istat, ateco, quindi questo lavoro si è fatto. Le scuole, anche al loro interno istituito proprio dalla riforma gelmini il comitato tecnico scientifico che è un organismo interno alla scuola, che è composto da personale della scuola, docenti, dirigenti e poi rappresentanti del territorio, quindi organizzazioni datoriali, faccio l'esempio di un agrario coldiretti, confagricoltura, le varie agenzie regionali tipo Agris, Laore, insomma è a libera scelta dell'istituto costituire questo organismo per raccordare e contestualizzare la propria offerta formativa in relazione ai bisogni del territorio [...]

Un dirigente sostiene che per il problema della dispersione scolastica sia inutile intervenire solo sull'alunno fragile se non si interviene "di sistema anche sulla famiglia e sulla comunità" che lo esprime.

[...] Purtroppo manca in Sardegna una legge sull'istruzione, una legge regionale sull'istruzione che si prenda ad ampio raggio per impedire questa problematica piuttosto che non semplicemente con interventi tampone come possono essere stati peraltro anche interessanti, per carità, gli interventi del

progetto di scuola, che però io li reputo importanti, mentre invece il problema è ben più ampio e basso, lo ripeto ancora, sull'intervento di sistema di tipo socio-economico sulle comunità fragili. Non si può pensare di intervenire soltanto sull'alunno fragile se non interveniamo di sistema anche sulla famiglia e sulla comunità che lo spiega [...]

Un altro dirigente spiega che, a differenza del Nord Italia dove le grandi aziende programmano il fabbisogno con due anni di anticipo, in Sardegna il tessuto è fatto di micro-imprese (meno di 15 dipendenti) che faticano a intercettare e gestire i tirocinanti.

[...] È importante questa situazione che sta vivendo non solo in Sardegna, ma in tutto il nostro paese, perché ci confrontiamo anche con le altre regioni. Il tema critico per l'ITS in Sardegna è che non ci sono quelle tante aziende importanti, faccio l'esempio, le aziende importanti per me sono quelle aziende che hanno 200 dipendenti, 500 dipendenti, 100 dipendenti e che fanno processi di trasformazione all'interno della loro azienda e quindi hanno l'interesse, come capita nel Veneto, come capita in Emilia, in cui ci sono le aziende che chiamano l'ITS e dicono che fra

*due anni ci servono tecnici in questo settore
[...]*

Il collegamento tra scuola e lavoro è l'elemento fondante del sistema ITS. Il legame si realizza concretamente attraverso un modello formativo dove almeno il 40% delle ore viene svolto direttamente in azienda tramite tirocini o stage.

[...] L'obiettivo del nostro ITS, oltre alla qualità della formazione e della specializzazione, è l'opportunità di inserimento dei ragazzi nell'azienda in cui vanno a fare tirocinio e stage formativo [...]

Anche in questo caso vengono evidenziate diverse criticità strutturali e comunicative nel contesto regionale.

[...] Il tema critico per l'ITS in Sardegna è che non ci sono quelle tante aziende importanti [...]

Altro punto critico che viene sollevato riguarda la mancanza di comunicazione e di una strategia regionale integrata.

[...] Quindi questa parte dell'orientamento sicuramente va investita maggiormente. La conoscenza dell'ITS non ce l'hanno per niente, non sanno che facciamo parte di un ordinamento scolastico [...]

Alcuni intervistati affermano che i corsi spesso partono senza una reale ricognizione del fabbisogno aziendale.

[...] manca le relazioni con le aziende quella parte lì viene fatta in corso d'opera magari poi ci diventerebbero persone che si stanno affrontando la lezione e mi dicono ma quindi dove potremmo mandarli bisogna fare una lista prendere i contatti devono essere delle liste già avviate non può essere il ragazzo che dice cercatelo tu oppure questo lavoro lo facciamo prima dovrebbe essere la condizione di partenza di qualsiasi corso la parte lì manca completamente [...]

Altro problema è che le aziende, essendo prevalentemente piccole e micro-impresе, faticano a gestire i tirocinanti a causa di vincoli burocratici eccessivi.

[...] No, non esiste niente, scuola e formazione non comunicano, nel mondo del lavoro ci si prova, provi a comunicare, però non sempre portano a un buon risultato, perché andiamo su binari diversi, noi seguiamo i tempi della pubblica amministrazione che ci deve dare risposte, e mentre l'azienda va, va veloce, ma nello stesso tempo va talmente veloce che non ha tempo per te, e quindi è un rincorrersi

continuo, e poi non hanno il tempo di stare a formare altre persone, è complicato, è molto complicato, perché anche le stesse aziende non sono strutturate, sono piccole, quindi è un peso per loro collaborare con noi [...]

Esiste una discrepanza tra i desideri degli studenti e le reali offerte di lavoro. Si registra un eccesso di iscritti ai corsi per ruoli amministrativi e una carenza per professioni tecniche e manuali molto richieste.

[...] Posso dire che le figure professionali, tipo operatori di segreteria, operatori amministrativi, queste figure un po' più amministrative, un po' più di ufficio, sono quelle più richieste. I lavori per cui c'è più richiesta sono invece quelli che non hanno nessun appeal e quindi rischi magari di volere insistere con un corso di operatori termoidraulico che è super richiesto, però di lasciare la classe vuota. Io ho notato che negli ultimi tempi i lavori per persone che stanno sedute a fare il loro lavoro sono quelli che interessano di più, mentre gli altri che hanno bisogno di un po' più di operatività, di manualità, di pratica, non scattoliscono nessun interesse. Altri settori che ultimamente stanno interessando sono quelli della moda, del benessere, tutto ciò che è estetica un pochettino interessa, solo che poi non c'è

grande possibilità di inserirsi nel mercato del lavoro [...]

Dove il mismatch viene superato, è quasi sempre grazie a percorsi che integrano la pratica. Un dirigente riporta tassi di occupazione tra il 75% e l'80% per i diplomati ITS, grazie al fatto che il 40% delle ore è svolto direttamente in azienda.

[...] Una percentuale che ci porta a dire che i nostri ragazzi trovano collocazione alla conclusione del diploma e a volte anche prima viaggia tra il 75% e l'80% dei corsisti impegnati nell'occupazione. Questo non avviene quando il corsista preferisce proseguire con l'università. Questo è un dato abbastanza importante [...]

A.7 Il paradosso delle competenze: *soft skills* e analfabetismo digitale professionale

Un aspetto importante che emerge è che il mismatch non riguarda solo le competenze tecniche, ma soprattutto le competenze trasversali (*soft skills*) e l'uso professionale della tecnologia. Paradossalmente, i "nativi digitali" risultano competenti nell'uso dei social media ma del tutto impreparati all'uso professionale della tecnologia.

[...] Dall'alternanza scuola lavoro mi è capitato anche di vedere come i ragazzi si avvicinano a strumenti che ormai dovrebbero essere soprattutto per loro nativi digitali qualcosa di irrinunciabile per esempio il computer per esempio gli strumenti anche di gestione dei documenti all'interno dei cellulari io noto che si utilizzano frequentemente, social network loro per il resto non hanno nessuna dimestichezza con applicazioni altrimenti fondamentali anche in previsione di uno sviluppo professionale cioè compilare i login sul sito è nei fatti difficile, pieno di incertezze non sapevo che c'era una casella mail c'era un'applicazione delle mail nel cellulare insomma ci sono tutte delle situazioni che rispetto alla narrazione dei nativi digitali lasciano un po' perplessi [...]

[...] Allora, sulle competenze informatiche, che è il mio campo, quindi posso dire abbastanza, diciamo che sostanzialmente per quello che interpretiamo noi come competenze informatiche ci sono grosse carenze, perché ormai tutti siamo abituati alla iper-semplificazione che ci dà il cellulare, ma appena dobbiamo fare qualcosa di più complicato tutti ci si scontra se lo sai fare o non lo sai fare. Questa cosa non è particolarmente facilitata dal fatto che ormai abbiamo a disposizione degli strumenti di intelligenza

artificiale, perché di fatto anche quelli bisogna saperli usare. Per cui io, per esempio, personalmente come insegnante ho rimodulato nell'ultimo anno le materie anche per ampliare il discorso sulle intelligenze artificiali, perché comunque è un strumento con cui i ragazzi avranno a che fare costantemente, per cui farli sfruttare in maniera corretta senza farsi ingannare dai risultati che sembrano troppo facili è diventata un'altra competenza. Però sulla competenza informatica vera e propria, cioè anche solamente saper aprire e accendere il computer e scrivere sul testo, noi ci dobbiamo un po' lavorare, mentre ci si aspetterebbe che ormai se i ragazzi sono informatici, sono abituati, invece non sono abituati al cellulare e non per fare cose utili sostanzialmente, è difficile per loro anche mandare una mail. Sì, anche questo è emerso, c'è una competenza solo in alcune cose molto specifiche, tipo l'utilizzo di app o comunicazione, però invece per anche solo utilizzare il computer e non il cellulare o comunque per competenze un po' più avanzate [...]

Alcuni sostengono che molti studenti non sanno scrivere una mail, usare Excel o gestire documenti su un PC.

[...] Ci siamo resi conto che avevano difficoltà anche nell'utilizzo del computer, nell'utilizzo di un passaggio, della scansione, della digitalizzazione di un documento, nell'utilizzo di un Google Sheet piuttosto che l'Excel normale [...]

Anche i genitori sono consapevoli di queste carenze.

[...] E quindi trovo che i ragazzi a quell'età debbano già conoscere gli strumenti di base, i software di base, come Excel per esempio, o quello di calcolo, oppure Word. Sì, Word effettivamente è un software che ha utilizzato anche forse della scuola media per la stesura delle relazioni, però altri software, anche PowerPoint, l'hanno utilizzato. Però quelli di calcolo secondo me sarebbe utile imparare ad utilizzarli [...]

Altri sostengono che l'avvento delle tecnologie digitali abbia inciso in modo significativo sulle abitudini di studio degli studenti. In particolare, l'uso di internet e dei dispositivi informatici, pur rappresentando potenzialmente un supporto all'apprendimento, tende in alcuni contesti a sostituirsi impropriamente all'impegno personale, soprattutto in assenza di un adeguato sostegno familiare.

[...] Noi diciamo sempre che internet e computer sono degli strumenti che ti favoriscono. Invece in molti casi ti rendi conto, soprattutto se non c'è il supporto familiare che loro delegano la tecnologia a ciò che dovrebbero fare loro [...]

Emergono differenze rilevanti legate agli stili di vita degli studenti, coloro che svolgono attività sportive mostrano generalmente una maggiore capacità di organizzazione del tempo e una risposta più efficace alle richieste scolastiche, mentre in altri casi la scuola viene relegata a un ruolo secondario. Rispetto al passato, si rileva inoltre una diminuzione dell'autonomia nella gestione del materiale scolastico, con una crescente necessità di supervisione da parte degli adulti, aspetto che incide negativamente sulla regolarità dello studio e sul rispetto delle consegne, come evidenziato da una docente delle scuole medie.

[...] Secondo me sono meno organizzati nel preparare il materiale scolastico, c'è meno autonomia in questo, ci deve essere sempre la figura dell'adulto che va a monitorare, a controllare che il ragazzo abbia il materiale. Cioè è una cosa che può sembrare così non importante che invece è fondamentale perché poi magari si ritrovano a scuola con i quadri non sbagliati, con i compiti non svolti [...]

Un intervistata proveniente dal mondo della formazione professionale, evidenzia una diffusa carenza nelle competenze trasversali, riscontrabile trasversalmente tra i diversi destinatari con cui entra in contatto. In molti casi emerge una scarsa consapevolezza dell'esistenza stessa di tali competenze, nonostante esse rappresentino uno degli elementi maggiormente richiesti dal mondo produttivo. Al di fuori dei profili altamente specializzati, per i quali prevalgono competenze tecnico-professionali avanzate, le imprese ricercano soprattutto figure caratterizzate da affidabilità, flessibilità, puntualità e capacità relazionali, qualità che risultano particolarmente rilevanti nei profili a bassa qualificazione, oggi ampiamente richiesti ma difficili da reperire.

[...] Tutte le competenze trasversali sono carenti, mi sono resa conto che con qualunque destinatario io parli, non hanno idea dell'esistenza delle competenze trasversali che sono quelle maggiormente richieste dall'azienda. All'azienda non interessa avere una persona super esperta, a meno che parliamo di profili alti ovviamente, se parliamo di profili bassi che sono quelli per cui c'è maggiore richiesta e quelli che l'azienda non vuole più fare, e quelli che sono ovviamente se parliamo di manovalanza, operai agricoli, non capiscono che a un'azienda non interessa solo

che tu sappia potare un albero, sfalciare un prato, interessa che sia flessibile, che non crei problemi, sia puntuale, interessano tutte queste competenze trasversali di cui le persone non hanno nemmeno idea dell'esistenza [...]

Emerge come molti candidati tendano a ridurre la propria spendibilità occupazionale alle sole abilità tecniche, senza riconoscere il valore distintivo delle competenze trasversali nei processi di selezione. Alla domanda relativa agli elementi di differenziazione rispetto ad altri candidati con analoghe competenze tecnico-professionali, frequentemente non viene fornita alcuna risposta, a conferma di una concezione riduttiva del profilo professionale. Un'ulteriore area di significativa criticità riguarda le competenze legate alla progettazione e alla presentazione di lavori di gruppo. Emerge una diffusa difficoltà, a diversi livelli formativi, nel concepire, strutturare e realizzare attività collaborative in modo autonomo, rendendo spesso necessaria la presenza di una figura di coordinamento esterna. Fanno parziale eccezione alcuni contesti formativi, come lo IED, nei quali la dimensione progettuale risulta maggiormente consolidata.

[...] Un'altra grande carenza è la parte di presentazione di gruppo, qui c'è tutta la mancanza, le falle della scuola che hanno fatto,

in senso che vedo che non riescono, serve sempre qualcuno che va lì a fare la regia insieme, perché da soli non riescono a creare, a costruire, a progettare, questo un po' a tutti i livelli, tranne forse in IED dove la progettazione è molto forte e poi c'è una carenza anche nella presentazione di un lavoro, vedo che non è nemmeno una questione di timidezza anche lì, c'è pochissima esperienza nel presentarsi brevemente, presentare un lavoro, un concetto, questa parte qui, public speaking e progettazione di un lavoro di gruppo, queste sono le due cose su cui bisognerebbe lavorare molto di più [...]

A.8 Eccessiva burocrazia

La burocrazia emerge come uno degli ostacoli strutturali più pesanti, capace di rallentare l'efficacia dei progetti educativi e di scoraggiare sia le istituzioni scolastiche che le imprese. Il quadro delineato dai dirigenti e dagli operatori è quello di un sistema eccessivamente complesso, spesso slegato dalle necessità pratiche del territorio.

[...] C'è un livello di burocrazia che è pazzesco proprio dal punto di vista della gestione del personale, della gestione dell'organizzazione della didattica, ma poi per quanto riguarda le risorse finanziarie, ripeto io parlo di istituti

tecnici e professionali che di solito hanno risorse maggiori rispetto ai licei, le risorse ci sono ma c'è una burocrazia e un sistema di contabilità veramente pazzesca [...]

In passato esisteva un dialogo con i referenti regionali; oggi tutto è delegato a piattaforme informatiche e contact center anonimi.

[...] No, c'è solo burocrazia, burocrazia, burocrazia, burocrazia e anzi mentre prima magari sull'avviso avevi il tuo referente regionale che ti guidava nella gestione, adesso non c'è neanche più quello e quindi ci stiamo auto gestendo ed è difficile anche mettersi in contatto, sull'avviso Goal non abbiamo dei referenti, abbiamo solo dei contact center, ma non c'è dialogo [...]

Attraverso una metafora si evidenzia come le risorse non manchino, mentre risulta carente il personale amministrativo incaricato della loro gestione. Le scuole hanno accesso a fondi ingenti (la "Maserati"), ma non hanno il personale amministrativo (i "piloti") numericamente sufficiente o adeguatamente formato per gestire i complessi sistemi di monitoraggio e rendicontazione.

[...] C'è un sistema gestionale di monitoraggio, di rendicontazione che è pazzesco, ogni volta

le scuole rinunciano a fare certi progetti perché si ha la Maserati, ma non sia la persona che la sa guidare, non che la sappia guidare, che la possa guidare perché il personale amministrativo, che poi è il personale che è preposto a mandare avanti l'amministrazione sotto la guida del segretario, il personale amministrativo è poco, non basta, quindi questo è il problema, eccessiva burocratizzazione, ma non da adesso, non da questi ultimi anni, ultimi vent'anni [...]

Viene citato l'esempio della Germania, dove la gestione è affidata ai comuni e i bilanci scolastici sono estremamente semplificati rispetto ai "centinaia di fogli e scartoffie" richiesti in Italia.

[...] Ho avuto quando ero al liceo Linguistico, uno scambio all'estero con la Germania, il preside mi ha accolto e mi ha fatto vedere quella che era la loro organizzazione, tutto orgoglioso, mi ha mostrato il loro bilancio, il loro bilancio era costituito da un quaderno dove c'era in una colonna scritto a mano, in una colonna l'entrata e nell'altra l'uscita, avevano bisogno del gesso, dovevano andare al comune, fare l'ordine al comune, non avevano nessuna autonomia, quando è venuto ospite nostro e gli abbiamo fatto vedere centinaia e centinaia di foglie, di scartoffie, di

bilancio, rendi conto, è impazzito, stiamo parlando di livelli di burocratizzazione che poi per i progetti europei si moltiplicano e duplicano in modo impressionante, questa è la situazione, risorse finanziarie sì, la Maserati, ma non abbiamo gli autisti sufficienti per poterla guidare e gestire [...]

Emerge la richiesta di una legge quadro sulla scuola sarda che renda strutturali i finanziamenti, evitando la frammentazione in piccoli progetti temporanei.

[...] Quindi secondo me dovrebbe essere ciò che manca in Sardegna, torniamo al fatto che non esiste ancora una legge regionale sulla scuola sarda, cioè non esiste una legge che ragioni sul sistema scolastico sardo e riversi con una legge, con fondi di legge, non con fondi di progetti europei, con fondi di legge, finanzia e supporti sostenuti al sistema scolastico sardo [...]

Inoltre la burocrazia non colpisce solo le scuole, ma funge da barriera per l'ingresso delle aziende nel sistema formativo. Ci sono vincoli rigidi per gli stages, molte aziende rinunciano a ospitare studenti a causa di procedure complicate. Ad esempio, viene richiesto che il tutor aziendale sia fisicamente presente accanto allo studente per tutte le ore del

tirocinio, un requisito impossibile da soddisfare per molte piccole imprese o per contesti di lavoro ibrido.

[...] Tutte le aziende devono essere obbligate a rivolgersi agli istituti per la formazione, però vederlo come una risorsa, gli istituti di formazione devono semplificare le procedure, devono essere più flessibili, perché in alcuni casi solo x ore massimo o minimo con uno o due tutor, è tutto dal vivo, in un momento in cui molte aziende sono ibride o sono da remoto, c'è anche questo, l'inquadramento della formazione è visto da ufficio pubblico dove hai il tuo referente a fianco a te, ma non è più così, lavoriamo tutti in maniera dislocata, non puoi garantire di esserci 20 ore a settimana a fianco al tuo studente per formarlo [...]

Viene inoltre citato il vincolo del numero massimo di tirocinanti rispetto ai dipendenti, che impedisce di accogliere più persone anche quando svolgono attività totalmente diverse.

[...] Il vincolo è dato sicuramente dal fatto che c'è, non abbiamo capito per quale motivo, d'improvviso, se ne vanno numerose richieste, nelle quali stiamo dicendo no, in seguito al vincolo del rapporto tirocinante in numero dei dipendenti [...]

La burocrazia impatta sulla didattica, i docenti e i dirigenti percepiscono la burocrazia come un "orpello" che sottrae tempo prezioso alla relazione con gli studenti. La vita dei docenti è scandita da una mole immane di procedure burocratiche per la progettazione e la valutazione, che "va a togliere tempo a tutte quelle strategie che potrebbero aiutare a superare le difficoltà in classe".

[...] Spesso loro dicono che tutto il resto sia un orpello burocratico perché veramente effettivamente va a togliere tempo a tutte quelle strategie che invece potrebbero benissimo aiutarli a superare le difficoltà del tempo della classe. Ci sono tante riunioni che si devono fare, ci sono riunioni anche con i genitori in particolare, ci sono appunto le riunioni di progettazione, quelle sono assolutamente necessarie e vanno molto bene, ci sono incontri con servizi sociali e anche quello va bene, cioè la vita dei docenti è comunque scandita da attività che vanno ben oltre il lavoro diretto in classe [...]

Vengono criticate da alcuni dirigenti le nuove norme sulla disciplina (che sostituiscono la sospensione con attività di "approfondimento" o "servizio sociale"): sono procedure bellissime sulla carta ma impossibili da attuare perché mancano le convenzioni con le

associazioni esterne o il personale per sorvegliare i ragazzi durante queste attività.

[...] Quindi non c'è più la sospensione, c'è solo l'allontanamento dalle lezioni per uno o due giorni e i ragazzi che vengono allontanati dalle lezioni fino a due giorni devono svolgere attività di approfondimento sulle conseguenze delle loro azioni [...]

[...] Prima si sospendevano e c'era la sospensione con obbligo di frequenza senza obbligo di frequenza, invece adesso allontanarli significa che devono essere mandati presso delle associazioni esterne che devono essere individuate dall'ufficio scolastico regionale queste associazioni in cui loro vanno a fare una specie di servizio civile anziché venire a scuola dovrebbero andare in queste associazioni a fare servizio civile siccome queste associazioni non sono state individuate dall'ufficio scolastico regionale che anche loro sono stati spiazzati da questa nuova normativa [...]

Un dirigente evidenzia come l'eccesso di adempimenti burocratici legati ai fondi PNRR si scontri con la diminuzione del personale amministrativo esperto, spesso sostituito da personale precario.

[...] Allora il tema della burocratizzazione è un tema serio, nel senso che parto dagli gli adempimenti che si sono moltiplicati nel corso di questi ultimi dieci anni, anche il rientro del post-covid si è tessuto di una serie di adempimenti, monitoraggi, stati d'attrazione, rilevamenti, senza contare che cosa hanno rappresentato per il fondo della scuola i fondi del PNR, cosa hanno rappresentato dal punto di vista del disimpegno burocratico i fondi del PNR, è un vincolo importante, anche tenendo conto che poi invece le risorse umane a disposizione stanno andando in decremento proprio perché sono agganciate al numero degli alunni e quindi paradossalmente aumentano gli adempimenti, diminuisce il personale a disposizione, il turnover vede spesso dalle infezioni persone che hanno anche 20-30 anni e che hanno lo stesso istituto e quindi rappresentano un vero patrimonio sostituiti da persone che magari sono precari, sto parlando di persone amministrative che comunque non hanno la stessa esperienza che avevano le persone che sono a partire, quindi certamente questo è un grosso vincolo, una grossa criticità [...]

Lo stesso dirigente sostiene che tra la progettazione di un intervento strutturale su un edificio e la sua

realizzazione passano 10-15 anni, rendendo l'opera già obsoleta rispetto al mutato quadro demografico.

[...] Altro problema importante è quello dell'attività, cioè gli interventi di sistema sugli edifici con il progetto di scuola, diciamo appunto quello strutturale, non quello sulle attività didattiche, tra quando si viene progettato e quando viene realizzato passano 10-15 anni quando il quadro delle aggregazioni, del quadro demografico, del quadro dell'offerta finanziaria è completamente stravolto. Secondo me c'è una difficoltà importante che è realtà proprio alla tempistica, però se penso ci fosse un impianto normativo che reggesse questi interventi in un quadro di sistema di efficacia, le difficoltà sarebbero sicuramente superiori [...]

A.9 La competizione tra il sistema dell'istruzione statale e quello della formazione professionale regionale

Dalle testimonianze raccolte, emerge un quadro di competizione tra il sistema dell'istruzione statale e quello della formazione professionale regionale (leFP), alimentata da dinamiche demografiche e criteri di finanziamento che spingono le istituzioni verso una logica di tipo aziendale. Il calo demografico in

Sardegna ha trasformato la ricerca di iscritti in una questione di sopravvivenza per le scuole.

[...] Attualmente in concorrenza, perché noi siamo una regione che sta subendo fortemente il peso demografico, siamo in calo, subiamo costantemente anche un'emigrazione purtroppo delle popolazioni più giovani che hanno figli che se ne vanno da altre parti [...]

Occorre inoltre considerare la criticità strutturale legata alla riforma dell'autonomia scolastica, in base alla quale l'assegnazione delle risorse statali alle istituzioni scolastiche avviene principalmente in funzione del numero degli alunni iscritti. Analogamente, anche la valutazione dei dirigenti scolastici risulta correlata alla dimensione numerica dell'utenza. Al di sotto della soglia dei 600 alunni, le istituzioni scolastiche perdono l'autonomia e vengono ricondotte ai processi di dimensionamento scolastico.

[...] Anche i dirigenti hanno la loro valutazione in base al numero degli alunni frequentanti, al di sotto dei 600 alunni si perde l'autonomia e si viene inglobati nel famoso dimensionamento scolastico [...]

Senza un numero minimo di studenti, gli istituti rischiano il sottodimensionamento e la perdita della dirigenza autonoma.

[...] La Sardegna che è anche Regione a spopolamento rischia di avere sempre di più meno istituzioni autonome scolastiche e questo significa che il dirigente ma anche i docenti fanno capo magari a scuole di differenti specializzazioni, può capitare che un dirigente debba seguire cinque scuole, un liceo, due scuole medie, tre scuole elementari e ovviamente ognuno ha le sue esigenze e non è facile per un dirigente lavorare bene così tutto poi va a cascata anche sui docenti [...]

[...] Per compimento del sedicesimo anno di età se devo fare qualcosa vado e faccio un corso professionale perché devo lavorare, quindi questo è anche un aspetto che sta mettendo in crisi l'organizzazione delle scuole, sempre nelle fasce medio basse [...]

[...] Per quanto riguarda poi come ho detto prima i corsi professionali, lì il problema è più particolare perché è chiaro che un corso che ti garantisce una formazione in 1200 ore in un anno, a confronto di una formazione che ti viene garantita in 5 anni, in 3 anni, allora prima

finisce meglio e quindi questo è un altro aspetto che è pesante per le scuole [...]

[...] In maniera imparziale senza pendere più da una parte piuttosto che dall'altra, senza andare in concorrenza perché spesso noi vediamo le proposte dei corsi regionali come concorrenza che non come ulteriore possibilità per i ragazzi. Riparlando della questione del numero di iscritti, dell'autonomia delle scuole che è legata al numero degli iscritti, spesso porta numerose preoccupazioni soprattutto ai dirigenti e poi di converso anche noi, noi docenti [...]

Mentre alcuni intervistati vedono i due sistemi come binari paralleli che non si incontrano, la realtà operativa per la fascia d'età 14-16 anni è di netta contrapposizione. Alcuni docenti rilevano che la concorrenza è reale quando la formazione professionale si rivolge ai ragazzi che dovrebbero frequentare le superiori: se un ragazzo sceglie di andare a fare l'estetista o il meccanico in un centro regionale a 14 anni, per la scuola superiore è un iscritto in meno. Emergono punti di vista divergenti, se per alcuni la formazione professionale è una "scelta di ripiego" per chi non ha voglia di studiare, per altri è un'alternativa valida che offre dignità e mestiere a chi è stato "abbandonato" dalla scuola pubblica.

[...] Quando parlo di corsi di formazione professionale parlo di un'utenza come questa, dei ragazzi dai 16 ai 15 ai 18 anni non credo di sbagliarmi nel dire che poi nei corsi di formazione professionale vanno tutti quei ragazzi che poi alla fine sono stati portati in dispersione scolastica dalla scuola, quindi lasciano la scuola e vanno nei corsi di formazione professionale quindi un'utenza molto particolare [...]

[...] Allora sì, c'è una discreta concorrenza quando la formazione professionale è rivolta ai ragazzi che dovrebbero frequentare le scuole superiori, quindi se mi parla di IFTS e ITS no, la concorrenza non esiste, stiamo parlando di una formazione superiore e va bene, ma se stiamo parlando di formazione professionale rivolta ai quattordicenni e al quindicenni sì, perché c'è molto spesso la ragazzina che trova difficoltà a scuola o non ha voglia di studiare, a un certo punto dice vado a fare la parrucchiera, vado a fare l'estetista, a quel punto siamo in concorrenza. Perché a 14-15 anni il ragazzo non frequenta più la scuola ma poi non mette di formazione. Se invece mi dice progetti, programmi, gol, allora lì dobbiamo anche rivolgerci ad adulti, è un'altra cosa, ma se stiamo parlando di IFP sì, una concorrenza io l'avevo [...]

Un elemento comune a molti dirigenti è la denuncia della mancanza di un coordinamento superiore che metta a sistema le due realtà invece di lasciarle scontrare.

[...] Anche questo così in linea generale sono cose che ho già detto prima, posso ribadire l'attenzione a un'organizzazione, gestione, non saprei come dirlo, di un orientamento in entrata per le superiori, in uscita per l'università che non vada in concorrenza con le scuole ma che vada in collaborazione [...]

Inoltre l'istruzione dipende dal Ministero, mentre la formazione professionale dipende dalla Regione; questa divisione rende difficile la comunicazione.

[...] La programmazione scolastica non è definita dalla regione, invece la formazione dipende dall'assessorato, quindi anche i livelli di comunicazione sono un po' più in alto, l'istruzione è a livello statale, la formazione è a livello regionale, comunicare è probabilmente difficile, anche per quello [...]

A.10 Buone pratiche

Esempi all'Estero

Gli intervistati guardano all'Europa per modelli di didattica più pratica, infrastrutture migliori e sistemi di inclusione diversi. Un docente cita le "scuole duali" in Germania e Belgio come un esempio virtuoso.

In questo modello, la formazione pratica svolta direttamente in azienda viene valutata come didattica a tutti gli effetti; lo studente va a scuola solo per alcune materie teoriche, mentre per il resto lavora e impara il mestiere sul campo, ottenendo un titolo molto spendibile.

[...] Ho visto invece qualcosa di interessante sia in Germania che in Belgio con le scuole duali. Come dicevo prima, sono scuole particolari dove la formazione pratica, cioè il ragazzo che va a lavorare nella tienda viene valutata con la tipica didattica e a scuola lui va solamente per fare solo certe materie, questo qua consente di avere una formazione di tutta la popolazione perché loro poi sanno che avranno un titolo spedito nel mondo del lavoro, oltretutto un mondo di lavoro ce l'hanno già, quindi è un titolo che comunque gli consente anche di fare un minimo di carriera nel loro percorso [...]

Un dirigente porta l'esempio di un istituto superiore a Salamanca dove, a differenza dell'Italia, non

esistono gli insegnanti di sostegno in classe. L'inclusione è gestita da un piccolo team di docenti specializzati che predispongono i piani educativi e collaborano con i colleghi curricolari, dimostrando che l'inclusione è possibile anche senza la figura "uno a uno" in aula.

[...] Ma io vi faccio l'esempio della Spagna Sono andato all'Istituto Superiore di Salamanca e Visita E lì praticamente non esistono i docenti di sostegno nelle scuole E questo non compromette l'inclusione degli studenti Assolutamente [...]

Un altro docente cita la Danimarca per la qualità dell'edilizia scolastica e degli ambienti, descritti come molto più accoglienti rispetto a quelli sardi (citando esplicitamente la differenza nella qualità dei servizi igienici e degli spazi comuni), fattore che influisce sul benessere di chi vive la scuola.

[...] A livello europeo non so se possa entrare in Europa, però diciamo che a me è capitato anche di vedere un po' la didattica in danimarca, lì le buone pratiche che ci sono riguardano innanzitutto le infrastrutture perchè i ragazzi vivono una dimensione molto più accogliente rispetto a quella che viviamo noi, se penso al bagno dei docenti mi metto le mani in testa, anche noi professionisti. la

questione dell'edilizia non è secondaria e poi come metodologie riuscire a integrare meglio anche nelle istruzioni secondarie di secondo grado, pratiche come la Fifth Classroom o ancora l'apprendimento cooperativo, che però va di più, ma la Fifth Classroom secondo me aiuterebbe ancora di più, sarebbe importante. Ci sono di realtà buone pratiche anche in Sardegna da questo punto di vista, però che riguardano soprattutto la prima fase dell'apprendimento, quindi bisognerebbe scavare un po' di più per quanto riguarda l'apprendimento della scuola superiore [...]

Una studentessa racconta di una scuola tecnica a Praga dove ha visto gli studenti lavorare in un "magazzino della meccanica" con i professori per poi andare a lezione teorica, integrando il lavoro nello studio quotidiano.

[...] Allora io sarò ripetitiva, quando sono stata a Praga ho visto una cosa molto interessante, praticamente di fronte a dove abitavo io c'era una scuola che si chiamava Tecnica, ed era una scuola di formazione per futuri tecnici delle più disparate materie dalla meccanica ad altre materie. Lì ho visto che i ragazzi proprio si vedeva, tutti affacciavi e vedevi cosa facevano, lì praticamente loro facevano tutte le ore di pratica, quindi avevano una

sorta di magazzino della meccanica, dove andavano a lavorare con il professore, successivamente a tale ora salivano su, andavano a lezione e facevano cose che si fanno all'università, questo alle superiori [...]

Cita anche la Cina, dove ragazzi giovanissimi dopo la scuola svolgevano già lavori pratici (es. in banca), sottolineando la differenza di mentalità lavorativa.

[...] Io ricordo, sono stata in Cina tanti anni fa, sempre grazie alla scuola, io mi ricordo che i ragazzi cinesi dopo le 8 ore di formazione, dove avevano di tutto, videogame da imparare, disegno, paletta, avevano scuole finissime, eppure avevano la mia stessa età, loro dopo la scuola andavano a lavorare in banca [...]

Un'altra docente menziona la Svezia per la presenza di spazi verdi attorno alle scuole che permettono ai ragazzi di lavorare anche all'aperto, cosa che manca nelle strutture locali.

[...] Adesso stavo pensando al fatto per quanto riguarda l'inclusione perché noi lavoriamo molto su questo è una cosa che è importantissima e che in tutte le scuole ci siano gli spazi e le risorse per poter garantire a tutti i ragazzi un buon percorso perché in

determinate situazioni ti rendi conto che ciò che ti viene insegnato a scuola sui libri poi non è praticabile nella realtà e quindi investire ancora di più sulle strutture sugli edifici scolastici per questo per far sì che poi ci sia un continuum perché noi a scuola possiamo garantire, facciamo di tutto però ti rendi conto che magari ci sarebbe sempre bisogno di avere maggiori spazi, è molto bello ad esempio quello vabbè all'estero in svezia il fatto che ci siano degli spazi verdi intorno alla scuola per far lavorare anche i ragazzi, queste cose che magari non vediamo e pensiamo che sarebbe bello se ci fossero anche da noi. però ecco, non bisogna lasciare indietro nessuno né studenti né docenti, tutti quanti devono avere diritto allo studio e poi ti ripeto, a scuola lo facciamo.. il fatto di saperli già orientare verso quella che sarà.. capire a cosa sono portati e orientarli in questo [...]

Un dirigente fa riferimento al sistema inglese o statunitense dove non esiste la bocciatura come in Italia, ma livelli di competenza diversi (es. Livello A in Storia, Livello C in Matematica), permettendo allo studente di proseguire senza essere fermato globalmente per lacune in una singola materia.

[...] Esiste un sistema importante che può funzionare così negli Stati Uniti, sedici anni la

scuola, sedici anni che a quel punto può fare qualcosa, quindi secondo me la scuola è un studio di approfondimento Però spesso chi viene a scuola, chi abbandona la scuola, chi rinuncia alla frequenza, non tutti sono ragazzi demotivabili, è il sistema di valutazione della scuola che li demotiva rispetto alla loro frequenza Il fatto della disper” “Quando in Inghilterra gli studenti È un sistema che individua negli studenti Dei livelli di competenza E quindi lo studente che frequenta il quinto anno di una scuola Può frequentare il livello C di matematica E il livello A di storia Cioè non è richiesto allo studente Che sia un livello A in tutte le discipline È un livello B Alcuni sistemi scolastici Contemplano il fatto che un ragazzo Che ha un livello A in italiano Possa avere un livello B molto basso in matematica Oggi cosa succede? Quando un ragazzo ha un livello A in italiano O in inglese Un livello D o E in matematica I genitori lo portano dallo specialista Che gli rilascia il certificato p [...]

Altra testimonianza cita le Imprese Formative simulate Svizzere come molto ben funzionanti e un esempio da seguire in Sardegna.

[...] Per il resto io ho visto in Svizzera quando abbiamo fatto un progetto che non era

formativo, era un progetto di inclusione sociale, ho visto mettere in pratica delle metodologie che erano molto efficaci, che superavano la metodologia tradizionale dell'aula e dello stage in azienda, però non l'ho mai visto, l'ho visto che si chiama l'azienda di pratica commerciale oppure impresa di formativa simulata, però io qui non l'ho mai vista, l'ho vista in Svizzera e sarebbe molto bello metterla in atto anche qua [...]

Esempi in Italia (altre regioni)

Vengono citate realtà del Nord Italia dove il tessuto economico o l'organizzazione scolastica offrono spunti interessanti. Un esempio molto concreto è citato da un docente che racconta di un istituto a Parma dove, grazie alla collaborazione con la Regione e aziende private si è creato un "Food Lab". Si tratta di un laboratorio che simula quattro industrie reali (conservare, panificazione, formaggi, confezionamento) dove i ragazzi producono, vendono e gestiscono un'azienda vera, non solo simulata.

[...] Anche lì, ma ora come ora ho visto un bellissimo progetto presso l'istituto in Emilia Romagna Parma che ha realizzato con la collaborazione della regione, la collaborazione anche di aziende private, un

food lab, un laboratorio importante dove i ragazzi avevano accesso a quattro industrie separate, quindi avevano l'industria delle conserve, l'industria della panificazione, quella della produzione dei formaggi e quella poi legata al confezionamento e alla produzione di prodotti da forno [...]

Lo stesso docente cita una scuola in Trentino organizzata come "Fondazione". Qui i docenti hanno uffici nella propria scuola dove lavorano in team alla progettazione didattica, superando l'isolamento del singolo insegnante.

[...] Un progetto di una scuola del Trentino, di San Michele all'Adige, la scuola non più come scuola, ma come fondazione, quindi il docente non è più un docente che fa solo l'educatore, però all'interno della struttura un ufficio, un ufficio condiviso con i colleghi del suo dipartimento, dove c'è una vera progettazione didattica, dove vengono seguiti i percorsi ministeriali, ma si ha anche un occhio di riguardo a percorsi differenti, probabilmente in alcuni istituti della Sardegna qualche fondazione si potrebbe fare anche per dare un aspetto diverso alla gestione della scuola [...]

Inoltre, un altro dirigente cita il Trentino per il suo sistema di orientamento gestito centralmente dalla Provincia fin dalle scuole medie.

[...] Ci sono per esempio il Trentino Alto Adige, la provincia autonoma di Trento sono molto direttive dal punto di vista dell'orientamento dei loro studenti nel settore secondario è un sistema che ha una legge regionale, una legge provinciale, perché sono province ma sostanzialmente sono le funzioni delle regioni a statuto speciale, però se lei va a vedere i siti della provincia di Trento vede come le funzioni di programmazione dell'offerta formativa e di orientamento degli studenti siano molto guidate dal sistema regionale, fanno incontri, conferenze di servizio con i dirigenti delle scuole del settore primario in maniera che vi siano già dalle scuole medie delle attività di orientamento consapevoli a supporto delle famiglie, degli studenti [...]

Un dirigente cita gli ITS di Veneto e Puglia come modelli d'eccellenza. In Veneto, ad esempio, l'ITS agroalimentare è presieduto dalla proprietaria di un'importante distilleria (Castagner), dimostrando una connessione diretta e fortissima tra scuola e grande industria, cosa che manca in Sardegna a causa del tessuto imprenditoriale più frammentato.

[...] Quindi alcune buone imprese ci possono essere anche degli scambi, io devo dire, ho parlato delle due regioni perché ci sono stati gli incontri che noi abbiamo fatti sia nel Veneto che sia in Puglia, però faccio l'esempio, quando il presidente dell'ITS è Veneto, è la presidente, è la direttrice è la proprietaria di Castaner è una delle aziende più importanti che produce e espone in tutto il mondo, stiamo parlando di industriali, stiamo parlando di soggetti che hanno il tema dell'imprenditorialità molto più avanti rispetto al nostro e quindi questo è un po' accelerato [...]

Un'altra docente, che vi ha insegnato, porta l'esempio del Friuli come modello di efficienza nei trasporti e nei servizi (mense scolastiche di qualità, autobus puntuali) e di una mentalità diffusa dove "tutti vanno a scuola e studiano", anche chi proviene da zone montane svantaggiate, a differenza di quanto percepisce in Sardegna.

[...] Parlo del Friuli perché è un po' come la Sardegna, noi siamo un po' più grandetti, però abbiamo lo stesso numero di abitanti, avevano comunque, tutti andavano a scuola, però i servizi, la mensa, mi ricordo, cose che noi non abbiamo, queste mense giganti, dove mangiavi un pasto completo di 5 euro, ma

buono, io me lo ricorderò sempre, e poi i mezzi, lì non esisteva accompagnare figli a scuola, mezzi, via, tutti, e poi bicicletta, infatti loro usavano tantissimo, le biciclette che abitavano in zona, ma alle due chilometri e mezzo, in bicicletta si rifacevano anche con meno 5, meno 6, questo sì, devo riconoscerlo, sì, andavano tutti [...]

Appendice B. Strumenti

Tracce delle interviste semistrutturate

Le interviste sono state condotte con traccia semistrutturata. Le domande sotto riportate costituiscono una guida flessibile: l'ordine può variare in funzione dell'andamento della conversazione e del profilo dell'intervistato/a. In alcuni casi sono state poste domande di approfondimento per chiarire esempio casi concreti.

B1. Studenti / Ex studenti

1. Percorso di studi e valutazione complessiva

- Che percorso stai seguendo / hai seguito?
- Come valuti complessivamente la tua esperienza scolastica o formativa?
- Ripensando al tuo percorso, quanto ritieni che sia stato utile per il tuo percorso successivo?
- Ti sei sentito/a preparato/a per l'università o per il mondo del lavoro?

2. Utilità degli studi e contenuti formativi

- Ritieni che ciò che stai studiando / hai studiato sia utile per il tuo futuro (università, lavoro, vita personale)?
- Quali materie o attività hai trovato più utili?
- Quali, invece, meno utili o poco rilevanti?
- Quali competenze acquisite si sono rivelate più utili nel tempo?
- Quali competenze ritieni manchino nella tua formazione (digitali, pratiche, professionali, trasversali)?

3. Metodi didattici, supporto e inclusione

- I metodi di insegnamento erano adeguati alle tue esigenze?
- La scuola / ente di formazione è riuscito a valorizzare le tue capacità e i tuoi interessi?
- Ti sei sentito/a supportato/a nei momenti di difficoltà (studio, orientamento, motivazione)?
- Ritieni che la scuola sia attenta all'inclusione e alle diverse esigenze degli studenti?

4. Strutture e risorse

- Le strutture, i laboratori e le dotazioni tecnologiche erano adeguate?

5. Orientamento e transizioni

- Hai ricevuto un adeguato supporto per orientarti nelle scelte future?
- Il sistema formativo ti ha aiutato a conoscere il mercato del lavoro?
- Conosci le opportunità di formazione professionale presenti sul territorio?
- Hai usufruito di stage, tirocini o altre esperienze pratiche durante il tuo percorso?
- Hai incontrato difficoltà nel passaggio dalla scuola al lavoro o agli studi successivi?

6. Sardegna, opportunità e mobilità

- Ritieni che il sistema formativo in Sardegna offra reali opportunità per il tuo futuro?
- Pensi di dover lasciare la Sardegna per studiare o lavorare? Per quali motivi?

7. Discontinuità, rischio di abbandono

- Hai mai pensato di interrompere o cambiare percorso scolastico/formativo? Per quali motivi?
- Quali sono state le principali difficoltà che ti hanno fatto sentire a rischio di abbandono o disimpegno?
- (Se ha lasciato gli studi) Cosa avrebbe potuto aiutarti a rimanere nel percorso formativo?

8. Valutazioni e suggerimenti

- Cosa cambieresti del sistema scolastico/formativo?
- Quali competenze dovrebbero essere maggiormente sviluppate oggi?
- Quali suggerimenti daresti a chi progetta le politiche educative regionali?

B2. Genitori

1. Percorso di studi e valutazione complessiva

- Che percorso scolastico o formativo sta seguendo / ha seguito suo/a figlio/a?
- Come valuta complessivamente l'esperienza scolastica o formativa di suo/a figlio/a?
- Ripensando al percorso di suo/a figlio/a, quanto ritiene che sia stato utile per il suo percorso successivo?
- Ritiene che suo/a figlio/a si sia sentito/a adeguatamente preparato/a per l'università o per il mondo del lavoro?

2. Utilità degli studi e contenuti formativi

- Ritiene che ciò che suo/a figlio/a sta studiando / ha studiato sia utile per il suo futuro (università, lavoro, vita personale)?

- Quali materie o attività ritiene siano state più utili per suo/a figlio/a?
- Quali, invece, meno utili o poco rilevanti?
- Quali competenze acquisite ritiene si siano rivelate più utili nel tempo?
- Quali competenze ritiene manchino nella formazione di suo/a figlio/a (digitali, pratiche, professionali, trasversali)?

3. Metodi didattici, supporto e inclusione

- Ritiene che i metodi di insegnamento siano stati adeguati alle esigenze di suo/a figlio/a?
- La scuola / ente di formazione è riuscita a valorizzare le capacità e gli interessi di suo/a figlio/a?
- Ritiene che suo/a figlio/a sia stato/a supportato/a nei momenti di difficoltà (studio, orientamento, motivazione)?
- A suo parere, la scuola è attenta all'inclusione e alle diverse esigenze degli studenti?

4. Strutture e risorse

- Come valuta le strutture, i laboratori e le dotazioni tecnologiche della scuola o dell'ente di formazione frequentato da suo/a figlio/a?

5. Orientamento e transizioni

- Ritiene che suo/a figlio/a abbia ricevuto un adeguato supporto per orientarsi nelle scelte future?
- Il sistema formativo ha aiutato suo/a figlio/a a conoscere il mercato del lavoro?
- È a conoscenza delle opportunità di formazione professionale presenti sul territorio?
- Suo/a figlio/a ha svolto stage, tirocini o altre esperienze pratiche durante il percorso?
- Suo/a figlio/a ha incontrato difficoltà nel passaggio dalla scuola al lavoro o agli studi successivi?

6. Sardegna, opportunità e mobilità

- Ritiene che il sistema formativo in Sardegna offra reali opportunità per il futuro di suo/a figlio/a?
- Pensa che suo/a figlio/a debba lasciare la Sardegna per studiare o lavorare? Per quali motivi?

7. Discontinuità, rischio di abbandono

- Suo/a figlio/a ha mai pensato di interrompere o cambiare percorso scolastico/formativo? Per quali motivi?

- Quali sono state, a suo parere, le principali difficoltà che hanno fatto sentire suo/a figlio/a a rischio di abbandono o disimpegno?
- (Se ha lasciato gli studi) Cosa avrebbe potuto aiutare suo/a figlio/a a rimanere nel percorso formativo?

8. Valutazioni e suggerimenti

- Cosa cambierebbe del sistema scolastico o formativo, sulla base dell'esperienza di suo/a figlio/a?
- Quali competenze ritiene dovrebbero essere maggiormente sviluppate oggi?
- Quali suggerimenti darebbe a chi progetta le politiche educative regionali?

B3. Formazione professionale

Ruolo e contesto

- Può descrivere brevemente il suo ruolo e il contesto in cui opera?
- Da quanto tempo lavora in questo ambito?
Domande interviste (Formazione ...

Scenario educativo e bisogni formativi

- Quali sono le principali sfide educative e formative oggi presenti nel territorio regionale?
- Quali sono i principali bisogni formativi degli studenti/utenti che emergono nella pratica quotidiana?
- Ci sono competenze particolarmente carenti (di base, trasversali, tecnico-professionali)?
- Nota differenze significative rispetto al passato (5–10 anni fa)?
- In che misura fattori territoriali o sociali incidono sui percorsi formativi?

Programmazione regionale e politiche

- Conosce gli atti di programmazione regionale in materia di istruzione e formazione?
- Tali programmazioni rispecchiano i bisogni reali del sistema?
- Le politiche regionali hanno avuto effetti concreti sul suo lavoro quotidiano? In che modo?
- Ci sono aspetti poco chiari, difficili da applicare o troppo burocratici?
- Quali sono i principali vincoli (organizzativi, normativi, economici)?
- Le risorse disponibili (umane, strutturali, formative) sono adeguate?

Scuola/formazione e lavoro

- Esiste un collegamento efficace tra scuola/formazione e mondo del lavoro?
- Se non lo è, cosa manca per renderlo più efficace?
- Gli studenti sono adeguatamente orientati nelle scelte formative e professionali?

Buone pratiche e innovazione

- Può raccontare esperienze o pratiche che hanno funzionato particolarmente bene?
- Quali elementi ne hanno determinato il successo (flessibilità, reti, risorse, persone)?
- Sono replicabili o restano casi isolati?
- Conosce buone pratiche (anche nazionali o europee) trasferibili in Sardegna?

Dispersione e abbandono

- Quali fattori contribuiscono a dispersione/abbandono dei percorsi formativi?
- In quali fasi il rischio è maggiore?
- Quali strumenti o politiche sono più efficaci per contrastarlo?

Prospettive

- Priorità future delle politiche educative regionali?
- Cosa cambiare o rafforzare nella programmazione regionale?
- Se potesse indicare una sola azione concreta, quale sarebbe?

B4. Docenti

Ruolo e contesto

- Può descrivere brevemente il suo ruolo e il contesto in cui opera (in che scuola insegna, caratteristiche della scuola)?
- Da quanto tempo lavora in questo ambito (sia in questa scuola che esperienze precedenti)?
- Oltre all'insegnamento, segue progetti o attività specifiche?

Scenario educativo e bisogni

- Principali sfide educative e formative nel territorio regionale?
- Principali bisogni formativi degli studenti (da chiarire)?
- Competenze carenti (base/trasversali/tecnico-professionali)?
- Differenze rispetto a 5–10 anni fa?

- Peso di fattori territoriali o sociali sui percorsi educativi?

Dispersione scolastica

- Fattori che contribuiscono a dispersione/abbandono?
- Fasi in cui il rischio è maggiore?
- Strumenti/politiche più efficaci?

Orientamento

- Gli studenti sono adeguatamente orientati nelle scelte formative e professionali?

Programmazione e governance

- Conosce gli atti di programmazione regionale su istruzione/formazione?
- In che modo le scuole collaborano con la Regione?
- Istruzione secondaria e corsi regionali: complementari o in concorrenza?
- La programmazione rispecchia i bisogni reali del territorio?
- Le politiche regionali hanno effetti concreti sul lavoro quotidiano?

Scuola, lavoro e buone pratiche

- Collegamento efficace tra scuola/formazione e mondo del lavoro?
- Esempi di pratiche che funzionano e perché; replicabilità.
- Priorità future e una proposta concreta di miglioramento.

B5. Dirigenti scolastici

Ruolo, contesto e responsabilità

- Ruolo e contesto (scuola/istituzione/settore).
- Da quanto tempo svolge l'incarico?
- Principali responsabilità decisionali rispetto a istruzione e formazione.

Sfide e bisogni del territorio

- Principali sfide educative nel territorio regionale.
- Competenze carenti (base/trasversali/tecnico-professionali).
- In che misura i bisogni del territorio sono presi in considerazione nella programmazione dell'offerta?

Risorse e vincoli

- Aspetti poco chiari o troppo burocratici.
- Vincoli (organizzativi/normativi/economici).

- Adeguatezza delle risorse (umane/strutturali/formative).

Orientamento

- Strumenti/strategie oltre l'orientamento "tradizionale" per scelte più consapevoli (competenze/interessi/aspirazioni).

Dispersione e governance

- Dinamiche competitive legate a criteri di finanziamento basati sugli iscritti: accordo/disaccordo e quando inizia.
- Possibilità di individuare precocemente studenti a rischio e segnali utili.
- Criticità di politiche non strutturali (programmi finanziati da fondi europei).

Bibliografia e fonti dei dati

Capitolo 1

AlmaLaurea, Consorzio Interuniversitario, Condizione occupazionale dei laureati, banca dati online “Consulta i dati”, XXVII Indagine/Rapporto 2025, rilevazione 2024, laureati a 1 anno; Regione dell’Ateneo: Sardegna; tutti i corsi.

BES dei territori – Istruzione e formazione (anno: 2025).

Dati ISTAT sulle Previsioni della popolazione e delle famiglie e indicatori demografici – Anni 2024-2080.

Dati ISTAT su Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo.

Dati ISTAT su Natalità e fecondità della popolazione residente – Anno 2025.

Elaborazione dati su dataset MIM (ambito scuola) – ATA titolari per genere e fascia di età. Scuola statale (dati aggiornati al 31/08/2024).

Elaborazione dati su dataset MIM (ambito scuola) – Docenti a tempo indeterminato. Scuola statale (dati aggiornati al 31/08/2024).

Elaborazione dati su dataset MIM (ambito scuola) – Informazioni anagrafiche scuole statali (dati aggiornati al 01/09/2025).

INVALSI, Rapporto Nazionale 2025.

ISTAT, Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, dati sul 2024, dicembre 2025.

MIM – Direzione Generale per l’innovazione digitale, la semplificazione e la statistica, Pubblicazione Focus “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2024/2025” (settembre 2024).

Capitolo 2

Elaborazione dati su dataset MIM (ambito scuola) – Informazioni anagrafiche scuole statali (dati aggiornati al 01/09/2025).

INAPP (2025), Rapporto annuale sul sistema leFP e Sistema Duale, Roma.

INVALSI, Rapporto Nazionale 2025.

INDIRE, Rapporto di monitoraggio nazionale ITS Academy, 2025.

Unioncamere – ANPAL (2023), Sistema Informativo Excelsior, elaborazione INAPP.

Capitolo 3

Commissione Europea, DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens, 2022.

Deliberazione della Giunta Regionale n. 50/4 del 24 settembre 2025, Programmazione leFP 2026-2029: razionalizzazione offerta formativa.

Legge 21 dicembre 1978, n. 845, Legge-quadro in materia di formazione professionale.

Legge Regionale 17 settembre 2025, n. 25, Disposizioni in materia di istruzione e formazione professionale.

Ministero dell'Economia e delle Finanze, Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 5 – Investimento 1.4.

Regione Autonoma della Sardegna, Programma Regionale FSE+ 2021–2027.

Regione Autonoma della Sardegna, Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile (SRSvS), 2021.

Regolamento (UE) 2021/241 (PNRR), Allegato VI Principio DNSH.

Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, previsioni 2025–2029.

Capitolo 4

Amez, S., & Baert, S. (2020). Smartphone use and academic performance: A literature review. *International Journal of Educational Research*.

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.

de Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking Family-school Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Routledge.

Desforges, C. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*.

DiMartino, C., & Jessen, S. B. (2018). *Selling school: The marketing of public education*. Teachers College Press.

OECD (2020). *Lessons for education from COVID-19: A policy maker's handbook for more resilient systems*. OECD Publishing.

OECD (2021). OECD Digital Education Outlook 2021. OECD Publishing.

Pellegrini, M., Pannone, C., Fadda, D., Scalas, L. F., Vivanet, G., & Neitzel, A. (2025). Prevention, intervention, and compensation programs to tackle school dropout. Campbell Systematic Reviews.

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. The Educational Forum.

Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. Policy Futures in Education.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2. Publications Office of the European Union.

Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs. Campbell Systematic Reviews.

Zancajo, A., Fontdevila, C., Jabbar, H., & Verger, A. (Eds.). (2025). Research handbook on education privatization and marketization. Edward Elgar.

Capitolo 5

Calear, A. L., & Christensen, H. (2010). Systematic review of school-based prevention and early

intervention programs for depression. *Journal of Adolescence*.

Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement. *Educational Research Review*.

Comi, S. L., & Origo, F. (2025). Labour market returns of the investment in non-academic tertiary education: The role of course quality (ITS). *CQIA Rivista*.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth. *American Journal of Community Psychology*.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*.

Fazel, M., Patel, V., Thomas, S., & Tol, W. (2014). Mental health interventions in schools in low-income and middle-income countries. *The Lancet Psychiatry*.

Germani, S., Femminini, A., Marini, M., & Stanzione, I. (2025). Involving Students in the Design of PCTOs. *Italian Journal of Educational Research*.

Germani, S., Marini, M., & Stanzione, I. (2025). The Role of Internship Programs in Fostering School-to-Work Transitions. *Journal of Adolescence*.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships. *Review of Educational Research*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*.

Sahin, A. (2013). STEM Clubs and Science Fair Competitions: Effects on Post-Secondary Matriculation. *Journal of STEM Education*. 14. 7-13.

