



Attraversamenti

La formazione tecnica e professionale:
tra percorsi di riforma, equità e orientamento



Save the Children
RICERCA

A cura di:

Ipazia Ricerche

Coordinamento:

Silvia Taviani, Research Lead, Save the Children Italia

Supervisione:

Anna Teselli

Redazione testi:

Francesca Gabbrielli, Filippo Roggiere, Alessandro Somai - Ipazia Ricerche

Review:

Antonella Inverno, Head of Research, Analysis and Training, Save the Children Italia

Si ringrazia per le interviste e i contributi

Giuseppe Bagni, CSPI e Cidi

Monica Calzetta, Regione Puglia

Andrea Carlini, INAPP

Maurizio Chiappa, I.T.I. "G. Marconi" di Dalmine

Giuliana Coccia, ASviS

Mattia Dolci, PTSCLAS

Sonia Gentile, CIOFS FP Lazio ETS

Marco Gioannini, Fondazione Agnelli

Valeria Marziali, Regione Lombardia

Marco Muzzarielli, ENGIM

Massimo Peron, Fondazione CIOFS FP ETS

Arduino Salatin, IUSVE

Michele Zarri, AECA

Sviluppo Lavoro Italia

Si ringraziano inoltre i/le docenti e dirigenti, i ragazzi e le ragazze coinvolti nel contributo al focus qualitativo dell'Istituto Tecnico Industriale "G. Marconi" di Dalmine, del CIOFS FP Lazio ETS (sede di Via Ginori) di Roma, del Punto Luce di Milano Giambellino, dell'Istituto Superiore "Galvani - Da Vinci" di Napoli e dell'Istituto Statale d'Istruzione Superiore "Giovanni Valle" di Padova.

Foto di:

Lorenzo Pallini per Save the Children

Pubblicato da

Save the Children Italia ETS
Settembre 2026

Codice ISBN 9791298579668

Naviga il DataHub
scopri le nostre ricerche



Sommario

Prefazione	4
Introduzione	6
1. La riforma 4+2: quadro normativo e architettura	8
1.1 Il sistema in cui si inserisce la riforma.....	9
1.2 Dalla sperimentazione al regime ordinario	12
1.3 Che cosa prevede il modello 4+2	13
1.4 Il governo multilivello della filiera.....	15
1.5 Il nodo del finanziamento	16
1.6 Accesso equo e informato: le condizioni di contesto	17
1.7 Le domande di ricerca.....	18
2. I dati di contesto	24
2.1 La platea complessiva	24
La scuola secondaria statale	24
La leFP.....	25
2.2 Scelte all'ingresso	28
La scuola secondaria statale	28
La leFP.....	31
2.3 Abbandono e dispersione	34
2.4 La tenuta dei percorsi e gli esiti formativi	38
Gli esiti nella leFP.....	39
3. Orientamento, processi di scelta e reversibilità delle decisioni	43
Comprensibilità.....	44
Tempo	46
Mediazione	47
Riconoscimento	50
Reversibilità	52
4. L'attuazione della filiera nei territori	55
Radicamento	58
Domanda territoriale di competenze	59
Raccordo	61
Stabilità.....	64

5. Il percorso quadriennale: didattica, esperienza formativa e transizioni.....	67
Didattica (diversa).....	68
Relazione.....	69
Esiti	71
6. Conclusioni e raccomandazioni.....	75
6.1 Dove si concentrano i rischi di disuguaglianza	75
6.2 Che cosa significa leggere la filiera in chiave di equità	76
6.3 Le domande aperte	77
6.4 Raccomandazioni.....	78
Nota metodologica.....	82
Sigle e acronimi	85
Glossario.....	87
Bibliografia	90

Prefazione

Il sistema di istruzione secondaria tecnica e professionale in Italia è uno specchio delle disuguaglianze educative: esperienze di assoluta avanguardia e innovazione coesistono con la povertà strutturale e formativa di vere e proprie anticamere della dispersione scolastica.

A più di cento anni dalla riforma Gentile¹, l'istruzione tecnico-professionale deve ancora fronteggiare il pregiudizio che vede nei licei l'unico contesto dove possono formarsi le classi dirigenti e considera residuali le altre opzioni, adatte a chi non può andare avanti negli studi.

D'altro canto, resta ancora valido il monito – anche questo di quasi cento anni fa² – sul rischio di una formazione tecnica segregante, pensata solo per addestrare al lavoro, a scapito dei contenuti di apprendimento indispensabili per partecipare consapevolmente alla vita sociale e politica.

Oggi la formazione tecnico-professionale è in rapida evoluzione, ma fa ancora fatica a superare, oltre ai pregiudizi, anche i divari relativi ai territori e alle condizioni socioeconomiche e familiari degli studenti, per assicurare a tutti e tutte pari opportunità, a partire da quella di poter scegliere consapevolmente l'indirizzo di studi più vicino ai propri interessi e alle proprie aspirazioni.

È proprio attraverso la lente delle disuguaglianze educative che questo Dossier propone una lettura della riforma della filiera formativa tecnologico-professionale varata due anni fa³.

Una riforma – è bene premettere – che ad oggi, nonostante i numeri in crescita, ha un impatto estremamente limitato sulla popolazione scolastica. Ad iscriversi online al nuovo modulo “4+2” introdotto dalla legge è appena il 2% circa degli studenti del primo anno delle superiori⁴.

Sebbene ai primi passi, nel 2025 la riforma è stata resa strutturale⁵, ed è quindi ancor più necessario approfondirla per cogliere potenzialità e nodi critici.

Tra gli aspetti rilevanti della riforma, messi in luce in questo Dossier, vi è in primo luogo l'obiettivo di rendere coerenti e organici percorsi formativi che oggi si presentano come *puzzle* disarticolati. Vi è poi la volontà di strutturare alleanze sui territori con il mondo produttivo, chiamato ad assumere una responsabilità e a co-progettare, con una salda regia da parte della scuola. Un approccio territoriale volto a valorizzare quei legami pratici tra scuola, formazione e mondo del lavoro che tante esperienze di successo, spontaneamente maturate negli anni, hanno sperimentato e che potrebbero trovare un quadro unitario di riferimento per creare ponti tra il mondo della formazione e quello del lavoro, superando l'attuale *mismatch*.

Le incognite, tuttavia, sono numerose. Quella su cui più si concentra il dibattito pubblico riguarda la riduzione da 5 a 4 anni del percorso di studio prima del biennio di specializzazione, con il conseguente rischio di una marginalizzazione delle discipline umanistiche fondamentali per la crescita personale, lo sviluppo del pensiero critico e la partecipazione democratica. Ma non è questo il solo aspetto a destare preoccupazione. Nodi critici, rilevati dal Dossier, riguardano, ad esempio, la carenza di posti disponibili nell'istruzione terziaria professionalizzante (il cosiddetto “+2”) che pure dovrebbe essere lo sbocco naturale e avanzato dei percorsi formativi, la persistente complessità della governance tra livello regionale e centrale e tra ministeri diversi

¹ Regi Decreti emanati nel 1923 da Giovanni Gentile, ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo Mussolini

² Cfr. Gramsci A. (1975), Quaderni del carcere, Quaderno 12 §2, Torino, Einaudi

³ Legge 8 agosto 2024, n.121 “Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale”

⁴ Si veda Approfondimento 4.

⁵ D.L. 127 del 2025, convertito in legge 164/2025

(istruzione e lavoro), la “tenuta” del modello nei contesti dove le attività produttive sono poco presenti e/o manca la capacità di leggere in chiave formativa la domanda di competenze. Perché Il *mismatch* con il mondo produttivo non nasce solo quando la scuola è troppo distante dal lavoro, ma può nascere anche, paradossalmente, se è troppo vicina al lavoro “qui e ora”, perdendo di vista le competenze indispensabili per il lavoro di domani, pensiamo a quelle per la transizione digitale ed ecologica.

Un nodo cruciale è l'orientamento, che non va affrontato in astratto, ma con riferimento agli studenti e alle studentesse da accompagnare nelle loro scelte per il futuro, senza trascurare la loro giovane età e le necessità di sostegno di chi è in condizioni di svantaggio socioeconomico e culturale, perché attualmente i percorsi di istruzione professionale e di leFP intercettano in misura maggiore proprio studenti di contesti socioeconomici fragili, con background migratorio e difficoltà scolastiche pregresse.

Una delle maggiori incognite, ad ogni modo, resta quella dei finanziamenti. Il rafforzamento della formazione tecnico-professionale è stato uno degli obiettivi qualificanti del Piano Nazionale Ripresa e Resilienza che ha destinato oltre 5,4 miliardi di euro alla riforma delle politiche attive del lavoro e della formazione e circa 1,5 miliardi di euro al potenziamento dell'istruzione terziaria professionalizzante, con l'obiettivo di ridurre il disallineamento tra domanda e offerta di competenze. Il PNRR è stato dunque uno straordinario acceleratore che ha consentito di ampliare l'offerta e consolidare la formazione professionale. A conclusione del Piano, è necessario capire come stabilizzare gli investimenti, per evitare che questa espansione si trasformi in una “bolla” effimera, soprattutto nei territori poveri di risorse produttive.

Più volte nel Dossier si sottolinea che l'analisi proposta non ha l'ambizione di offrire un monitoraggio esaustivo, quanto piuttosto di individuare *trend* di cambiamento e nodi da sciogliere. L'obiettivo è dunque alimentare il confronto sul processo in atto, nella consapevolezza che ogni riforma, per produrre un effettivo cambiamento, richiede l'ascolto attivo e la partecipazione strutturata di tutti gli attori coinvolti.

La posta in gioco è chiaramente altissima, per lo sviluppo del Paese e non solo per quello. Tocca direttamente le aspirazioni, le aspettative e i diritti dei ragazzi e delle ragazze che crescono in Italia. Gli adolescenti vengono spesso rappresentati come indifferenti e demotivati rispetto al lavoro. Eppure, un'indagine campionaria realizzata da Save the Children⁶ tra i 15-16enni in Italia ha smentito questo luogo comune, evidenziando che più del 90% degli adolescenti considera molto importante avere un lavoro stabile, che consenta di soddisfare i bisogni materiali propri e della propria famiglia, e aspira ad un lavoro gratificante e coerente con i propri interessi. Ma quando dalle aspirazioni si passa a considerare le reali opportunità, una quota significativa teme che non riuscirà a realizzare i propri progetti professionali. Le ragazze sono le più scoraggiate: il 46% delle quindici-sedicenni teme che non riuscirà a trovare un lavoro dignitoso, dove si è trattati bene e non si è sfruttati.

Sono dati che testimoniano la grave crisi di fiducia con cui gli adolescenti oggi guardano al mondo del lavoro. La stessa mancanza di fiducia che spinge molti di loro a progettare un futuro professionale fuori dall'Italia. Parlare di riforma dei percorsi tecnico-professionali significa chiedersi come ricucire i fili di questa fiducia spezzata. La scuola e gli attori della formazione professionale non possono essere lasciati soli di fronte ad un compito che riguarda tutti: il mondo delle imprese e delle professioni, l'accademia, i sindacati, il terzo settore, le istituzioni ad ogni livello: solo attraverso alleanze educative e formative che mettano al centro il protagonismo giovanile, con investimenti concreti e obiettivi condivisi, si può tracciare la strada per ribaltare, con i fatti, questa sfiducia e dare libero corso alle aspirazioni dei ragazzi e delle ragazze.

*Raffaella Milano
Direttrice Ricerca e Formazione
Save the Children Italia*

⁶ Save the Children Italia (2024), Domani ImPossibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni

Introduzione

La riforma della filiera formativa tecnologico-professionale interviene su uno dei segmenti più complessi del sistema educativo italiano, in cui si incontrano l'istruzione tecnica e professionale statale, la formazione professionale regionale e l'istruzione terziaria professionalizzante, in rapporto con il mondo del lavoro. Il suo obiettivo è costruire **una filiera capace di collegare ambiti che hanno a lungo operato secondo ordinamenti e competenze amministrative differenti**, sostenuti da modalità di finanziamento diverse. La prospettiva è rendere più continuo il passaggio dal secondo ciclo agli ITS Academy e al sistema produttivo, rafforzando la collaborazione tra i soggetti coinvolti e il loro rapporto con i territori.

Avviata in forma sperimentale nell'anno scolastico 2024/25, la filiera formativa tecnologico-professionale è stata istituita dalla legge 121/2024 e, a partire dal 2026/27, entra nell'offerta ordinaria del secondo ciclo. In un intervallo di tempo molto breve, un modello inizialmente circoscritto a un numero limitato di istituti è stato esteso all'ordinamento nazionale. Questa accelerazione rende particolarmente importante osservare non soltanto quanto previsto dalle norme, ma il modo in cui la riforma sta prendendo forma nei territori. Occorre considerare, in particolare, le reti costruite tra i soggetti coinvolti e i percorsi concretamente accessibili agli studenti e alle studentesse.

Il dossier legge la riforma **dalla prospettiva dei diritti educativi delle e degli adolescenti**. Ciò significa interrogarsi sulla sua capacità di garantire un'istruzione di qualità e un orientamento informato, libero da condizionamenti con carattere discriminatorio. Significa anche verificare se i percorsi siano accessibili e se gli studenti e le studentesse siano messi nelle condizioni di partecipare consapevolmente alle scelte che li riguardano. La differenziazione dell'offerta deve essere infine osservata alla luce del rischio di una selezione precoce connessa alla condizione sociale o al background migratorio, ma anche al genere, al territorio e alla precedente esperienza scolastica. In questa prospettiva, **l'equità non rappresenta un tema aggiuntivo, ma il criterio con cui leggere la tenuta complessiva della riforma**.

Da questa impostazione discendono gli interrogativi che guidano la ricerca. Un primo ambito riguarda l'ingresso nella filiera e le condizioni in cui studenti e famiglie compiono una scelta precoce, confrontandosi con un'offerta nuova e complessa. L'analisi considera poi la qualità del percorso, prestando attenzione allo spazio riconosciuto alla didattica laboratoriale e alla continuità della relazione educativa. Esamina inoltre le garanzie di tutela e benessere nelle esperienze svolte fuori dall'aula.

Un ulteriore piano di analisi riguarda la praticabilità dei passaggi tra la scuola statale e la leFP, fino alla possibile prosecuzione negli ITS Academy. Questi passaggi dipendono anche dal funzionamento delle reti territoriali chiamate a sostenerli. **La questione che attraversa i diversi livelli è se la filiera possa offrire opportunità effettive nei diversi territori o rischi, invece, di riflettere le debolezze già presenti nei segmenti che mette in relazione.**

Su queste domande è costruito il percorso del dossier. Il primo capitolo ricostruisce il sistema nel quale interviene la riforma, soffermandosi sulla sequenza normativa che ha condotto dalla sperimentazione all'ordinamento e sul governo multilivello della filiera. Il secondo presenta i dati di contesto relativi alla composizione del secondo ciclo e alle scelte formative, mettendoli in relazione con la dispersione e gli esiti. I capitoli successivi approfondiscono l'orientamento e la reversibilità delle decisioni, per poi esaminare l'attuazione nei territori. Le conclusioni ricompongono le evidenze emerse attraverso la lente dell'equità, distinguendo quanto documentato dalla ricerca dalle questioni che potranno essere verificate nei prossimi anni di attuazione della riforma, per poi dar spazio alle proposte di policy.

Sperimentazione

Finanziamento

Filiera

Governance



CAPITOLO 1

La riforma 4+2: quadro normativo e architettura

1. La riforma 4+2: quadro normativo e architettura

Fig. 1 Parole chiave del dossier sulla filiera 4+2



Nell'agosto 2024, la legge 121 ha istituito formalmente **la filiera formativa tecnologico-professionale**, aprendo una nuova fase nel riordino dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale in Italia. Il dibattito pubblico si è concentrato soprattutto su alcuni aspetti più visibili della riforma — tra cui la durata dei percorsi — ma il suo disegno è più ampio: punta a mettere in relazione segmenti del sistema che per lungo tempo hanno operato in modo parallelo — scuola statale, formazione professionale regionale, formazione terziaria professionalizzante e mondo del lavoro — e a ricondurli entro una traiettoria continua e riconoscibile.

In questo senso, il cuore della riforma non è soltanto la durata dei percorsi, ma la costruzione di una filiera. L'idea è che istruzione, formazione e lavoro non restino ambiti separati, ma entrino in **rapporto più stretto** tra loro attraverso reti territoriali, campus, laboratori condivisi, esperienze nei contesti produttivi e raccordi più strutturati tra i diversi segmenti del sistema. È in questo spazio che emergono alcune delle parole chiave che attraversano l'intero dossier - **ibridazione, contaminazione, equità, comprensibilità dei percorsi** - e che nei capitoli successivi verranno riprese alla luce delle interviste e dell'analisi sul campo.

Definizione

Che cosa si intende per «filiera»?

Nel linguaggio economico, la filiera indica l'insieme delle fasi trasformative dalla materia prima al mercato, collegate tra loro in una sequenza continua. Applicata all'istruzione e alla formazione, l'idea è simile: non singoli percorsi isolati, ma tappe che si susseguono, in cui ogni segmento prepara e riconosce quello successivo. Parlare di filiera tecnologico-professionale significa guardare al modo in cui la scuola secondaria, la formazione professionale regionale, la formazione terziaria e il lavoro si collegano tra loro, anziché considerarli mondi separati. È soprattutto un cambio di prospettiva: non si limita a considerare che cosa si studia in ciascun segmento, ma anche a come quei segmenti si articolano lungo il percorso. Non è un'idea isolata: in diversi paesi del Centro e del Nord Europa, la costruzione di filiere integrate tra scuola, formazione professionale e lavoro è da anni un pilastro delle politiche educative. Restituire in modo chiaro questo passaggio **non è semplice**. La filiera 4+2 si innesta infatti su un assetto sedimentato nel tempo, in cui

continuano a convivere norme, titoli, competenze amministrative e canali di finanziamento diversi, che la riforma non cancella ma prova a raccordare.

1.1 Il sistema in cui si inserisce la riforma

Per capire che cosa la riforma 4+2 introduce, bisogna partire dal sistema su cui interviene. Nel secondo ciclo di istruzione, l'offerta italiana si è storicamente organizzata lungo una distinzione di fondo: da un lato i **licei**, orientati prevalentemente alla prosecuzione degli studi attraverso l'istruzione terziaria; dall'altro l'**istruzione tecnica e professionale**, pensata per costruire competenze più direttamente spendibili nel lavoro. A questi percorsi si affianca la **leFP**, l'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale, che rappresenta un canale distinto dal sistema scolastico statale e si articola in percorsi più brevi, triennali e quadriennali (3+1).

Al termine del secondo ciclo, il quadro si completa con altri due segmenti della formazione tecnico-professionale: i percorsi di **Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)** e gli **ITS Academy**, cioè la formazione terziaria professionalizzante. Prima della riforma, questi segmenti formavano un insieme di canali distinti, regolati da norme differenti, governati da soggetti diversi e collegati da passaggi possibili, ma spesso poco lineari o concretamente percorribili.

Fig. 2 Quattro segmenti, quattro porte d'accesso

La formazione tecnico-professionale prima della filiera 4+2: chi governa, cosa rilascia, chi vi accede

CANALE STATALE Istituti tecnici e professionali DPR 88/2010 - D.Lgs 61/2017 DURATA 5 anni COMPETENZA Ministero dell'Istruzione e del Merito TITOLI Diploma di istruzione secondaria di secondo grado (EQF 4) OFFERTA 11 indirizzi tecnici - 11 indirizzi professionali TRA GLI INDIRIZZI PIÙ RICHIESTI Amministrazione, finanza e marketing - Informatica e telecomunicazioni - Enogastronomia e ospitalità alberghiera CHI ACCEDE Licenziate e licenziati dalla scuola secondaria di primo grado	CANALE REGIONALE leFP Istruzione e Formazione Professionale - D.Lgs 226/2005 DURATA 3 anni (qualifica) - 4 anni (diploma) COMPETENZA Regioni - erogazione da parte di istituzioni formative accreditate e istituti professionali TITOLI Qualifica professionale (EQF 3) - Diploma professionale (EQF 4) OFFERTA 26 qualifiche - 29 diplomi (Repertorio 2019) TRA LE FIGURE PIÙ NUMEROSE Operatore del benessere - Operatore della ristorazione - Tecnico dell'acconciatura CHI ACCEDE Licenziate e licenziati dalla scuola secondaria di primo grado
CANALE REGIONALE IFTS Istruzione e Formazione Tecnica Superiore - L. 144/1999, art. 69 DURATA 1 anno (800-1.000 ore) COMPETENZA Regioni - realizzazione in partenariato tra scuola, ente di formazione, università e impresa TITOLI Certificato di specializzazione tecnica superiore (EQF 4) OFFERTA Specializzazioni tecniche nazionali mirate ai fabbisogni dei territori TRA LE FIGURE PIÙ FREQUENTATE NEI PERCORSI IN DUALE Tecniche di produzione multimediale - Tecniche per la progettazione e lo sviluppo di applicazioni informatiche - Tecniche per l'amministrazione economico-finanziaria CHI ACCEDE Diplomate e diplomati di istruzione secondaria di secondo grado - Diplomate e diplomati leFP quadriennali	STATALE REGIONALE ITS Academy Istituti Tecnologici Superiori - L. 99/2022 DURATA 2 anni (EQF 5) - 3 anni (EQF 6) COMPETENZA Cornice nazionale (MIM) - programmazione regionale - Fondazioni di partecipazione TITOLI Diploma di Tecnico Superiore (EQF 5-6) OFFERTA 10 aree tecnologiche (DM 203/2023) TRA LE AREE CON PIÙ PERCORSI REALIZZATI Meccatronica - Tecnologie dell'informazione, della comunicazione e dei dati Mobilità sostenibile e logistica CHI ACCEDE Diplomate e diplomati di istruzione secondaria di secondo grado - Diplomate e diplomati leFP previo anno IFTS

Il contrassegno in testa a ciascuna scheda indica la titolarità del canale: rosso per la competenza statale, grigio per quella regionale.

Prima della riforma i quattro segmenti erano governati da autorità diverse e comunicavano poco: la progressione leFP → IFTS → ITS era possibile sulla carta, ma raramente percorsa per intero.

Fonte: INAPP, XXIII Rapporto leFP e Duale (2026); Repertorio nazionale leFP, Accordo Stato-Regioni 1/8/2019; INDIRE, Monitoraggio nazionale ITS Academy (2025); Zagardo, La leFP nelle Regioni, CNOS-FAP (2025); MIM, Iscrizioni online a.s. 2026/27.

Nel secondo ciclo, a livello **orizzontale**, scuola statale e formazione regionale rappresentano tradizionalmente due vie diverse per assolvere all'obbligo di istruzione: la prima più lunga e generalista, la seconda più breve e professionalizzante. Il rapporto tra scuola statale e leFP non è segnato da una separazione netta: il punto di contatto è affidato soprattutto alla **sussidiarietà**, cioè alla possibilità per gli istituti professionali statali di erogare, su autorizzazione regionale, anche percorsi di leFP. Si tratta di un raccordo reale, ma dai contorni spesso poco leggibili, che lascia convivere ordinamenti diversi senza trasformarli davvero in un percorso comune.

Anche sul piano **verticale**, la continuità tra i segmenti esiste più sulla carta che nella pratica. In teoria, è possibile immaginare una progressione che dal secondo ciclo conduca alla specializzazione tecnica superiore; in concreto, però, i passaggi tra un segmento e l'altro risultano spesso frammentati, poco visibili e fortemente dipendenti dal contesto territoriale, dall'offerta disponibile e dalla qualità dell'orientamento. La presenza di più canali non si traduce automaticamente in una maggiore libertà di scelta: per molti studenti e studentesse, al contrario, la complessità del sistema rende più difficile capire le alternative disponibili e immaginare i percorsi successivi.

A rendere più evidente l'esigenza di un riordino contribuisce anche il persistente **mismatch tra domanda e offerta di lavoro**. Secondo il Sistema informativo Excelsior⁷, nel 2025, su circa 1,34 milioni di profili con diploma quinquennale che le imprese prevedono di ricercare, per circa 634 mila – il 47,4% – dichiarano difficoltà nel reperire candidati adeguati. Le criticità risultano particolarmente marcate negli indirizzi tecnici: costruzioni, ambiente e territorio (66,4%), meccanica, mecatronica ed energia (65,8%), elettronica ed elettrotecnica (60,9%) e informatica e telecomunicazioni (58,8%). Il fenomeno riguarda anche i profili con qualifica o diploma professionale leFP, per i quali le imprese segnalano difficoltà di reperimento in oltre un milione di casi su circa 2,3 milioni (47%). La domanda si concentra soprattutto nella ristorazione, nella logistica, nella meccanica, nelle trasformazioni agroalimentari e nei servizi di vendita, mentre le maggiori difficoltà interessano numerose figure tecnico-operative, tra cui saldatori, meccanici, idraulici, elettricisti e installatori. Anche i diplomati ITS Academy risultano difficili da reperire in oltre 67 mila casi su circa 117 mila (57,3%): le richieste più consistenti riguardano i servizi alle imprese, l'innovazione dei processi e dei prodotti, la mecatronica e l'efficienza energetica, con criticità particolarmente elevate per i profili tecnico-industriali.

Il quadro presenta inoltre **differenze territoriali significative**. Considerando complessivamente i profili che le imprese prevedono di ricercare nel 2025, le difficoltà di reperimento risultano più elevate nel Nord-Est, dove interessano il 51,6% dei casi, e si mantengono superiori alla media nazionale anche nel Nord-Ovest; assumono invece valori più contenuti nel Centro e nel Sud e nelle Isole. Queste differenze riflettono, tra le altre cose, la diversa intensità della domanda di lavoro, la struttura dei sistemi produttivi locali, la distribuzione dell'offerta formativa e la capacità dei territori di attrarre e trattenere lavoratori qualificati.

I dati segnalano quindi uno squilibrio reale, che non può tuttavia essere ricondotto soltanto alla quantità o alla qualità dei profili formati. La riforma interviene prevalentemente sul versante dell'offerta di competenze, modificando i percorsi scolastici, le modalità didattiche e le transizioni degli studenti verso la formazione terziaria e il lavoro. **Rimane invece più sullo sfondo il versante della domanda**: la capacità del sistema produttivo di creare occupazione qualificata e stabile, offrire retribuzioni adeguate, valorizzare le competenze possedute e proporre mansioni coerenti con quelle richieste in fase di selezione. La stessa prevalenza di rapporti di lavoro temporanei tra le opportunità previste dalle imprese suggerisce che le difficoltà di reperimento vadano lette anche alla luce della qualità e dell'attrattività del lavoro offerto.

Il mismatch va quindi letto come un problema che riguarda insieme il sistema educativo e quello produttivo. Migliorare la qualità dei percorsi e il raccordo con il lavoro è necessario, ma occorre anche una domanda capace di valorizzare le competenze attraverso occupazioni qualificate, retribuzioni adeguate e prospettive di crescita. Senza un investimento parallelo in innovazione, politiche industriali e qualità del lavoro, si rischia

⁷ Unioncamere – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Sistema Informativo Excelsior, 2025, https://excelsior.unioncamere.net/sites/default/files/comunicati/26112025_com_Excelsior_JeO_titolistudio.pdf

di attribuire alla scuola la responsabilità di squilibri che dipendono anche dalle strategie delle imprese e dalle caratteristiche strutturali dell'economia italiana.

Se il mismatch chiama in causa anche la domanda di lavoro, sul versante dell'offerta formativa il nodo non è soltanto quantitativo o qualitativo, ma riguarda l'organizzazione stessa dei percorsi. È qui che la questione della comprensibilità si intreccia, già prima della riforma, con quella dell'equità. La scelta della scuola superiore avviene in un'età precoce e si colloca dentro un sistema in cui l'accesso alle informazioni, la capacità di orientarsi e le opportunità offerte dai territori sono distribuiti in modo diseguale e asimmetrico.

L'obiettivo dichiarato della riforma 4+2 è dunque quello di provare a **ricomporre questa frammentazione, costruendo raccordi più stabili** tra i percorsi, rafforzando la continuità verso la formazione terziaria professionalizzante e rendendo più strutturato il rapporto tra scuola, leFP, ITS Academy e mondo del lavoro.

1.2 Dalla sperimentazione al regime ordinario

La riforma 4+2 non arriva all'improvviso, ma prende forma per gradi dentro una traiettoria già avviata negli anni precedenti, segnata sia dal rilancio della formazione terziaria professionalizzante con la riforma degli ITS Academy del 2022, sia dall'inserimento della filiera tecnologico-professionale tra gli obiettivi del PNRR. In questo quadro, il D.M. 240 del 7 dicembre 2023 rappresenta il primo atto che introduce, per l'anno scolastico 2024/2025, **percorsi quadriennali sperimentali di istruzione tecnica e professionale** in un numero limitato di istituti selezionati tramite istruttoria nazionale. A questo livello, la filiera è ancora un campo di prova: riguarda un sottoinsieme di scuole, si colloca all'interno di un perimetro temporaneo circoscritto e serve a testare nuovi percorsi e nuove forme di collaborazione con la formazione professionale regionale e con gli ITS Academy.

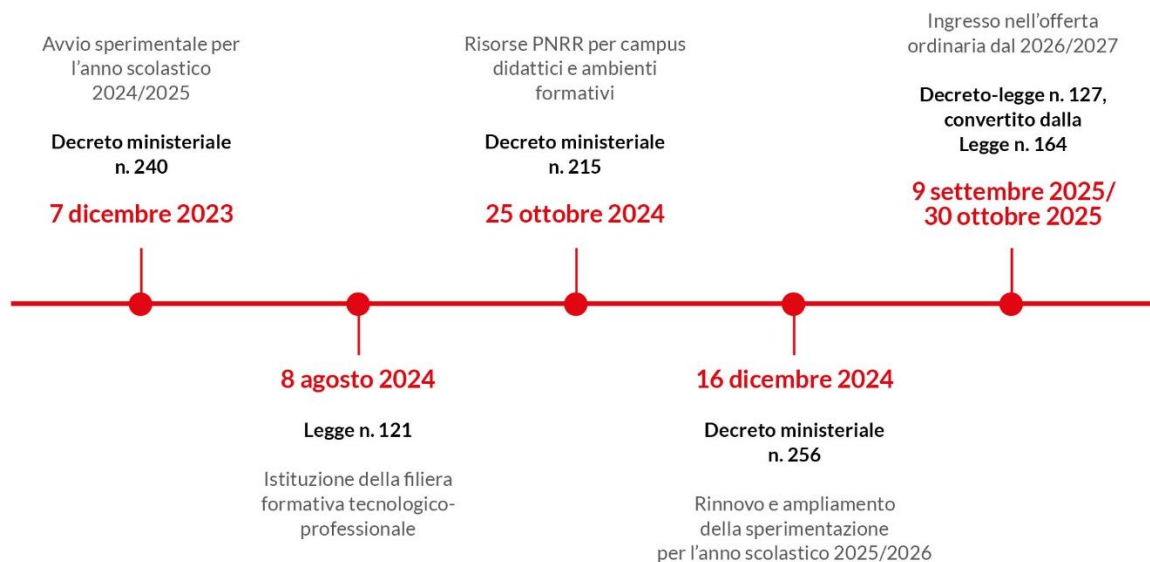
Nel 2024 la riforma cambia statuto. Con la legge 121/2024, entrata in vigore a settembre, la filiera formativa tecnologico-professionale viene istituita come **nuovo ordinamento** del sistema educativo di istruzione e formazione. Il riferimento non è più solo ai percorsi quadriennali sperimentali, ma a una filiera più ampia che comprende i percorsi degli istituti tecnici e professionali statali, i percorsi di leFP, gli ITS Academy e i percorsi IFTS, chiamati a operare in forma più integrata attraverso accordi stipulati a livello regionale e sub-regionale. Nello stesso solco si colloca il D.M. 215 del 25 ottobre 2024, che destina 124,5 milioni di euro di risorse PNRR alla realizzazione di campus didattici per le scuole aderenti alla sperimentazione, segnando il passaggio dalla sola autorizzazione dei percorsi alla costruzione di spazi, laboratori e reti territoriali.

Nel 2025 la sperimentazione viene rinnovata e ampliata. Il D.M. 256 del 16 dicembre 2024 apre nuove candidature per l'anno scolastico 2025/2026 e rafforza il Piano nazionale di accompagnamento, affidato a INDIRE in accordo con la Fondazione per la Scuola Italiana, con azioni di formazione, monitoraggio e supporto metodologico alle reti coinvolte.

Il passaggio decisivo arriva però con il D.L. 127 del 9 settembre 2025, convertito con modificazioni dalla legge 164 del 30 ottobre 2025: il provvedimento prevede che, **a decorrere dall'anno scolastico 2026/2027, i percorsi della filiera formativa tecnologico-professionale rientrino nell'offerta ordinaria del secondo ciclo.** La filiera cessa così di essere un progetto sperimentale e diventa parte strutturale del sistema educativo e formativo italiano, con implicazioni dirette non solo per le scuole coinvolte, ma per gli equilibri complessivi dell'istruzione e formazione tecnico-professionale. L'ingresso nel regime ordinario non ha però chiuso il confronto politico e culturale sulla riforma: nel dibattito parlamentare e pubblico sono emerse contestazioni rilevanti, che hanno riguardato in particolare la riduzione del percorso statale da cinque a quattro anni, il rischio di uno spostamento del baricentro formativo dalla scuola alle imprese – anche attraverso il dispositivo dei campus –, le possibili criticità connesse all'ampliamento del sistema duale e, più in generale, l'ingresso di figure esterne alla docenza nel percorso educativo.

Fig. 3 Dalla sperimentazione all'offerta ordinaria

Le principali tappe normative della filiera formativa tecnologico-professionale 4+2



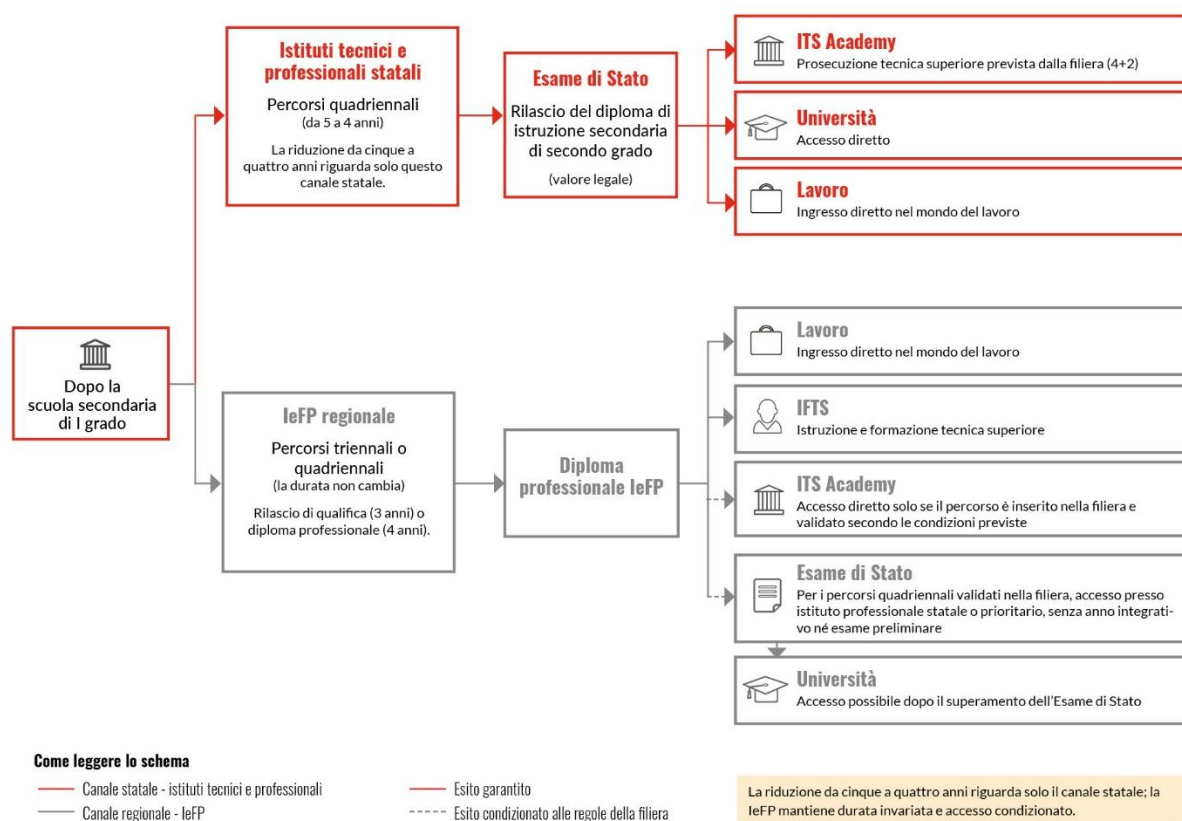
Questa traiettoria rapida – dalla sperimentazione al regime ordinario – che di fatto è ancora alle sue battute iniziali – impone una riflessione su tempi e condizioni con cui la filiera riesce a consolidarsi nei territori, nei curricula e nei passaggi effettivi tra i segmenti. Questo dossier prova a ricostruire i primi due anni di avvio della riforma, attraverso le voci e le esperienze di chi la sta attuando e osservando nei territori, tentando di fornire un contributo di lettura (qualitativa) in una fase ancora iniziale del processo.

1.3 Che cosa prevede il modello 4+2

Rispetto al quadro appena descritto, la riforma 4+2 interviene sui punti in cui il sistema si mostrava più fragile: la separazione tra i canali e una continuità verticale che esisteva più sulla carta che nei percorsi reali. Là dove il passaggio dalla qualifica professionale al diploma di tecnico superiore era previsto ma poco praticato, il nuovo impianto prova a costruire una filiera dichiarata e più breve, che colleghi in modo esplicito istruzione tecnica e professionale, leFP regionale, formazione terziaria professionalizzante e mondo del lavoro. L'espressione «4+2» richiama questo disegno: percorsi quadriennali nel secondo ciclo di istruzione e una possibile prosecuzione biennale nella formazione terziaria professionalizzante.

Il cuore del modello è la **trasformazione del percorso statale**. Gli istituti tecnici e professionali possono **attivare percorsi quadriennali invece dei tradizionali cinque anni**: al termine del quadriennio, il diploma conserva lo stesso valore legale del quinquennale ai fini dell'accesso all'università, al mondo del lavoro e agli ITS Academy.

Fig. 4 La riforma dei percorsi tecnico-professionali



I percorsi quadriennali per il diploma professionale afferenti alla leFP regionale vengono ricondotti entro una logica di raccordo più stabile con il canale statale, grazie alla comune durata e alla possibilità di condividere laboratori, esperienze di alternanza, apprendistato e progettazione didattica. Una delle innovazioni più significative riguarda proprio l'accesso agli ITS Academy: **il diploma professionale quadriennale leFP viene riconosciuto come titolo sufficiente per l'ingresso al biennio ITS**, a condizione che il percorso si collochi all'interno della stessa rete territoriale, superando la barriera formale che in passato limitava questo passaggio.

Il perimetro della filiera comprende, infine, i percorsi di **Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)**, che rafforzano il ponte tra il secondo ciclo e la formazione tecnica superiore, e una serie di strumenti che dovrebbero favorire l'integrazione tra i soggetti coinvolti: **reti territoriali, campus, Formazione Scuola-Lavoro (FSL) e apprendistato**. In questo quadro, i campus indicano un insieme di spazi, laboratori, attrezzature e attività condivisi tra scuole, enti di formazione, ITS Academy, imprese e altri soggetti del territorio, con l'obiettivo di rendere più stabile la collaborazione e più continuo il passaggio tra i diversi segmenti della filiera. La novità del 4+2 non è quindi soltanto la durata abbreviata di una parte dei percorsi, ma la logica di rete che la riforma introduce: per la prima volta, soggetti appartenenti a canali diversi – statale e regionale – sono chiamati a progettare insieme l'offerta, condividere risorse e costruire un percorso più continuo verso la specializzazione tecnica e il lavoro.

1.4 Il governo multilivello della filiera

Uno dei nodi più discussi della riforma riguarda **il ruolo riconosciuto alle imprese** e, più in generale, al mondo del lavoro. La filiera prevede che questi soggetti concorrano alla definizione dei percorsi attraverso laboratori, Formazione Scuola-Lavoro (FSL), apprendistato e altre forme di collaborazione, anticipando dentro il percorso formativo un rapporto che in passato si collocava più spesso a valle. Questa impostazione è stata letta, da un lato, come un'opportunità per rafforzare il raccordo tra formazione e sbocchi successivi; dall'altro, come un possibile fattore di squilibrio tra finalità educative e logiche produttive. In questo quadro, la presenza delle imprese non basta di per sé a garantire un funzionamento integrato della filiera: il nodo decisivo riguarda il modo in cui i diversi livelli istituzionali riescono a cooperare in modo stabile, mantenendo distinto il piano della collaborazione da quello della responsabilità educativa, dentro un impianto regolato da finalità pubbliche.

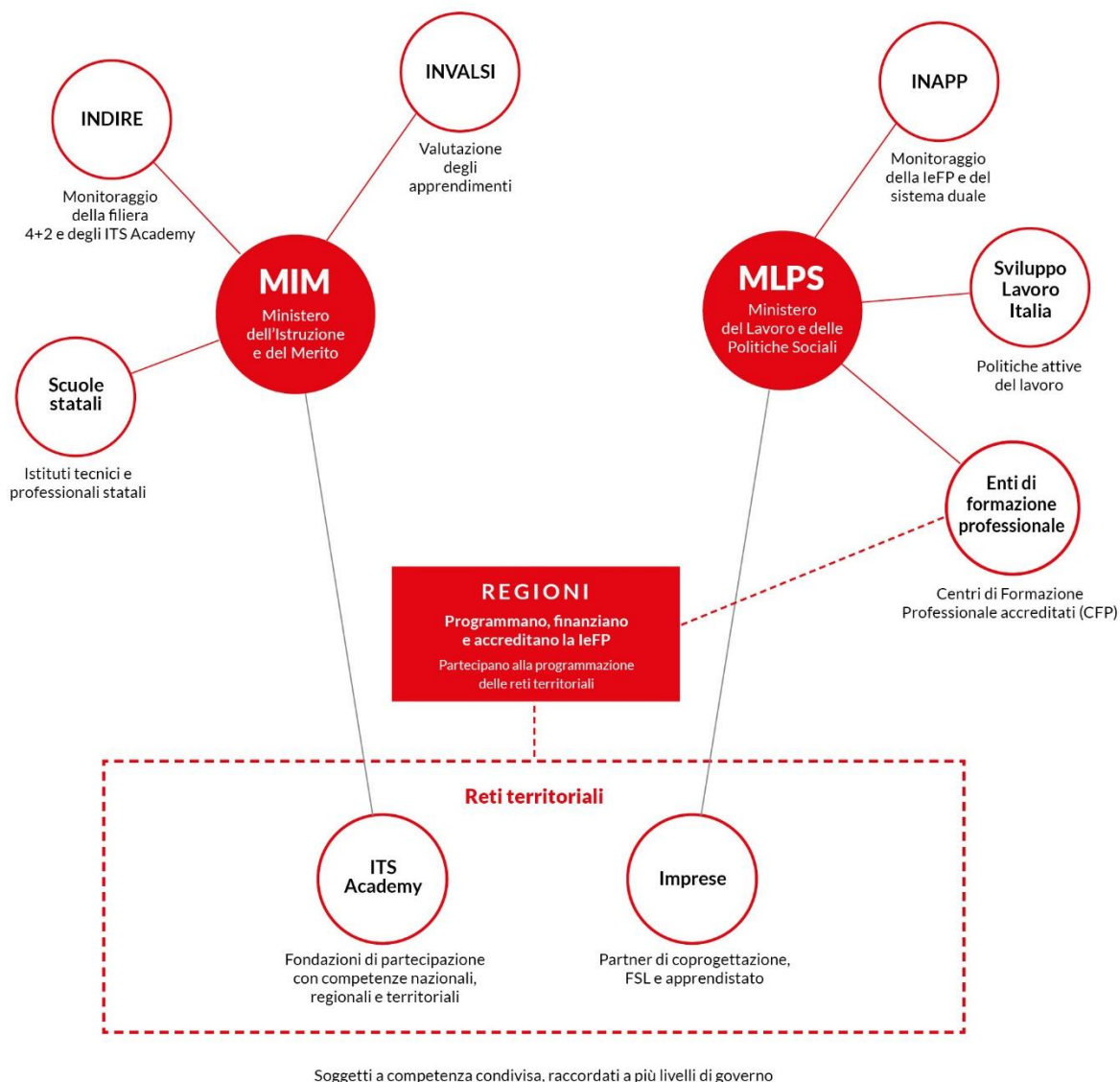
La filiera 4+2 ha due differenti centri di governo: un primo sistema fa capo al **Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)**, da cui dipendono gli istituti tecnici e professionali statali che attivano i percorsi quadriennali e gli enti nazionali INDIRE e INVALSI, incaricati rispettivamente dell'accompagnamento e del monitoraggio della sperimentazione e della valutazione degli apprendimenti; un secondo sistema fa riferimento al **Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS)**, che presidia le politiche del lavoro, il sistema duale e, attraverso l'INAPP e Sviluppo Lavoro Italia, il monitoraggio della leFP e delle politiche attive collegate.

Le **Regioni** occupano una posizione autonoma in questo quadro. In forza della competenza costituzionale sulla formazione professionale, programmano l'offerta di leFP, ne finanziano i percorsi e accreditano i Centri di Formazione Professionale, collocandosi al crocevia tra gli indirizzi nazionali e le esigenze dei territori. Gli **ITS Academy**, a loro volta, vivono in una zona intermedia: appartengono alla formazione terziaria professionalizzante, ma si sviluppano dentro un intreccio di competenze nazionali, programmazione regionale e fondazioni di partecipazione che uniscono scuole, imprese, università ed enti locali.

INDIRE raccoglie dati sulla sperimentazione 4+2 e sul sistema ITS Academy, mentre **INAPP** resta il riferimento per la leFP ordinaria e per il sistema duale regionale e non esiste ancora un sistema informativo pienamente integrato che consenta di seguire il percorso degli studenti attraverso tutti i segmenti. La coesistenza di osservatori e catene amministrative differenti rende più difficile costruire una base conoscitiva comune e valutare se la filiera stia funzionando davvero come percorso continuo o come insieme di segmenti collegati solo in parte. È proprio all'incrocio tra questi livelli – nazionale, regionale e territoriale – che si collocano molte delle domande di ricerca dell'indagine sul campo.

Fig. 5 Gli stakeholder della filiera

Due sistemi ministeriali, le Regioni e le reti territoriali a competenza condivisa



1.5 Il nodo del finanziamento

Alla **frammentazione** del governo si affianca quella del finanziamento, che segue la stessa separazione tra i segmenti della filiera. Gli istituti tecnici e professionali statali fanno capo a un canale di finanziamento relativamente stabile, centrato sul Ministero dell'Istruzione e del Merito e legato all'istituzione scolastica nel suo complesso; la leFP dipende invece dalla programmazione regionale, dall'intreccio tra risorse proprie, fondi nazionali e fondi europei, e presenta quindi una variabilità territoriale molto più accentuata. Gli ITS Academy, a loro volta, combinano risorse nazionali e regionali con il contributo dei partner delle fondazioni e, in alcuni casi, prevedono una quota di partecipazione a carico degli studenti.

Questa differenza non riguarda solo la quantità delle risorse, ma anche la logica con cui esse vengono assegnate. Nel canale statale il finanziamento segue prevalentemente la scuola e i suoi costi ordinari di funzionamento; nella leFP e negli ITS Academy, invece, il sostegno economico è più strettamente legato ai percorsi attivati, ai bandi, ai cicli di programmazione e, in parte crescente, agli esiti raggiunti. Ne deriva un primo squilibrio strutturale: i soggetti che la riforma chiama a cooperare dentro la stessa rete territoriale **non operano con lo stesso grado di certezza, con gli stessi tempi di programmazione, né con la stessa stabilità delle risorse.**

A questa struttura già disomogenea si aggiunge il peso delle risorse straordinarie del **PNRR**, che in questi anni hanno sostenuto l'espansione della filiera su più fronti. Per le scuole aderenti alla sperimentazione 4+2, il D.M. 215/2024 ha destinato 124,5 milioni di euro alla realizzazione di campus didattici. Parallelamente, il PNRR ha finanziato il rafforzamento del sistema duale nella leFP e il potenziamento degli ITS Academy, sia sul versante dell'offerta sia su quello dei laboratori e delle dotazioni tecnologiche. Queste risorse hanno rappresentato un'accelerazione importante, ma hanno anche reso più visibile una questione di fondo: una parte della crescita recente della filiera poggia ancora su **misure temporanee**, non su un equilibrio ordinario consolidato.

Il punto critico, dunque, non è soltanto quante risorse entrino nel sistema, ma con quale continuità e con quali possibilità di coordinamento tra i partner della rete. Gli istituti statali possono contare sul finanziamento ordinario del sistema scolastico e tendono quindi a programmare entro un orizzonte relativamente stabile. Diversa è la condizione dei Centri di Formazione Professionale accreditati: pur erogando percorsi attraverso i quali i giovani possono assolvere il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, essi non ricevono un finanziamento ordinario diretto dal MIM. La loro offerta dipende dalla programmazione delle Regioni e delle Province autonome e da una combinazione variabile di fonti: risorse dei bilanci regionali; trasferimenti annuali del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per i percorsi finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere; risorse nazionali destinate al sistema duale, poste a carico del Fondo sociale per occupazione e formazione; fondi europei dei Programmi regionali FSE+ e, nel recente ciclo di programmazione, risorse del PNRR per il rafforzamento del sistema duale. Questi finanziamenti sono spesso attivati attraverso riparti, avvisi o sistemi di dote, con tempi e condizioni che variano tra i territori e che non sempre assicurano la continuità pluriennale dell'offerta. Gli ITS Academy operano a loro volta attraverso un mix di risorse nazionali, regionali ed europee, che può rafforzarne la capacità progettuale, ma anche accentuare le differenze territoriali. In una filiera che ambisce a essere integrata, la diversa stabilità dei canali di finanziamento rischia quindi di tradursi in un **vincolo concreto alla programmazione comune, alla continuità dei percorsi e alla tenuta delle reti locali.**

Per questa ragione, il finanziamento non va considerato come uno sfondo tecnico della riforma, ma come una delle sue condizioni di possibilità. Una rete può essere formalmente costituita, ma restare fragile se i suoi componenti dispongono di risorse diseguali, programmate su tempi incompatibili o troppo dipendenti da misure straordinarie.

1.6 Accesso equo e informato: le condizioni di contesto

Accanto alla governance e al finanziamento, emergono nodi trasversali che possono condizionare l'esito della riforma stessa.

La riforma presuppone che la scelta al termine della scuola secondaria di I grado avvenga in condizioni di informazione adeguata, e che i diversi sbocchi della filiera risultino comprensibili e praticabili. In un sistema già caratterizzato da forti differenze territoriali e da livelli molto diversi di consolidamento dell'offerta, questo

presupposto non è affatto scontato: **la qualità dell'orientamento e la chiarezza delle informazioni disponibili possono variare sensibilmente da un contesto all'altro e da un'istituzione all'altra.**

In questa prospettiva, la filiera può produrre **effetti ambivalenti**. Laddove le reti territoriali funzionano in modo stabile e cooperano nella progettazione e nell'orientamento, la riforma può rendere più leggibili i passaggi tra la formazione secondaria, la formazione professionale e gli ITS Academy, aiutando a costruire traiettorie di studio e di lavoro più lineari. Negli stessi contesti, il quadriennio e il biennio successivo appaiono come tappe di un percorso coerente, e i cambi di direzione – tra canali o tra territori – possono essere accompagnati e sostenuti. Dove invece le reti sono fragili, l'offerta è discontinua o poco visibile, la maggiore strutturazione della filiera rischia di accentuare il peso della scelta iniziale, soprattutto per chi dispone di minori risorse informative, culturali o relazionali.

Un secondo nodo riguarda il rapporto tra la filiera e l'**equità** del sistema. La riforma si presenta come rafforzamento dell'offerta tecnico-professionale, ma i suoi effetti non sono automaticamente uguali per tutti: accedere a un percorso integrato, leggibile e qualificante può dipendere in misura significativa dal contesto di appartenenza, dalla solidità della leFP regionale, dalla presenza di ITS Academy radicati, dalla capacità delle reti locali di cooperare in modo effettivo. In questa cornice, non conta solo la disponibilità formale dei percorsi, ma anche se questi siano realmente accessibili, comprensibili e praticabili per studenti provenienti da famiglie, scuole e territori differenti.

La questione si fa più delicata se si considera che la filiera interviene in una **fase precoce del percorso educativo**. Le scelte compiute al termine del primo ciclo sono fortemente influenzate dalla qualità dell'orientamento ricevuto e dalla capacità delle famiglie di interpretare un'offerta complessa, e il grado di reversibilità dei passaggi successivi non è di fatto uguale per tutti. In assenza di presidi robusti, il rischio è duplice: da un lato, che la riforma produca effetti differenziati tra territori forti e territori deboli; dall'altro, che rafforzi meccanismi di selezione implicita tra studenti diversi per condizione sociale, background migratorio, genere o storia scolastica, distribuendo in modo diseguale informazioni, qualità dell'esperienza formativa e chance di prosecuzione verso il livello terziario professionalizzante.

Anche le esperienze svolte fuori dall'aula – laboratori, FSL, apprendistato – entrano a pieno titolo in questa discussione. Ciò che fa la differenza è la loro coerenza con il progetto formativo, la qualità del tutoraggio, la supervisione educativa e la tutela della sicurezza e della salute degli studenti.

A questa cornice si aggiunge una cautela necessaria nella lettura dei **dati disponibili**. Le fonti amministrative consentono oggi di ricostruire soprattutto percorsi autorizzati, istituti aderenti, reti candidate o interventi finanziati: informazioni preziose per descrivere l'avvio della filiera, ma che non dicono sempre quante classi siano effettivamente partite, quanti studenti e studentesse le frequentino, quale sia la loro composizione sociale, né come siano concretamente organizzate le attività di orientamento e di raccordo tra i diversi soggetti. In altre parole, la distinzione tra autorizzazione formale e attuazione effettiva diventa una chiave di lettura essenziale, e costituisce uno dei punti di partenza dell'indagine qualitativa.

1.7 Le domande di ricerca

Il capitolo che si chiude ha ricostruito il quadro di riferimento della filiera 4+2: la genesi normativa, l'architettura dei percorsi, il governo multilivello, i canali di finanziamento e le condizioni che rendono possibile un accesso equo e informato. Non è una mappa neutra, ma la lente attraverso cui guardare a ciò che accade nei territori, consapevoli che tra autorizzazione formale e attuazione effettiva può aprirsi uno scarto significativo.

L'indagine sul campo nasce proprio da questo scarto. Non si limiterà a verificare se la filiera esiste sulla carta, ma proverà a capire come funziona concretamente nelle scuole, nei CFP, negli ITS Academy e nelle reti territoriali. Alcune domande attraversano trasversalmente tutti i contesti: come si costruiscono e si mantengono le reti tra canale statale, leFP e ITS Academy; quali condizioni rendono effettivo il raccordo tra quadriennio e biennio; quanto la qualità dell'orientamento, delle informazioni e delle esperienze in contesti esterni incida sulle scelte e sulle possibilità di riorientamento degli studenti e delle studentesse.

Un ulteriore asse riguarda le disuguaglianze. La filiera produce le stesse opportunità in territori diversi per dotazione di leFP, presenza di ITS Academy, forza delle imprese e capacità di cooperazione locale? Oppure tende a consolidare differenze preesistenti, offrendo percorsi più integrati e leggibili a chi vive in contesti "forti" e opzioni più fragili altrove? A questa domanda si affianca quella sulla qualità educativa dei percorsi, su cui occorre chiedersi se e a quali condizioni la filiera riesca a combinare lo sviluppo di competenze tecniche, un approccio pratico e una formazione capace di sostenere anche competenze di cittadinanza, crescita personale e partecipazione consapevole? In questa prospettiva, equità e diritti educativi non rappresentano un capitolo separato, ma il criterio con cui leggere la tenuta complessiva della riforma. I capitoli successivi proveranno a rispondere a queste domande a partire dalle voci di chi la filiera la sta costruendo e vivendo in prima persona.

Approfondimento 1

Che cos'è il sistema duale?

Il sistema duale è un modo di organizzare la formazione professionale in cui l'apprendimento si svolge in due luoghi complementari: l'istituzione formativa - la scuola o il Centro di Formazione Professionale - e l'impresa. Ai due luoghi corrisponde una doppia responsabilità educativa: accanto al soggetto formativo, che mantiene la titolarità del percorso, anche l'azienda concorre alla formazione dello studente, il quale vi trascorre una parte significativa del proprio tempo lavorando su attività reali. Il fine dichiarato è avvicinare la formazione al lavoro, così che le competenze in uscita corrispondano a quelle effettivamente richieste dalle imprese. In Italia il duale è stato introdotto in via sperimentale nel 2015 e si è sviluppato soprattutto all'interno della leFP. Si realizza attraverso due strumenti di diversa intensità. Il primo è l'apprendistato di primo livello, in cui lo studente viene assunto dall'impresa con un contratto di lavoro finalizzato al conseguimento del titolo, alternando formazione in aula e attività retribuita in azienda. Il secondo è l'alternanza rafforzata, che prevede periodi di tirocinio in impresa per una quota consistente del monte ore, ma senza la stipula di un contratto di lavoro. Dove risulta difficile reperire imprese ospitanti, alcuni percorsi ricorrono inoltre all'impresa formativa simulata, che ricostruisce in laboratorio un ambiente aziendale.

La diffusione di queste modalità sul territorio è stata disomogenea, con differenze marcate tra le Regioni; secondo gli ultimi dati disponibili, nel 2023/24, secondo i dati INAPP e MLPS, gli iscritti ai percorsi leFP realizzati in modalità duale sono 130.161 e il duale rappresenta il 56,5% dell'intero sistema leFP, pur con una distribuzione territoriale molto differenziata.

I modelli europei di formazione professionale

Il confronto europeo mostra che la formazione professionale può assumere assetti molto diversi, a seconda di come sono distribuite le responsabilità tra istituzioni pubbliche, imprese e parti sociali. La pubblicazione OCSE *Vocational Education and Training Systems in Nine Countries* mette in evidenza differenze rilevanti nella governance, nei curricula, nell'apprendimento sul lavoro, nel finanziamento e nelle possibilità di prosecuzione degli studi.

Il modello collettivista-corporativista: Germania e Austria. È il contesto nel quale la formazione duale si è maggiormente consolidata. Il tratto distintivo è il coinvolgimento strutturato delle parti sociali, che partecipano alla definizione e all'aggiornamento delle qualifiche, alla regolazione dei percorsi e alla valutazione degli apprendimenti. In Germania, le regole della formazione svolta in impresa sono definite a livello federale, con il contributo delle organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori, mentre i Länder sono responsabili dei curricula della componente scolastica. Le camere di commercio e dell'artigianato verificano l'idoneità delle imprese formative, registrano i contratti di apprendistato e organizzano gli esami. Il coinvolgimento delle imprese comporta anche un'assunzione diretta di responsabilità economica: i datori di lavoro sostengono i costi salariali e formativi degli apprendisti senza ricevere un sussidio pubblico diretto generalizzato. In Austria, la formazione professionale occupa una posizione centrale nel secondo ciclo: l'offerta comprende sia percorsi di apprendistato, fondati sull'alternanza tra impresa e scuola professionale, sia percorsi prevalentemente scolastici, nei quali la preparazione teorica si integra con attività laboratoriali e periodi di formazione pratica. I curricula sono definiti a livello nazionale con il coinvolgimento delle parti sociali, che contribuiscono ad aggiornarli in relazione all'evoluzione delle professioni. Un tratto rilevante del sistema è inoltre la possibilità di conciliare qualificazione professionale e prosecuzione degli studi, riducendo il rischio che la scelta professionalizzante diventi un percorso chiuso. La relativa prevedibilità della transizione dalla formazione al lavoro in Germania e Austria non deriva quindi dalla sola presenza dell'apprendistato. Si lega a standard nazionali riconoscibili, a una chiara attribuzione delle responsabilità, alla partecipazione stabile delle parti sociali e al riconoscimento sociale dei percorsi professionalizzanti.

Il modello a prevalente regia pubblica: Francia. In Francia, lo Stato mantiene un ruolo centrale nella definizione degli standard, dei diplomi, delle regole degli esami e della qualità dell'offerta iniziale, mentre le Regioni intervengono nella programmazione territoriale della formazione. Le parti sociali partecipano alla costruzione delle qualifiche, alle commissioni d'esame, alla formazione in impresa e al finanziamento dell'apprendistato e della formazione continua. La loro funzione non è quindi esclusivamente consultiva, anche se la responsabilità educativa e regolativa rimane maggiormente concentrata nelle istituzioni pubbliche rispetto ai sistemi centro-europei. Le riforme avviate dal 2018 hanno ampliato l'offerta di apprendistato e il coinvolgimento delle imprese.

Il modello decentrato e multilivello: Italia e Spagna. In Italia, le responsabilità sono distribuite tra più livelli di governo: lo Stato definisce le norme generali e i livelli essenziali, mentre le Regioni e le Province autonome programmano e organizzano la leFP e gran parte della formazione collegata all'apprendistato. Le parti sociali contribuiscono alla definizione delle politiche della formazione e del lavoro e assumono un ruolo particolarmente rilevante nella regolazione dell'apprendistato e nella formazione continua. Questa articolazione consente di adattare l'offerta alle caratteristiche dei territori, ma può produrre differenze marcate nella disponibilità, nella continuità e nella qualità dei percorsi. Anche in Spagna la governance è condivisa tra Stato, Comunità autonome, istituzioni formative e parti sociali. Lo Stato stabilisce l'assetto generale e gli elementi comuni dei curricula, mentre le Comunità autonome gestiscono l'offerta e possono adattarne una parte alle esigenze territoriali. Le parti sociali partecipano alla progettazione delle qualifiche e

agli organismi di governo del sistema, soprattutto nel campo delle politiche attive del lavoro. La riforma avviata con la legge organica del 2022 punta a costruire un'offerta unitaria, modulare e flessibile, comprendente percorsi di diversa durata e livello.

Danimarca e Svizzera: responsabilità condivise e forte ruolo delle organizzazioni del lavoro. In Danimarca, lo Stato definisce le regole generali, mentre i comitati settoriali, composti da rappresentanti dei datori di lavoro e dei lavoratori, progettano gli elementi di dettaglio dei curricula e autorizzano le imprese che possono ospitare gli apprendisti. Le parti sociali partecipano inoltre agli organismi di governo degli enti formativi. Il sistema è fortemente basato sull'alternanza tra scuola e impresa. In Svizzera, la Confederazione stabilisce il quadro normativo e gli standard generali, i Cantoni finanziano e controllano le scuole professionali e le organizzazioni del mondo del lavoro partecipano all'aggiornamento dei curricula e organizzano la formazione interaziendale.

Gli altri sistemi analizzati dall'OCSE. Finlandia, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia combinano in misura diversa formazione scolastica e apprendimento nei luoghi di lavoro. In Finlandia i percorsi sono modulari e personalizzati e le competenze professionali vengono dimostrate attraverso attività reali, valutate congiuntamente da un docente e da un rappresentante dell'impresa. Nei Paesi Bassi convivono percorsi prevalentemente scolastici e apprendistati, costruiti sulla base di standard nazionali definiti con il contributo delle parti sociali. In Norvegia prevale il modello "2+2", con due anni di formazione scolastica seguiti normalmente da due anni di apprendistato retribuito. In Svezia la formazione professionale conserva invece una struttura prevalentemente scolastica e comprende almeno quindici settimane di apprendimento sul lavoro.

La comparazione europea mostra quindi che la solidità della formazione professionale non dipende dall'adozione di un unico modello né dalla sola estensione dell'apprendimento in impresa. A fare la differenza sono soprattutto la chiarezza delle responsabilità, la continuità della cooperazione tra istituzioni e parti sociali, la qualità e la regolazione delle esperienze formative nei luoghi di lavoro, la preparazione di docenti e formatori e la stabilità delle risorse. Altrettanto decisiva è la capacità del sistema di mantenere aperte le possibilità di prosecuzione degli studi, evitando che la scelta professionalizzante si traduca in un percorso separato o difficilmente reversibile.

La sussidiarietà: quando la scuola statale eroga la leFP

La leFP rientra nella competenza legislativa residuale delle Regioni, ai sensi del combinato disposto dei commi terzo e quarto dell'articolo 117 della Costituzione.

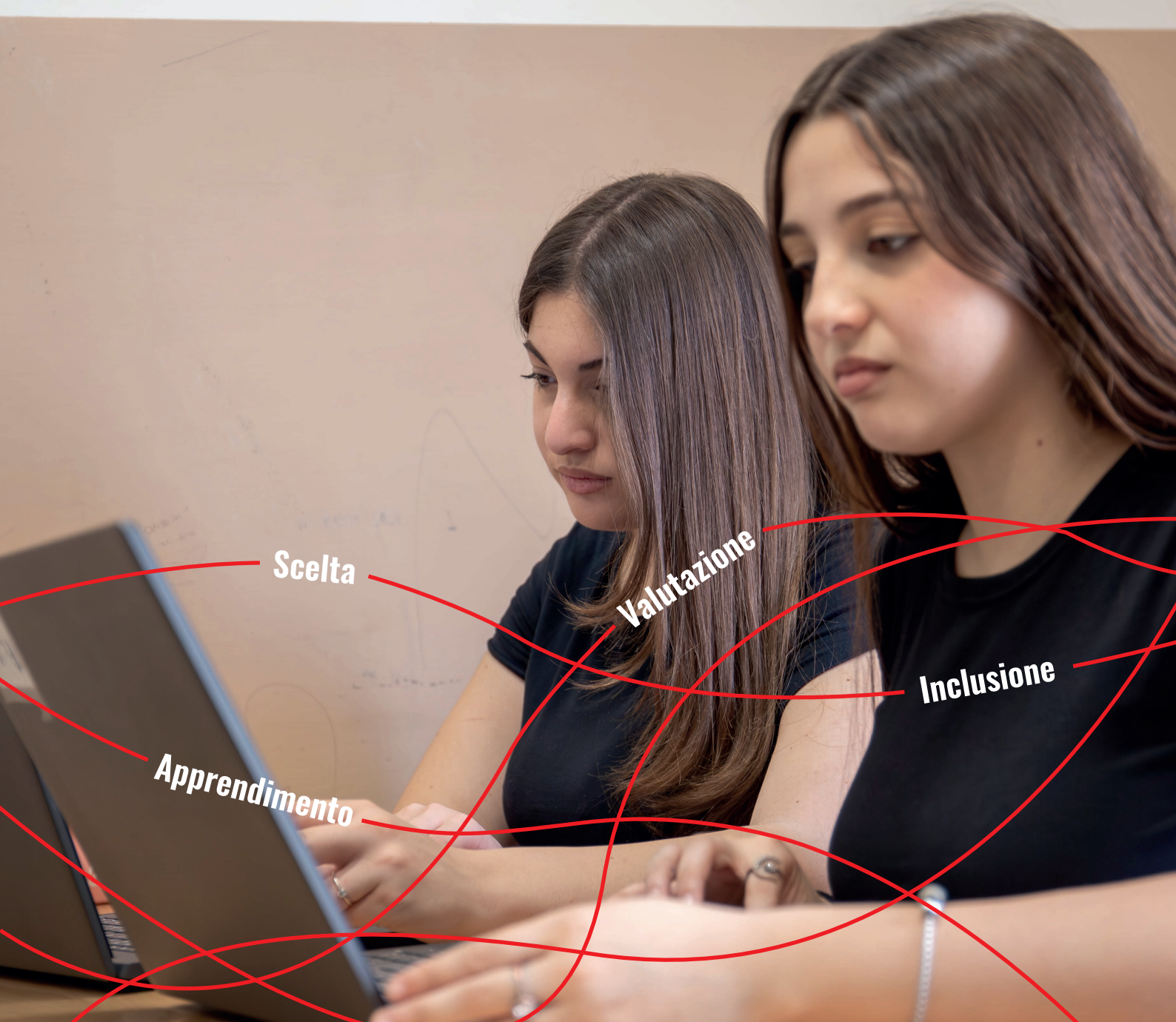
Viene erogata in via principale dagli enti di formazione professionale accreditati, i Centri di Formazione Professionale. Accanto a questo canale originario esiste però una seconda via: dal 2011 anche gli istituti professionali statali possono rilasciare qualifiche e diplomi professionali, pur restando parte del sistema scolastico statale e non della leFP in senso proprio. È il meccanismo della sussidiarietà, cioè la possibilità per la scuola statale di erogare percorsi che appartengono a un ordinamento diverso dal proprio, su autorizzazione regionale.

Storicamente la sussidiarietà ha avuto due forme, entrambe disciplinate dal D.Lgs. 61/2017. Nella sussidiarietà integrativa lo studente resta iscritto al percorso quinquennale statale e consegue la qualifica professionale al termine del terzo anno, senza cambiare istituto: la leFP si aggiunge cioè al tracciato scolastico ordinario. Nella sussidiarietà complementare, invece, l'istituto attiva classi dedicate ai percorsi leFP, con modalità analoghe a quelle degli enti accreditati. In entrambi i casi il legame con gli standard formativi nazionali è storicamente debole e la qualità dell'offerta varia sensibilmente da istituto a istituto.

Queste due forme sono oggi in via di esaurimento. Il D.Lgs. 61/2017 ha introdotto la Nuova sussidiarietà come unica modalità con cui gli istituti professionali statali possono erogare la leFP, ridefinendo il rapporto tra canale scolastico e sistema regionale su tre piani: il rispetto degli standard del Repertorio leFP nazionale, l'attivazione dei percorsi nell'ambito di accordi strutturati tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali, la progettazione didattica costruita sulle figure nazionali leFP anziché sugli indirizzi scolastici. I dati INAPP⁸ confermano che la transizione è in fase avanzata: la sussidiarietà complementare risulta ormai esaurita e quella integrativa in progressivo abbandono, mentre la Nuova sussidiarietà è diventata la forma prevalente di erogazione della leFP da parte degli istituti professionali.

Questo passaggio ha una rilevanza diretta per la filiera 4+2. La Nuova sussidiarietà ha infatti già predisposto una parte dell'infrastruttura su cui la riforma intende appoggiarsi: il dialogo tra canale statale e canale regionale non parte da zero, ma da un raccordo già avviato, seppure ancora disomogeneo tra i territori.

⁸ INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, Roma, INAPP, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>.



CAPITOLO 2

I dati di contesto

2. I dati di contesto

2.1 La platea complessiva

Il secondo ciclo riunisce percorsi appartenenti a ordinamenti diversi e con dimensioni molto distanti tra loro. La parte più ampia della popolazione è iscritta alla scuola secondaria statale di secondo grado; accanto a questa si colloca l'Istruzione e Formazione Professionale, governata dalle Regioni ed erogata sia dalle istituzioni formative accreditate sia, secondo modalità specifiche, dagli istituti professionali.

Le due platee devono essere tenute distinte. I dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito e quelli raccolti da INAPP seguono criteri e annualità differenti e una parte dell'IeFP è realizzata all'interno delle scuole. Il confronto serve quindi a comprendere le dimensioni e l'articolazione del secondo ciclo, non a costruire un unico totale degli iscritti.

La scuola secondaria statale

Secondo gli ultimi dati disponibili, nell'anno scolastico 2024/25, le scuole secondarie statali di secondo grado contavano **2.506.430** studenti e studentesse, una popolazione che non presenta grandi differenze di genere (50,8% maschi e 49,2% femmine). La maggior parte degli studenti e delle studentesse frequenta un **liceo**, circa 1,3 milioni (1.294.245), pari al 51,7% del totale; poco meno di 1 studente su 3 (790.199) è iscritto in un **istituto tecnico**, mentre il 16,8% (421.986) è iscritto nell'**area professionale**. Quest'ultimo valore comprende sia i 410.211 iscritti ai percorsi professionali ordinari sia gli 11.775 registrati dal MIM nella voce "Professionale IeFP"⁹.

Tab. 1 Studenti della scuola secondaria statale di secondo grado per percorso e genere, a.s. 2024/25

Percorso	Studenti	Quota sul totale	Femmine (v.a.)	Femmine (%)
Licei	1.294.245	51,7%	795.606	61,5%
Istituti tecnici	790.199	31,5%	250.981	31,8%
Area professionale	421.986	16,8%	186.618	44,2%
Totale	2.506.430	100,0%	1.233.205	49,2%

Fonte: Elaborazioni su dati MIM, Portale unico dei dati della scuola

L'equilibrio di genere scompare quando si esaminano i singoli percorsi. Nei licei le **ragazze** rappresentano il 61,5% degli iscritti; negli istituti tecnici la loro quota scende al 31,8%, registrando un differenziale di trenta

⁹ Elaborazioni su dati Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Portale unico dei dati della scuola, dataset "Studenti scuola secondaria di secondo grado per indirizzo – Scuola statale", a.s. 2024/25, dati al 31 agosto 2025, disponibile all'indirizzo: <https://dati.istruzione.it/opensdata/opensdata/catalogo/elements1/?area=Studenti>

punti percentuali. Nell'area professionale la distribuzione è meno squilibrata, ma le studentesse restano in minoranza: costituiscono infatti il 44,2% degli iscritti.

La popolazione della scuola secondaria statale è composta in larga maggioranza da **studenti con cittadinanza italiana**: nel 2024/25 sono 2.283.674, pari al 91,1% del totale. Tra il restante 8,9% con cittadinanza non italiana (CNI) (222.756 studenti e studentesse), la maggior parte (il 79,5%, pari a 177.016) proviene da un Paese extra-UE¹⁰.

Il quadro dell'ultimo anno acquista maggiore significato se osservato in una prospettiva di medio periodo. Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), tra il 2015/16 e il 2024/25, il numero complessivo degli studenti delle scuole secondarie statali è rimasto sostanzialmente invariato: la differenza è di appena 6.533 iscritti, pari allo 0,3%. Questa apparente stabilità nasconde, tuttavia, una progressiva ricomposizione interna¹¹.

Nel periodo in esame, i licei hanno guadagnato più di 100 mila studenti e sono passati dal 47,5% al 51,7% della popolazione scolastica. Gli istituti tecnici sono rimasti pressoché stabili sia in valore assoluto sia in termini percentuali. **La riduzione si è concentrata nell'area professionale**, che ha perso oltre 103 mila iscritti passando dal 20,9% al 16,8% del totale.

La trasformazione della platea non coincide, quindi, con una contrazione generalizzata del secondo ciclo. Il numero complessivo degli studenti non ha registrato variazioni significative, attese invece in un prossimo futuro a causa del calo demografico in atto, mentre è cambiato il peso dei percorsi al suo interno.

Dopo il picco raggiunto nel 2020/21, il totale degli iscritti ha comunque iniziato a diminuire seguendo il *trend* demografico. Nei quattro anni successivi **la scuola statale ha perso circa 48 mila studenti**. La flessione ha però continuato a incidere in modo diverso sui tre percorsi: i licei sono rimasti sostanzialmente stabili, mentre la riduzione ha interessato soprattutto l'area professionale e, in misura più contenuta, gli istituti tecnici.

La leFP

Il XXIII Rapporto di monitoraggio INAPP¹² rileva, nell'anno formativo 2023/24, **210.014** iscritti ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale dal primo al quarto anno. Di questi, 189.004 frequentano i primi tre anni, che conducono alla qualifica professionale, mentre 21.010 (il 10%) sono iscritti al quarto anno finalizzato al conseguimento del diploma professionale.

La maggior parte della popolazione leFP frequenta le **istituzioni formative accreditate**, principalmente i Centri di Formazione Professionale: sono 163.038 studenti, pari al 77,6%. Gli altri 46.976 iscritti seguono percorsi erogati dagli istituti professionali. All'interno di questa componente, 38.691 iscritti frequentano i nuovi percorsi in sussidiarietà e 8.285 i percorsi integrativi ancora attivi in alcuni territori. Sul totale della platea leFP, queste due componenti rappresentano rispettivamente il 18,4% e circa il 4%.

Il dato nazionale nasconde differenze territoriali molto rilevanti. Il Rapporto INAPP sottolinea che, nonostante il consolidamento del ruolo delle istituzioni formative, **permane una chiara differenziazione tra**

¹⁰ Elaborazioni su dati Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Portale unico dei dati della scuola, dataset "Studenti della scuola primaria e secondaria per cittadinanza - Scuola statale", a.s. 2024/25, dati al 31 agosto 2025, disponibile all'indirizzo: <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Studenti>. Il dataset restituisce la consistenza complessiva degli studenti con cittadinanza non italiana, ma non consente di distinguere la distribuzione tra licei, istituti tecnici e area professionale.

¹¹ Elaborazioni su dati Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Portale unico dei dati della scuola, dataset "Studenti scuola secondaria di secondo grado per indirizzo - Scuola statale", serie storica 2015/16-2024/25, disponibile all'indirizzo: <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Studenti>

¹² INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, Roma, INAPP, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>

le diverse aree del Paese: nel Nord e nelle Isole i centri accreditati sono nettamente prevalenti, mentre nel Centro e in parte del Sud il peso degli istituti professionali resta più significativo.

Il Nord raccoglie il 67,4% degli iscritti, il Centro l'11,2% e il Mezzogiorno il 21,4%. La Lombardia conta da sola 65.263 studenti, quasi un terzo dell'intera leFP nazionale. Complessivamente, le cinque Regioni con il maggior numero di iscritti – Lombardia, Sicilia, Veneto, Piemonte ed Emilia-Romagna – raggiungono 144.827 studenti, pari al 69% del totale¹³.

Tab. 2 Iscritti alla leFP per Regione e tipologia di erogazione, a.f. 2023/24 (v.a. e %)

Regione/P.A.	Istituzioni formative	Nuova sussidiarietà	Sussidiarietà integrativa	Totale	Quota nazionale
Piemonte	16.269	117	3.533	19.919	9,5%
Valle d'Aosta	242	135	0	377	0,2%
Lombardia	58.824	6.439	0	65.263	31,1%
P.A. Bolzano	4.595	0	0	4.595	2,2%
P.A. Trento	5.213	0	0	5.213	2,5%
Veneto	20.150	1.173	0	21.323	10,2%
Friuli-Venezia Giulia	4.525	297	0	4.822	2,3%
Liguria	2.447	1.857	0	4.304	2,0%
Emilia-Romagna	7.929	7.888	0	15.817	7,5%
Toscana	1.277	3.161	0	4.438	2,1%
Umbria	991	3.273	0	4.264	2,0%
Marche	608	3.189	0	3.797	1,8%
Lazio	10.788	84	65	10.937	5,2%
Abruzzo	335	2.128	0	2.463	1,2%
Molise	252	449	238	939	0,4%
Campania	2.677	3.335	4.449	10.461	5,0%
Puglia	2.453	4.447	0	6.900	3,3%
Basilicata	0	0	0	0	0,0%
Calabria	345	0	0	345	0,2%
Sicilia	21.786	719	0	22.505	10,7%
Sardegna	1.332	0	0	1.332	0,6%
Italia	163.038	38.691	8.285	210.014	100,0%

Fonte: INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP.

In Lombardia, Veneto e Sicilia la grande maggioranza degli iscritti frequenta le istituzioni formative accreditate. In Emilia-Romagna la platea è invece divisa quasi a metà tra istituzioni formative e nuovi percorsi in sussidiarietà.

È la stessa articolazione evidenziata dal rapporto INAPP, che descrive un Nord maggiormente incentrato sulle istituzioni formative, un Centro in cui la scuola conserva un ruolo rilevante e un Mezzogiorno caratterizzato da situazioni più diversificate.

Anche la composizione della popolazione presenta caratteristiche specifiche. **I maschi sono 125.240**, pari al 59,6% degli iscritti, mentre **le femmine sono 84.774**, pari al restante 40,4%. La distanza si concentra

¹³ Ibid.

soprattutto nei primi tre anni, in cui la componente femminile si ferma al 39,4%; nel quarto anno sale invece al 49,1%, avvicinandosi a una distribuzione equilibrata. Si tratta di un andamento che, come osserva INAPP, rimane sostanzialmente in linea con quanto rilevato nei monitoraggi precedenti.

Gli iscritti di nazionalità straniera sono 37.687, pari al 17,9% della platea leFP e la loro incidenza è simile nelle istituzioni formative e nei percorsi scolastici, rispettivamente il 18% e il 17,7%¹⁴. A titolo indicativo, al 1° gennaio 2024 la popolazione straniera residente tra i 14 e i 18 anni rappresentava il 9% della popolazione residente nella stessa fascia di età (261.263 persone su 2.901.316)¹⁵. La quota rilevata nella leFP risulta quindi quasi doppia, sebbene il confronto debba essere considerato indicativo, poiché la platea leFP comprende anche iscritti di età diversa.

L'andamento storico della leFP deve essere letto insieme alla trasformazione delle sue modalità di erogazione. Tra il 2017/18 e il 2023/24 gli iscritti complessivi sono diminuiti del 32%, passando da 308.954 a 210.014. Però la riduzione non ha interessato nello stesso modo tutte le componenti del sistema. Gli studenti delle istituzioni formative sono aumentati di oltre 11 mila unità, mentre si sono progressivamente esaurite la sussidiarietà integrativa e quella complementare. I nuovi percorsi in sussidiarietà hanno sostituito soltanto in parte le precedenti forme di erogazione scolastica¹⁶. I dati più recenti, riferiti all'anno formativo 2024/25, indicano un'ulteriore riduzione a 193.396 iscritti, di cui 159.403 nelle istituzioni formative e 33.993 nei nuovi percorsi in sussidiarietà¹⁷.

Tab. 3 Iscritti alla leFP per tipologia di erogazione, aa. ff. 2017/18–2023/24 (v.a.)

Anno formativo	Istituzioni formative	Sussidiarietà integrativa	Sussidiarietà complementare	Sussidiarietà nuova	Totale
2017/18	151.671	137.258	20.025	0	308.954
2018/19	155.619	114.027	12.732	5.687	288.065
2019/20	157.339	66.437	7.612	18.806	250.194
2020/21	151.641	35.286	2.441	33.663	223.031
2021/22	158.096	18.268	836	51.372	228.572
2022/23	157.197	8.448	158	44.637	210.440
2023/24	163.038	8.285	0	38.691	210.014

Fonte: INAPP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, su dati regionali e provinciali, in INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP.

Nel loro insieme, i dati evidenziano due elementi. Nella scuola statale, l'area tecnica e professionale raccoglie quasi la metà degli studenti, ma al suo interno la componente professionale ha progressivamente perso peso. La leFP presenta una platea più contenuta e fortemente concentrata in alcune Regioni; cambia inoltre, da un territorio all'altro, il rapporto tra istituzioni formative accreditate e percorsi realizzati negli istituti

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Elaborazione su dati ISTAT, "Popolazione straniera residente per sesso ed età al 1° gennaio 2024" e "Popolazione residente per sesso, età e stato civile al 1° gennaio 2024", fascia 14-18 anni. Il valore del 9,0% è calcolato rapportando 261.263 residenti con cittadinanza straniera a 2.901.316 residenti complessivi. Dati disponibili agli indirizzi: <https://demo.istat.it/app/?a=2024&i=STR&l=it> e <https://demo.istat.it/app/?a=2024&i=POS&l=it>

¹⁶ INAPP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, Roma, INAPP, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>

¹⁷ Carlini A. (2026), Partecipazione ed esiti occupazionali: i risultati del XXIII Rapporto di monitoraggio e della V Indagine sugli esiti formativi e occupazionali leFP e IFTS, presentazione, Roma, 9 giugno 2026, slide 3 e 5, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5640>

professionali. Questi valori descrivono la partecipazione osservata e la sua distribuzione, ma non misurano la domanda rimasta insoddisfatta, né l'effettiva possibilità di accedere ai percorsi.

Il Rapporto INAPP osserva che la collaborazione tra leFP, scuola e ITS Academy resta prevalentemente affidata a intese territoriali e che la variabilità degli accordi, dei passaggi e delle procedure di riconoscimento dei crediti può generare opportunità disomogenee e ostacolare la mobilità degli studenti. La continuità dell'offerta e l'uniformità delle opportunità sul territorio nazionale rappresentano quindi aspetti da verificare nell'attuazione della filiera, non risultati che i soli dati sulle iscrizioni consentano già di valutare.

2.2 Scelte all'ingresso

Il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo rappresenta il primo momento in cui la popolazione studentesca si distribuisce tra percorsi nettamente differenziati. Le domande rivolte ai licei, agli istituti tecnici e agli istituti professionali consentono di osservare gli orientamenti più recenti; gli ingressi nella leFP completano il quadro, mostrando la consistenza e le caratteristiche di un canale formativo organizzato su base regionale.

Le fonti utilizzate misurano momenti diversi. I dati sulle iscrizioni online rappresentano le domande presentate durante l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado; il database MIM consente anche di ricostruire la popolazione effettivamente presente nelle classi prime delle scuole statali. Per la leFP sono considerati gli studenti iscritti al primo anno formativo. Questi valori non possono essere sommati direttamente, ma consentono comunque di osservare, da prospettive complementari, come si compone la popolazione in ingresso nel secondo ciclo.

La scuola secondaria statale

Per l'anno scolastico 2026/27¹⁸, il **55,9% delle domande di iscrizione online al primo anno è rivolto ai licei**, il **30,8% agli istituti tecnici** e il **13,3% agli istituti professionali**. Complessivamente, gli indirizzi tecnici e professionali hanno raccolto il 44,1% delle domande. Rispetto all'anno precedente, la distribuzione è rimasta sostanzialmente stabile.

La categoria **"licei"** comprende scelte molto diverse. I tre indirizzi dell'area scientifica – liceo scientifico (13,2%), opzione scienze applicate (9,8%) e sezione a indirizzo sportivo (2,1%) – raccolgono insieme il 25,0% di tutte le domande. Seguono il liceo delle scienze umane e quello linguistico, entrambi vicini all'8%, mentre il classico si attesta al 5,2%.

Negli istituti tecnici, il settore tecnologico raccoglie il 19,1% delle domande complessive, a fronte dell'11,8% del settore economico. Amministrazione, finanza e marketing è l'indirizzo tecnico con la quota più elevata (8,7%), seguito da informatica e telecomunicazioni (5,0%), turismo (3,1%) e meccanica, mecatronica ed energia (3,1%).

Tra gli istituti professionali, l'indirizzo più scelto è enogastronomia e ospitalità alberghiera, al quale è diretto il 4,2% di tutte le domande. Seguono i servizi per la sanità e l'assistenza sociale (2,3%), la manutenzione e l'assistenza tecnica (1,9%), i servizi commerciali (1,4%) e industria e artigianato per il Made in Italy (1,1%). La

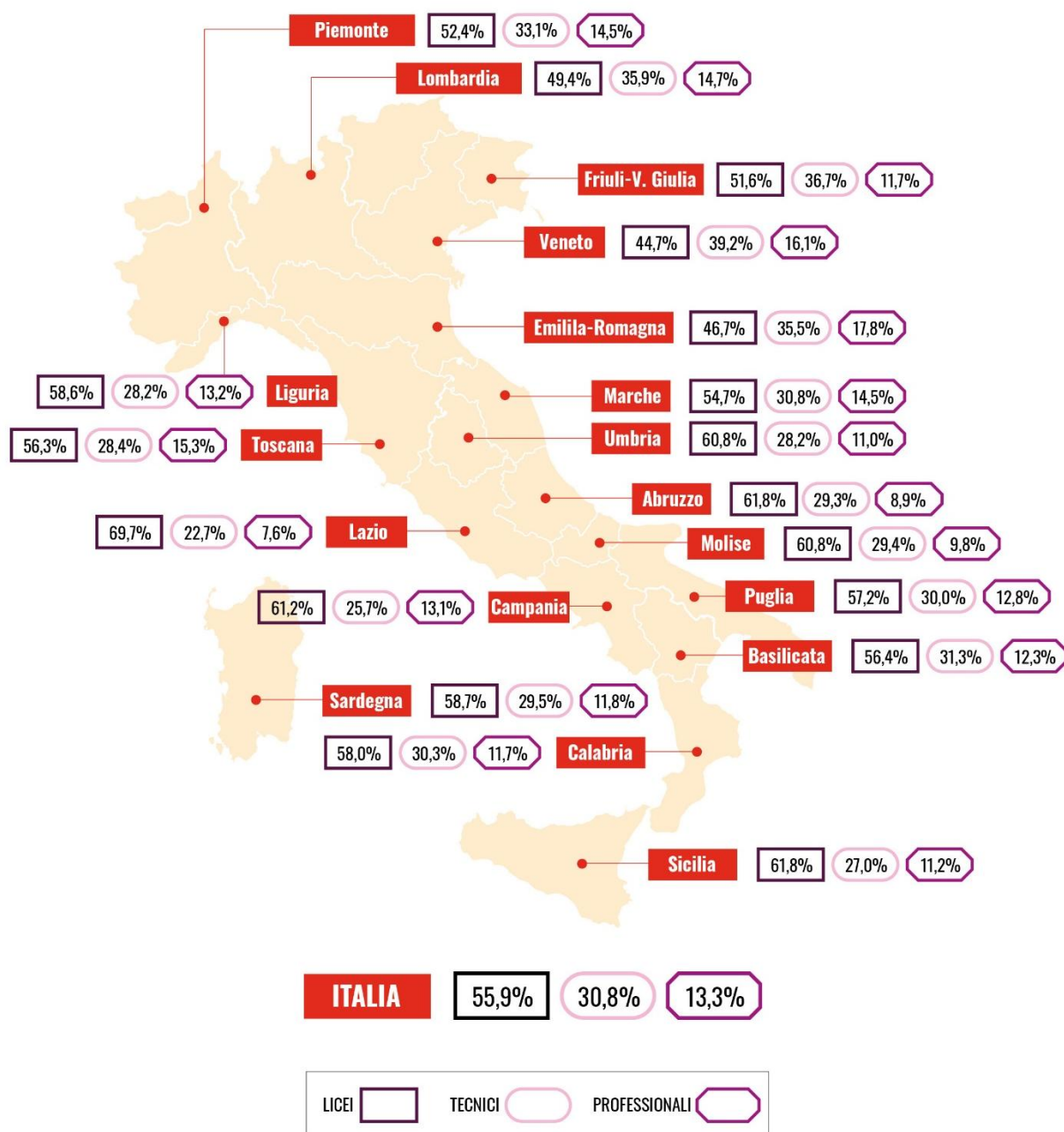
¹⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Iscrizioni 2026/2027, Comunicato Stampa del 2 marzo 2026, Allegato 1, disponibile all'indirizzo: <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/iscrizioni-2026-2027-si-consolida-il-successo-della-filiera-4-2-raddoppiano-gli-iscritti-boom-nel-mezzogiorno-licei-al-55-88-leggero-incremento-per-i->

distribuzione interna mostra quindi come ciascuno dei tre percorsi riunisca indirizzi con consistenze molto differenti.

Il dato nazionale è il risultato di distribuzioni regionali molto differenti. Nel Lazio quasi sette domande su dieci sono rivolte ai licei; quote superiori al 60% si osservano anche in Sicilia, Abruzzo, Campania, Molise e Umbria. In Veneto e in Emilia-Romagna la maggioranza delle domande è rivolta agli indirizzi tecnici e professionali, che raccolgono complessivamente, rispettivamente, il 55,3% e il 53,3%, contro il 44,7% e il 46,7% dei licei. In Lombardia, la distribuzione è invece quasi paritaria: il 49,4% delle domande è rivolto ai licei e il 50,6% agli indirizzi tecnici e professionali.

Il Veneto presenta la quota più elevata di domande verso gli istituti tecnici, pari al 39,2%, seguito da Friuli-Venezia Giulia, Lombardia ed Emilia-Romagna. Quest'ultima registra anche la maggiore incidenza degli istituti professionali, con il 17,8%, davanti a Veneto e Toscana. Le differenze mostrano come la distribuzione nazionale tra i tre percorsi assuma composizioni molto diverse nei singoli territori. I dati, tuttavia, non consentono di separare il peso delle preferenze da quello della concreta articolazione dell'offerta scolastica regionale.

Mappa 1 Domande di iscrizione online al primo anno per regione e percorso, a.s. 2026/27 (%)



Fonte: MIM (2026). La tavola ministeriale non comprende Valle d'Aosta e le Province autonome di Trento e Bolzano, per le quali la procedura di iscrizione segue modalità differenti. Per le scuole paritarie e i centri di formazione professionale l'adesione alla procedura online è facoltativa.

Le domande descrivono l'orientamento espresso al momento della scelta. I dati sugli studenti effettivamente presenti nelle classi prime delle scuole statali permettono invece di osservare com'è cambiata nel tempo la composizione della popolazione scolastica.

Nell'anno scolastico 2015/16 gli **iscritti al primo anno** erano 585.329: il 46,2% frequentava un liceo, il 31,7% un istituto tecnico e il 22,1% un percorso professionale. Nel 2024/25 gli iscritti sono 553.734, circa 31.600

in meno. Nello stesso periodo, la quota dei licei è salita al 50,9%, quella dei tecnici al 32,9%, mentre i professionali sono scesi al 16,2%¹⁹.

Tab. 4 Studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria statale di secondo grado, per percorso, aa.ss. 2015/16–2024/25 (v.a. e %)

Anno scolastico	Iscritti al primo anno	Licei	Tecnici	Professionali
2015/16	585.329	46,2%	31,7%	22,1%
2016/17	577.992	47,6%	31,6%	20,8%
2017/18	578.997	48,8%	31,5%	19,7%
2018/19	582.030	49,2%	32,1%	18,7%
2019/20	572.211	49,9%	32,4%	17,7%
2020/21	528.472	52,8%	31,8%	15,4%
2021/22	555.746	52,2%	31,9%	15,9%
2022/23	560.039	51,7%	32,1%	16,2%
2023/24	557.761	51,4%	32,5%	16,1%
2024/25	553.734	50,9%	32,9%	16,2%

Fonte: elaborazioni su dati MIM, Portale unico dei dati della scuola. La categoria "Professionali" comprende sia il tipo di percorso "Professionale" sia "Professionale leFP". Il dato non comprende le province autonome di Trento e Bolzano.

Nel corso del decennio, il numero degli studenti al primo anno dei licei è aumentato da 270.230 a 281.960, nonostante la riduzione della popolazione scolastica complessiva. Gli iscritti agli istituti tecnici sono rimasti su valori simili, passando da 185.531 a 182.216. La contrazione si concentra quindi nei professionali, che scendono da 129.568 a 89.558 iscritti, con una diminuzione di oltre 40 mila studenti.

La trasformazione è stata particolarmente intensa nella prima parte del periodo. Dal 2021/22, invece, la quota dei professionali si è stabilizzata intorno al 16%, mentre quella dei tecnici è cresciuta gradualmente. La componente liceale rimane maggioritaria, ma è scesa dal 52,8% del 2020/21 al 50,9% del 2024/25.

La serie comprende tutti gli studenti presenti nelle classi prime, inclusi gli eventuali ripetenti, e non soltanto chi entra per la prima volta nel secondo ciclo. Per questa ragione descrive la composizione effettiva del primo anno, mentre le domande online misurano direttamente le scelte espresse al termine della scuola secondaria di primo grado. I dati del 2026/27 non sono quindi aggiunti alla serie degli iscritti effettivi.

La leFP

Accanto ai percorsi scolastici, la leFP costituisce un ulteriore canale di ingresso nel secondo ciclo. Nell'anno formativo 2023/24²⁰ **gli iscritti al primo anno erano 65.231**. Di questi, l'80,7% (52.651) frequentava un'istituzione formativa accreditata e il restante 19,3% (12.580) un percorso erogato dalle istituzioni

¹⁹ Elaborazioni su dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Portale unico dei dati della scuola, dataset "Studenti scuola secondaria di secondo grado per indirizzo – Scuola statale", serie storica 2015/16–2024/25, disponibile all'indirizzo:

<https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Studenti>

²⁰ INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, Roma, INAPP, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>.

scolastiche in regime di nuova sussidiarietà. Più di quattro ingressi su cinque avvenivano quindi nelle istituzioni formative.

La composizione della popolazione in ingresso presenta alcuni tratti distintivi. Le ragazze sono 25.177 e rappresentano il 38,6% degli iscritti, con una presenza leggermente più elevata nelle istituzioni formative rispetto ai percorsi scolastici. Gli studenti di cittadinanza straniera sono 13.411, pari al 20,6% del totale, con un'incidenza simile nei due canali.

Gli studenti con disabilità certificata sono 4.910, pari al 7,5% degli iscritti al primo anno. La loro presenza raggiunge l'8,5% nelle istituzioni formative e si ferma al 3,5% nei percorsi realizzati dalle scuole. Il dato descrive una differenza nella composizione degli iscritti, ma non consente, da solo, di valutarne le cause né le condizioni in cui i percorsi vengono effettivamente frequentati.

L'età degli iscritti al primo anno restituisce un quadro articolato. Il 47,6% ha 14 anni o meno, il 28,5% ha 15 anni, il 14,6% ne ha 16, il 6,5% ne ha 17 e il 2,8% ne ha almeno 18. Complessivamente, il 23,9% degli iscritti di cui è nota l'età ha almeno 16 anni. Nonostante sia una considerazione verosimile, i dati non consentono di stabilire se l'età più elevata sia legata a ritardi scolastici, trasferimenti o cambiamenti di percorso, né di ricostruire le precedenti esperienze scolastiche degli iscritti²¹.

Anche dal punto di vista territoriale la leFP presenta una distribuzione molto concentrata. La Lombardia raccoglie 20.757 iscritti al primo anno, quasi un terzo del totale nazionale. Seguono Veneto, Sicilia e Piemonte. Considerate insieme, queste quattro Regioni concentrano oltre il 60% degli ingressi; aggiungendo la Campania si raggiunge il 68%. Nel complesso, il 65,8% degli iscritti risiede nelle Regioni settentrionali.

In diverse Regioni dell'Italia centrale e meridionale il numero degli ingressi rimane molto più contenuto. Nell'anno formativo in esame non risultavano iscritti al primo anno in Basilicata, mentre in Calabria ce ne sono 93. La dimensione della popolazione in ingresso varia quindi notevolmente tra i diversi sistemi regionali.

²¹ INAPP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, Roma, INAPP, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>

Tab. 5 Iscritti al primo anno dei percorsi leFP nelle istituzioni formative e scolastiche, per Regione e Provincia autonoma, a.f. 2023/24 (v.a.)

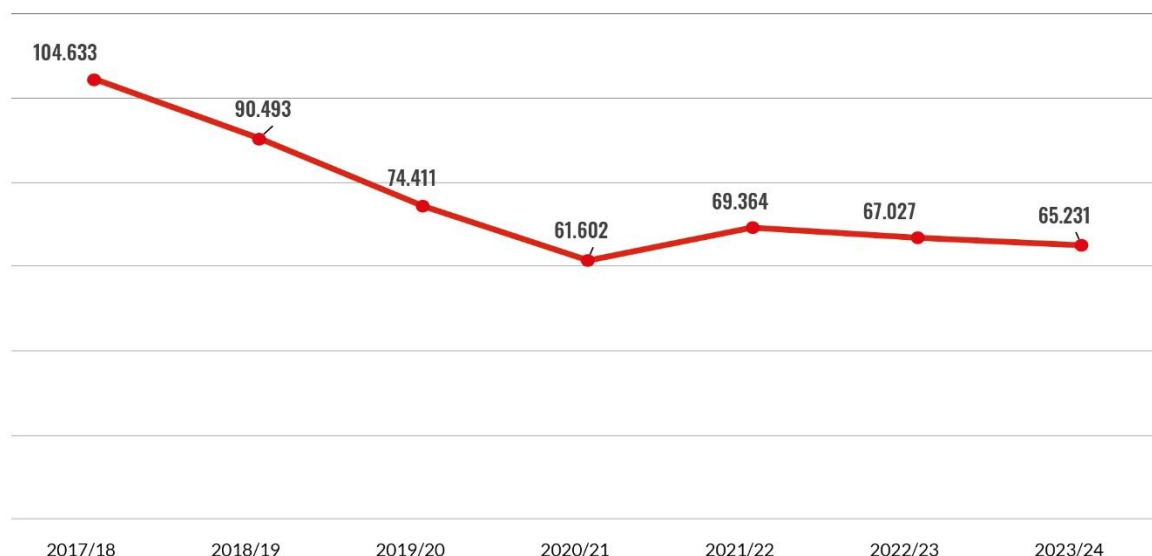
Regione/P.A.	Iscritti al primo anno
Piemonte	5.370
Valle d'Aosta	165
Lombardia	20.757
P.A. Bolzano	1.794
P.A. Trento	1.624
Veneto	7.587
Friuli-Venezia Giulia	1.724
Liguria	1.479
Emilia-Romagna	2.440
Toscana	1.467
Umbria	1.409
Marche	1.149
Lazio	3.454
Abruzzo	746
Molise	376
Campania	3.458
Puglia	2.339
Basilicata	0
Calabria	93
Sicilia	7.162
Sardegna	638
Italia	65.231

Fonte: INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. Sono compresi gli iscritti al primo anno nelle istituzioni formative e nelle istituzioni scolastiche, relativi al vecchio e al Nuovo Repertorio.

Andando ad analizzare la serie storica si evince una **riduzione consistente degli ingressi**²². Gli iscritti al primo anno erano 104.633 nel 2017/18 e sono scesi a 65.231 nel 2023/24, con una diminuzione complessiva del 37,7%. La contrazione è stata particolarmente intensa fino al 2020/21. Nell'anno successivo si è registrata una ripresa, che non è però proseguita nelle due annualità più recenti.

²² Elaborazioni su dati INAPP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Rapporti annuali di monitoraggio del sistema leFP, dalla XVII alla XXIII edizione. Per l'anno formativo 2022/23 non sono disponibili i dati della Puglia relativi ai percorsi in nuova sussidiarietà; il confronto con le altre annualità deve pertanto essere effettuato con cautela. I rapporti sono consultabili nel repository INAPP; per l'ultima edizione: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>.

Fig. 1 Iscritti al primo anno dei percorsi leFP, aa. ff. 2017/18-2023/24 (v.a.)



Fonte: elaborazioni su dati INAPP e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Rapporti annuali di monitoraggio del sistema leFP, dalla XVII alla XXIII edizione.

La leFP accoglie una popolazione più contenuta, con una presenza rilevante di studenti di cittadinanza straniera, di iscritti con disabilità certificata, nonché con una quota significativa di iscritti al primo anno di almeno 16 anni. La sua distribuzione rimane fortemente concentrata in alcune Regioni. Inoltre, poiché il dato MIM sui professionali comprende anche i percorsi leFP presenti nelle scuole statali e la rilevazione INAPP considera a sua volta l'erogazione scolastica, le due platee devono essere mantenute separate e non possono essere sommate²³.

2.3 Abbandono e dispersione

La dispersione scolastica non corrisponde a un unico evento e non può essere rappresentata da un solo indicatore. Può manifestarsi mentre il percorso è ancora in corso, attraverso l'interruzione della frequenza; può essere osservata successivamente, considerando i giovani che sono rimasti fuori dall'istruzione e dalla formazione senza aver conseguito un titolo secondario superiore; può infine emergere negli apprendimenti degli studenti che, pur essendo arrivati alla fine del secondo ciclo, non hanno raggiunto competenze adeguate.

²³ Per il dato sugli iscritti all'area professionale, cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Portale unico dei dati della scuola, dataset "Studenti scuola secondaria di secondo grado per indirizzo - Scuola statale", disponibile all'indirizzo: <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Studenti>. Per la platea leFP, cfr. INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>. La categoria MIM relativa all'area professionale comprende anche gli iscritti registrati nella voce "Professionale leFP", mentre la rilevazione INAPP include i percorsi erogati dalle istituzioni scolastiche; le due platee presentano quindi una parziale sovrapposizione e non possono essere sommate.

Per rappresentare queste diverse dimensioni vengono utilizzati tre indicatori distinti, che osservano fenomeni tra loro collegati ma non equivalenti: il tasso di abbandono complessivo²⁴, l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (ELET)²⁵ e la dispersione scolastica implicita²⁶. I tre indicatori hanno popolazioni di riferimento e fonti differenti; i rispettivi valori non possono quindi essere sommati né utilizzati come misure equivalenti della dispersione scolastica.

Letti in questa sequenza — dall'interruzione durante il percorso, alla condizione della popolazione più adulta, fino agli apprendimenti di chi arriva in fondo — i tre indicatori restituiscono un quadro che varia sensibilmente a seconda del tipo di studi.

Le prime differenze tra i percorsi emergono già durante la frequenza. Nel passaggio tra gli anni scolastici 2022/23 e 2023/24, **il tasso di abbandono nella scuola secondaria di secondo grado è pari all'1,3% nei licei, sale al 3,7% negli istituti tecnici e raggiunge il 5,3% negli istituti professionali**. L'incidenza nei professionali è dunque circa quattro volte quella osservata nei licei²⁷.

Il tasso annuale fotografa le uscite in un intervallo temporale ridotto. **L'indicatore ELET²⁸ amplia invece lo sguardo e considera l'esito complessivo dei percorsi formativi precedenti**. Nel 2025, l'8,2% dei giovani in Italia tra 18 e 24 anni possiede al massimo la licenza media e non è inserito in attività di istruzione o di formazione. Il valore è inferiore sia alla media dell'Unione europea, pari al 9,1%, sia alla soglia del 9% fissata a livello europeo per il 2030.

Il risultato arriva al termine di una diminuzione particolarmente marcata. Nel 2005 gli ELET rappresentavano il 22,1% dei giovani in Italia tra 18 e 24 anni, contro il 15,6% della media europea. Nei vent'anni successivi, la quota italiana è scesa di 13,9 punti percentuali, riducendosi più rapidamente di quella dell'Unione europea e passando da un valore superiore di 6,5 punti a uno inferiore di 0,9 punti.

²⁴ Il tasso di abbandono complessivo è calcolato dal MIM attraverso l'Anagrafe nazionale degli studenti. Per la scuola secondaria è dato dalla somma dell'abbandono in corso d'anno e dell'abbandono nel passaggio all'anno scolastico successivo, rapportata agli studenti frequentanti all'inizio dell'anno. Non comprende le uscite correttamente registrate come trasferimento all'estero, apprendistato, passaggio alla leFP regionale o istruzione degli adulti. Fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito, Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica, D'Amico D., I dati del servizio statistico del Ministero dell'Istruzione e del Merito, disponibile all'indirizzo: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/D%27AMICO%2BMIM-INVALSI-seminario.pdf/a0ccec00-c2b3-5dd5-17ef-f5529556e43d>

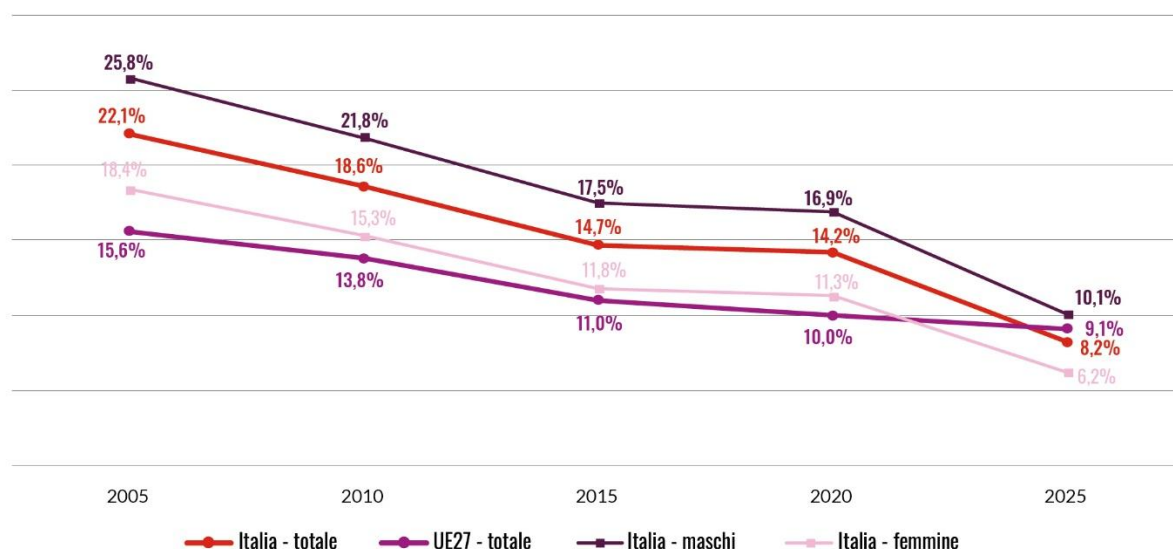
²⁵ L'indicatore ELET misura la quota della popolazione tra i 18 e i 24 anni che possiede al massimo un titolo secondario inferiore e non partecipa ad attività di istruzione o formazione. È ricavato dalla Rilevazione sulle forze di lavoro e descrive una condizione della popolazione, non le uscite avvenute in uno specifico anno scolastico. Fonte: ISTAT (2026), Rapporto annuale 2026. La situazione del Paese, capitolo 3 e Glossario, disponibile all'indirizzo: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Rapporto-annuale-2026-Ebook-9giugno2026.pdf>

²⁶ La dispersione scolastica implicita riguarda gli studenti che terminano il secondo ciclo collocandosi ai livelli 1 o 2 sia in Italiano sia in Matematica e senza raggiungere il livello B1 né in Inglese Reading né in Inglese Listening. Misura quindi una grave fragilità negli apprendimenti, non l'interruzione della frequenza. Fonte: INVALSI (2026), Rapporto nazionale INVALSI 2026, disponibile all'indirizzo: https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto_Prove_INVALSI_2026.pdf

²⁷ ISTAT (2026), Rapporto annuale 2026. La situazione del Paese, capitolo 3, paragrafo 3.1.5, disponibile all'indirizzo: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Rapporto-annuale-2026-Ebook-9giugno2026.pdf>

²⁸ Ibid.

Fig. 2 Giovani tra 18 e 24 anni usciti precocemente dall'istruzione e dalla formazione, in Italia e nell'UE27, per genere, anni 2005, 2010, 2015, 2020 e 2025 (%)



Fonte: ISTAT, Rapporto annuale 2026. La situazione del Paese. Eurostat segnala una discontinuità della serie nel 2021, dovuta all'entrata in vigore del nuovo quadro regolamentare della Labour Force Survey. I confronti di lungo periodo devono pertanto essere letti tenendo conto di questo cambiamento metodologico.

La diminuzione riguarda sia i ragazzi sia le ragazze, ma non elimina il **divario di genere**, stavolta a favore delle ragazze e giovani donne. Nel 2025, gli ELET sono il 10,1% tra i maschi e il 6,2% tra le femmine. La distanza è più contenuta rispetto al 2005, quando raggiungeva 7,4 punti percentuali, ma si attesta ancora sui 4 punti percentuali.

Ancora più marcate sono le differenze associate all'**origine familiare**. Tra i giovani per i quali il titolo di studio più elevato posseduto dai genitori è al massimo la licenza media, la quota di ELET raggiunge il 20,7%. Scende al 3,9% quando il titolo più elevato è il diploma e all'1,1% quando almeno un genitore ha conseguito un titolo universitario. Il livello di istruzione della famiglia si accompagna quindi a probabilità molto diverse di completare il secondo ciclo.

Anche la **cittadinanza** separa nettamente le popolazioni osservate. Tra i giovani italiani, gli ELET sono il 6,7%; tra quelli con cittadinanza straniera arrivano al 26,2%. Per i giovani nati all'estero conta inoltre l'età di arrivo in Italia: la quota è del 15,3% tra chi è arrivato entro i 9 anni, sale al 33,6% tra chi è arrivato tra i 10 e i 15 anni e raggiunge il 44,1% tra chi è arrivato tra i 16 e i 24 anni.

Il miglioramento nazionale si distribuisce in modo diseguale anche sul **territorio**. Nelle Isole, la quota di ELET è pari al 13,7%, quasi il doppio del 6,8% registrato nel Nord-est. La relazione con il grado di urbanizzazione varia, inoltre, tra le diverse aree del Paese. Nel Nord e nel Centro i valori più elevati si osservano nelle aree rurali: 9,5% nel Nord-ovest, 8,8% nel Nord-est e 9,5% nel Centro. Nel Sud e nelle Isole, invece, l'abbandono precoce è più frequente nelle grandi città, dove raggiunge rispettivamente l'11,7% e il 16,7%²⁹.

²⁹ ISTAT (2026), Rapporto annuale 2026. La situazione del Paese, capitolo 3, figure 3.7–3.9, disponibile all'indirizzo: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/05/Rapporto-annuale-2026-Ebook-9giugno2026.pdf>

La riduzione delle uscite precoci non esaurisce il tema della dispersione. Una parte degli studenti rimane nel sistema fino all'ultimo anno, ma conclude il percorso con competenze inferiori a quelle previste. La dispersione scolastica implicita individua proprio questa condizione.

Nel 2026 la dispersione implicita³⁰ riguarda il 6,3% degli studenti dell'ultimo anno, il valore più basso della serie disponibile. La diminuzione rispetto al 2025 è di 2,4 punti percentuali. L'andamento non è stato però lineare: dopo il 9,8% del 2021, la quota era scesa al 6,6% nel 2024, per poi risalire all'8,7% nel 2025. Il dato più recente segna dunque un nuovo miglioramento, la cui tenuta dovrà essere verificata nelle prossime rilevazioni.

Il miglioramento interessa tutte le aree del Paese, ma non annulla le **distanze territoriali**. Nel 2026, la dispersione implicita si ferma al 2,5% nel Nord-est e al 3% nel Nord-ovest, sale al 6,7% nel Centro e supera il 9% nel Mezzogiorno. Campania e Sardegna sono le sole Regioni in cui la quota rimane superiore al 10%. In dieci territori – Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Province autonome di Bolzano e Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna e Marche – è invece inferiore al 5%.

Le differenze territoriali si accompagnano a quelle osservate tra i **diversi gruppi di studenti**. La dispersione implicita riguarda il 7,8% dei ragazzi e il 4,8% delle ragazze. Raggiunge il 13,7% tra chi ha accumulato almeno un anno di ritardo, contro il 4,9% tra chi ha seguito un percorso regolare.

La **distanza tra gli indirizzi** è ancora più ampia: il valore è del 2,6% nei licei, del 7,9% negli istituti tecnici e del 17,9% negli istituti professionali.

Tab. 6 Studenti in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo, per caratteristiche individuali e percorso, anno 2026 (%)

Caratteristica	Gruppo	Dispersione implicita
Genere	Maschi	7,8%
	Femmine	4,8%
Regolarità del percorso	Percorso regolare	4,9%
	Almeno un anno di ritardo	13,7%
Background migratorio	Con cittadinanza italiana	5,7%
	Prima generazione	5,9%
	Seconda generazione	5,1%
Condizione socioeconomica e culturale	ESCS sopra la media	3,7%
	ESCS sotto la media	7,3%
Percorso scolastico	Licei	2,6%
	Istituti tecnici	7,9%
	Istituti professionali	17,9%

Fonte: INVALSI (2026), Rapporto nazionale INVALSI 2026.

³⁰ INVALSI (2026), Rapporto nazionale INVALSI 2026, disponibile all'indirizzo: https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto_Prove_INVALSI_2026.pdf

La **condizione socioeconomica** conserva un peso evidente anche tra gli studenti che raggiungono l'ultimo anno: la dispersione implicita è del 7,3% tra chi presenta un indice ESCS³¹ inferiore alla media e del 3,7% tra chi si colloca sopra la media.

Il dato relativo al **background migratorio** richiede invece una lettura diversa. Tra gli studenti arrivati all'ultimo anno, la dispersione implicita presenta valori simili nei tre gruppi, pur risultando lievemente più elevata tra quelli di prima generazione, seguiti dagli studenti con cittadinanza italiana e da quelli di seconda generazione.

2.4 La tenuta dei percorsi e gli esiti formativi

Le diverse forme di dispersione mostrano quanta parte della popolazione giovanile interrompe gli studi o conclude il secondo ciclo senza conseguire competenze adeguate. Gli esiti formativi consentono di osservare lo stesso problema dall'interno dei percorsi: indicano in quali momenti la progressione diventa più difficile e quanti studenti riescono a raggiungere i principali traguardi previsti.

Nella scuola secondaria di secondo grado, nell'anno scolastico 2024/25, **il 76,6% degli studenti scrutinati dal primo al quarto anno è stato ammesso alla classe successiva**, il 17,8% ha avuto la sospensione del giudizio e il 5,6% non è stato ammesso³². La sospensione non costituisce un esito definitivo: il giudizio viene rinviato in attesa della verifica del recupero delle insufficienze.

Rispetto all'anno precedente, i non ammessi diminuiscono dal 6,0% al 5,6%, ma la quota degli ammessi si riduce leggermente, dal 77,1% al 76,6%, perché aumentano le sospensioni del giudizio, passate dal 16,9% al 17,8%. La diminuzione delle non ammissioni non corrisponde, quindi, a una maggiore regolarità complessiva: cresce la componente degli studenti per i quali l'esito resta subordinato al recupero dei debiti formativi.

³¹ L'ESCS (Economic, Social and Cultural Status) è l'indice utilizzato da INVALSI per sintetizzare lo status socioeconomico e culturale della famiglia. È stimato integrando diverse variabili e standardizzato in modo da far corrispondere il valore zero alla media italiana; valori superiori o inferiori alla media identificano condizioni familiari relativamente più avvantaggiate o svantaggiate. Fonte: INVALSI (2026), Rapporto nazionale INVALSI 2026, disponibile all'indirizzo: https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto_Prove_INVALSI_2026.pdf. Cfr. anche: <https://www.invalsiopen.it/indicatore-escs-valutazione-equa/>.

³² Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Esiti degli scrutini finali delle scuole secondarie di II grado. Anno scolastico 2024/2025, Anagrafe nazionale degli studenti – Rilevazione degli esiti degli scrutini analitici, dati rilevati al 30 luglio 2025, disponibile all'indirizzo: <https://mim.gov.it/documents/20182/0/Dati%2Besiti%2Bscrutini%2BScuole%2Bsecondarie%2Bdi%2BI%2Be%2BII%2Bgrado%2B-%2Ba.s.%2B2024-2025.pdf/243b04cc-eb8e-1102-6c17-1d096db5540d?t=1754299641496>. Il monitoraggio copre circa il 98% degli studenti frequentanti dal primo al quarto anno e non comprende gli esiti dell'esame di Stato. I dati della Provincia autonoma di Bolzano non sono disponibili. Nell'area professionale sono compresi i percorsi del vecchio e del nuovo ordinamento e quelli della leFP realizzati in sussidiarietà; sono esclusi gli studenti che sostengono gli esami per la qualifica o il diploma di leFP.

Tab. 7 Esiti degli scrutini per anno di corso e percorso di studio, per 100 scrutinati, aa.ss. 2024/25 e 2023/24 (%)

Anno di corso o percorso	Ammessi 2024/25	Sospensione del giudizio 2024/25	Non ammessi 2024/25	Ammessi 2023/24	Sospensione del giudizio 2023/24	Non ammessi 2023/24
Totale	76,6%	17,8%	5,6%	77,1%	16,9%	6,0%
1° anno	74,1%	17,3%	8,6%	74,9%	16,1%	9,0%
2° anno	75,5%	19,4%	5,1%	75,7%	18,7%	5,6%
3° anno	76,5%	18,6%	4,9%	77,2%	17,6%	5,2%
4° anno	81,0%	15,9%	3,1%	81,2%	15,2%	3,6%
Licei	81,0%	15,9%	3,1%	81,3%	15,4%	3,3%
Istituti tecnici	69,1%	22,8%	8,1%	70,4%	21,0%	8,6%
Istituti professionali	76,4%	14,4%	9,2%	76,1%	13,9%	10,0%

Fonte: MIM, Esiti degli scrutini finali delle scuole secondarie di II grado. Anagrafe nazionale degli studenti – Rilevazione degli esiti degli scrutini analitici.

Il primo anno si conferma il passaggio più delicato: i non ammessi sono l'8,6%, una quota nettamente superiore a quella registrata negli anni successivi. Al secondo anno diminuiscono le non ammissioni, ma le sospensioni raggiungono il valore più elevato, pari al 19,4%. L'ingresso nella scuola secondaria superiore concentra dunque le maggiori difficoltà.

Anche il confronto tra i percorsi, considerando complessivamente gli studenti scrutinati dal primo al quarto anno, **restituisce forme diverse di difficoltà**. Nei licei, l'81% degli studenti è ammesso direttamente e soltanto il 3,1% non prosegue. Negli istituti tecnici, gli ammessi scendono al 69,1% e le sospensioni raggiungono il 22,8%: quasi uno studente su quattro deve quindi recuperare una o più insufficienze prima di poter proseguire il percorso di studio. Nei professionali, la sospensione è meno frequente, ma la quota dei non ammessi sale al 9,2%, il valore più elevato tra i tre percorsi.

Le differenze riguardano anche i territori. Considerando complessivamente gli studenti scrutinati dal primo al quarto anno in tutti i percorsi, nel 2024/25 la quota dei non ammessi varia dal 3,2% dell'Umbria al 7,6% della Sardegna. La distribuzione degli esiti non segue tuttavia una graduatoria territoriale univoca: in alcune Regioni a una maggiore ammissione diretta corrisponde un ricorso più contenuto alla sospensione, mentre in altre avviene il contrario. I risultati degli scrutini dipendono anche dalle modalità di utilizzo della sospensione del giudizio.

Gli esiti nella leFP

Nella leFP la progressione viene osservata attraverso i passaggi tra gli anni di corso e il conseguimento dei due titoli principali: la qualifica professionale al termine del terzo anno e il diploma professionale al termine del quarto. **Nell'anno formativo 2023/24 sono stati rilevati 48.307 qualificati e 16.705 diplomati**. Considerando le sole amministrazioni che hanno fornito dati completi, i qualificati rappresentano l'81,3% degli iscritti al terzo anno e i diplomati l'82,3% degli iscritti al quarto. Rispetto al 2022/23, il primo rapporto

aumenta di 3,6 punti percentuali, dal 77,7% all'81,3%, mentre il secondo diminuisce di 0,7 punti, dall'83% all'82,3%³³.

Le istituzioni formative rilasciano il 72% delle qualifiche e il 93% dei diplomi. Il contributo delle istituzioni scolastiche risulta quindi più consistente nel terzo anno, mentre il quarto anno è realizzato quasi interamente dagli enti di formazione accreditati. Questo assetto riflette la diversa struttura assunta dalla leFP nei sistemi regionali e la diffusione ancora limitata del quarto anno scolastico in sussidiarietà³⁴.

Anche i titoli conseguiti sono fortemente concentrati. **Lombardia, Piemonte, Veneto ed Emilia-Romagna** raccolgono insieme il 62,5% dei qualificati; la sola Lombardia ne conta 14.907, pari al 30,9% del totale. Tra i diplomati la concentrazione è ancora maggiore: la Lombardia ne registra 7.593, seguita a distanza dalla Sicilia con 2.468; insieme, le due Regioni rappresentano il 60,2% del dato nazionale³⁵.

La composizione dei titoli mostra inoltre una marcata concentrazione su alcune figure professionali. Nel Nuovo Repertorio, al quale appartengono 45.683 dei 48.307 qualificati, le qualifiche più numerose sono quelle di operatore del benessere, con 10.587 giovani, operatore della ristorazione, con 9.344, e operatore alla riparazione dei veicoli a motore, con 3.678, insieme, queste tre figure rappresentano il 51,7% dei qualificati del Nuovo Repertorio³⁶.

Tra i diplomi, ormai quasi interamente riferiti al Nuovo Repertorio, prevalgono il tecnico dell'acconciatura, con 3.112 diplomati, il tecnico dei trattamenti estetici, con 2.782, e il tecnico di cucina, con 1.737. Insieme, queste tre figure rappresentano il 45,7% dei diplomati³⁷. Il volume degli esiti rispecchia quindi una struttura dell'offerta che rimane particolarmente sviluppata nei servizi del benessere e della ristorazione.

Per valutare la tenuta dei percorsi, il monitoraggio calcola anche il tasso di successo formativo: il rapporto tra gli studenti che raggiungono l'esito previsto e gli iscritti all'anno di corso corrispondente. L'indicatore riguarda l'ammissione all'anno successivo nei primi due anni, il conseguimento della qualifica al terzo e quello del diploma al quarto.

³³ INAPP (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>; INAPP (2025), XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2022-2023, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4790>. I tassi sono calcolati escludendo le amministrazioni che hanno trasmesso dati parziali o non disponibili. Qualificati e diplomati si riferiscono a livelli differenti del sistema e non rappresentano gli esiti successivi della medesima coorte: il quarto anno coinvolge una platea più contenuta e distribuita in modo diseguale tra i territori.

³⁴ INAPP (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>.

³⁵ Ibid. I valori assoluti dipendono dalla dimensione dell'offerta e della popolazione iscritta e non misurano, da soli, la capacità di successo dei singoli sistemi regionali.

³⁶ Per i dati sui qualificati: INAPP (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>. Per le denominazioni e le articolazioni delle qualifiche: INAPP, Atlante del lavoro e delle qualificazioni – Repertorio nazionale delle qualificazioni, disponibile all'indirizzo: <https://www.inapp.gov.it/atlantelavoro/repertorio-nazionale-qualificazioni/>. Nel Repertorio nazionale leFP, la figura dell'operatore del benessere comprende gli indirizzi relativi ai trattamenti di acconciatura e ai servizi di trattamento estetico; quella dell'operatore della ristorazione comprende la preparazione degli alimenti e l'allestimento dei piatti, nonché l'allestimento della sala e la somministrazione di piatti e bevande; quella dell'operatore alla riparazione dei veicoli a motore comprende la manutenzione e riparazione dei sistemi meccanici ed elettromeccanici, della carrozzeria, degli pneumatici e delle macchine operatrici per l'agricoltura e l'edilizia.

³⁷ Ibid. Il tecnico dell'acconciatura realizza, programma e coordina trattamenti, tagli e acconciature; il tecnico dei trattamenti estetici programma ed effettua trattamenti personalizzati per il viso e il corpo; il tecnico di cucina svolge attività di preparazione degli alimenti e dei piatti e di organizzazione e coordinamento delle attività di cucina.

Tab. 8 Tassi di successo formativo nella leFP, per passaggio o esito e tipologia di istituzione, a.f. 2023/24 (%)

Passaggio o esito	Totale	Istituzioni formative	Istituzioni scolastiche
Ammessi al II anno / iscritti al I	75,2%	76,0%	72,3%
Ammessi al III anno / iscritti al II	80,9%	82,7%	73,4%
Qualificati / iscritti al III anno	81,3%	85,6%	72,8%
Diplomati / iscritti al IV anno	82,3%	82,8%	76,3%

Fonte: INAPP e MLPS, XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP.

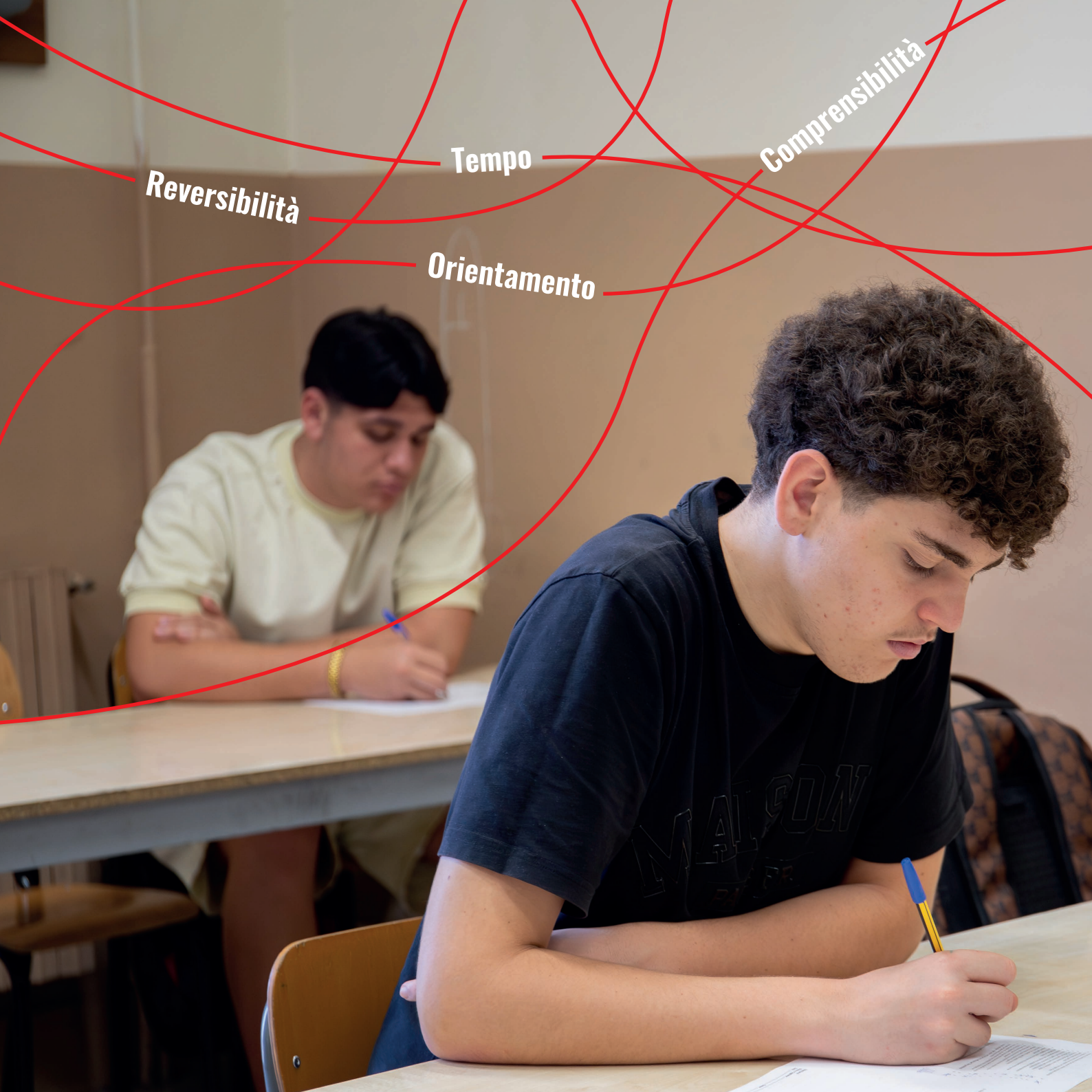
Il valore più basso si registra nel primo passaggio, con il 75,2% di ammessi al secondo anno. Negli anni successivi il tasso supera l'80%, raggiungendo l'81,3% per la qualifica e l'82,3% per il diploma. **Anche nella leFP, dunque, la fase iniziale appare come lo snodo in cui si concentra la maggiore difficoltà di prosecuzione.**

In tutti i passaggi le istituzioni formative registrano valori superiori a quelli delle istituzioni scolastiche. La distanza è contenuta nell'ammissione al secondo anno, ma raggiunge 9,3 pp nel passaggio al terzo anno e 12,8 pp nel conseguimento della qualifica. Si tratta tuttavia di differenze descrittive: la diversa distribuzione territoriale dei percorsi e la composizione delle rispettive platee non consentono di attribuire gli scarti al solo tipo di istituzione frequentata³⁸.

Nel loro insieme, gli esiti della scuola secondaria e della leFP richiamano l'attenzione sulla continuità dei percorsi. Nella scuola, le maggiori difficoltà emergono all'ingresso e assumono forme differenti: nei tecnici pesano soprattutto le sospensioni del giudizio, nei professionali incidono le non ammissioni. Nella leFP il primo passaggio presenta il tasso di successo più basso, mentre qualifiche e diplomi restano concentrati in pochi territori e in alcune figure professionali.

È in questo panorama che interviene la filiera 4+2. I dati non consentono ancora di valutarne gli effetti, ma definiscono con chiarezza quello che dovrebbe essere l'obiettivo: sostenere il primo tratto dei percorsi, rafforzarne la continuità e rendere effettivamente accessibili i passaggi successivi costituiscono condizioni essenziali affinché la nuova architettura non riproduca le fragilità e le differenze territoriali già presenti.

³⁸ I tassi ufficiali sono calcolati escludendo le amministrazioni che hanno trasmesso dati incompleti e non coincidono pertanto con il semplice rapporto tra i valori assoluti nazionali degli iscritti e degli esiti. Per le qualifiche risultano parziali o non disponibili alcuni dati di Umbria, Lazio, Molise, Puglia e Sicilia; per i diplomi le criticità riguardano Umbria, Abruzzo, Molise, Calabria e Sicilia. I confronti devono quindi essere letti tenendo conto della diversa completezza delle rilevazioni. Fonte: INAPP (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>.



CAPITOLO 3

Orientamento, processi di scelta e reversibilità delle decisioni

3. Orientamento, processi di scelta e reversibilità delle decisioni

La scelta del percorso nel secondo ciclo non si esaurisce nel momento dell'iscrizione, ma si costruisce progressivamente attraverso l'orientamento ricevuto, le informazioni disponibili, il ruolo delle famiglie, il modo in cui i diversi indirizzi vengono rappresentati e la possibilità di comprendere gli sbocchi successivi. La decisione sul percorso successivo alla scuola secondaria di primo grado viene assunta quando studenti e famiglie dispongono ancora di un'esperienza limitata dei diversi indirizzi e delle opportunità che possono aprire nel tempo. La letteratura sui sistemi caratterizzati da una differenziazione precoce dei percorsi mostra che quanto prima avviene la scelta, tanto maggiore può essere l'incidenza delle condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia sulle traiettorie successive. L'OCSE rileva³⁹, in particolare, che la selezione anticipata tende ad amplificare le differenze iniziali e a indirizzare più frequentemente gli studenti provenienti da contesti svantaggiati verso i percorsi meno accademici; i dati PISA mostrano inoltre che aspirazioni formative simili non si distribuiscono in modo uniforme tra studenti con capacità comparabili, ma diversa origine sociale. Anche le ricerche condotte in Italia⁴⁰ documentano una marcata selezione sociale tra gli indirizzi della scuola secondaria superiore e segnalano che l'orientamento può contribuire a ridurre le asimmetrie informative, senza però neutralizzare completamente il peso delle risorse familiari, delle aspettative e delle rappresentazioni associate ai diversi percorsi. Questo non significa che l'introduzione del 4+2 produca necessariamente traiettorie predeterminate, ma rende ancora più importante la qualità delle condizioni in cui la scelta viene compiuta. Informazioni comprensibili sugli sbocchi, accompagnamento continuativo e possibilità effettive di passaggio e riorientamento sono quindi essenziali per evitare che una decisione assunta all'inizio dell'adolescenza finisca per delimitare troppo rigidamente le opportunità formative successive. La letteratura sulle cosiddette "seconde opportunità" mostra, infatti, che la permeabilità tra percorsi può attenuare gli effetti delle scelte iniziali, ma che anche la capacità di utilizzare queste possibilità resta socialmente differenziata. Le famiglie con maggiori risorse informative e culturali riescono più facilmente a orientarsi tra passaggi e percorsi alternativi. Per questo, la reversibilità non può essere soltanto prevista sul piano formale, ma deve essere sostenuta da informazioni chiare, accompagnamento e procedure effettivamente accessibili.

Il nodo di un orientamento effettivamente equo è rafforzato dagli stessi ragazzi e ragazze consultati/e:

"Credo che la scelta della scuola sia una scelta che non per tutti è abbastanza libera. Per esempio, ci sono compagni di classe che hanno dovuto scegliere questa scuola per la sua posizione geografica, per la facilità con la quale si può raggiungere la scuola a livello di trasporti." N., classe IV Istituto Tecnico

"L'orientamento è stato molto stereotipato e sbrigativo. Ok, tu ti impegni un po', allora sei perfetta per il liceo scientifico." C., classe I Istituto Tecnico

³⁹ OCSE (2022), PISA 2022 Results, Volume II; OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barrier

⁴⁰ Si vedano, ad esempio, le seguenti pubblicazioni e gli studi citati in esse: Save the Children (2025), Chiamami col mio nome; Save the Children (2024), Il mondo in una classe; Save the Children (2023), L'integrazione socioeducativa di minori con background migratorio in Italia: evidenze e proposte normative del progetto IMMERSE.

"Allora, secondo me non tutti i ragazzi e le ragazze hanno le stesse possibilità nella scelta delle scuole. E infatti molti ragazzi e ragazze decidono di scegliere le scuole che danno loro subito la possibilità di lavorare per aiutare la famiglia." K., classe II Istituto Professionale

Le interviste raccolte per questo dossier mostrano che, con l'introduzione della filiera formativa tecnologico-professionale 4+2, alla scelta tra i canali del secondo ciclo si aggiunge la necessità di comprendere un percorso quadriennale, il suo rapporto con gli ITS Academy e le condizioni concrete di prosecuzione dopo il diploma.

Su questo punto emerge una convergenza ampia, pur tra interlocutori collocati in posizioni diverse rispetto alla riforma. Coccia (ASviS) e Gioannini (Fondazione Agnelli) insistono sul disorientamento di famiglie e scuole di fronte a un'offerta nuova, comunicata in modo debole e poco leggibile; Salatin (IUSVE) e Carlini (INAPP) richiamano il rischio di una riforma resa troppo rapidamente ordinamentale, senza che si siano consolidate condizioni adeguate di accompagnamento e monitoraggio; Marziali (Regione Lombardia) e Sviluppo Lavoro Italia segnalano che la comprensione del percorso, dei titoli e dei passaggi successivi varia sensibilmente a seconda della qualità del presidio territoriale. Anche dove il giudizio sull'impianto della filiera è più favorevole, il nodo dell'orientamento resta centrale: la scelta può dirsi effettivamente aperta solo se studenti, studentesse e famiglie sono messi nelle condizioni di capire che cosa stanno scegliendo, con quali sbocchi e con quali margini di riorientamento.

L'analisi ricostruisce questo insieme di questioni attraverso cinque parole chiave - **comprensibilità, tempo, mediazione, riconoscimento, reversibilità** - che consentono di leggere il processo di scelta a partire da ciò che le interviste mettono concretamente in evidenza: la difficoltà di comprendere il significato del 4+2 e dei suoi titoli, la precocità della decisione, il peso delle famiglie e delle figure adulte di riferimento, la persistenza di gerarchie simboliche tra i percorsi e la diseguale praticabilità dei passaggi successivi. Più che descrivere in astratto come dovrebbe funzionare l'orientamento, l'analisi si concentra quindi sulle condizioni che, nella fase attuale di attuazione della riforma, rendono la filiera più o meno leggibile, più o meno accessibile e più o meno praticabile.

Comprensibilità

La comprensibilità della filiera emerge dalle interviste come una delle prime condizioni che rendono la scelta effettivamente praticabile. Il problema non riguarda soltanto la disponibilità di informazioni, ma la **possibilità di interpretarle in modo corretto** nel momento in cui studenti, studentesse e famiglie sono chiamati a decidere.

"Sarebbe stato molto più utile una formazione più chiara nel periodo delle medie, perché penso che alle medie sia molto precario il modo in cui vengono fatte scegliere le scuole agli studenti e molte volte sono influenzati anche dall'andamento scolastico dei ragazzi che non sempre rispecchiano i veri valori e i veri interessi degli studenti. Quindi sono dell'idea che sia utile fare una formazione più brillante rispetto a quelle che sono state fatte in precedenza per riuscire a far capire bene ai ragazzi quello che è effettivamente il mondo che stanno per andare a toccare e anche quello che effettivamente vorrebbero fare da grandi, quindi dopo, come lavoro. Invece spesso io magari mi trovo con i miei coetanei e io, in primis, faccio fatica a visualizzare tante scelte da diversi punti di prospettiva perché non ce lo insegnano a scuola." R., classe IV Istituto Professionale

"Prima di frequentare l'Istituto professionale avrei voluto avere un quadro più chiaro degli stage e dei tre anni e anche un po' sugli sbocchi professionali perché alla fine ho scoperto che per fare la

maggior parte delle cose in realtà serve una laurea e puoi fare pochissime cose con questo diploma”.
K., classe II Istituto Professionale

Il tema dell'orientamento e della comprensibilità della scelta nel caso del 4+2 assume un rilievo particolare, perché la riforma non introduce semplicemente un percorso quadriennale, ma una traiettoria che rinvia a titoli, passaggi e sbocchi successivi non sempre immediatamente leggibili.

Le interviste realizzate offrono posizioni anche molto diverse rispetto alla riforma. Gli interlocutori richiamano questioni già al centro del confronto pubblico e scientifico sulla riforma: il rischio di una selezione precoce dei percorsi, la qualità educativa del quadriennio, il rapporto tra formazione generale e competenze tecnico-professionali, il ruolo delle imprese, la permeabilità tra i diversi canali e le condizioni di equità nell'accesso e nella prosecuzione. Le sintesi che seguono vanno lette in questa prospettiva: come contributi che rendono visibili posizioni più ampie e aiutano a ricostruire i principali nodi del confronto in corso.

Coccia segnala il disorientamento delle famiglie come uno degli indicatori più evidenti di una comunicazione pubblica debole, che ha introdotto un'offerta nuova senza costruirne un'adeguata comprensione sociale. Gioannini richiama, in termini simili, il problema dei tempi e delle modalità con cui il Ministero dell'istruzione e del Merito ha comunicato la sperimentazione alle scuole, osservando che l'inefficienza burocratica e comunicativa rischia di impedire una presentazione chiara dell'offerta proprio nel momento in cui le famiglie devono orientarsi. Dolci (PTSCLAS), da una prospettiva tecnica più favorevole all'impianto della riforma, insiste a sua volta sull'opacità del sistema per le famiglie, soprattutto nei contesti di povertà educativa, dove la libertà di scelta dipende in misura ancora maggiore dalla leggibilità dei percorsi.

Le interviste consentono di distinguere almeno **tre elementi problematici**.

Il primo riguarda la comprensione del percorso quadriennale: la sigla “4+2” tende a concentrare l'attenzione sul suo elemento più visibile - un anno in meno - lasciando sullo sfondo il contenuto formativo del quadriennio e la sua eventuale differenza rispetto a una semplice compressione del quinquennio.

Il secondo riguarda la comprensione del “+2”: gli ITS Academy, che dovrebbero rappresentare lo sbocco privilegiato della filiera, restano ancora poco conosciuti da molte famiglie e scarsamente riconoscibili come segmento ordinario del percorso.

Il terzo riguarda la comprensione dei titoli e dei passaggi successivi: Marziali (Regione Lombardia) insiste in particolare sulla difficoltà, per molte famiglie, di distinguere con chiarezza tra diploma di istruzione e diploma professionale, tra l'accesso agli ITS, all'università e la partecipazione ai concorsi pubblici, mostrando come la comprensibilità dei percorsi non dipenda solo dalla riforma in sé, ma anche dalla stratificazione preesistente del sistema.

Lazio e Puglia a confronto

Gentile (CIOFS FP Lazio ETS) mostra come la comprensibilità possa essere compromessa anche dalla tempistica con cui viene definita l'offerta. Nel Lazio, i percorsi quadriennali sono stati in alcuni casi autorizzati quando le iscrizioni erano già concluse, costringendo gli enti a presentarli alle famiglie soltanto dopo la scelta iniziale. L'orientamento avviene così, almeno in parte, a posteriori: studenti e famiglie si iscrivono formalmente a un percorso triennale e solo in seguito possono valutarne la trasformazione in quadriennale. Il ritardo non limita quindi soltanto la programmazione degli enti, ma impedisce a studenti e famiglie di confrontare fin dall'inizio tutte le alternative disponibili. Calzetta (Regione Puglia) descrive, per contrasto, un'esperienza in cui l'offerta di leFP è stata resa disponibile durante la finestra ordinaria delle preiscrizioni. La possibilità di conoscere e selezionare questi percorsi nello stesso momento in cui si sceglie la scuola ha consentito alle famiglie di considerarli come un'alternativa formativa fin dall'inizio, anziché come una soluzione successiva a un insuccesso scolastico.

La comprensibilità **non si distribuisce in modo uniforme**, ma dipende anche dalla capacità dei territori di rendere l'offerta visibile e accessibile nei tempi della scelta. Zarri (AECA) porta il problema sul piano operativo: i passaggi non devono essere soltanto resi possibili, ma anche comunicati in modo da poter essere effettivamente scelti. La comprensibilità riguarda quindi l'intera sequenza della leFP - dalla qualifica al diploma professionale, fino agli ITS Academy e agli altri sbocchi successivi - e richiede che ogni passaggio sia presentato come parte di una prospettiva riconoscibile. Più interlocutori osservano che un'offerta formalmente disponibile non produce automaticamente pari opportunità se non è anche confrontabile e interpretabile da famiglie con risorse informative diverse. Sviluppo Lavoro Italia segnala che, nei contesti in cui esiste un presidio regionale o territoriale forte, la filiera tende a essere più coerente, riconoscibile e leggibile; dove invece la costruzione delle reti è lasciata prevalentemente all'iniziativa dei singoli soggetti, il raccordo tra scuole, leFP e ITS Academy risulta più fragile. In questo senso, la comprensibilità non è solo una questione di comunicazione, ma una dimensione che dipende dalla qualità della governance locale, dalla capacità delle reti di funzionare effettivamente e dalla presenza di figure adulte in grado di tradurre il significato del percorso in possibilità concrete.

Tempo

Il tema del tempo emerge dalle interviste come una seconda condizione decisiva per comprendere il processo di scelta. La questione non riguarda solo l'età in cui studenti e studentesse sono chiamati a decidere, ma il rapporto tra precocità della scelta, qualità dell'orientamento e possibilità di revisione successiva. Nel caso della filiera 4+2, questo nodo assume una rilevanza particolare, perché la decisione non riguarda soltanto un indirizzo del secondo ciclo, ma un percorso che rinvia a passaggi successivi e richiede quindi una **capacità di anticipazione maggiore rispetto all'offerta ordinaria**.

Tra i ragazzi e ragazze consultate, alcuni/e mostrano entusiasmo e prospettiva futura, altri più in generale esprimono consapevolezza sui vincoli anche futuri delle scelte:

"Ero indeciso su altre scuole più vicine a casa mia, però alla fine ho scelto proprio questo istituto semplicemente perché c'era un qualcosa di nuovo, qualcosa che non era mai stato fatto prima e che mi piaceva fare. Poi non so, magari ci ripenserò fra qualche anno, ma personalmente sto andando bene; quindi, penso che rimarrò ancora con lo stesso istituto. L'idea di provare questo nuovo esperimento del 4+2 da affiancare a ITS mi piace, anche l'idea che magari in futuro sarò fiero di aver fatto questa cosa e non avrò rimpianti. Mi piace l'idea di testare questo esperimento." S., classe II Istituto Tecnico

"Allora, io penso che la riforma 4+2 sia una riforma abbastanza vincolante per gli studenti. Credo che chiaramente a 14 anni, quando scegliamo la scuola superiore, sia difficile capire subito quali siano le nostre volontà future e cosa vogliamo fare nel futuro; quindi, la scelta della scuola avviene anche in maniera abbastanza superficiale. Mi sembra che questa riforma appunto vincoli abbastanza gli studenti e li concentra più su un settore specifico, eliminando poi anche [le possibilità] di lavoro al di fuori della scuola scelta, e anche diminuendo le ore delle materie generali come la matematica, la scienza eccetera." N., classe IV Istituto Tecnico

Su questo punto le interviste con esperti ed esperte non esprimono una posizione univoca, ma delineano un campo abbastanza chiaro di **convergenze e differenze**. Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi) offre una lettura radicalmente critica della scelta precoce e richiama il dibattito pubblico che sostiene, in alternativa, un biennio iniziale comune che consenta di differenziare i percorsi in un momento successivo, quando studenti

e studentesse avranno avuto più tempo per orientarsi. Gioannini (Fondazione Agnelli) non esclude invece la possibilità di scegliere a 13 o 14 anni, ma insiste sul fatto che una decisione assunta così presto debba essere accompagnata in modo molto più robusto e restare concretamente reversibile. Muzzarelli (ENGIM) legge il problema da un'altra angolatura, sottolineando che molti ragazzi e ragazze arrivano alla leFP o ai percorsi professionalizzanti dopo traiettorie scolastiche non lineari, e che proprio per questo un impianto troppo rigido rischia di non intercettare i bisogni effettivi dei percorsi adolescenziali. Salatin (IUSVE), infine, collega la questione del tempo alla qualità complessiva della sperimentazione, osservando che una riforma resa troppo rapidamente ordinamentale riduce anche la possibilità di comprenderne per tempo gli effetti sui processi di scelta.

Queste posizioni, pur diverse, convergono su un punto: **la scelta compiuta al termine della scuola secondaria di primo grado non può essere considerata un atto neutro o autosufficiente**. Richiede tempi distesi di accompagnamento, occasioni di esplorazione dell'offerta e spazi di confronto con le famiglie. Quando questo tempo manca, il rischio è che la decisione si appoggi a criteri più rapidi e meno riflessivi: il rendimento scolastico, il prestigio attribuito ai diversi indirizzi, la vicinanza geografica di una scuola, la familiarità con percorsi già conosciuti. In questi casi, la scelta tende più facilmente a confermare gerarchie e condizioni di partenza che ad aprire nuove possibilità.

La filiera 4+2 accentua questa criticità perché introduce un elemento aggiuntivo di complessità. Il quadriennio non coincide semplicemente con una riduzione della durata del percorso, ma con una traiettoria che acquista significato pieno solo in rapporto ai segmenti successivi, in particolare agli ITS Academy. Per questa ragione, la scelta richiede non solo di distinguere tra indirizzi del secondo ciclo, ma anche di immaginare la praticabilità di una prosecuzione ulteriore. Da questo punto di vista, il tempo dell'orientamento non può essere ridotto ai mesi immediatamente precedenti l'iscrizione, ma deve essere considerato come un processo che si costruisce lungo l'intero percorso della scuola secondaria di primo grado. L'esperienza emiliano-romagnola descritta da Zarri mostra come un primo anno a carattere orientativo possa rappresentare una modalità per accompagnare la maturazione della scelta, introducendo un tempo dedicato all'esplorazione prima della definizione del percorso professionalizzante.

Le interviste permettono inoltre di mettere in evidenza un secondo aspetto: **scegliere non è uguale per tutti e tutte**. Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi) e Muzzarelli (ENGIM), da prospettive diverse, richiamano il fatto che una scelta anticipata pesa soprattutto su chi dispone di meno strumenti per rivederla in seguito. In questo senso, il tema del tempo si intreccia direttamente con quello dell'**equità**: una scelta precoce non è necessariamente iniqua, ma lo diventa più facilmente quando deve essere sostenuta da studenti e studentesse con maggiori fragilità socioeconomiche.

Il contributo delle interviste non porta quindi a una conclusione univoca sull'età "giusta" per scegliere, quanto piuttosto a una domanda più precisa: in quali condizioni una decisione assunta presto può restare aperta e non trasformarsi in una selezione troppo anticipata? Gli intervistati convergono su un punto: una scelta compiuta presto richiede condizioni più robuste di accompagnamento, maggiore comprensibilità dei percorsi e possibilità effettive di correggere la decisione iniziale.

Mediazione

Le interviste mostrano che la scelta del percorso nel secondo ciclo non può essere ricondotta a una decisione individuale pienamente autonoma, ma si costruisce all'interno di una rete di mediazioni che coinvolgono in primo luogo la famiglia, la scuola e, più in generale, le figure adulte che accompagnano studenti e studentesse

nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado. In questa prospettiva, la qualità dell'orientamento dipende non solo dalla disponibilità di informazioni, ma anche dalla **presenza di contesti e relazioni capaci di tradurre l'offerta formativa in possibilità concrete, comprensibili e confrontabili**.

Un primo livello di mediazione riguarda **le famiglie**. Su questo punto le interviste convergono nel riconoscerne il ruolo decisivo, pur con accenti diversi. Muzzarelli (ENGIM) osserva che, soprattutto nei percorsi di formazione professionale, la scelta passa in larga misura dal confronto con i genitori e che, all'interno della famiglia, la figura maggiormente coinvolta è spesso la madre. Coccia (ASviS) richiama a sua volta il disorientamento di molte famiglie di fronte a un sistema percepito come complesso e poco trasparente, mentre Dolci (PTSCLAS) insiste sul fatto che la libertà di scelta dipende direttamente dalla capacità delle famiglie di decodificare l'offerta. Le interviste suggeriscono quindi che la famiglia non sia solo un soggetto da informare, ma uno degli spazi in cui la scelta viene effettivamente costruita, interpretata e resa possibile.

Tra le testimonianze raccolte dagli studenti e dalle studentesse, il ruolo della famiglia si evince chiaramente:

"[La mia famiglia] ha avuto un'influenza nel mio percorso perché mio padre fa [l'informatico] (...). Pure mia zia fa la programmatrice e quindi con lei ho imparato alcuni comandi e un altro linguaggio di programmazione." V., classe II Istituto Tecnico

Talvolta le famiglie assecondano l'indicazione degli insegnanti:

"[A scuola] mi hanno consigliato ovviamente di fare questa sperimentazione qui perché mi hanno detto che sono dotato in informatica e quindi sarei andato comunque bene. E poi la mia famiglia mi ha assecondato, ovviamente. Però l'idea iniziale me l'ha data un mio amico compagno di banco che avevo alle medie." S., classe II Istituto Tecnico

In alcuni casi, come osservano più interlocutori, la mediazione familiare può contribuire a rendere la scelta più consapevole; in altri può invece riprodurre aspettative, limiti informativi e rappresentazioni sociali già consolidate. Muzzarelli (ENGIM) richiama in particolare il rischio che, in assenza di una mediazione scolastica forte, le scelte tendano a riflettere le condizioni di partenza e i mondi conosciuti dalle famiglie, riproducendo così percorsi sociali e professionali preesistenti. Questo rischio riguarda in modo specifico anche le famiglie con background migratorio, per le quali la distanza informativa può sommarsi a barriere linguistiche e a una minore familiarità con l'organizzazione del sistema formativo italiano.

A questi rischi si sommano anche scelte dettate dalle condizioni socioeconomiche delle famiglie.

"Anche dal punto di vista economico, con gli spostamenti, magari capita a un ragazzo di trovare una scuola che gli piace, con un indirizzo che gli piace, però effettivamente la scuola è troppo lontana e quindi difficile da raggiungere e diventa anche questo un ostacolo molto grande per alcune famiglie che fanno più fatica [...] dal punto di vista economico. Altre scuole invece che necessitano magari di comprare dell'attrezzatura oppure dei particolari servizi per accedere a questi tipi di scuole diventano più difficoltose anche qui per le famiglie che hanno una condizione economica più svantaggiata. Potrebbero incentivare dei ribassamenti oppure degli aiuti finanziari a queste famiglie che secondo me dovrebbero essere integrati in una formazione prima della scelta della scuola superiore e quindi per capire meglio cosa vuole il ragazzo e quindi sapere quale aiuto economico dare meglio a quel ragazzo." R., classe IV Istituto Professionale

Un secondo livello di mediazione riguarda **la scuola**. Le interviste mostrano che il ruolo scolastico non può limitarsi alla formulazione di un consiglio orientativo o alla trasmissione di materiali informativi. Gioannini (Fondazione Agnelli) insiste sul fatto che l'orientamento dovrebbe costituire un'attività educativa costruita nel tempo e non un giudizio conclusivo basato soprattutto sul rendimento scolastico. Anche Peron (Fondazione CIOFS FP ETS) richiama il valore delle relazioni costruite lungo il percorso e il ruolo delle occasioni di confronto più informali, soprattutto nei contesti della formazione professionale. Da questo punto di vista, la scuola non media soltanto l'accesso alle informazioni, ma può contribuire a rendere i percorsi più

leggibili, a contrastare rappresentazioni stereotipate e ad accompagnare la costruzione di aspettative più fondate.

Le interviste consentono anche di evidenziare **un limite strutturale: in Italia l'orientamento ricade spesso su figure che non dispongono sempre di tempi, strumenti o competenze dedicate**. Più interlocutori segnalano che accompagnare una scelta richiede competenze specifiche, che non coincidono automaticamente con l'insegnamento disciplinare e che non sempre trovano un presidio stabile nelle scuole. In questa situazione, la qualità della mediazione dipende in larga misura dall'iniziativa dei singoli istituti, dalla disponibilità di docenti particolarmente coinvolti o dalla presenza di reti territoriali più forti. Anche per questa ragione, l'orientamento tende a risultare molto diseguale da un contesto all'altro.

Docenti tutor e orientatore: accompagnare le scelte

Le Linee guida per l'orientamento, adottate con il D.M. 328/2022, introducono nelle scuole secondarie di secondo grado le figure del **docente tutor** e del **docente orientatore**, rivolte in particolare agli studenti delle classi terze, quarte e quinte. Il tutor accompagna gli studenti nella lettura delle competenze maturate, nella costruzione dell'E-Portfolio e nella definizione delle scelte formative e professionali, mantenendo un raccordo con le famiglie e con il consiglio di classe. L'orientatore svolge invece una funzione di coordinamento a livello di istituto, mettendo a disposizione informazioni sui percorsi di studio, sull'offerta formativa terziaria e sulle opportunità professionali presenti nel territorio.

Per l'anno scolastico **2025/2026** la misura dispone complessivamente di circa **266,3 milioni di euro**: 84 milioni provengono dal bilancio del MIM e finanziano i compensi collegati alle funzioni svolte; altri 182,3 milioni sono messi a disposizione dal Programma nazionale Scuola e competenze 2021-2027 per la realizzazione di moduli e percorsi di orientamento nelle ultime tre classi. Le risorse nazionali sono ripartite in proporzione al numero degli studenti, garantendo a ciascun istituto la copertura di almeno un tutor e un orientatore; l'accesso alle risorse europee avviene invece attraverso specifici progetti.

Il nodo aperto. L'introduzione di figure dedicate può rafforzare la continuità dell'orientamento e ridurre il rischio che esso si concentri soltanto nel momento dell'iscrizione. La compresenza di risorse di bilancio e finanziamenti europei a carattere progettuale pone però il tema della stabilità della misura e della sua effettiva integrazione nell'organizzazione ordinaria delle scuole.

Un terzo livello riguarda, infine, la **mediazione territoriale**. Le interviste mostrano che la possibilità di accompagnare in modo efficace studenti e famiglie dipende anche dalla presenza di reti locali capaci di cooperare tra scuole, enti di formazione, ITS Academy e altri soggetti del territorio. Dove queste reti sono più strutturate, la mediazione tende a essere più ricca e il percorso più leggibile; dove invece i raccordi sono deboli, il processo di scelta grava di più sulle risorse individuali delle famiglie e sulle capacità autonome delle singole scuole. Zarri (AECA) osserva che la collaborazione tra scuola ed ente di formazione non dovrebbe iniziare con la sottoscrizione dell'accordo di rete, ma già nella fase dell'orientamento. In Emilia-Romagna, ad esempio, sono stati sperimentati seminari territoriali congiunti, nei quali scuole ed enti hanno presentato insieme alle famiglie le diverse possibilità formative. La mediazione territoriale assume così una funzione ulteriore: non soltanto coordinare soggetti diversi, ma costruire una rappresentazione comune e non gerarchica dell'offerta.

Non da ultimo, i ragazzi e le ragazze intervistati segnalano il ruolo sempre più preminente dell'influenza dei social e influencer anche adulti nella rappresentazione delle aspirazioni e proiezioni formative o lavorative nel futuro, di cui tenere conto:

“Tanti ragazzi sono condizionati da tante cose, che sia la famiglia, che siano gli amici, che siano i social, perché nella mia generazione ormai il social è la priorità, cioè sta proprio nel punto più alto della scala gerarchica. Tante decisioni vengono prese dai giovani perché influenzati da altri giovani o anche da adulti che magari non sono i loro genitori che magari consigliano.” C., classe I Istituto Tecnico

Il tema della mediazione permette, quindi, di osservare una dimensione centrale dell'orientamento: la scelta non è resa più equa dalla sola esistenza di un'offerta articolata, bensì dalla qualità delle relazioni che aiutano a interpretarla. In questo senso, la mediazione può ridurre le asimmetrie informative e sociali.

Riconoscimento

Dalle interviste emerge che la scelta dei percorsi tecnico-professionali non dipende soltanto dalla quantità di informazioni disponibili o dalla qualità dell'orientamento ricevuto, ma anche dal valore che viene attribuito ai diversi indirizzi e, più in profondità, ai diversi modi di apprendere. In questo senso, il tema del riconoscimento riguarda almeno due piani distinti ma intrecciati: **il riconoscimento sociale dei percorsi tecnico-professionali nel sistema educativo italiano e la loro credibilità in termini di didattica alternativa a quella frontale e nozionistica.**

“Penso che ci sia ancora lo stereotipo che gli Istituti professionali o tecnici siano di minore rilevanza rispetto ai licei e, infatti, molte famiglie preferiscono che i loro figli frequentino un liceo piuttosto che un tecnico-professionale. Solo che non sanno che in realtà sono proprio i tecnici e i professionali che ti danno più competenze, che ti insegnano a vivere in un mondo più attuale e a ricercare ciò che il mercato richiede oggi.” B., classe IV Istituto Tecnico

“Per i ragazzi che vengono dalle periferie la prima scelta non è lo scientifico, ma molto spesso è il tecnico, il professionale e quindi cose molto più pratiche. Invece mi chiedo, in altri posti, fuori dalle periferie, è la stessa cosa?” M., classe V Istituto Tecnico

Sul piano del riconoscimento sociale, anche le interviste con esperti ed esperte confermano **la persistenza di una gerarchia simbolica** che continua ad assegnare ai licei uno statuto più alto, associandoli più spesso a un'idea di formazione piena, generalista e aperta alla prosecuzione universitaria. I percorsi tecnici, professionali e di leFP tendono invece a essere letti più facilmente in rapporto al lavoro, alla dimensione pratica o, nei casi peggiori, come approdi destinati a chi ha incontrato difficoltà scolastiche nei percorsi precedenti. Questo elemento emerge in modo trasversale, pur con accenti diversi: Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi) richiama il rischio che le difficoltà di apprendimento vengano affrontate attraverso una risposta semplificata, fatta di meno scuola e di percorsi più rapidamente orientati al lavoro; Coccia (ASviS) e Gioannini (Fondazione Agnelli) insistono sul fatto che il sistema scolastico e orientativo italiano continua a tradurre troppo facilmente il rendimento in una gerarchia tra indirizzi; Marziali (Regione Lombardia) segnala che la leFP sconta ancora l'immagine di “scuola di serie B”, con effetti diretti sulla leggibilità dei titoli e degli sbocchi.

Zarri (AECA) richiama la persistenza di una rappresentazione ancora diffusa nei processi di orientamento, secondo cui il liceo continua a essere percepito come la scelta più prestigiosa, mentre i percorsi tecnici, professionali e la leFP rischiano di essere proposti come alternative residuali. In questa prospettiva, la filiera può contribuire a superare tali stereotipi, valorizzando la continuità dei percorsi e le opportunità di prosecuzione degli studi. In questo senso, per Zarri, la riforma può «aprire un varco di possibilità» anche per chi scopre durante il percorso capacità e motivazioni inizialmente non riconosciute. Gentile (CIOFS FP Lazio

ETS) legge proprio nell'ampliamento degli sbocchi uno dei principali elementi di valore della riforma. La filiera evita che l'ingresso nella formazione professionale a quattordici anni orienti lo studente esclusivamente verso un rapido inserimento lavorativo e mantiene aperta la possibilità di proseguire gli studi, accrescere le competenze o modificare successivamente la propria traiettoria. In questa prospettiva, il riconoscimento della leFP passa anche dalla capacità di non predeterminare il futuro dei ragazzi e delle ragazze sulla base delle difficoltà scolastiche incontrate in precedenza e valorizzare capacità che possono emergere attraverso modalità di apprendimento diverse.

Su questo aspetto convergono più interlocutori, che invitano a non leggere i percorsi tecnico-professionali come versioni semplificate della scuola generale, ma come contesti in cui l'apprendimento può assumere forme diverse. Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi) insiste sul valore del laboratorio e del metodo induttivo, che consente di partire dall'esperienza concreta per arrivare alla formalizzazione. Peron (Fondazione CIOFS FP ETS) e Muzzarelli (ENGIM), dal versante della formazione professionale, sottolineano che proprio la personalizzazione, il tutoraggio, la flessibilità e il rapporto diretto tra esperienza e sapere rappresentano elementi distintivi della leFP, non sue carenze. Chiappa (I.T.I. G. Marconi) e Dolci (PTSCLAS), da posizioni più favorevoli all'impianto della riforma, richiamano la necessità di riconoscere intelligenze e modalità di apprendimento differenziate, evitando che il valore di un percorso venga misurato solo sulla base della sua prossimità al modello liceale o accademico.

Le interviste permettono quindi di mettere a fuoco una polarità centrale. Da un lato, la filiera 4+2 può contribuire a rafforzare il riconoscimento dei percorsi tecnico-professionali, soprattutto se il quadriennio viene pensato dentro una traiettoria più ampia verso la formazione terziaria professionalizzante e se il "+2" negli ITS Academy è reso leggibile come prosecuzione coerente. In questa lettura, sostenuta soprattutto da Chiappa (I.T.I. G. Marconi), Dolci (PTSCLAS) e, con accenti diversi, da Marziali (Regione Lombardia), **la filiera può rafforzare il valore della formazione tecnica e professionale, collegandola a sbocchi più chiari e riconoscibili**. Dall'altro lato, più interviste mettono in guardia da **un esito opposto**: se il quadriennio si riduce a una compressione del quinquennio o se l'integrazione con la scuola statale assume la forma della didattica frontale tradizionale, il risultato può essere non un rafforzamento del riconoscimento, ma una sua ulteriore penalizzazione.

Questo rischio è espresso con particolare nettezza nelle interviste provenienti dal versante della formazione professionale. Peron (Fondazione CIOFS FP ETS) parla di **un possibile "4+2 a cinque stelle"**, cioè di una filiera più selettiva e più teorica, che finisca per allontanarsi proprio da quella platea di studenti che la leFP oggi riesce a intercettare attraverso una didattica più induttiva e personalizzata. Muzzarelli (ENGIM) segnala, in modo analogo, **il rischio che la filiera perda la capacità di valorizzare percorsi meno lineari**, soprattutto se il modello si irrigidisce e riduce i margini di adattamento alle traiettorie reali degli adolescenti. Marziali (Regione Lombardia), dal lato regionale, riconosce l'effetto positivo di contaminazione tra sistemi prima separati, ma palesa il rischio che la riforma spinga la leFP verso una logica troppo nozionistica e accademica, indebolendone l'impianto laboratoriale e la funzione professionalizzante.

Il tema del riconoscimento non riguarda quindi solo l'immagine pubblica dei percorsi tecnico-professionali, ma anche la qualità educativa che viene loro attribuita nella concreta attuazione della filiera. Le interviste suggeriscono che la riforma può agire in entrambe le direzioni: può contribuire a rendere questi percorsi più visibili, più continui e più legittimati, ma può anche rafforzare gerarchie già esistenti se l'integrazione avviene sacrificando proprio ciò che li caratterizza. In questo senso, il riconoscimento rappresenta una delle prove più delicate della filiera: non basta ampliare formalmente i percorsi, se non si chiarisce anche quale valore educativo e sociale si intenda attribuire a ciascuno di essi.

Reversibilità

La reversibilità emerge dalle interviste come una delle condizioni più rilevanti per valutare la qualità effettiva della scelta. Il punto non riguarda semplicemente la possibilità astratta di cambiare idea, ma l'esistenza di passaggi concretamente praticabili tra percorsi diversi, la chiarezza dei titoli conseguiti e la possibilità di riorientarsi senza subire penalizzazioni marcate. Nel caso della filiera 4+2, questo tema assume un rilievo particolare, perché la scelta si compie in una fase precoce e si colloca all'interno di una struttura che, almeno nelle intenzioni, dovrebbe rendere più lineari i passaggi successivi tra il secondo ciclo, la formazione terziaria professionalizzante e il lavoro.

Le interviste consentono di distinguere almeno **tre dimensioni della reversibilità**.

La prima riguarda i **passaggi orizzontali tra canali del secondo ciclo**. Su questo punto, Gioannini (Fondazione Agnelli) insiste sul fatto che una scelta compiuta a 13 o 14 anni può essere considerata sostenibile solo se rimane concretamente correggibile. Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi), da una posizione più critica, osserva che una differenziazione così precoce dovrebbe essere compensata da un assetto più aperto nella fase iniziale del percorso, capace di rinviare o, almeno, alleggerire il carattere vincolante della decisione. Muzzarelli (ENGIM) richiama lo stesso problema dal lato delle traiettorie reali dei ragazzi che arrivano alla formazione professionale, spesso segnate da interruzioni, cambi di direzione e ripartenze. In questa prospettiva, la reversibilità non coincide solo con il diritto formale a cambiare percorso, bensì con la possibilità reale di uscire, rientrare o riposizionarsi senza perdere il legame con la formazione. Zarri (AECA) formula lo stesso principio in termini netti: non esistono scelte irreversibili, tanto meno durante l'adolescenza. Per questo propone che la filiera renda più praticabile la contaminazione tra leFP e istruzione professionale, senza leggere il passaggio di uno studente da un canale all'altro come una perdita per l'istituzione di partenza. Il riorientamento, in questa prospettiva, dovrebbe essere una funzione ordinaria del sistema. Le stesse considerazioni dovrebbero valere per il passaggio dalla filiera del 4+2 alle istituzioni liceali e viceversa.

La seconda dimensione riguarda i **passaggi verticali verso i segmenti successivi della filiera**. Qui il nodo principale è il rapporto tra il quadriennio e il "+2" negli ITS Academy. Carlini (INAPP) mette in evidenza il rischio che questo sbocco resti numericamente e concretamente troppo limitato rispetto alla platea potenziale dei diplomati, trasformando di fatto la promessa di continuità in un imbuto selettivo. Muzzarelli parla a questo proposito di un "+2 residuale", osservando che, almeno per una parte importante degli studenti della formazione professionale, l'orizzonte immediato dopo il quarto anno resta il lavoro più che la prosecuzione nell'ITS. Anche Sviluppo Lavoro Italia segnala che la praticabilità del raccordo verticale dipende molto dalla presenza di reti territoriali effettive, in cui leFP, scuole e ITS Academy lavorino davvero in continuità. In assenza di tali condizioni, la reversibilità verticale resta debole: il percorso appare formalmente aperto, ma le opportunità di prosecuzione sono distribuite in modo molto diseguale.

La terza dimensione riguarda la **leggibilità dei titoli e degli sbocchi**. Marziali insiste in particolare sul fatto che molti studenti e famiglie non distinguono con chiarezza tra diploma di istruzione e diploma professionale, tra accesso agli ITS, accesso all'università e accesso ai concorsi pubblici. Questo elemento è rilevante perché la reversibilità non dipende soltanto dall'esistenza di passaggi normativamente previsti, ma anche dalla possibilità di comprenderli e collocarli dentro una traiettoria coerente. Lo stesso problema riguarda la leFP: qualifica triennale, diploma professionale, eventuali IFTS, accesso agli ITS Academy e rapporto con l'università non sono snodi equivalenti e non risultano automaticamente leggibili nel momento della scelta. Quando queste differenze restano opache, il percorso rischia di apparire più aperto di quanto sia in pratica.

Inoltre, le interviste evidenziano che **la reversibilità è una condizione distribuita in modo diseguale**. Dove esistono reti territoriali stabili, una leFP consolidata, ITS Academy accessibili e una mediazione adulta forte,

i passaggi risultano più comprensibili e praticabili. Dove invece l'offerta è debole, frammentata o poco leggibile, la scelta iniziale tende a pesare molto di più. Questo vale anche per il rapporto con l'università: nei percorsi quadriennali statali il diploma mantiene formalmente il valore necessario per l'accesso, e si riconosce questa apertura come un elemento positivo. Allo stesso tempo, come condivide Gioannini, le osservazioni sulla qualità della progettazione didattica e sui risultati non sempre convincenti delle precedenti sperimentazioni quadriennali suggeriscono una cautela: l'apertura formale dei passaggi non basta, se il percorso non costruisce condizioni sostanziali perché quelle possibilità siano effettivamente praticabili. In questo caso, la possibilità di prosecuzione esiste sul piano formale, ma la sua effettiva praticabilità dipende dalla solidità del percorso svolto.

Le interviste suggeriscono quindi che la reversibilità rappresenti una delle prove più severe della filiera 4+2. Una riforma che anticipa e struttura meglio la scelta può ampliare le opportunità solo se garantisce anche la possibilità di correggere il percorso, di attraversare passaggi leggibili e di non trasformare la decisione iniziale in una selezione troppo precoce. Per questa ragione, la reversibilità non va considerata un elemento residuale dell'orientamento, ma una delle condizioni che permettono di distinguere una filiera formalmente aperta da una filiera effettivamente praticabile.

Stabilità

Territori

Raccordo

Radicamento



CAPITOLO 4

L'attuazione della filiera nei territori

4. L'attuazione della filiera nei territori

La filiera 4+2 è definita a livello nazionale, ma la sua attuazione si confronta con contesti territoriali molto differenziati. **Il disegno della riforma è formalmente unitario** - quadriennio, raccordo con gli ITS Academy, integrazione tra segmenti del sistema, ma si innesta su basi regionali e locali eterogenee per solidità della leFP, diffusione degli ITS Academy, presenza di reti tra i soggetti coinvolti, struttura del tessuto produttivo e continuità delle risorse disponibili. Per questa ragione, la praticabilità della filiera non può essere data per acquisita in modo uniforme.

Le interviste convergono nel ricondurre questa variabilità soprattutto alle condizioni di contesto. In particolare, emerge che la tenuta di un segmento della filiera tende a dipendere dalla tenuta degli altri: dove la formazione professionale è più debole, risultano spesso più fragili anche il raccordo con gli ITS Academy, la capacità di costruire reti stabili e la continuità finanziaria dell'offerta. **Il divario territoriale** non costituisce quindi solo lo sfondo dell'attuazione, ma **una delle chiavi principali per comprenderne gli esiti**.

Il presente studio analizza questa variabilità attraverso quattro parole chiave - **radicamento, domanda territoriale di competenze, raccordo e stabilità** - che consentono di osservare come la filiera prenda forma nei territori. L'analisi non si concentra sulla sola presenza formale dell'offerta, ma sulle condizioni che ne rendono possibile la concreta praticabilità e sui contesti in cui essa tende invece a rimanere più fragile o discontinua.

Approfondimento 4

La riforma 4+2 nei primi anni di attuazione

Il 2024/25 e il 2025/26 costituiscono i primi due anni scolastici di attuazione della riforma del 4+2. I dati disponibili permettono di seguirne l'avvio attraverso tre elementi: la diffusione dei percorsi quadriennali di istruzione tecnica e professionale, il numero delle scuole coinvolte e le iscrizioni alle classi prime. Si tratta di un primo quadro delle dimensioni raggiunte dalla filiera, che non consente ancora di osservarne la continuità e gli esiti.

Per interpretare correttamente la crescita dell'offerta è necessario distinguere tra percorsi autorizzati e percorsi effettivamente avviati. Nel 2024/25 il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha autorizzato 225 percorsi quadriennali in 180 istituzioni scolastiche; di questi hanno effettivamente preso avvio 161 percorsi in 133 scuole. Per il 2025/26 sono stati autorizzati ulteriori 403 percorsi in 268 istituzioni, mentre quelli effettivamente attivati nella nuova annualità sono stati 281, in 174 scuole. Rispetto alla prima annualità, i nuovi percorsi funzionanti sono aumentati del 74,5% e le scuole coinvolte nella nuova coorte del 30,8%: 120 percorsi e 41 scuole in più. Considerando anche i percorsi avviati l'anno precedente e giunti al secondo anno, nel novembre 2025 la filiera contava complessivamente 442 percorsi funzionanti in 307 istituzioni scolastiche⁴¹.

⁴¹ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Dati degli istituti con percorsi autorizzati della filiera tecnologico-professionale 4+2, anni scolastici 2024/25 e 2025/26: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8885683/Dati%2BIstituti%2Bcon%2Bpercorsi%2Bautorizzati%2Bfiliera%2B4%2B2.pdf/8bb9b3ad-be54-1cfc-6063-7f559b2cebb4?t=1737460460545>. Per i percorsi effettivamente funzionanti, cfr. MIM, lettera prot. n. 204469 del 24 novembre 2025: <https://www.icvoltalatina.edu.it/wp-content/uploads/2025/11/Lettera-del-Ministro-Valditara-per-orientamento.pdf>

Nelle prime due annualità sono stati quindi autorizzati complessivamente 628 percorsi in 396 istituzioni scolastiche distinte. La distribuzione territoriale mostra una particolare concentrazione nel Mezzogiorno: il Sud e le Isole raccolgono 350 percorsi, pari al 55,7% del totale, contro 201 nel Nord, pari al 32%, e 75 nel Centro, pari all'11,9%; altri due percorsi sono stati autorizzati in una scuola italiana all'estero. Tra la prima e la seconda annualità i percorsi autorizzati nel Sud e nelle Isole sono passati da 125 a 225, con un aumento dell'80%. Le Regioni con il maggior numero complessivo di percorsi sono la Campania, con 93, e la Puglia, con 88, seguite dalla Lombardia e dalla Sicilia, entrambe con 69, dalla Calabria, con 59, e dall'Emilia-Romagna, con 54⁴².

La crescita emerge anche dalle iscrizioni online alle classi prime, passate da 1.669 nel 2024/25 a 5.449 nel 2025/26, con un incremento del 226,5%. I primi dati relativi al 2026/27 indicano un ulteriore aumento, fino a 10.532 iscrizioni, il 93,3% in più rispetto all'anno precedente. Anche in questo caso emerge una partecipazione significativa delle Regioni meridionali: nel dibattito parlamentare è stato indicato che la Calabria raccoglie il 13% delle iscrizioni nazionali al 4+2, seguita dalla Campania con oltre il 9% e dalla Puglia⁴³.

Le iscrizioni online costituiscono tuttavia soltanto una prima fotografia. Per il 2024/25, dopo la registrazione delle domande cartacee e dei passaggi dai percorsi quinquennali a quelli quadriennali, il numero degli studenti iscritti al primo anno era salito a 2.694. Nel 2025/26, considerando insieme il primo e il secondo anno, gli studenti complessivamente frequentanti erano stimati in circa 10.500: 7.279 al primo anno e 3.207 al secondo, per un totale di 10.486. Per il 2026/27, il Ministro dell'Istruzione e del Merito ha indicato in quasi 20.000 il numero complessivo degli studenti coinvolti nelle diverse annualità dei percorsi quadriennali⁴⁴.

Nonostante questa crescita, la filiera continua a interessare una componente circoscritta della popolazione scolastica. Per fornire un ordine di grandezza, le 10.532 iscrizioni online del 2026/27 corrispondono a circa l'1,9% rispetto all'ultimo dato assoluto disponibile sul numero complessivo degli studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, pari a 562.733 nel 2024/25. Nello stesso tempo, l'insieme degli indirizzi tecnici e professionali raccoglie il 44,1% delle domande online al primo anno per il 2026/27. Il confronto è necessariamente indicativo, poiché il MIM non ha ancora pubblicato, nel momento in cui si scrive, il corrispondente totale nazionale in valore assoluto per il 2026/27, ma permette di mostrare come il 4+2, pur crescendo rapidamente, rappresenti ancora una quota limitata delle scelte scolastiche⁴⁵.

Una fotografia ministeriale del 4 settembre 2025 permette inoltre di osservare la composizione dell'offerta. A quella data risultavano coinvolte 280 istituzioni scolastiche, con 395 percorsi attivati: 306 riguardavano l'istruzione tecnica, pari al 77,5%, e 89 quella professionale, pari al 22,5%. Quasi otto percorsi su dieci appartenevano quindi all'area tecnica. La rilevazione precede l'aggiornamento del novembre 2025, che porta

⁴² Elaborazione sui dati regionali contenuti in Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Dati degli istituti con percorsi autorizzati della filiera tecnologico-professionale 4+2, anni scolastici 2024/25 e 2025/26: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8885683/Dati%2Bistituti%2Bcon%2Bpercorsi%2Bautorizzati%2Bfiliera%2B4%2B2.pdf/8bb9b3ad-be54-1cfc-6063-7f559b2cebb4?t=1737460460545>

⁴³ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Iscrizioni, Valditara: notevole crescita di iscrizioni alla filiera del 4+2, 11 febbraio 2025: <https://www.mim.gov.it/-/iscrizioni-valditara-notevole-crescita-di-iscrizioni-alla-filiera-del-4-2->. I valori si riferiscono alle domande di iscrizione online al primo anno e non al totale degli studenti successivamente frequentanti.

⁴⁴ AIRI – Associazione Italiana per la Ricerca Industriale, Nuove competenze e figure professionali per il settore dell'aerospazio. Working Paper AIRI 2026, p. 31: https://www.aianunina.it/wp-content/uploads/2026/05/2026-AIRI_PAPER_Lowres.pdf. Il rapporto indica circa 10.500 frequentanti nell'anno scolastico 2025/26, di cui 7.279 al primo anno e 3.207 al secondo. Il dato costituisce una stima riportata da una fonte secondaria, non una rilevazione analitica pubblicata direttamente dal MIM.

⁴⁵ Elaborazione a titolo indicativo: le 10.532 domande di iscrizione al primo anno della filiera 4+2 per il 2026/27 sono riportate ai 562.733 studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado rilevati nell'ultimo anno per il quale il MIM ha pubblicato un valore assoluto complessivo, il 2024/25. Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, Principali dati della scuola – Avvio anno scolastico 2024/2025, tab. 6, p. 8: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/Principali%2Bdati%2Bdella%2Bscuola%2B-%2BFocus%2Bavvio%2Banno%2Bscuola%2B2024-2025.pdf>. Per il dato relativo alla filiera nel 2026/27, cfr. Camera dei deputati, Resoconto stenografico dell'Assemblea, seduta n. 626 del 4 marzo 2026, pp. 52-54: <https://documenti.camera.it/leg19/resoconti/assemblea/html/sed0626/stenografico.pdf>

il totale a 442 percorsi funzionanti in 307 scuole; per questo dato più recente non è disponibile la stessa distinzione tra istruzione tecnica e professionale⁴⁶.

L'ampliamento è proseguito con l'offerta programmata per il 2026/27. A marzo 2026 il Ministero ha indicato l'autorizzazione di 532 nuovi percorsi quadriennali e il coinvolgimento di oltre 700 istituzioni scolastiche, circa 400 delle quali entrano nella filiera per la prima volta. Questi dati descrivono un ulteriore stadio di attuazione e non possono essere sommati automaticamente ai precedenti totali, senza considerare le scuole presenti in più annualità e la differenza tra autorizzazione e funzionamento effettivo⁴⁷.

Il raccordo verticale previsto dalla filiera si inserisce in un sistema composto da 147 Fondazioni ITS Academy, classificate da INDIRE sulla base dell'area tecnologica prevalente. Le aree maggiormente rappresentate sono il sistema agroalimentare, con 24 Fondazioni, la mobilità sostenibile e la logistica, con 21, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con 19, le tecnologie per i beni e le attività culturali e per il turismo, con 18, e l'energia, con 17. Seguono la meccatronica, con 14 Fondazioni, la chimica e le nuove tecnologie della vita, con 11, il sistema moda, con 10, i servizi alle imprese e agli enti senza fini di lucro, con 9, e il sistema casa e ambiente costruito, con 4. Il dato descrive la distribuzione delle Fondazioni sulla base dell'area prevalente e non il numero dei singoli percorsi ITS disponibili⁴⁸.

Un ulteriore elemento dell'attuazione è rappresentato dai campus formativi integrati. Nell'agosto 2025 sono stati selezionati 54 progetti, scelti tra 436 candidature e distribuiti in tutte le Regioni italiane. Ciascun progetto riceve un finanziamento di 750 mila euro, per un investimento complessivo di 40,5 milioni. I campus sono promossi dagli istituti tecnici e professionali in partenariato con Fondazioni ITS Academy, università, centri di ricerca, imprese e associazioni datoriali e interessano, tra gli altri, i settori della moda, dell'agroalimentare e dell'enogastronomia, del turismo, della meccatronica, della nautica e dell'aeronautica, della cybersecurity, dell'intelligenza artificiale, delle costruzioni e delle biotecnologie. La fonte ministeriale parla di avvio della realizzazione: non è quindi possibile considerarli tutti già pienamente operativi⁴⁹.

Questa misura va distinta dal programma rivolto alle Regioni per la realizzazione delle infrastrutture territoriali della filiera. Il programma dispone di 35 milioni di euro, dei quali 15 milioni destinati alla progettazione di fattibilità tecnico-economica e 20 milioni alla successiva realizzazione degli interventi. Nel dicembre 2025 sono stati assegnati circa 11,67 milioni a 14 Regioni per la prima fase di progettazione. Il quadro complessivo degli investimenti annunciato dal MIM ammonta a 369 milioni di euro: 35 milioni per i campus regionali, 124 milioni di risorse PNRR per i laboratori delle scuole aderenti alla filiera e per i campus formativi integrati e 210 milioni del Programma nazionale 2021-2027 per i laboratori professionalizzanti degli istituti tecnici e professionali. I 40,5 milioni attribuiti ai 54 progetti sono compresi nel pacchetto da 124 milioni e non devono quindi essere sommati nuovamente ai 369 milioni⁵⁰.

⁴⁶ Camera dei deputati, V Commissione, Bollettino delle Giunte e delle Commissioni parlamentari, 28 ottobre 2025, p. 74, dati MIM aggiornati al 4 settembre 2025:

<https://documenti.camera.it/leg19/resoconti/commissioni/bollettini/pdf/2025/10/28/leg.19.bol0574.data20251028.pdf>

⁴⁷ Camera dei deputati, Resoconto stenografico dell'Assemblea, seduta n. 626 del 4 marzo 2026, pp. 52-54:

<https://documenti.camera.it/leg19/resoconti/assemblea/html/sed0626/stenografico.pdf>

⁴⁸ INDIRE, Istituti Tecnologici Superiori – ITS Academy. Monitoraggio nazionale 2025. Rapporto nazionale, pp. 29-31:

https://www.indire.it/wp-content/uploads/2025/04/ITS_Academy_Monitoraggio_nazionale_2025_Rapporto_nazionale_INDIRE.pdf.

I valori si riferiscono alle Fondazioni ITS Academy classificate secondo l'area tecnologica prevalente, non al numero dei singoli corsi erogati.

⁴⁹ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Scuola, al via 54 campus formativi integrati per rafforzare la filiera tecnologico-professionale, comunicato del 18 agosto 2025: https://www.info-scuole.it/doc/2025/amministrazione/mpi_avviso_180825.pdf. Per l'avviso pubblico relativo ai campus formativi integrati, cfr. MIM:

<https://www.mim.gov.it/documents/7190124/8783871/Scuola%2B4.0%2B-%2BAvvviso%2Bpubblico%2Bpresentazione%2Bprogetti%2Bper%2Bcampus%2Bformativi%2Bintegrati.pdf/56d0d570-2ae7-d696-1c91-37f4591e68c6?t=1749111923360&version=1.0>. I 54 campus sono progetti selezionati e finanziati, non strutture già tutte pienamente operative.

⁵⁰ Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), Scuola, misure complessive per 369 milioni di euro per i campus e il potenziamento dei laboratori, 3 giugno 2025: <https://mim.gov.it/-/scuola-misure-complessive-per-369-milioni-di-euro-per-i-campus-e-il-potenziamento-dei-laboratori-valditara-costruiamo-un-sistema-formativo-moderno-int>

Nel complesso, i dati restituiscono una filiera che nei primi anni di attuazione ha ampliato sia l'offerta sia la partecipazione, con una netta prevalenza dei percorsi dell'istruzione tecnica e una presenza particolarmente rilevante nel Mezzogiorno. Allo stesso tempo, il numero degli studenti coinvolti rimane limitato rispetto alla platea complessiva dell'istruzione tecnica e professionale. In questa fase i dati descrivono soprattutto le dimensioni raggiunte e le risorse mobilitate: le prime classi non hanno ancora completato il quadriennio e non è quindi possibile osservare la continuità delle carriere, il passaggio effettivo agli ITS Academy e gli esiti dei percorsi. Questo quadro quantitativo costituisce quindi il punto di partenza per analizzare le condizioni territoriali che possono rendere la filiera concretamente operativa: il radicamento, la domanda di competenze e il raccordo tra i diversi soggetti⁵¹.

Radicamento

Il radicamento territoriale della formazione professionale rappresenta una delle prime condizioni che incidono sulla praticabilità della filiera. La scuola statale è presente in modo relativamente uniforme sul territorio nazionale; la leFP, invece, presenta livelli molto diversi di consolidamento, continuità istituzionale e rapporto con famiglie e imprese. In questo quadro, la filiera non si costruisce sullo stesso terreno in tutte le Regioni (si veda Approfondimento 4). **Il divario, inoltre, non si limita alla base di partenza, ma si riproduce lungo l'intera filiera.** I dati di monitoraggio INDIRE mostrano che le Regioni con un sistema leFP più solido sono, in larga parte, le stesse in cui è più sviluppato il sistema ITS Academy: la solidità o la fragilità di un segmento tende a ripresentarsi nel segmento successivo⁵². Dove entrambi i segmenti sono fragili, la rete integrata prevista dalla riforma tende a sommare le debolezze invece di compensarle, e la distanza di partenza rischia di ampliarsi anziché ridursi.

Le interviste mostrano che, dove la leFP è più consolidata, la riforma può appoggiarsi su un sistema già dotato di relazioni, fiducia e capacità organizzativa. Dove invece la formazione professionale è più debole o residuale, la filiera tende a poggiare soprattutto sulla componente scolastica, con una minore disponibilità di quella dimensione professionalizzante che la riforma assume come parte costitutiva del proprio impianto. Dolci (PTSCLAS) osserva che i sistemi più solidi sono quelli in cui le Regioni hanno investito in modo continuativo nel tempo - come ad esempio in Lombardia, Veneto, Piemonte - costruendo una formazione professionale che riesce a intercettare gli studenti e le studentesse in difficoltà e a sostenerne il successo formativo. Peron (Fondazione CIOFS FP ETS), dal versante della formazione professionale, sposta lo sguardo sul Sud e Isole: **dove i sistemi di FP sono più deboli, la leFP è ancora più residuale**, e il rischio è che il 4+2 poggi sulla sola componente scolastica, rendendo più simili alla scuola tradizionale percorsi che altrove conservano una loro identità. Salatin (IUSVE) riconduce infine il problema ai tempi lunghi: un radicamento non si costruisce nell'arco di una sperimentazione, ma è una sedimentazione di fiducia e di relazioni che precede la norma e che la riforma può presupporre ma non generare.

⁵¹ I dati riportati provengono da rilevazioni effettuate in momenti differenti e con perimetri diversi. Occorre distinguere tra percorsi autorizzati e percorsi effettivamente funzionanti, tra istituzioni scolastiche e singoli percorsi e tra domande di iscrizione online e studenti successivamente frequentanti. I relativi valori non sono pertanto direttamente sommabili. Cfr. MIM, dati sui percorsi autorizzati:

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/8885683/Dati%2BIstituti%2Bcon%2Bpercorsi%2Bautorizzati%2Bfiliera%2B4%2B2.pdf/8bb9b3ad-be54-1cfc-6063-7f559b2cebb4?t=1737460460545>; MIM, lettera prot. n. 204469 del 24 novembre 2025 sui percorsi funzionanti: <https://www.icvoltalatina.edu.it/wp-content/uploads/2025/11/Lettera-del-Ministro-Valditara-per-orientamento.pdf>.

⁵² La differente capacità di erogazione dei territori si legge anche nella densità dell'offerta ITS: secondo il monitoraggio INDIRE 2025, la media dei percorsi per ITS Academy è di 9,3 in Veneto contro i 2,3 della Calabria, a fronte di una media nazionale di 4,1 (INDIRE, Monitoraggio nazionale ITS Academy 2025, tab. 5, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2025/04/ITS_Academy_Monitoraggio_nazionale_2025_Rapporto_nazionale_INDIRE.pdf).

Il nodo del radicamento consente quindi di mettere a fuoco una prima **asimmetria territoriale della filiera**. L'esperienza emiliano-romagnola descritta da Zarri (AECA) conferma che questo capitale relazionale precede la riforma. La filiera non ha creato da zero i rapporti tra scuole, enti di formazione, ITS Academy e imprese, ma ha reso più visibili e, talvolta, rafforzato relazioni già consolidate attraverso esperienze precedenti. Senza questa base, osserva Zarri, la collaborazione richiesta dal nuovo modello sarebbe stata molto più difficile da costruire.

Nel complesso, il radicamento emerge come una preconditione più che come un effetto della riforma. Il punto non riguarda solo il numero di percorsi attivati, ma la presenza di un'infrastruttura territoriale già capace di sostenere relazioni stabili tra enti, scuole, famiglie e imprese. In questa prospettiva, il radicamento costituisce una prima linea di differenziazione territoriale della filiera: dove tale base è presente, il 4+2 può rafforzare un sistema già esistente; dove manca, la filiera rischia di rimanere più fragile e meno integrata.

Domanda territoriale di competenze

Tra i segmenti della filiera, gli ITS Academy sono quelli più direttamente collegati alla domanda territoriale di competenze. La loro funzione, prevista dalla norma, è infatti quella di formare profili tecnici superiori coerenti con i fabbisogni espressi dai sistemi produttivi locali. Per questa ragione, la tenuta del “+2” non dipende soltanto dall'impianto della riforma, ma anche dalla **capacità dei territori di esprimere una domanda riconoscibile e di tradurla in progettazione formativa**.

Le condizioni di partenza, però, non sono uniformi. Nei contesti in cui il sistema produttivo è più strutturato e il raccordo tra imprese, scuole, ITS Academy e programmazione regionale è più consolidato, la costruzione dei percorsi trova interlocutori più stabili. Dove invece l'economia territoriale è più fragile o frammentata, anche la domanda di competenze risulta meno organizzata e più difficile da tradurre in offerta formativa continuativa. In questi casi, il “+2” rischia di restare più debole, non perché manchi in assoluto una vocazione produttiva, ma perché tale vocazione non sempre si trasforma in un fabbisogno formativo effettivamente attivato.

Anche i dati disponibili invitano a distinguere tra specializzazione economica del territorio e capacità di costruire offerta coerente. L'Istat rileva⁵³, ad esempio, una maggiore presenza nel Sud e soprattutto nelle Isole di sistemi locali del lavoro specializzati nell'agroalimentare. A questa vocazione non corrisponde sempre un peso altrettanto significativo dei percorsi collegati: nell'anno formativo 2023/2024, in Campania, su 10.424 iscritti alla leFP, soltanto 119 frequentano il percorso per operatore delle produzioni alimentari e nessuno quello per operatore agricolo; in Puglia sono rispettivamente 198 e 54 su 6.569 iscritti, mentre in Sardegna si registrano appena 6 iscritti alle produzioni alimentari e nessuno all'indirizzo agricolo su un totale di 1.316. Il disallineamento emerge anche nel confronto nazionale con la domanda di lavoro: nel settore della trasformazione agroalimentare, a fronte di 17.350 posizioni a tempo indeterminato per le quali le imprese prevedono un titolo leFP, i qualificati e diplomati considerati nelle due annualità formative sono 6.808, con un tasso di rispondenza dell'offerta pari al 39,2%. Un ulteriore esempio riguarda la logistica, settore particolarmente rilevante nei territori caratterizzati dalla presenza di porti, interporti, poli industriali e grandi reti distributive. Anche in questo caso, alla centralità delle attività economiche non corrisponde necessariamente un'offerta formativa proporzionata: nel 2024, secondo INAPP, i qualificati e diplomati leFP

⁵³ ISTAT (2026), La specializzazione produttiva prevalente dei sistemi locali del lavoro - Anno 2021, disponibile all'indirizzo: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/la-specializzazione-produttiva-prevalente-dei-sistemi-locali-del-lavoro-anno-2021/>

disponibili coprono appena l'1,8% della domanda espressa dalle imprese per i profili dei sistemi e servizi logistici⁵⁴.

Il nodo, quindi, non riguarda soltanto la presenza di un settore, ma la capacità della programmazione territoriale di riconoscerlo, organizzarne il fabbisogno e portarlo stabilmente dentro la filiera. Calzetta (Regione Puglia) descrive il tentativo di costruire nel territorio questa capacità attraverso un confronto diretto con i sistemi produttivi locali. La Regione ha affiancato alle analisi dei fabbisogni percorsi partecipati e reti settoriali, come quella sviluppata nell'ambito della nautica, per individuare le figure professionali richieste e tradurle in un'offerta formativa specifica. La programmazione è stata inoltre orientata attraverso premialità rivolte ai settori considerati prioritari, con l'obiettivo di avvicinare progressivamente i percorsi alle specializzazioni economiche regionali.

Le interviste approfondiscono questo nodo anche sul piano della progettazione formativa. Chiappa (I.T.I. G. Marconi) descrive la filiera come **un dispositivo di co-progettazione**, in cui impresa, scuola e ITS Academy concorrono a definire il profilo professionale in uscita. La figura che richiama come esempio - il "nuovo perito capotecnico" - non coincide con uno specialista di mansioni ristrette, ma con un profilo tecnico in cui competenze professionali, capacità organizzative e competenze trasversali si combinano. Da questo punto di vista, la domanda territoriale di competenze non coincide con una richiesta immediata e puntuale del mercato, ma con la capacità di leggere in chiave formativa l'evoluzione di un settore. Quando si sposta lo sguardo oltre i contesti economicamente più avanzati, Chiappa osserva che anche nelle Regioni meridionali esistono poli produttivi e specializzazioni riconoscibili, ma che la loro traduzione in percorsi dipende molto di più dalla capacità della programmazione regionale di individuarli, sostenerli e portarli dentro la filiera.

Salatin (IUSVE) rafforza questa lettura mostrando che l'adesione alla filiera e lo sviluppo degli ITS Academy non seguono in modo meccanico la maggiore o minore industrializzazione dei territori. Regioni come la Puglia o la Sicilia, pur collocate in contesti produttivi molto diversi da quelli del Nord, registrano livelli di partecipazione significativi. Questo suggerisce che la variabile decisiva non sia la sola consistenza del sistema produttivo, ma **la presenza di reti territoriali** capaci di rendere leggibile e attivabile una domanda di competenze: imprese, associazioni di categoria, ITS Academy, scuole e soggetti pubblici che collaborano nel dare forma ai percorsi.

Marziali (Regione Lombardia) porta un ulteriore elemento, descrivendo **una logica di progettazione "a ritroso"**: il percorso non parte dall'offerta scolastica disponibile, ma dalla figura tecnica superiore che il territorio richiede, e da lì costruisce a monte il raccordo con scuola e leFP. In questa impostazione, la domanda territoriale di competenze non rappresenta l'esito finale della filiera, ma il criterio che ne orienta la progettazione fin dall'inizio. Il punto, quindi, non è soltanto se un territorio abbia una certa specializzazione economica, ma se riesca a trasformarla in una domanda formativa stabile e riconoscibile.

Letta in questo modo, la questione consente di distinguere tra contesti in cui il "+2" si appoggia a una domanda territoriale di competenze effettivamente attivata e contesti in cui tale domanda resta più debole, dispersa o non tradotta in offerta. Il divario, quindi, non coincide semplicemente con la maggiore o minore densità industriale di un territorio: riguarda anche la **capacità della programmazione regionale e delle reti locali di riconoscere i fabbisogni, organizzarli e incorporarli nella progettazione dei percorsi**. Questa capacità territoriale, tuttavia, non può essere considerata indipendentemente dalle scelte compiute a livello nazionale. La domanda di competenze non è un dato esterno al quale il sistema formativo debba semplicemente adeguarsi, ma dipende anche dagli investimenti, dall'innovazione, dalle trasformazioni tecnologiche e dalle politiche industriali che orientano lo sviluppo del Paese. Il dibattito in corso richiama, da prospettive diverse, la necessità di una strategia di medio-lungo periodo che individui le filiere su cui investire, affronti i nodi dell'energia e della competitività, sostenga la crescita tecnologica delle imprese e promuova occupazione

⁵⁴ INAPP, Crispolti E., Carlini A. (a cura di) (2026), XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2023-2024, Roma, INAPP, disponibile all'indirizzo: <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/5622>

qualificata. Da un lato viene evidenziato il carattere prevalentemente reattivo delle politiche italiane, spesso concentrate sulla gestione delle crisi aziendali più che sulla costruzione di una direzione industriale; dall'altro, un piano straordinario fondato su energia, investimenti, innovazione, semplificazione e valorizzazione delle persone viene da più parti richiesto.

Il raccordo tra formazione e territorio va quindi collocato dentro una domanda più ampia: non soltanto quali competenze richieda oggi il sistema produttivo, ma **quali attività, filiere e opportunità professionali il Paese intenda sviluppare nei prossimi anni**, anche in relazione alle priorità definite a livello europeo. In questa direzione si muove la Piattaforma per le tecnologie strategiche per l'Europa (STEP), che orienta risorse e investimenti verso le tecnologie digitali e deep tech, le tecnologie pulite ed efficienti nell'uso delle risorse e le biotecnologie, includendo tra i propri obiettivi lo sviluppo delle competenze necessarie a sostenerne la produzione e le catene del valore. Come ricorda anche ASviS, la transizione ecologica e digitale rappresenta una delle principali sfide per il sistema produttivo del Paese, che necessita non solo di investimenti ma anche di un rafforzamento delle competenze professionali⁵⁵. In assenza di questo livello di indirizzo, la programmazione formativa rischia di inseguire fabbisogni contingenti e frammentati, oppure di adattarsi alle specializzazioni esistenti anche quando producono occupazione poco qualificata e scarsamente valorizzata. La tenuta del “+2” dipende pertanto dall'incontro tra tre livelli: una strategia industriale europea e nazionale capace di indicare priorità e prospettive, una programmazione regionale in grado di tradurle nei diversi contesti e reti locali capaci di trasformarle in percorsi formativi continuativi e accessibili.

Raccordo

La novità della riforma non è tanto la durata dei percorsi quanto la **logica di rete** che introduce. Per la prima volta, la norma richiede che soggetti appartenenti a canali diversi - statali e regionali - costruiscano insieme un'offerta comune. La legge, però, prevede la cooperazione senza supportare percorsi e condizioni abilitanti in grado di raccordare ciò che fino a oggi ha funzionato in modo separato. Gli istituti statali dipendono dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), gli enti leFP dalle Regioni attraverso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), gli ITS Academy dalle Regioni attraverso il MIM: **tre catene amministrative distinte**, con fonti di finanziamento, sistemi di valutazione e procedure di programmazione differenti. La continuità tra i segmenti della filiera non è un effetto automatico della norma, ma dipende dalla capacità dei soggetti coinvolti di renderla operativa nei contesti territoriali. Le interviste permettono, su questo punto, di distinguere tre dimensioni di analisi.

La prima dimensione è **istituzionale** e riguarda il rapporto tra Stato e Regioni. Salatin (IUSVE) richiama l'attenzione su un nodo attuativo che considera particolarmente rilevante: tra i decreti previsti, quello relativo alla definizione delle competenze sull'istituzione delle filiere nei territori non risulta ancora consolidato. Nella sua lettura, questo rinvia a una tensione più ampia tra la competenza regionale sulla formazione professionale e il ruolo statale nel rilascio del diploma. Salatin collega a questa incertezza anche un secondo elemento: il fatto che la riforma sia divenuta ordinamentale senza che si siano ancora stabilizzati alcuni strumenti di accompagnamento e coordinamento, ad esempio **l'osservatorio nazionale previsto non è mai stato attivato**. In questo quadro, osserva inoltre un'asimmetria significativa: allo stato attuale, una scuola può avviare la

⁵⁵ ASviS (2025), Le sfide della transizione. Lo sviluppo sostenibile e il contributo delle imprese - Position Paper 2025, disponibile all'indirizzo:
https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/PositionPaper/2025/Position_Paper_ASviS_Le_sfide_della_transizione_nov2025.pdf

filiera anche in assenza di un centro di formazione professionale, mentre un centro di formazione, pur inserito in reti con imprese e ITS Academy, non può farlo senza la presenza di una scuola⁵⁶.

La seconda dimensione riguarda la **regia locale**, ossia il soggetto o il livello a cui viene affidato il coordinamento della rete. Su questo le interviste mettono in evidenza orientamenti diversi. Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi) sostiene che, finché si tratta di studenti in obbligo di istruzione, la regia debba spettare alla scuola: la scuola non è sufficiente da sola, ma resta il soggetto di cui non si può fare a meno. Dal versante della formazione professionale emerge una cautela diversa. Peron (Fondazione CIOFS FP ETS) mette in guardia dal rischio che una filiera troppo scuola-centrica finisca per **non innovare i percorsi**; lo stesso Salatin (IUSVE) richiama la presenza, in più passaggi della riforma, di un'impostazione percepita come fortemente centrata sul canale scolastico. Sviluppo Lavoro Italia propone una terza lettura, collocando la regia soprattutto sul livello regionale: nei casi di Piemonte e Liguria, ad esempio, l'accompagnamento ai soggetti della rete ha reso il raccordo più operativo, sia nella trasparenza reciproca tra obiettivi scolastici e obiettivi della leFP, sia nella progettazione condivisa dei passaggi. Gentile (CIOFS FP Lazio ETS) mostra, per contrasto, che la disponibilità degli attori a collaborare non è sufficiente quando manca una programmazione regionale tempestiva. Nel Lazio, per esempio, il CIOFS FP Lazio ETS è stato coinvolto in un numero crescente di accordi di rete promossi dalle scuole, ma la loro attuazione è rimasta subordinata alla definizione regionale dei percorsi quadriennali effettivamente attivabili. Calzetta (Regione Puglia) descrive una situazione intermedia in Puglia: la sperimentazione ha incontrato un'adesione significativa da parte degli istituti tecnici e professionali e può contare su un sistema di ITS Academy già sviluppato, mentre la presenza della leFP e degli IFTS nella filiera resta meno strutturata. La Regione sta quindi cercando di rafforzarne il coinvolgimento, affinché il raccordo verticale non rimanga prevalentemente costruito intorno al rapporto tra scuola e ITS Academy. Anche in questo caso, la regia regionale assume una funzione decisiva nel riequilibrare il peso dei diversi segmenti della filiera.

Zarri (AECA) non individua un unico soggetto cui affidare la regia della filiera, ma richiama l'attenzione sulla qualità concreta della collaborazione tra i partner. Nella sua prospettiva, la sottoscrizione dell'accordo di rete è necessaria per dare forma alla filiera, ma non basta a produrre un'integrazione effettiva. Occorre invece costruire obiettivi di apprendimento condivisi, definire congiuntamente il programma formativo, consolidare pratiche stabili di relazione tra scuola ed ente di formazione e realizzare attività comuni, come la co-docenza. Il raccordo deve inoltre tenere conto delle differenti culture organizzative che i due sistemi portano nella rete: la scuola è maggiormente orientata all'uniformità, alla stabilità e alla continuità dei percorsi; la leFP alla flessibilità, alla personalizzazione e al rapporto diretto con il lavoro. La qualità della filiera dipende quindi dalla capacità di mettere in relazione queste differenze, senza annullare le specificità dei due canali. Il raccordo funziona quando queste differenze producono **contaminazione reciproca**, non competizione o assorbimento di un sistema nell'altro.

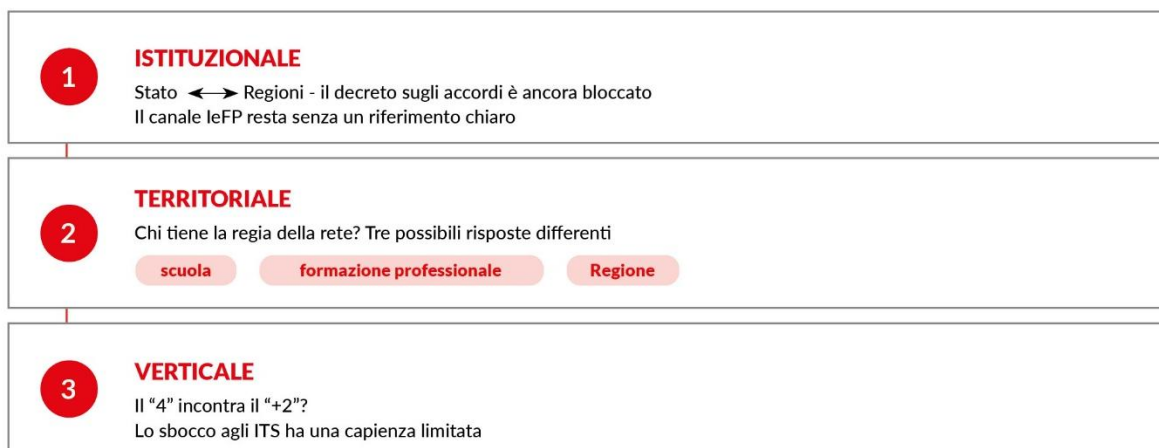
La terza dimensione riguarda il **raccordo verticale** tra il «4» e il «+2». È qui che la filiera incontra uno dei suoi punti più delicati, perché l'ITS Academy può comparire formalmente negli accordi di rete senza essere davvero coinvolto nella progettazione del passaggio successivo. In questi casi, il biennio terminale resta poco integrato con il quadriennio che dovrebbe alimentarlo. A partire dall'esperienza emiliano-romagnola, Zarri propone di spostare il fuoco dell'analisi: non solo chiedersi se lo studente proveniente dalla leFP sia pronto per entrare in un ITS Academy, ma anche se l'ITS sia organizzato per accoglierlo. Il raccordo richiede, infatti, che anche il segmento terziario interroghi i propri assetti educativi e formativi, tenendo conto delle modalità di apprendimento e delle traiettorie degli studenti provenienti dalla formazione professionale. Gentile (CIOFS FP Lazio ETS) conferma la necessità di questo movimento reciproco: non basta che gli studenti e le studentesse della leFP conoscano gli ITS Academy, ancora poco presenti nell'orizzonte di molte famiglie; anche gli ITS devono avvicinarsi ai percorsi di formazione professionale e conoscere gli studenti che

⁵⁶ Il D.M. n. 221 del 14 novembre 2025 consente di prescindere dalla partecipazione di un'istituzione formativa accreditata per i percorsi di leFP qualora questa non sia presente nel territorio o non abbia aderito alla proposta. La candidatura resta tuttavia incardinata presso un'istituzione scolastica e la rete deve comprendere almeno un istituto tecnico o professionale e un ITS Academy.

potrebbero accogliere. Il raccordo con il «+2» richiede quindi incontri e occasioni di conoscenza già durante il quadriennio, affinché il passaggio non resti una possibilità soltanto formale. A questo si aggiunge un vincolo di capacità che Salatin (IUSVE) richiama esplicitamente: **gli ITS non dispongono di una capienza illimitata** e non potrebbero assorbire insieme i diplomati del quinquennio e quelli del quadriennio. Anche dove il raccordo esiste, dunque, la continuità verticale resta condizionata dalla capacità di programmare dei territori e dalla disponibilità effettiva dell'offerta.

Fig. 6 I tre livelli del raccordo

La continuità della filiera non è nella norma, ma nel tenere insieme tre piani



Dove i tre piani reggono, la rete è reale; dove uno cede, la filiera potrebbe restare un accordo formale.

Nel complesso, le interviste ad esperti ed esperte mostrano che il raccordo costituisce una delle condizioni più delicate dell'attuazione territoriale della filiera. La presenza dei soggetti previsti dalla norma non garantisce di per sé la continuità tra i segmenti: ciò che conta è la capacità di costruire regie operative, progettazione condivisa e passaggi effettivamente praticabili tra scuola, leFP e ITS Academy. Dove queste condizioni sono presenti, la rete tende a funzionare come dispositivo reale; dove risultano più deboli, il rischio è che la filiera resti soprattutto una cornice formale, con livelli molto diversi di integrazione tra territori.

I ragazzi e ragazze consultati che hanno aderito alla sperimentazione sul punto riportano che il rapporto con gli ITS Academy e con le imprese è già riconoscibile, ma non ha ancora assunto forma continuativa. Nel caso di un percorso tecnico, ad esempio, sono stati organizzati incontri con l'ITS collegato alla scuola e con alcune imprese coerenti con l'indirizzo, in occasione dei quali sono state presentate l'offerta successiva e alcune realtà produttive del territorio. Le prime settimane di collaborazione con un'azienda sono annunciate per l'inizio del terzo anno e costituiscono quindi, al momento delle interviste, una prospettiva comunicata più che una componente sperimentata.

“Alla fine della prima abbiamo fatto un incontro con l'ITS e ci hanno spiegato un paio di cosette, poi ci hanno presentato un pochino le aziende che ci lavorano lì e non abbiamo fatto lavori chissà quanto importanti, a parte nel periodo che va da fine scuola, quindi l'otto di giugno fino a fine giugno, dove abbiamo fatto solamente laboratorio.” S., classe II Istituto Tecnico

“L'anno scorso erano venuti dei signori di alcune aziende, magari a spiegarci un po' un po' di cose, anche quelle dell'ITS a spiegarci come funziona l'ITS.” M., classe II Istituto Tecnico

Anche tra i ragazzi consultati di una classe del II anno di un ente di leFP, il contatto con l'esterno è stato finora circoscritto a un incontro con un professionista collegato a un progetto formativo, mentre i tirocini

sono attesi per l'anno successivo. In entrambi i contesti viene espresso interesse verso un coinvolgimento più diretto di chi esercita la professione. Lo scarto riguarda quindi la distanza tra una presenza dei soggetti esterni già visibile e la loro integrazione nelle attività formative, che rimane per ora limitata alla funzione informativa.

Stabilità

La stabilità della filiera rappresenta una delle condizioni più rilevanti della sua attuazione territoriale. Le interviste mostrano che **il problema non riguarda soltanto l'ammontare delle risorse disponibili, ma la loro continuità, la loro prevedibilità e la diversa struttura dei regimi di finanziamento** che sostengono i segmenti della filiera. Istituti statali, formazione professionale e ITS Academy operano infatti su basi economiche differenti: il canale scolastico dispone di un finanziamento ordinario relativamente stabile, mentre la leFP e, in parte diversa, gli ITS risultano più esposti alla programmazione regionale, ai bandi e all'incidenza delle risorse straordinarie.

Su questo punto, Marziali (Regione Lombardia) richiama la diversa posizione di partenza dei soggetti coinvolti: la Regione deve sostenere direttamente l'equilibrio degli enti di formazione, finanziandone attività, personale e requisiti di accreditamento, mentre il canale statale opera entro un quadro più stabile, sostenuto dalla fiscalità generale. Dolci (PTSCLAS) descrive la stessa asimmetria dal lato del funzionamento concreto dei percorsi: nella formazione professionale il finanziamento segue più facilmente il singolo iscritto e la programmazione dei bandi che non l'istituzione in quanto tale, rendendo l'offerta più esposta a oscillazioni che il sistema scolastico assorbe più facilmente. Il canale leFP continua a poggiare soprattutto sul Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, sulle Regioni e, in misura significativa, sui fondi di coesione. In questa prospettiva, la pari dignità tra percorsi di uguale durata non coincide automaticamente con una pari stabilità delle condizioni che li sostengono.

Le interviste mostrano anche che **questa asimmetria si riflette in modo differenziato tra territori**. Muzzarelli (ENGIM) insiste in particolare sulla fragilità della continuità finanziaria nel Sud e nelle Isole, dove ritardi nei pagamenti, bandi intermittenti e maggiore dipendenza da risorse esterne rendono più difficile mantenere nel tempo un'offerta stabile. Nella sua ricostruzione, il problema non riguarda solo la quantità dei fondi, ma la possibilità concreta di garantire continuità ai percorsi: richiama, a questo proposito, l'esperienza di corsi avviati a Napoli in autofinanziamento e il fatto che, in alcuni casi, enti del Nord abbiano sostenuto quelli del Sud in attesa della pubblicazione dei bandi o dell'arrivo delle risorse. In questo senso, la stabilità della filiera non dipende solo dall'espansione dell'offerta, ma dalla capacità di garantire continuità alle strutture che la rendono possibile.

A questo primo piano se ne aggiunge un secondo, legato alla **durata della fase espansiva sostenuta dal PNRR**. Marziali descrive gli ultimi anni come una fase di forte accelerazione, resa possibile da risorse straordinarie che hanno ampliato l'offerta e rafforzato i segmenti della filiera, parlando esplicitamente di "quattro anni d'oro". Proprio questa immagine introduce, però, il problema successivo: nella sua lettura, la conclusione di questa fase potrebbe comportare una riduzione dell'offerta, con enti che escono dal sistema, corsi che si chiudono o una minore capacità di assorbire nuove iscrizioni. Carlini (INAPP), richiamando i dati nazionali sul sistema duale, osserva a sua volta che la crescita registrata anche in territori tradizionalmente più fragili - come Calabria e Molise - pone ora una questione di continuità: parte dei risultati più recenti potrebbe rivelarsi meno stabile una volta esauriti i fondi straordinari. È in questo senso che richiama il rischio di una possibile "bolla", cioè di un'espansione che non riesca a trasformarsi in equilibrio ordinario.

Lo stesso rischio emerge, su scala regionale, dalle considerazioni di Calzetta (Regione Puglia) che descrive il PNRR come un acceleratore che ha consentito di ampliare l'offerta e consolidare il sistema duale e la formazione professionale regionale. Proprio la crescita prodotta dalle risorse straordinarie rende però più complesso il passaggio alla fase successiva: una volta costruita una platea più ampia di percorsi, enti e destinatari, la loro contrazione avrebbe effetti non soltanto quantitativi, ma sulla credibilità e sulla continuità dell'intero sistema.

Salatin (IUSVE) richiama la programmazione pluriennale come possibile correttivo, soprattutto per il canale regionale, dove la dipendenza da bandi annuali rende più difficile costruire un'offerta stabile.

Le interviste collocano il tema della stabilità anche su un orizzonte ulteriore, quello del calo demografico. Dolci (PTSCLAS) sottolinea che, a partire dai prossimi anni, la contrazione della popolazione studentesca tenderà a ridisegnare la distribuzione dell'offerta, accentuando in alcuni casi la centralizzazione e la rarefazione dei percorsi nei territori più deboli. Peron (Fondazione CIOFS FP ETS) richiama lo stesso problema dal lato della domanda, osservando che anche il fabbisogno espresso dai sistemi produttivi si confronterà con una base giovanile più ridotta e territorialmente diseguale.

Nel loro insieme, le interviste suggeriscono quindi che la stabilità della filiera non dipenda da un singolo fattore, ma dall'intreccio tra continuità delle risorse, capacità programmatica dei territori e trasformazioni della base demografica. La domanda che resta aperta è se la filiera sia in grado di consolidarsi come offerta stabile oppure se tenda a ridursi in modo diseguale, con effetti più marcati proprio nei contesti che hanno costruito più recentemente la loro partecipazione alla riforma. È su questo terreno che si misurerà una parte importante della sua tenuta territoriale e, più in generale, della sua equità.

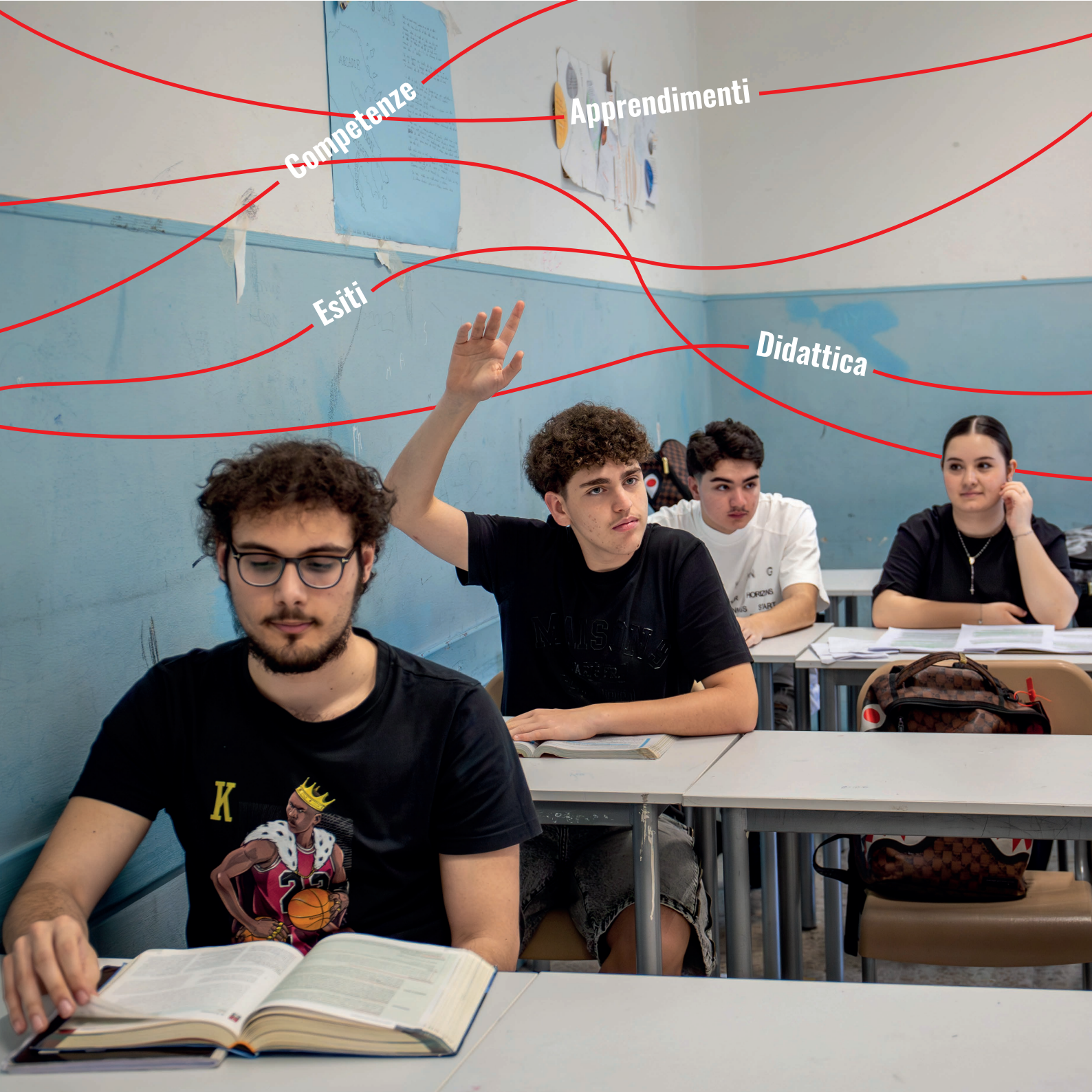
FOCUS

L'esperienza di Ferrari a Maranello

Tra i soggetti che compongono la filiera tecnologico-professionale vi sono anche le imprese, il cui ruolo tende quasi a rimanere implicito o sullo sfondo. Il caso di Ferrari a Maranello mostra invece una presenza pienamente integrata nella filiera. Oltre al sostegno finanziario, che include la costruzione e la successiva donazione di una nuova sede per l'istituto tecnico a indirizzo automotive, l'impresa interviene anche sulla progettazione didattica. Su proposta di tecnici e ingegneri è stato introdotto un nuovo percorso in ambito elettrico, ricondotto entro un'offerta accessibile a tutte e tutti attraverso l'ufficio scolastico regionale.

Ai fini dell'equità, emergono due elementi. Il primo è la connessione con il livello terziario, raramente resa concreta negli altri percorsi osservati e qui presente attraverso il consorzio universitario MUNER, che associa gli atenei regionali e le principali imprese della cosiddetta Motor Valley. Il secondo è la costruzione di un dormitorio per oltre duecento studenti e studentesse, pensato per un indirizzo raro a livello nazionale, che attrae iscritti e iscritte da fuori regione e per il quale il costo dell'alloggio rappresenta una barriera economica all'accesso.

Il caso non è generalizzabile. La forza del marchio, la densità del distretto automotive e la disponibilità di risorse ne fanno un'eccezione più che un modello replicabile. Restano tuttavia leggibili le condizioni che consentono a un'impresa di entrare nella filiera senza sostituirsi alla governance pubblica.



Competenze

Apprendimenti

Esiti

Didattica

CAPITOLO 5

Il percorso quadriennale: didattica, esperienza formativa e transizioni

5. Il percorso quadriennale: didattica, esperienza formativa e transizioni

A differenza dei capitoli precedenti - dedicati alla struttura della filiera, alla sua attuazione nei territori e ai processi di scelta - questo capitolo guarda **all'interno del quadriennio**: a come si insegna e si apprende, a quali condizioni il percorso riesca a sostenere studenti e studentesse lungo i quattro anni e a quali sbocchi conduca effettivamente in uscita.

Una precisazione è necessaria, perché la filiera riunisce sotto un'unica etichetta, il "quadriennio", **due percorsi di origine diversa**. Per gli istituti tecnici e professionali statali, tradizionalmente quinquennali, la riforma introduce una riduzione a quattro anni, da realizzare attraverso gli spazi di autonomia e di flessibilità didattica senza modificare gli obiettivi di apprendimento e le competenze attese in uscita. Per la leFP, invece, la riforma non ne riduce la durata, ma lo integra più stabilmente nella filiera, prevedendo nuovi raccordi con gli ITS Academy e, per i percorsi che rientrano nelle condizioni previste dalla norma, la possibilità di accedere all'esame di Stato senza la frequenza del corso annuale integrativo (quinto anno). Si tratta quindi di **due operazioni distinte**: per il canale statale una compressione del percorso; per la leFP un'integrazione più stabile nella filiera. La riduzione del percorso statale da cinque a quattro anni solleva il tema di come venga redistribuito il tempo formativo. La normativa nazionale della filiera 4+2 non stabilisce una riduzione uniforme delle ore di italiano, matematica o delle altre discipline di base. Prevede la durata quadriennale del percorso e affida alle istituzioni scolastiche la definizione del quadro orario, attraverso gli strumenti della flessibilità didattica e organizzativa. Nei singoli progetti il peso orario delle diverse discipline può quindi essere rimodulato e, nel confronto con il quinquennio, anche ridotto; la legge garantisce il conseguimento delle competenze, delle conoscenze e delle abilità previste dall'indirizzo di riferimento, ma non l'invarianza del monte ore complessivo attribuito a ciascuna materia⁵⁷. Nonostante questa differenza, le interviste convergono su un punto comune: ciò che è in gioco non è la durata in sé, ma la tenuta di ciò che caratterizza questi percorsi - **la didattica laboratoriale, la relazione educativa, la qualità della preparazione in uscita e la praticabilità degli sbocchi successivi**. Per il canale statale il rischio è che la riduzione a quattro anni si traduca in una compressione dei contenuti e degli spazi laboratoriali; per la leFP, che l'integrazione porti a una didattica più frontale e tradizionale, indebolendone il carattere operativo. In entrambi i casi, il rischio converge sullo stesso esito: **indebolire proprio gli elementi che rendono questi percorsi più efficaci**.

L'analisi interpreta il quadriennio attraverso tre parole chiave - didattica (diversa), relazione, esiti - a partire da una domanda ricorrente: se i quattro anni, ridotti o integrati, rafforzino il percorso o ne attenuino gli elementi distintivi.

⁵⁷ La legge 8 agosto 2024, n. 121, art. 1, ha introdotto l'art. 25-bis nel D.L. n. 144/2022. Il comma 2 prevede che i percorsi quadriennali assicurino «il conseguimento delle competenze [...] nonché delle conoscenze e delle abilità previste dall'indirizzo di studi di riferimento», tutelando quindi i risultati di apprendimento senza imporre l'invarianza del monte ore delle singole discipline rispetto ai percorsi quinquennali. Il comma 6, lett. a), dispone inoltre «l'adeguamento e l'ampliamento dell'offerta formativa, con particolare riferimento alle competenze linguistiche e logico-matematiche e alle discipline di base», mentre le lett. c) e d) prevedono la durata quadriennale e il ricorso alla flessibilità didattica e organizzativa. Il D.M. 14 novembre 2025, n. 221, conferma tale impostazione, richiedendo a ciascuna istituzione scolastica di allegare alla candidatura un «quadro orario di massima [...] per i singoli anni di corso». La normativa nazionale non definisce pertanto un quadro orario unico della filiera 4+2 né stabilisce una riduzione uniforme delle ore di italiano, matematica o delle altre discipline di base.

Didattica (diversa)

Il quadriennio tecnico-professionale può rafforzare il percorso se riconosce **modalità di apprendimento che la scuola più tradizionale tende a valorizzare meno**. Le interviste mostrano che uno dei nodi più rilevanti del quadriennio riguarda il tipo di apprendimento che il percorso riesce effettivamente a sostenere. La scuola tradizionale tende a premiare apprendimenti legati alla lezione frontale, alla mediazione testuale e alla formalizzazione teorica. In questo quadro, la filiera non dovrebbe configurarsi come una scelta residuale per gli studenti e le studentesse che incontrano difficoltà nei percorsi più tradizionali, ma come un'opzione formativa autonoma e attrattiva.

Il laboratorio, il metodo induttivo e il raccordo tra esperienza concreta e formalizzazione teorica consentono di valorizzare modi diversi di apprendere e di costruire competenze tecniche e trasversali in forme meno esclusivamente astratte. Proprio per questo, però, la tenuta del quadriennio dipende dalla capacità di preservare tali elementi nella concreta organizzazione del percorso.

I ragazzi e le ragazze intervistati sottolineano l'importanza dei laboratori, a cui si dovrebbe affiancare una teoria applicata, ma sollevano anche la possibilità che la contrazione delle ore e il conseguente maggior carico scoraggino qualcuno:

*"Allora di laboratori nel biennio visto che comunque [con la sperimentazione] abbiamo fatto informatica, chimica e fisica E quindi vabbè, avevamo un po' più di ore rispetto ai nostri compagni che fanno il percorso standard e sì, alla fine mi sono piaciute. Sono attività diverse da quelle che si fanno normalmente in classe."*M., classe II Istituto Tecnico

*"Sono d'accordo sul fatto che la scuola con la riforma si appoggi di più sui laboratori anziché sulle materie più teoriche, proprio perché secondo il mio parere si impara molto di più praticandole. Quindi io non farei solo laboratori, ma farei laboratori e teoria applicati. Perché ovviamente il laboratorio non può essere fatto senza una base teorica."*B., classe IV Istituto Tecnico

*"Le opportunità del modello 4+2 sono di sicuro la formazione che ti danno: le parti più pratiche, laboratoriali. Il rischio è il fatto che al giorno d'oggi tanti ragazzi non hanno voglia, non sono portati per la scuola, quindi magari, intensificando i programmi, certi ragazzi si potrebbero buttare giù."*P., classe IV Istituto Tecnico

Le interviste con gli esperti ed esperte collocano qui un primo punto di attenzione. Negli istituti statali, la riduzione da cinque a quattro anni può comprimere proprio le attività che richiedono più tempo, continuità e compresenza, come il laboratorio e le esperienze applicative. Nella leFP, dove il quadriennio costituisce già un'opzione ordinaria, una pressione analoga può derivare dall'allineamento crescente ai contenuti e agli standard del canale scolastico. In entrambi i casi, il rischio non riguarda solo il monte ore, ma **la possibilità di restringere lo spazio in cui alcune modalità di apprendimento trovano riconoscimento e continuità**.

Su questo punto le interviste convergono da prospettive diverse. Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi) osserva che la fragilità attribuita a una parte degli studenti non dipende da un limite individuale, ma spesso dal contesto di provenienza e dalle etichette che accompagnano il percorso scolastico. Nel suo ragionamento, il laboratorio e la compresenza consentono di lavorare su contenuti anche complessi con studenti da rimotivare, perché permettono di partire da problemi concreti per risalire alla teoria.

Zarri (AECA) colloca lo stesso tema dentro l'esperienza della leFP. Molti studenti arrivano ai percorsi di formazione professionale dopo esperienze scolastiche poco gratificanti, spesso già segnate dall'idea di non essere adatti alla scuola. In questo quadro, laboratorio, stage e rapporto diretto con il contesto produttivo

possono far emergere capacità che nel percorso precedente non avevano trovato riconoscimento. Anche la struttura progressiva della leFP, con traguardi intermedi e passaggi successivi, può contribuire a restituire agli studenti un'esperienza di riuscita e, in alcuni casi, a riaprire la possibilità di proseguire gli studi.

Chiappa (I.T.I. G. Marconi) aggiunge una lettura più esplicitamente legata al profilo professionale che la filiera intende costruire. Nella sua prospettiva, il 4+2 non si rivolge a uno specialista di mansioni ristrette, ma a un profilo tecnico in cui competenze professionali, capacità organizzative e competenze trasversali devono convivere. Anche Muzzarelli (ENGIM) insiste sul fatto che una parte importante di queste competenze si costruisca fuori dalla lezione frontale, nel tirocinio, nell'impresa formativa e nei contesti in cui l'apprendimento è legato a compiti reali. Carlini (INAPP), infine, richiama un punto di prospettiva che merita particolare attenzione. Le competenze tecniche restano indispensabili, ma da sole non sono sufficienti ad affrontare contesti professionali caratterizzati da cambiamenti rapidi e continui. Nella vita e nel lavoro acquistano un peso crescente le competenze culturali e trasversali: comprendere problemi complessi, comunicare, collaborare, apprendere in autonomia, adattarsi e utilizzare quanto appreso in situazioni diverse. Sono queste capacità a rendere le persone meno vincolate a una singola mansione e più preparate ad affrontare transizioni professionali, tecnologiche e sociali. La qualità della filiera dipende quindi anche dalla capacità di affiancare alla preparazione tecnica una solida formazione culturale e competenze destinate a durare nel tempo.

Su questo punto anche i ragazzi e ragazze consultate esprimono preoccupazione:

"La scuola, secondo me, dovrebbe assolutamente aiutarci a prepararci a entrare nel mondo del lavoro, ma non solo nella prospettiva di saper fare quel mestiere. Per questo penso che il modello 4+2 ha le sue incertezze. [...] Prima di entrare nel mondo del lavoro devi sapere come funziona il mondo in generale. Secondo me le superiori ti aiutano anche a darti queste nozioni che non sono solo sul saper fare quel mestiere, ma anche sul saper gestire l'ambiente in cui sei. [...] Io penso che ci possa pure essere un abbandono della cultura generale che, secondo me, negli ultimi anni per la generazione Z sta sempre di più diminuendo. E rimuovendo un anno, non penso che potrebbe fare il devasto più totale, ma secondo me tanti di noi sceglierebbero intanto di non fare la specialistica [...] ma si immergerebbero subito nel mondo del lavoro senza essere coerenti e coscienti di cosa comporta, di com'è veramente." D., classe IV Istituto Tecnico

La presenza di esperienze laboratoriali deve essere affiancata da formazione teorica e tecnica anche degli insegnanti stessi. I ragazzi e ragazze consultati ci raccontano:

"Molte volte in laboratorio non ci andiamo non perché manca l'attrezzatura o manca il laboratorio, i macchinari. Tante volte il problema è il professore che non è abbastanza specializzato, non è abbastanza pronto per insegnare ai ragazzi il lavoro nel laboratorio, ad usare i macchinari." K., classe V Istituto Tecnico

Relazione

La tenuta del quadriennio dipende anche dalla qualità della relazione educativa che sostiene studenti e studentesse lungo il percorso.

Accanto al modo di apprendere, le interviste mettono in evidenza un secondo nodo: come in tutti i percorsi scolastici, anche la qualità del quadriennio dipende dalla **presenza di figure adulte in grado di costruire relazioni di fiducia, continuità e riconoscimento** lungo il percorso formativo. Qui non si tratta della

mediazione che orienta la scelta iniziale, ma di ciò che rende possibile restare nel percorso, attraversarne le difficoltà e attribuire senso all'esperienza scolastica e formativa. In questa prospettiva, la relazione educativa non è un elemento accessorio, ma una delle condizioni che incidono direttamente sulla tenuta del quadriennio, soprattutto per gli studenti e le studentesse più esposti al rischio di discontinuità o di abbandono. Nel ribadire la centralità delle competenze pedagogiche e relazionali del personale docente, nonché il ruolo che tali competenze svolgono nella costruzione di contesti educativi fondati sulla fiducia e sul benessere di studentesse e studenti, appare opportuno richiamare anche quanto previsto dalla riforma della filiera formativa tecnologico-professionale. Essa introduce un più stretto raccordo tra sistema educativo e sistema produttivo, prevedendo l'introduzione di moduli didattici e attività laboratoriali svolti da soggetti provenienti dai settori delle imprese e delle professioni, mediante contratti di prestazione d'opera, al fine di adeguare l'offerta formativa ai fabbisogni del territorio e all'evoluzione delle conoscenze e delle tecnologie di settore⁵⁸. In tale prospettiva, risulta particolarmente rilevante monitorare le modalità di attuazione di questa previsione, al fine di valutarne l'impatto sugli equilibri educativi, sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e sull'integrazione tra competenze professionali e competenze didattiche/pedagogiche.

Le interviste convergono nel segnalare che **la dimensione della relazione è tanto rilevante quanto fragile**. Richiede tempo, figure stabili, spazi di ascolto e risorse non uniformemente disponibili; e, nel canale statale, la riduzione a quattro anni rischia di comprimere ulteriormente proprio il tempo su cui la relazione si costruisce. Per questa ragione, la qualità del percorso non dipende solo dalla sua architettura didattica, ma anche dalla possibilità di mantenere un presidio educativo continuativo.

*"Personalmente non so chi sia il nostro tutor. Penso che forse è un professore che ci ascolta e ci dice la sua per quanto riguarda il 4+2, penso forse sia la prof di italiano."*S., classe II Istituto Tecnico

Muzzarelli (ENGIM) osserva che una funzione importante è svolta dal docente di laboratorio, che accompagna gli studenti in modo ravvicinato e continuativo, fino a rappresentare talvolta una presenza quasi familiare. La relazione, in questa prospettiva, non riguarda soltanto l'apprendimento tecnico, ma la possibilità di restare nel percorso senza viverlo come un'esperienza estranea o ostile.

Chiappa (I.T.I. G. Marconi) descrive dalla sua prospettiva, una parte crescente del lavoro scolastico riguardi il disagio: ansia, difficoltà relazionali e fragilità emotive incidono in misura rilevante sulla quotidianità del percorso. Anche per questa ragione, la relazione educativa assume un ruolo che eccede la trasmissione dei contenuti e investe la capacità della scuola di sostenere studenti e studentesse nella costruzione di fiducia, autonomia e tenuta.

Prima ancora di orientare o qualificare, molti enti devono ricostruire il rapporto di fiducia degli studenti con gli adulti, con le istituzioni, con l'apprendimento e con la possibilità stessa di ottenere risultati. Nella lettura di Zarri (AECA), si tratta di un processo difficilmente riducibile ai soli dispositivi didattici o laboratoriali. Dopo la pandemia, osserva inoltre che molti ragazzi affrontano con maggiore paura l'ingresso nei contesti di lavoro e richiedono più ascolto, più presenza del tutor e una relazione meno giudicante. **La relazione educativa assume così una funzione di sostegno alla permanenza**, prima ancora che di accompagnamento all'uscita.

È bene ricordare che il tema delle fragilità di studentesse e studenti e della tutela del loro benessere psicologico riguarda trasversalmente tutti gli ordini e gradi di istruzione. Per questo, è necessario prevedere e consolidare spazi di ascolto dedicati, come sportelli psicologici stabili e diffusi in tutti gli istituti scolastici.

Nel complesso, le interviste suggeriscono che la relazione rappresenti una delle condizioni meno visibili ma più decisive del quadriennio. Non basta disegnare percorsi più brevi, più integrati o più vicini al lavoro se manca il legame educativo che consente agli studenti e alle studentesse di restare dentro quel percorso,

⁵⁸ Si veda D.M. 7 dicembre 2023, n. 240,

https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000240.07-12-2023.pdf/ef302a7a-e676-f4a8-2821-4e949ddf36e2?version=1.0&t=1701986232740; Filiera formativa tecnologico-professionale 4+2 - UNICA

attraversarne le difficoltà e riconoscerne il senso. Da questo punto di vista, la qualità del quadriennio dipende – come accade in tutti i percorsi scolastici – anche dalla capacità di **sostenere nel tempo docenti formati, spazi e pratiche relazionali che rendono possibile la permanenza anche dei più vulnerabili.**

“Secondo me l'elemento fulcro è il fatto che gli insegnanti non debbano essere solo competenti a livello teorico, ma anche a livello educativo. L'essere empatici può subentrare nella personalità, però secondo me deve esserci anche una preparazione concreta.” I., classe I Istituto Professionale

Esiti

Il valore del quadriennio si misura anche in uscita, nella preparazione con cui si conclude il percorso e nella praticabilità degli sbocchi che riesce ad aprire. Le interviste mostrano che il quadriennio non può essere valutato soltanto durante lo svolgimento del percorso, ma anche in rapporto a ciò che rende possibile al termine dei quattro anni. Qui emergono **due nodi principali**. Il primo riguarda **la solidità della preparazione** con cui si arriva al titolo e, in particolare, il rapporto con l'esame di Stato. Il secondo riguarda **la praticabilità delle transizioni successive**, cioè la possibilità effettiva di accedere agli sbocchi che la filiera dichiara di aprire.

Nel canale statale, il nodo principale riguarda il rapporto tra quadriennio ed esame di Stato. Salatin (IUSVE) osserva che, se l'esame finale resta sostanzialmente identico a quello del quinquennio, senza una riprogettazione didattica consistente **il rischio è di attribuire lo stesso titolo a un percorso meno solido sul piano delle competenze effettive**. La questione non riguarda il valore legale del diploma, che resta invariato, ma la capacità del percorso di costruire realmente le condizioni per arrivare all'esame con una preparazione adeguata. Gioannini richiama, a sostegno di questa cautela, i primi dati disponibili sugli esiti delle sperimentazioni quadriennali. L'analisi Eduscopio 2025⁵⁹ rileva che gli studenti coinvolti, pur presentando in ingresso risultati mediamente migliori, nel primo anno universitario conseguono voti leggermente inferiori rispetto ai diplomati dei percorsi quinquennali; anche la quota di crediti acquisiti risulta più bassa, sebbene questa differenza non sia sempre statisticamente significativa. Il dato va tuttavia interpretato con prudenza: quasi l'80% dei diplomati quadriennali analizzati proviene da percorsi liceali, mentre gli istituti tecnici rappresentano una componente molto più limitata del campione. Le evidenze sono quindi rilevanti per il dibattito sulla riduzione della durata dei percorsi, ma non possono essere trasferite automaticamente alla nuova filiera tecnologico-professionale 4+2.

Su questo anche i ragazzi e le ragazze consultate esprimono le loro preoccupazioni:

“Allora, il modello 4 +2 da un lato può essere interessante perché appunto pure io apprezzo la prevalenza di studio pratico, quindi magari che resta pure meglio impresso nel cervello. Però dall'altro canto, con la forma di istruzione che abbiamo oggi in Italia, che è molto basata su dei modelli di tanti tanti anni fa, non lo vedo possibile perché, con un anno in meno, non riesco a immaginare quanto si perda nel programma.” F., classe IV Istituto Tecnico

“Credo che le opportunità che può dare il modello 4+2 sarebbero che si può trovare lavoro prima, però essendo tutti gli argomenti concentrati in quattro anni secondo me lo studente può fare più fatica a capire tutti gli argomenti e quindi può far fatica a mettersi nel mercato del lavoro.” G., classe IV Istituto Tecnico

⁵⁹ Fondazione Agnelli, Eduscopio 2025 <https://www.eduscopio.it/dati-e-metodologia#q-40>

*“Io credo che una problematica importante potrebbe essere appunto l'apprendimento troppo veloce. Un correre troppo potrebbe far perdere alcuni argomenti importanti e quindi molte materie potrebbero essere messe in secondo piano. Uno potrebbe dire “a matematica non mi serve nella vita di tutti i giorni”, ma è il percorso che tu fai per studiare la matematica che ti aiuta. Lì c'è proprio la tua curiosità. Ti fai molte più domande.”*B., classe I Istituto Tecnico

Nella leFP, il tema assume una forma diversa. Dopo il triennio, che conduce alla qualifica professionale, il quarto anno porta al diploma professionale regionale, distinto dal diploma di scuola secondaria di secondo grado. Prima della riforma, chi voleva conseguire anche quest'ultimo doveva attraversare passaggi ulteriori e non sempre lineari: nei territori in cui era attivato, un quinto anno integrativo; in altri casi, un corso serale o l'accesso all'esame come candidato esterno. **La filiera rende oggi il passaggio più diretto**, consentendo a chi conclude un percorso quadriennale leFP di sostenere l'esame di Stato senza la frequenza del corso annuale integrativo. Zarri sottolinea che questa apertura introduce una possibilità nuova all'interno della leFP, ma richiederà anche un adeguamento della didattica, della valutazione e dell'accompagnamento. In questa prospettiva, non è realistico immaginare che tutti gli studenti di una classe leFP puntino allo stesso esito: la personalizzazione dei percorsi diventa ancora più importante, perché il successo non si misura solo nel numero di accessi all'esame di Stato, ma nella possibilità concreta offerta a chi, durante il percorso, scopre di voler proseguire verso il diploma di istruzione e la formazione terziaria.

Il secondo nodo riguarda gli sbocchi del percorso, cioè ciò che il quadriennio rende effettivamente accessibile una volta conseguito il titolo. Marziali segnala una tensione: la filiera è pensata anzitutto come traiettoria verso gli ITS Academy, ma il peso simbolico dell'esame di maturità continua a essere molto forte nell'immaginario delle famiglie. In questa situazione, la riduzione di un anno può spingere una parte delle famiglie a privilegiare l'accesso più rapido al diploma di istruzione, più che la prosecuzione terziaria professionalizzante. Dolci individua qui un rischio di identità: quando il quarto anno della leFP viene piegato soprattutto alle esigenze del diploma di istruzione e dell'esame di Stato, tende a perdere una parte di ciò che lo caratterizza come segmento della formazione professionale. Peron, pur condividendo, richiama una funzione positiva del quarto anno: per una parte degli studenti e delle studentesse rappresenta una rimotivazione, cioè l'occasione di rientrare in un progetto formativo più ampio dopo traiettorie non lineari.

Le interviste suggeriscono quindi che **lo stesso quadriennio possa produrre esiti molto diversi**. Per alcuni studenti e studentesse può rappresentare una transizione efficace verso gli ITS Academy, verso l'esame di Stato o verso altre prosecuzioni praticabili. Durante le interviste confermano questa possibile apertura:

*“La parte positiva che possiamo vedere è che allo studente, appena uscito dalla scuola, gli si apre il mondo dell'ITS, che comunque è un mondo interessante, che ti fa vedere molto il pratico del lavoro; quindi, ti fa mettere le mani in pasta. Poi dopo ti apre anche le porte dell'università, quindi non ti taglia nessuna scelta e poi dopo ti fa andare comunque a lavorare.”*M., classe V l'Istituto Tecnico

*“Io sono d'accordo con la riforma dei 4 + 2 perché, parlo per esperienza personale, conosco molte persone che lavorano in ambiti professionali, di scuole con indirizzi professionali e hanno sempre fatto 4 anni + 1 oppure + 2 e si sono trovati molto meglio nel mondo del lavoro. Perché ci sono dei contatti più seri e più duraturi con le aziende.”*R., classe IV Istituto Professionale

Per altri può tradursi in un titolo formalmente spendibile ma meno solido nella pratica, se la preparazione non è sufficientemente robusta o se gli sbocchi successivi restano difficili da raggiungere. **La differenza non dipende dalla durata in sé, ma dalla qualità della progettazione didattica e dalla reale accessibilità di ciò che viene dopo**. Dove questi elementi mancano, il quadriennio rischia di pesare di più proprio su chi dispone di meno risorse per compensare una preparazione incompleta, un passaggio poco chiaro o uno sbocco che, pur previsto sulla carta, resta poco praticabile.

Gentile invita, tuttavia, a non misurare il successo della filiera soltanto attraverso il numero di studenti che proseguiranno negli ITS Academy. Dal punto di vista della formazione professionale, un esito altrettanto

rilevante è la capacità del percorso di trattenere nella formazione ragazzi e ragazze che rischierebbero altrimenti di interromperla, offrendo loro più possibilità di prosecuzione senza predeterminarne troppo presto la destinazione.

Nel complesso, il tema degli esiti consente di osservare una delle prove più concrete della filiera. Un percorso quadriennale può dirsi riuscito non solo quando si conclude formalmente con un titolo valido, ma quando mette studenti e studentesse nelle condizioni di utilizzare quel titolo in modo effettivo, attraversando sbocchi leggibili e sostenuti da una preparazione adeguata. È su questo terreno che il rapporto tra quadriennio, esame di Stato e prosecuzione successiva mostra con maggiore chiarezza la distanza possibile tra apertura formale e praticabilità sostanziale.



Conclusioni e raccomandazioni

6. Conclusioni e raccomandazioni

6.1 Dove si concentrano i rischi di disuguaglianza

La ricerca suggerisce che la filiera 4+2 non vada letta come un dispositivo uniforme, ma come un insieme di passaggi nei quali le opportunità possono restringersi o ampliarsi in modo diseguale. **I fattori che incidono sull'equità non agiscono infatti in un unico punto, ma tendono a distribuirsi lungo l'intero percorso:** all'ingresso, durante il quadriennio, nelle transizioni successive e nelle condizioni territoriali che rendono questi passaggi più o meno praticabili.

Un primo punto riguarda **l'ingresso nella filiera**. Le evidenze raccolte mostrano che la comprensibilità dei percorsi, la qualità dell'orientamento, il ruolo delle famiglie e la reversibilità delle decisioni incidono in modo diretto sulla possibilità di compiere una scelta effettivamente aperta. Quando il significato del 4+2, dei titoli e degli sbocchi successivi resta poco chiaro, oppure quando il tempo dell'orientamento è debole e concentrato a ridosso dell'iscrizione, il rischio è che la scelta iniziale si appoggi a gerarchie già note e a risorse distribuite in modo diseguale.

Un secondo punto riguarda **il percorso formativo**. Dalle evidenze raccolte emerge che la qualità del quadriennio dipende dalla capacità di preservare gli elementi di innovazione della didattica: laboratorio, metodo induttivo, personalizzazione e riconoscimento di modi diversi di apprendere. Se la riduzione dei tempi o l'integrazione tra sistemi diversi comprimono questi aspetti, il percorso rischia di diventare meno capace di sostenere chi ha traiettorie scolastiche più fragili o meno lineari.

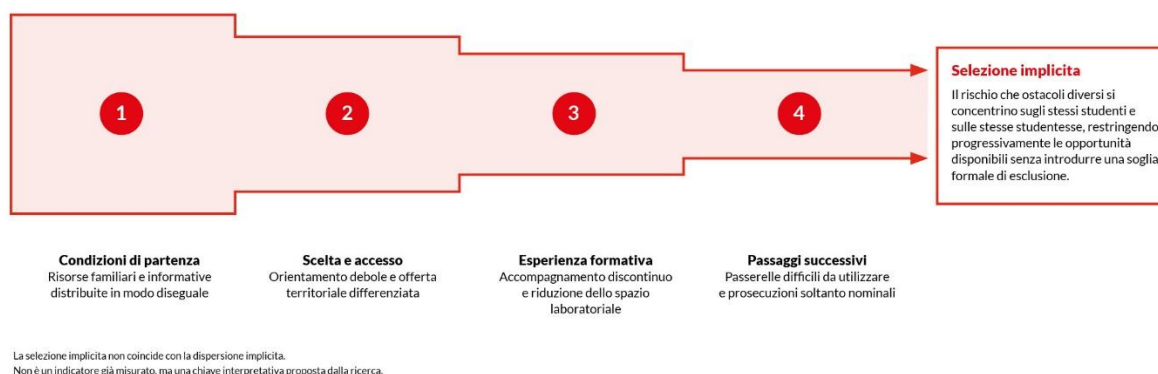
Un terzo punto riguarda **gli esiti e le transizioni successive**. Il valore del quadriennio non dipende soltanto dal titolo rilasciato, ma dalla preparazione con cui si conclude e dalla reale accessibilità degli sbocchi successivi. La prosecuzione verso ITS Academy, esame di Stato o altri percorsi può infatti risultare molto diversa a seconda della qualità della progettazione didattica, della leggibilità dei titoli e della disponibilità effettiva di offerta nel territorio.

Questi tre piani si intrecciano con una quarta dimensione, che riguarda **le condizioni territoriali di attuazione**. La filiera prende forma su basi molto differenziate per radicamento della leFP, presenza di ITS Academy, capacità di regia regionale, continuità delle risorse e stabilità delle reti. Per questa ragione, una stessa possibilità prevista dall'ordinamento può assumere un valore molto diverso a seconda del contesto in cui studenti e studentesse la incontrano.

Letti insieme, questi elementi mostrano che il rischio di disuguaglianza non deriva da un singolo dispositivo della riforma, ma dalla possibilità che **ostacoli diversi si concentrino sugli stessi studenti e sulle stesse studentesse lungo più passaggi della filiera**. È in questo senso che il dossier utilizza il concetto di **selezione implicita**: non come effetto già dimostrato della riforma, ma come chiave di lettura del possibile accumulo di vincoli informativi, territoriali, didattici e organizzativi che restringono progressivamente le opportunità di chi parte da condizioni meno favorevoli.

Fig. 7 La selezione implicita

Quando gli ostacoli si accumulano lungo il percorso, una possibilità formalmente aperta può diventare meno accessibile proprio per chi parte da una condizione di maggiore svantaggio.



6.2 Che cosa significa leggere la filiera in chiave di equità

La domanda che attraversa questo dossier non è se la filiera 4+2 sia in grado, in astratto, di collegare in modo più ordinato scuola, leFP, ITS Academy e lavoro, ma se questa maggiore continuità possa tradursi in opportunità effettive per studenti e studentesse che non partono dalle stesse condizioni. Letta in chiave di equità, la riforma va osservata proprio in questo scarto: non tra ciò che promette e ciò che dichiara di offrire, ma tra le possibilità formalmente previste e le opportunità che diventano davvero accessibili nei percorsi concreti di ragazze e ragazzi diversi per territorio, condizione sociale, background migratorio, genere e percorso scolastico.

Da questo punto di vista, **la ricerca non consente ancora di formulare un giudizio definitivo** sulla riforma. Consente però di chiarire meglio il criterio con cui valutarla. **L'equità della filiera** non coincide con la sola presenza di nuovi percorsi, né con l'ampliamento dell'offerta in quanto tale. Dipende piuttosto dalle condizioni che rendono una possibilità effettivamente utilizzabile: la comprensibilità della scelta iniziale, la qualità dell'esperienza formativa, la praticabilità dei passaggi successivi, la presenza di reti territoriali capaci di sostenere continuità e orientamento lungo il percorso.

Questa distribuzione diseguale delle condizioni pesa innanzitutto sul piano sociale. Il dossier mostra che la capacità di orientarsi tra percorsi, titoli e sbocchi non è indipendente dalle risorse culturali e familiari disponibili. In un sistema che resta complesso e stratificato, la possibilità di capire che cosa si sta scegliendo non è mai del tutto neutra. Una riforma che aggiunge opzioni può quindi anche aumentare la complessità, e questa complessità non si distribuisce allo stesso modo: tende a pesare di più proprio su chi ha meno strumenti per decifrarla, anticiparla e correggerla.

Un discorso analogo vale per **il background migratorio**. Il dossier richiama dati e letture che mostrano come le traiettorie dei giovani con cittadinanza non italiana, o con una storia migratoria alle spalle, incontrino più spesso ostacoli nell'accesso, nella continuità e nella prosecuzione. Nel momento in cui la filiera richiede di comprendere raccordi tra sistemi diversi, titoli non equivalenti e passaggi non sempre immediati, la distanza

informativa può sommarsi ad altre fragilità già presenti. In questi casi, la questione non riguarda soltanto la conoscenza dell'offerta, ma la possibilità concreta di usarla a proprio favore.

Anche **il genere** attraversa la filiera in modo meno neutro di quanto possa sembrare. I dati di contesto mostrano che indirizzi, qualifiche e percorsi continuano a essere fortemente segmentati, e che la distribuzione tra licei, tecnici, professionali e leFP riflette ancora aspettative molto differenziate per ragazze e ragazzi. L'equità, da questo punto di vista, riguarda anche la possibilità di sottrarre le scelte a rappresentazioni stereotipate che continuano a orientare, spesso in modo implicito, ciò che appare più adatto agli uni o alle altre.

Lo stesso vale per **le diverse forme di vulnerabilità educativa e scolastica**. Una parte degli studenti e delle studentesse arriva ai percorsi tecnico-professionali o alla leFP dopo esperienze meno lineari, con ritardi, passaggi, fragilità negli apprendimenti o un rapporto difficile con la scuola. In questi casi, il valore della filiera non dipende solo dall'apertura di uno sbocco ulteriore, ma dalla qualità del percorso che lo precede: dalla tenuta della didattica laboratoriale, dalla continuità della relazione educativa, dalla possibilità di personalizzare i passaggi senza trasformare la differenziazione in una riduzione delle aspettative formative. La stessa attenzione va riservata alle persone con disabilità e alle forme di disagio che attraversano oggi una parte rilevante dell'esperienza adolescenziale: anche qui la questione non è l'accesso formale, ma la capacità del sistema di sostenere presenza, riuscita e prosecuzione.

Queste differenze, inoltre, non agiscono separatamente. Si intrecciano con i divari territoriali e con la distribuzione diseguale delle risorse, fino a concentrarsi sugli stessi studenti e sulle stesse studentesse lungo più passaggi della filiera.

6.3 Le domande aperte

Se la lettura in chiave di equità consente già di precisare i criteri con cui osservare la filiera, lascia però aperte alcune domande decisive che questa ricerca, per natura e per tempi, non può ancora sciogliere.

La prima domanda riguarda **chi entrerà davvero nella filiera**. In questa fase è stato possibile osservare soprattutto l'offerta autorizzata, le reti costituite e i percorsi dichiarati, ma non ancora ricostruire con sufficiente precisione la composizione sociale, territoriale e scolastica delle classi effettivamente attivate. Resta quindi da capire se la filiera intercetterà studenti e studentesse con profili diversi, o se tenderà invece a selezionare soprattutto chi dispone già di maggiori risorse informative, familiari e territoriali o, al contrario, solo chi proviene da percorsi scolastici accidentati.

La seconda questione riguarda **la qualità didattica ed educativa del quadriennio**. La ricerca segnala con chiarezza il rilievo della didattica laboratoriale. Ma resta da vedere se, nella concreta attuazione dei percorsi, questo elemento verrà effettivamente preservato oppure se la compressione dei tempi e l'integrazione tra sistemi diversi produrranno un indebolimento delle dimensioni didattiche più innovative.

Una terza domanda riguarda **la praticabilità delle transizioni successive**. Il raccordo con gli ITS Academy rappresenta uno degli assi dichiarati della filiera, ma non è ancora possibile sapere in che misura il "+2" diventerà uno sbocco realmente accessibile e non solo formalmente previsto. Su questo punto peseranno la capienza dell'offerta terziaria, la sua distribuzione territoriale, la qualità del raccordo costruito durante il quadriennio e la possibilità, per studenti e studentesse diversi, di sostenere la prosecuzione anche sul piano economico, logistico e informativo.

La quarta questione riguarda **le differenze tra territori**. Le evidenze raccolte suggeriscono che la filiera si stia sviluppando su basi molto diseguali per solidità della leFP, presenza di ITS Academy, capacità di regia

regionale, continuità delle risorse e tenuta delle reti locali. Resta quindi da capire se questa nuova architettura riuscirà a ridurre tali differenze oppure se tenderà a rafforzare, anche in forme nuove, la distanza tra contesti già forti e contesti in cui l'offerta è più fragile o più recente.

Infine, resta aperta la questione della **stabilità nel tempo**. Una parte importante della crescita recente si è appoggiata su risorse straordinarie e su una fase di forte accelerazione istituzionale. Sarà quindi necessario osservare che cosa accadrà oltre il PNRR: se la filiera riuscirà a consolidarsi come parte stabile del sistema oppure se alcune opportunità tenderanno a restringersi proprio dove le condizioni di partenza erano più deboli.

6.4 Raccomandazioni

La riforma degli istituti tecnici e professionali sembra dunque rappresentare uno dei più significativi tentativi di ridefinizione dell'istruzione secondaria e terziaria professionalizzante degli ultimi anni. Dall'analisi condotta emerge come il progetto abbia come obiettivo una trasformazione ampia che riguarda la governance del sistema, il rapporto tra istituzioni formative e mondo produttivo, i processi di orientamento e la costruzione dei percorsi di apprendimento.

I diversi capitoli del dossier evidenziano come la riforma si sviluppi attorno ad alcune tensioni fondamentali. Da un lato, l'obiettivo di rafforzare il raccordo tra formazione e lavoro attraverso una filiera immaginata per essere più integrata e che coinvolge scuole, ITS Academy, territori e imprese; dall'altro, la necessità di garantire che tale integrazione non comprometta la qualità degli apprendimenti, la libertà di scelta degli studenti e la funzione educativa più ampia del sistema scolastico.

Particolare rilevanza assume il tema dell'orientamento. La possibilità di intraprendere percorsi altamente caratterizzati fin dal termine del primo ciclo richiede condizioni di informazione, comprensibilità e reversibilità delle scelte che consentano agli studenti e alle famiglie di esercitare una decisione realmente consapevole. In questa prospettiva, la capacità del sistema di accompagnare le transizioni educative rappresenta una delle principali sfide per la riuscita della riforma. L'analisi mette inoltre in luce il ruolo decisivo dei territori. La costruzione di filiere efficaci dipende dalla presenza di reti stabili tra istituzioni scolastiche, enti formativi, ITS Academy, università e sistema produttivo. Ne deriva il rischio che la qualità e l'efficacia dell'offerta possano risultare differenziate in funzione delle risorse, delle competenze e delle opportunità disponibili nei diversi contesti locali.

Anche sul piano didattico la riforma apre questioni rilevanti. Il rafforzamento delle attività laboratoriali, delle esperienze formative in contesti produttivi e dell'apprendimento per competenze costituisce una potenziale opportunità di innovazione. Al tempo stesso, non può essere sottovalutato il rischio che la compressione temporale del percorso scolastico e il taglio conseguente di ore dedicate allo studio anche di materie umanistiche e scientifiche non consenta di raggiungere livelli di apprendimento, maturazione culturale e sviluppo di competenze equivalenti a quelli dei percorsi tradizionali.

Infine, il dossier evidenzia come la valutazione della riforma non possa limitarsi agli indicatori di partecipazione o di inserimento occupazionale. Sarà essenziale monitorarne gli effetti in termini di uguaglianza delle opportunità, equità territoriale e inclusione sociale, verificando se il nuovo assetto della filiera contribuisca effettivamente ad ampliare le possibilità di successo formativo per tutti gli studenti o se, viceversa, rischi di accentuare divari già esistenti e comprimere i diritti dei ragazzi e ragazze coinvolti/e.

In definitiva, nella valutazione della riforma occorrerà osservare la capacità di costruire nel tempo condizioni di stabilità, qualità e coerenza tra finalità educative, bisogni dei territori e diritti degli studenti. Solo un attento monitoraggio degli esiti e una valutazione continua delle politiche adottate potranno chiarire se la nuova riforma saprà coniugare qualità educativa e formativa, occupabilità ed equità. Le analisi e riflessioni contenute in questo rapporto suggeriscono che il successo del sistema formativo tecnologico-professionale

dipenderà in larga misura dalla capacità di costruire e supportare ecosistemi territoriali in grado di favorire un dialogo continuativo tra il sistema educativo, il mondo del lavoro e il tessuto produttivo, in una prospettiva capace di coniugare lo sviluppo delle competenze, delle aspirazioni e delle potenzialità di ogni studente e studentessa con le opportunità occupazionali del Paese, e capace di tradurre le novità previste dalla riforma in opportunità formative professionali realmente accessibili, eque e di qualità.

Le raccomandazioni che seguono vogliono evidenziare alcune condizioni che appaiono particolarmente rilevanti per accompagnare l'attuazione della riforma. Esse si concentrano su due priorità: garantire opportunità formative accessibili e di qualità per tutti gli studenti e le studentesse e costruire un sistema formativo tecnologico-professionale più equo, coordinato e sostenibile. È inoltre indispensabile prevedere, nell'attuazione della riforma, un costante ascolto e un confronto aperto con tutti gli attori coinvolti del mondo della scuola e della formazione, coinvolgendo attivamente gli studenti e le studentesse.

Si raccomanda pertanto al **Governo** e alle **Regioni**, nell'ambito delle rispettive competenze, di:

Opportunità formative accessibili e di qualità per tutti gli studenti e le studentesse

Garantire un orientamento continuo e di qualità, sin dalla scuola secondaria di I grado

Rafforzare l'orientamento come processo educativo continuo, che accompagni la crescita di studenti e studentesse lungo tutto il percorso scolastico e non come un intervento circoscritto al momento della scelta della scuola superiore. L'orientamento dovrebbe sostenere studenti e studentesse nella conoscenza di sé, delle proprie aspirazioni e capacità, accompagnandoli nella costruzione del proprio percorso formativo e professionale, offrendo spazi di ascolto e confronto per affrontare con maggiore consapevolezza le scelte e le transizioni educative. A tal fine è necessario garantire la presenza di figure dedicate e adeguatamente formate, capaci di valorizzare le potenzialità di studenti e studentesse, contrastando stereotipi e promuovendo fiducia nelle proprie capacità, in particolare per chi ha vissuto esperienze di fragilità, insuccesso o discontinuità scolastica.

In questa prospettiva, è fondamentale rafforzare il ruolo e le competenze dei docenti impegnati nelle attività di orientamento nella scuola secondaria di I grado e prevedere risorse dedicate, al pari di quanto avvenuto per i docenti tutor e orientatori delle ultime tre classi della scuola secondaria di secondo grado, rafforzando anche il dialogo con le imprese e il mondo del lavoro.

Investire nella qualità e nell'innovazione degli ambienti di apprendimento

Rafforzare lo sviluppo delle competenze tecniche, digitali e trasversali di studenti e studentesse dei percorsi tecnologico-professionali, aggiornando laboratori e ambienti di apprendimento e rafforzando le competenze del personale docente, in particolare nei settori caratterizzati da più rapide trasformazioni tecnologiche, digitali e ambientali, compresi gli sviluppi legati all'intelligenza artificiale.

Grazie al loro carattere multidisciplinare e alla possibilità di essere applicate in contesti diversi, le competenze acquisite lungo questi percorsi contribuiscono a rendere ragazze e ragazzi più preparati ad affrontare i cambiamenti della società e del mondo del lavoro, sviluppando al contempo competenze e consapevolezza necessarie per orientarsi nelle trasformazioni tecnologiche, comprese quelle legate all'intelligenza artificiale, e valutarne criticamente opportunità e implicazioni, ampliando le opportunità di crescita personale, formativa e professionale.

Assicurare un equilibrio tra competenze tecnico-professionali e competenze di base e civiche

Nell'attuazione della riforma, è importante garantire che i percorsi mantengano e rafforzino gli elementi che ne costituiscono il valore educativo distintivo, quali la didattica laboratoriale, il metodo induttivo, la personalizzazione degli apprendimenti e il raccordo tra teoria ed esperienza concreta.

Allo stesso tempo, è necessario assicurare un adeguato equilibrio tra competenze tecnico-professionali e competenze di base e civiche, indispensabili per l'esercizio della cittadinanza democratica e per affrontare contesti professionali e sociali in continua trasformazione, caratterizzati dalla necessità di apprendere e qualificarsi lungo tutto il percorso di vita lavorativa. Da questo punto di vista, sarà opportuno monitorare gli effetti dell'attuazione del modello 4+2, verificando in particolare se la rimodulazione del monte ore tra le diverse aree disciplinari incida sull'effettivo conseguimento delle competenze di base, civiche e trasversali.

Assicurare la realizzazione di percorsi on the job di qualità

All'interno dell'alternanza scuola-lavoro, le esperienze on the job devono essere costruite in modo funzionale al percorso formativo, evitando l'impiego degli studenti in contesti produttivi aziendali che non garantiscano la realizzazione di percorsi di acquisizione di competenze reali e che non assicurino la massima attenzione alla sicurezza e le tutele contrattuali necessarie.

Promuovere una comunicazione istituzionale chiara e comprensibile dell'offerta formativa tecnologico-professionale

Promuovere una strategia nazionale di comunicazione chiara e accessibile dell'offerta formativa tecnologico-professionale introdotta dalla riforma, i titoli di studio e gli sbocchi possibili, promuovendo una rappresentazione equilibrata dei diversi percorsi di istruzione e formazione e il riconoscimento della pari dignità dei percorsi tecnologico-professionali rispetto agli altri percorsi del secondo ciclo.

Parallelamente predisporre strumenti informativi semplici, accessibili e multilingue, utilizzabili da scuole e altri soggetti coinvolti nella filiera, affinché tutti gli studenti e le studentesse, compresi coloro che dispongono di minori risorse informative, possano comprendere in modo adeguato le opportunità a loro disposizione, i possibili passaggi tra i diversi percorsi e le opportunità di prosecuzione degli studi.

Un sistema formativo tecnologico-professionale più equo, coordinato e sostenibile

Rafforzare la governance nazionale del sistema formativo tecnologico-professionale Definire una governance chiara e riconoscibile del sistema formativo tecnologico-professionale, superando l'attuale frammentazione tra amministrazioni competenti. È necessario assicurare un coordinamento nazionale stabile, incaricato di accompagnare l'attuazione della riforma e supportare i territori. Tale funzione di coordinamento dovrebbe avere un ruolo non solo di indirizzo, ma anche di supporto operativo, contribuendo a ridurre le differenze territoriali, rafforzare il raccordo tra i diversi segmenti del sistema e promuoverne uno sviluppo omogeneo e accessibile su tutto il territorio nazionale.

Costruire un sistema integrato di monitoraggio e valutazione del sistema formativo tecnologico-professionale

È necessario sviluppare un sistema informativo integrato che colleghi istruzione statale, leFP, ITS Academy, rafforzando e integrando gli strumenti di monitoraggio già previsti dalla riforma e superando l'attuale frammentarietà. Tale sistema deve raccogliere dati su iscrizioni, passaggi tra percorsi, abbandoni, completamento degli studi ed esiti successivi, con particolare attenzione ai risultati ottenuti da studenti e studentesse in base alle caratteristiche socio-demografiche, al percorso pregresso e all'impatto sugli apprendimenti dei percorsi quadriennali. Accanto alla raccolta e all'analisi dei dati, è opportuno prevedere il coinvolgimento attivo e periodico di studenti e studentesse e del personale docente, così da arricchire la valutazione della riforma con il punto di vista dei soggetti direttamente coinvolti.

Rafforzare le reti territoriali per l'inclusione formativa e professionale

Sostenere, in coerenza con gli indirizzi strategici nazionali in materia di istruzione, formazione, occupazione giovanile e sviluppo economico, la costruzione e il rafforzamento di reti e partenariati territoriali stabili che

mettano in raccordo scuole, enti di formazione, ITS Academy, servizi territoriali, parti sociali e settore privato, favorendo una maggiore corrispondenza tra le competenze sviluppate nei percorsi formativi e le opportunità presenti nei territori, e accompagnando le transizioni dei giovani tra formazione e lavoro, con particolare attenzione ai giovani più vulnerabili e alle disuguaglianze di genere. A tal fine, è importante sostenere il rafforzamento e l'ampliamento della rete degli ITS Academy, affinché tutti i giovani possano disporre di opportunità accessibili di prosecuzione degli studi, specializzazione e inserimento professionale.

Prevedere finanziamenti stabili e strutturali

Garantire un sistema di finanziamento di lungo periodo, stabile e coerente per l'intera filiera, superando l'attuale frammentazione tra canali di finanziamento, soggetti competenti, tempi di programmazione e risorse temporanee o discontinue, anche alla luce della conclusione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Un quadro di finanziamento più unitario, coordinato e prevedibile consentirebbe la definizione di obiettivi condivisi, una programmazione di lungo periodo e una maggiore stabilità delle reti territoriali. È inoltre necessario prevedere meccanismi di riequilibrio territoriale, destinando maggiori investimenti ai territori con un'offerta formativa più limitata, attraverso risorse dedicate e azioni di supporto alla co-progettazione e al coordinamento territoriale. Tali investimenti dovrebbero contribuire anche a rafforzare la disponibilità di laboratori e dotazioni tecnologiche nelle aree più svantaggiate e a favorire la mobilità formativa, affinché la possibilità di accedere a esperienze formative di qualità non dipenda dal territorio di residenza o dalla disponibilità di opportunità locali.

Nota metodologica

Il dossier adotta un **impianto prevalentemente qualitativo**, sostenuto dall'analisi normativa e documentale e dall'esame dei principali dati disponibili sul secondo ciclo di istruzione e formazione e sull'istruzione terziaria professionalizzante. L'obiettivo non è misurare l'impatto della filiera 4+2, ancora in una fase iniziale di attuazione, ma ricostruirne l'architettura e osservare come stia prendendo forma nei territori. L'analisi intende inoltre individuare le condizioni che possono incidere sull'equità dei percorsi, sulla loro comprensibilità e sulla possibilità concreta di attraversarli.

L'analisi desk ha riguardato la normativa istitutiva e attuativa della filiera, compresi i provvedimenti relativi alla sperimentazione e al successivo ingresso nell'ordinamento. Sono stati esaminati anche i documenti di programmazione nazionale e regionale, insieme ai materiali di monitoraggio disponibili. A queste fonti si sono aggiunti rapporti istituzionali e contributi di ricerca sui principali temi affrontati dal dossier, dall'orientamento alle transizioni formative e lavorative, con particolare attenzione alla dispersione e alle disuguaglianze educative. I dati e i documenti provengono principalmente dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, oltre che da INAPP, INDIRE, INVALSI, ISTAT ed EUROSTAT. **La ricerca e l'aggiornamento delle fonti si sono conclusi a luglio 2026.**

I dati quantitativi sono stati utilizzati per descrivere il contesto in cui si inserisce la riforma, non per valutarne gli effetti. Le fonti principali sono il Ministero dell'Istruzione e del Merito, INAPP, ISTAT e INVALSI; per ciascun indicatore è stata considerata l'annualità più recente disponibile. L'analisi riguarda gli iscritti e le iscritte, le scelte compiute all'ingresso nel secondo ciclo e gli indicatori relativi ad abbandono, dispersione ed esiti. Poiché le fonti utilizzano criteri, calendari e popolazioni di riferimento differenti, i dati sulla scuola statale e sulla leFP sono presentati separatamente e non vengono sommati. Quando le annualità o il grado di copertura non coincidono, queste differenze sono segnalate e i confronti sono interpretati con cautela.

Alla ricerca desk è stata affiancata un'indagine qualitativa basata su **15 interviste in profondità con esperti ed esperte tra aprile e luglio 2026**. Un'intervista è stata condotta congiuntamente con due partecipanti, mentre le altre si sono svolte individualmente, in modalità one to one. Tutti gli incontri sono stati realizzati a distanza e hanno avuto una durata sostanzialmente omogenea. Le interviste, di tipo semi-strutturato e con andamento conversazionale, hanno seguito una traccia comune, adattata all'esperienza e all'ambito di competenza di ciascun partecipante.

La selezione degli interlocutori e delle interlocutrici è stata intenzionale e orientata a includere punti di osservazione differenti sulla filiera. Sono stati coinvolti esperti e osservatori nazionali, insieme a rappresentanti delle amministrazioni e delle agenzie pubbliche. L'indagine ha compreso anche responsabili regionali e dirigenti scolastici, enti di formazione professionale e soggetti impegnati nell'accompagnamento delle reti, oltre a rappresentanti del mondo produttivo. Le interviste restituiscono sia posizioni favorevoli all'impianto della riforma, sia letture critiche o più caute. La selezione non risponde a criteri di rappresentatività statistica, ma è stata costruita in modo ragionato per mettere a confronto esperienze, competenze, ruoli e livelli istituzionali differenti nei diversi contesti di attuazione. L'elenco completo delle persone intervistate, con ruolo e affiliazione, è riportato in appendice.

Le interviste sono state analizzate attraverso una lettura tematica comparativa, organizzata intorno alle questioni affrontate nel dossier. L'analisi ha considerato i processi di scelta e la comprensibilità dei percorsi, la reversibilità delle decisioni e il funzionamento delle reti territoriali. Ha inoltre esaminato l'organizzazione del quadriennio e l'esperienza formativa, insieme alla sostenibilità del sistema e alle possibilità di prosecuzione.

La lettura ha permesso di distinguere gli elementi ricorrenti da quelli legati a singole esperienze e di rilevare convergenze e differenze tra le prospettive raccolte. Quando possibile, le affermazioni di carattere fattuale sono state confrontate con le fonti normative e amministrative e con i dati disponibili.

Le interviste sono attribuite nominalmente. Alla prima occorrenza, il nome dell'interlocutore o dell'interlocutrice è accompagnato dall'affiliazione; nei passaggi successivi viene utilizzato il solo cognome, salvo quando il richiamo al ruolo è necessario per comprendere il punto di osservazione. Le voci raccolte sono integrate nell'analisi attraverso parafrasi e sintesi argomentative.

La ricerca ha previsto il coinvolgimento di circa **65 studenti e studentesse** frequentanti istituti tecnici, professionali e leFP interessati dalla riforma, tra chi l'ha già sperimentata e chi prevede di farlo nei prossimi anni scolastici. Le interviste sono state condotte previa autorizzazione delle famiglie e presentate in forma integralmente anonima nel testo. Le domande hanno riguardato le modalità di scelta, l'esperienza formativa, il rapporto con ITS Academy e imprese, le prospettive successive al diploma e le impressioni sulla riforma. Le testimonianze non hanno finalità rappresentative e presentano due limiti da dichiarare. L'individuazione degli intervistati è stata mediata dalle istituzioni formative e il punto di vista di chi incontra difficoltà persistenti o abbandona il percorso non è rappresentato. Le interviste consentono quindi di affiancare al punto di vista dei soggetti istituzionali e formativi quello di chi frequenta i percorsi, senza sostituirsi alle fonti statistiche utilizzate nel dossier.

La ricerca presenta alcuni limiti. La fase ancora iniziale della riforma non consente di osservarne gli esiti nel medio periodo, né di seguire compiutamente i passaggi dal quadriennio agli ITS Academy, all'università o al lavoro. Anche le informazioni amministrative disponibili descrivono soprattutto la costituzione delle reti e l'avvio dei percorsi, mentre restano parziali i dati sugli studenti e sulle studentesse coinvolti e sulle concrete modalità di attuazione.

L'insieme delle interviste è inoltre maggiormente concentrato nel Centro-Nord e comprende diverse organizzazioni e istituzioni con esperienze consolidate o una significativa capacità progettuale. Il piano di reclutamento prevedeva il coinvolgimento di ulteriori attori chiave, ma non è stato possibile includere tutti i profili individuati entro la finestra temporale della ricerca, anche per vincoli legati alla disponibilità degli interlocutori.

I materiali raccolti consentono quindi di **ricostruire prospettive e individuare condizioni che possono incidere sul funzionamento della filiera**, ma non di misurarne la diffusione nell'intero sistema nazionale. Le differenze territoriali e i possibili rischi di selezione richiamati nel dossier devono essere letti in questa prospettiva, come questioni sostenute dalle evidenze raccolte e da sottoporre a successive verifiche, non come effetti già attribuibili alla filiera nel suo complesso.

Nella tabella seguente figura l'elenco degli interlocutori e delle interlocutrici coinvolti nell'indagine qualitativa, in cui per ciascuno si indicano la formula sintetica utilizzata nel testo e una descrizione estesa del ruolo o dell'affiliazione. Le qualifiche sono riportate in forma funzionale alla lettura del dossier e non hanno finalità curricolare.

FORMULE DI CITAZIONE DEGLI INTERVISTATI

Intervistato/a	Formula nel testo	Descrizione per esteso
Beppe Bagni	Bagni (Insegnante, CSPI, Cidi)	Già docente di istituto tecnico-professionale; già componente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione; già presidente nazionale CIDI
Monica Calzetta	Calzetta (Regione Puglia)	Dirigente della sezione Formazione professionale di Regione Puglia; voce del Mezzogiorno su sistema duale, leFP e filiera
Andrea Carlini	Carlini (INAPP)	Ricercatore INAPP; si occupa di leFP, sistema duale, filiere formative professionalizzanti e monitoraggio dei percorsi
Maurizio Chiappa	Chiappa (I.T.I. G. Marconi)	Dirigente scolastico dell'I.T.I. G. Marconi di Dalmine; già direttore generale MIM per istruzione tecnica, professionale, ITS Academy e filiera 4+2
Giuliana Coccia	Coccia (ASviS)	Statistica; già ISTAT; collaboratrice ASviS; consulente CNEL; esperta di disuguaglianze, formazione e valutazione di impatto
Mattia Dolci	Dolci (PTSCLAS)	Consulente tecnico PTSCLAS su leFP, filiere formative, politiche attive e assistenza tecnica a Regioni e Ministeri
Sonia Gentile	Gentile (CIOFS FP Lazio ETS)	Direttrice dell'area erogazione servizi formativi di CIOFS FP Lazio ETS (ente salesiano, sei sedi); coordina i percorsi leFP e di filiera nel Lazio
Marco Gioannini	Gioannini (Fondazione Agnelli)	Ricercatore/consulente Fondazione Agnelli sui temi dell'istruzione, dell'orientamento e delle politiche educative
Valeria Marziali	Marziali (Regione Lombardia)	Dirigente di Regione Lombardia nell'area istruzione, formazione professionale e leFP
Marco Muzzarelli	Muzzarelli (ENGIM)	Direttore nazionale ENGIM; esperto di formazione professionale, leFP e percorsi professionalizzanti
Massimo Peron	Peron (Fondazione CIOFS FP ETS)	Direttore sede nazionale Fondazione CIOFS FP ETS; Direttore area Formazione Adulti e Servizi Lavoro AECA Emilia-Romagna
Arduino Salatin	Salatin (IUSVE)	Esperto di istruzione e formazione tecnico-professionale, leFP, ITS Academy e politiche formative
Michele Zarri	Zarri (AECA)	Direttore dell'area formazione iniziale e superiore di AECA (ente di secondo livello degli enti di formazione dell'Emilia-Romagna, socio fondatore dell'ITS Olivetti); esperto di leFP e filiera
Sviluppo Lavoro Italia	Sviluppo Lavoro Italia	Sviluppo Lavoro Italia, agenzia tecnica in house del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; porta la lettura di sistema e istituzionale su duale e governance territoriale

Sigle e acronimi

AECA: Associazione Emiliano-Romagnola Centri Autonomi di Formazione Professionale

ASviS: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile

CFP: Centro di Formazione Professionale

CIDI: Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti

CIOFS FP: Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale

CNEL: Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro

CNOS-FAP: Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale

CSPI: Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione

D.D.: decreto direttoriale

D.L.: decreto-legge

D.Lgs.: decreto legislativo

D.M.: decreto ministeriale

ELET: Early Leavers from Education and Training

ENGIM: Ente Nazionale Giuseppini del Murialdo

EQF: European Qualifications Framework

ETS: Ente del Terzo Settore

EUROSTAT: Ufficio statistico dell'Unione europea

FSL: Formazione scuola-lavoro

leFP: Istruzione e Formazione Professionale

IFTS: Istruzione e Formazione Tecnica Superiore

INAPP: Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche

INDIRE: Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

INVALSI: Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione

ISTAT: Istituto Nazionale di Statistica

ITS Academy: Istituti Tecnologici Superiori Academy

IUSVE: Istituto Universitario Salesiano Venezia

MIM: Ministero dell'Istruzione e del Merito

MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

MLPS: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

MUNER: Motorvehicle University of Emilia-Romagna

PNRR: Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

PTCLAS: Professional Training Services; CLAS deriva dalla precedente denominazione Centro di ricerche e studi sui problemi del Lavoro, dell'Assistenza e dello Sviluppo

SIDI: Sistema Informativo dell'Istruzione

UE: Unione europea

Glossario

Abbandono scolastico complessivo: indicatore amministrativo calcolato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito attraverso l'Anagrafe nazionale degli studenti. Comprende l'abbandono in corso d'anno e quello registrato nel passaggio tra due anni scolastici. Non include le uscite riconducibili, quando correttamente registrate, a trasferimenti all'estero, apprendistato, percorsi regionali di leFP o istruzione degli adulti.

Alternanza rafforzata: modalità di realizzazione dei percorsi del sistema duale che prevede una quota significativa di formazione svolta in impresa, senza che sia stipulato un contratto di lavoro con lo studente.

Apprendistato di primo livello: contratto di lavoro rivolto ai giovani che consente di conseguire una qualifica professionale, un diploma professionale, un diploma di istruzione secondaria di secondo grado o un certificato di specializzazione tecnica superiore alternando formazione e attività lavorativa.

Background migratorio: espressione utilizzata per fare riferimento alla storia migratoria degli studenti o delle loro famiglie. Non coincide necessariamente con la cittadinanza: uno studente con cittadinanza italiana può avere un background migratorio, mentre i dati amministrativi basati sulla cittadinanza identificano soltanto chi non possiede quella italiana.

Campus della filiera: insieme di spazi, laboratori, attrezzature e attività formative condivisi dai soggetti appartenenti alla filiera tecnologico-professionale. Il campus non corrisponde necessariamente a un'unica sede fisica, ma può essere organizzato attraverso una rete di strutture presenti nel territorio.

Centri di Formazione Professionale (CFP): strutture accreditate dalle Regioni che realizzano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Nel dossier rientrano tra le istituzioni formative e sono distinti dalle istituzioni scolastiche statali.

Diploma di istruzione secondaria di secondo grado: titolo conseguito al termine di un percorso liceale, tecnico o professionale statale, dopo il superamento dell'esame di Stato. Nei percorsi quadriennali della filiera 4+2 conserva lo stesso valore legale del diploma ottenuto al termine dei percorsi quinquennali.

Diploma professionale leFP: titolo di quarto livello EQF conseguito al termine di un percorso quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale. È distinto dal diploma di istruzione secondaria di secondo grado.

Dispersione scolastica: fenomeno multidimensionale che comprende l'interruzione dei percorsi di istruzione e formazione, l'uscita dal sistema senza un titolo secondario superiore e, nella sua componente implicita, il mancato raggiungimento di competenze adeguate da parte di chi arriva alla fine del percorso scolastico.

Dispersione scolastica implicita: condizione degli studenti che raggiungono l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado senza conseguire livelli adeguati negli apprendimenti rilevati dalle prove INVALSI. Non misura l'interruzione della frequenza, ma una grave fragilità nelle competenze al termine del percorso scolastico.

Early Leavers from Education and Training (ELET): indicatore che misura la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni con al massimo un titolo di scuola secondaria inferiore e che, nelle quattro settimane precedenti la rilevazione, non hanno partecipato ad attività di istruzione o formazione.

Esame di Stato: prova conclusiva dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, il cui superamento consente di conseguire il relativo diploma. Nell'ambito della filiera sono previste specifiche condizioni di accesso anche per gli studenti provenienti dai percorsi quadriennali di leFP.

European Qualifications Framework (EQF): quadro europeo articolato in otto livelli che consente di confrontare qualifiche e titoli dei diversi sistemi nazionali sulla base dei risultati di apprendimento.

Filiera formativa tecnologico-professionale 4+2: sistema istituito dalla legge 121/2024 che mette in relazione i percorsi quadriennali degli istituti tecnici e professionali, i percorsi di leFP, gli IFTS e gli ITS Academy attraverso reti territoriali e forme di progettazione condivisa. L'espressione «4+2» richiama la possibile prosecuzione dei quattro anni del secondo ciclo con un biennio negli ITS Academy; il «+2» non è obbligatorio.

Formazione scuola-lavoro (FSL, già PCTO): attività formative integrate nei percorsi della scuola secondaria di secondo grado, realizzate anche in contesti esterni alla scuola, finalizzate a sviluppare competenze trasversali e tecnico-professionali, sostenere l'orientamento e mettere in relazione gli apprendimenti scolastici con la conoscenza dei contesti lavorativi. La denominazione è in vigore dall'anno scolastico 2025/2026.

Formazione terziaria professionalizzante: formazione successiva al secondo ciclo orientata all'acquisizione di competenze tecniche specialistiche strettamente collegate ai settori produttivi. Nel dossier il termine si riferisce principalmente ai percorsi degli ITS Academy.

Impresa formativa simulata: modalità didattica che riproduce all'interno di un ambiente formativo l'organizzazione e il funzionamento di un'impresa, permettendo agli studenti di svolgere compiti e processi lavorativi simulati.

Istituzioni formative accreditate: enti autorizzati dalle Regioni a realizzare percorsi di formazione professionale nel rispetto dei requisiti previsti dai sistemi regionali di accreditamento. Nel dossier la categoria comprende principalmente i Centri di Formazione Professionale.

Istituzioni scolastiche: scuole appartenenti al sistema di istruzione. Nel confronto con la leFP, l'espressione indica in particolare gli istituti professionali statali che possono realizzare percorsi regionali in regime di sussidiarietà.

Istruzione e Formazione Professionale (leFP): sistema di competenza regionale articolato in percorsi triennali, finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale, e quadriennali, finalizzati al conseguimento di un diploma professionale. I percorsi sono realizzati prevalentemente dalle istituzioni formative accreditate e, secondo modalità specifiche, dagli istituti professionali statali.

Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS): percorsi post-secondari, generalmente annuali, progettati e realizzati congiuntamente da soggetti della formazione professionale, della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Conducono al conseguimento di un certificato di specializzazione tecnica superiore di quarto livello EQF.

ITS Academy: istituti di formazione terziaria professionalizzante organizzati come fondazioni partecipate da scuole, imprese, università, enti di formazione e soggetti pubblici. I percorsi biennali conducono al diploma di specializzazione per le tecnologie applicate di quinto livello EQF.

Nuova sussidiarietà: modalità introdotta dal decreto legislativo 61/2017 attraverso la quale gli istituti professionali statali possono realizzare percorsi di leFP conformi agli standard formativi nazionali, sulla base della programmazione regionale e degli accordi tra Regioni e Uffici scolastici regionali.

Obbligo di istruzione: periodo di istruzione obbligatoria della durata di dieci anni, compreso tra i 6 e i 16 anni di età. Può essere assolto nel sistema scolastico o, dopo la scuola secondaria di primo grado, nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Povertà educativa: condizione nella quale bambini, bambine e adolescenti sono privati delle opportunità necessarie per apprendere, sviluppare capacità, aspirazioni e talenti e partecipare pienamente alla vita sociale.

Qualifica professionale leFP: titolo di terzo livello EQF conseguito al termine di un percorso triennale di Istruzione e Formazione Professionale.

Regime ordinario: condizione nella quale un percorso o un modello formativo entra stabilmente nell'ordinamento e non è più attivato soltanto nell'ambito di una sperimentazione. A partire dall'anno scolastico 2026/27, i percorsi della filiera tecnologico-professionale rientrano nell'offerta ordinaria del secondo ciclo.

Reti territoriali: accordi tra istituzioni scolastiche, enti di formazione professionale, ITS Academy, imprese e altri soggetti del territorio finalizzati alla progettazione e alla realizzazione integrata della filiera.

Reversibilità: possibilità concreta di modificare la scelta compiuta, passare da un percorso formativo a un altro o accedere a una prosecuzione successiva attraverso procedure, riconoscimento dei crediti e attività di accompagnamento effettivamente praticabili.

Riconoscimento dei crediti: procedura attraverso la quale le competenze e gli apprendimenti già acquisiti da uno studente vengono valutati e riconosciuti ai fini del passaggio o della prosecuzione in un altro percorso.

Secondo ciclo di istruzione e formazione: segmento del sistema educativo successivo alla scuola secondaria di primo grado. Comprende i percorsi liceali, tecnici e professionali del sistema scolastico e i percorsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale.

Selezione implicita: espressione utilizzata nel dossier per indicare il possibile accumulo, nei diversi passaggi della filiera, degli stessi svantaggi a carico degli stessi studenti. Non costituisce un indicatore statistico né un esito già dimostrato dalla ricerca e non va confusa con la dispersione scolastica implicita.

Sistema duale: modalità di organizzazione della formazione professionale nella quale l'apprendimento si svolge sia presso l'istituzione formativa sia in impresa. Può essere attuata principalmente attraverso l'apprendistato di primo livello e l'alternanza rafforzata.

Sussidiarietà: possibilità per gli istituti professionali statali di erogare percorsi e rilasciare titoli appartenenti al sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale, sulla base della programmazione e dell'autorizzazione regionale.

Sussidiarietà complementare: modalità, oggi esaurita, nella quale gli istituti professionali statali attivavano classi dedicate ai percorsi di leFP, separate dai percorsi quinquennali ordinari.

Sussidiarietà integrativa: modalità, ormai residuale, nella quale lo studente rimaneva iscritto al percorso professionale statale quinquennale e poteva conseguire anche una qualifica professionale al termine del terzo anno.

Tasso di successo formativo nella leFP: rapporto tra gli studenti che raggiungono l'esito previsto e gli iscritti all'anno di corso corrispondente. L'esito considerato è l'ammissione all'anno successivo nei primi due anni, il conseguimento della qualifica al terzo anno e quello del diploma professionale al quarto.

Bibliografia

Bibliografia principale

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma.

Carlini, A. (2026), *Partecipazione ed esiti occupazionali: i risultati del XXIII Rapporto di monitoraggio e della V Indagine sugli esiti formativi e occupazionali leFP e IFTS*, presentazione al convegno *Il Duale e la leFP: un investimento in competenze per superare il mismatch*, Roma, 9 giugno 2026, INAPP.

Franceschetti, M. (2026), *La leFP e il mismatch: luci, ombre e prospettive*, presentazione al convegno *Il Duale e la leFP: un investimento in competenze per superare il mismatch*, Roma, 9 giugno 2026, INAPP.

Gavosto, A. (2026), «Istituti tecnici, per la riforma una partenza al rallentatore», *Il Sole 24 Ore*, 19 marzo 2026.

INDIRE – Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (2026), *Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy). Monitoraggio nazionale 2026*, Firenze, INDIRE.

INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2020), *Monitoraggio dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e del sistema duale nella leFP. A.f. 2017-2018. XVII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, a cura di E. Crispolti, F. Penner e C. Spigola, Roma, INAPP.

INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2021), *XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. A.f. 2018-2019*, a cura di E. Crispolti, Roma, INAPP.

INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2022), *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. A.f. 2019-2020*, a cura di E. Crispolti, Roma, INAPP.

INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2023), *XX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. A.f. 2020-2021*, Roma, INAPP.

INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2024), *XXI Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. A.f. 2021-2022*, Roma, INAPP.

INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2025), *XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. A.f. 2022-2023*, a cura di A. Carlini e E. Crispolti, Roma, INAPP.

INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (2026), *XXIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP. A.f. 2023-2024*, a cura di E. Crispolti e A. Carlini, Roma, INAPP.

Istat – Istituto nazionale di statistica (2025), *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica. Audizione dell'Istituto nazionale di statistica*, intervento di C. Freguja presso la 7ª Commissione permanente del Senato della Repubblica, Roma, 7 ottobre 2025.

Istat – Istituto nazionale di statistica (2026), *Rapporto annuale 2026. La situazione del Paese*, Roma, Istat.

INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2025), *Rapporto nazionale INVALSI 2025. Le rilevazioni nazionali degli apprendimenti*, Roma, INVALSI.

INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2026), *Rapporto INVALSI 2026. Le evidenze per comprendere il presente e costruire la scuola di domani*, Roma, INVALSI.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2025), *PNRR – Missione 5 “Inclusione e coesione”, Componente 1 “Politiche per il lavoro”, Investimento 1.4 “Rafforzamento del sistema duale”. Report semestrale di monitoraggio*, aprile 2025.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Unità di missione PNRR, Ufficio II di Monitoraggio (2026), *Report sullo stato di attuazione della misura M5C1I1.4 – “Rafforzamento del Sistema Duale”*, febbraio 2026.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025), *Scuole autorizzate alla sperimentazione della filiera tecnologico-professionale. Decreto dipartimentale n. 7 del 3 gennaio 2025*, versione del 20 gennaio 2025.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *I numeri della scuola*, settembre 2007, Dipartimento per la programmazione ministeriale, per la gestione del bilancio e per le risorse umane e dell'informazione.

Zagardo, G. (2025), *La leFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Vent'anni dopo*, «Quaderni», anno 41, n. 14, Roma, Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale, ISBN 978-88-31972-58-1.

Zuccaro, A. (a cura di) (2025), *Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy). Monitoraggio nazionale 2025*, Firenze, INDIRE.

Fonti ministeriali sulle iscrizioni scolastiche

Focus sulle iscrizioni

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Focus “Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione”. Anno scolastico 2014/2015*, aprile 2014, Direzione generale per gli studi, la statistica e per i sistemi informativi.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *Focus “Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione”. Anno scolastico 2015/2016*, maggio 2015, Ufficio di Statistica.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016), *Focus “Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione”. Anno scolastico 2016/2017*, maggio 2016, Ufficio Statistica e Studi.

Comunicati annuali sulle scelte

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017), *Iscrizioni a scuola. Licei ancora in crescita: li sceglie il 54,6% dei ragazzi. Uno su tre opta per un Istituto tecnico. Il 15,1% per un Istituto professionale*, 7 febbraio 2017.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Iscrizioni on line, Licei ancora in crescita: li sceglie il 55,3% dei ragazzi. Uno su tre opta per un Istituto tecnico, il 14% va nei Professionali*, 7 febbraio 2018.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019), *Iscrizioni on line, ecco i primi dati: il 55,4% degli studenti sceglie i Licei, il 31% i Tecnici, il 13,6% i Professionali*, 31 gennaio 2019.

Ministero dell'Istruzione (2020), *Iscrizioni on line, ecco i primi dati: il 56,3% degli studenti sceglie i Licei, il 30,8% gli Istituti tecnici, il 12,9% i Professionali*, 31 gennaio 2020.

Ministero dell'Istruzione (2021), *Iscrizioni, i primi dati: il 57,8% degli studenti sceglie i Licei, il 30,3% gli Istituti tecnici, l'11,9% i Professionali*, 26 gennaio 2021.

Ministero dell'Istruzione (2022), *Iscrizioni all'anno scolastico 2022/2023, i primi dati: crescono i Tecnici e i Professionali. Il 56,6% degli studenti sceglie i Licei*, 4 febbraio 2022.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), *Iscrizioni all'anno scolastico 2023/2024, i primi dati: in aumento le domande agli Istituti tecnici, il 57,1% sceglie i Licei*, 30 gennaio 2023.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), *Iscrizioni, il 55,63% per i licei, trend in crescita per istituti tecnici e professionali. Filiera 4+2, Valditara: "Interesse significativo delle famiglie, strada giusta per una scuola di successo"*, 12 febbraio 2024.

Dati e allegati sulle iscrizioni online

Ministero dell'Istruzione (2020), *Dati iscrizioni online. Anno scolastico 2020/2021*, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica.

Ministero dell'Istruzione (2021), *Dati iscrizioni online. Anno scolastico 2021/2022*, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica.

Ministero dell'Istruzione (2022), *Dati iscrizioni online. Anno scolastico 2022/2023*, con allegato *Scelta dei percorsi delle scuole secondarie di II grado per regione*, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), *Dati iscrizioni online a.s. 2023/2024*, Allegato 1 e Allegato 2 – dettaglio regionale della scuola secondaria di secondo grado.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), *Dati iscrizioni online a.s. 2024/2025*, Allegato 1 e Allegato 2 – dettaglio regionale della scuola secondaria di secondo grado, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025), *Allegato 1 – Dati iscrizioni online a.s. 2025/2026*, Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2026), *Allegato 1 – Dati iscrizioni online a.s. 2026/2027 e Allegato 2 – Iscrizioni online. Scuole secondarie di II grado a.s. 2026/2027: dettaglio per regione*, Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica.

Fonti di controllo e verifica utilizzate

Eurostat (2026), *Early leavers from education and training by sex and labour status*, EU Labour Force Survey, dataset edat_ifse_14.

MIM – Ministero dell’Istruzione e del Merito (2023), *La dispersione scolastica negli aa.ss. 2019/2020–2020/2021 e 2020/2021–2021/2022*, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica.

MIM – Ministero dell’Istruzione e del Merito (2023), *Analisi longitudinale sulla dispersione scolastica. Aa.ss. 2012/2013–2021/2022*, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica.

MIM – Ministero dell’Istruzione e del Merito (2025), *Esiti degli scrutini finali delle scuole secondarie di II grado. A.s. 2024/2025*, Anagrafe nazionale degli studenti – Rilevazione degli esiti degli scrutini analitici.

MIM – Portale unico dei dati della scuola (2026), *Studenti della scuola secondaria di secondo grado per indirizzo. Scuola statale*, dataset annuale con disaggregazione per anno di corso, tipo di percorso, indirizzo e genere; dati nazionali con esclusione delle Province autonome di Trento e Bolzano.

SOSTIENI I NOSTRI PROGETTI IN ITALIA E NEL MONDO!

Grazie al tuo contributo, ogni giorno possiamo garantire educazione, protezione e salute ai bambini più vulnerabili, anche in contesti di conflitto ed emergenza.



[Scopri tutti i modi per donare](#)



Save the Children

Noi di Save the Children vogliamo
che ogni bambina e ogni bambino abbiano
un futuro.

Lavoriamo ogni giorno con passione,
determinazione e professionalità
in Italia e nel resto del mondo per dare alle
bambine e ai bambini l'opportunità di
nascere e crescere sani, ricevere
un'educazione ed essere protetti.

Quando scoppia un'emergenza,
siamo tra i primi ad arrivare e fra
gli ultimi ad andare via.

Collaboriamo con realtà territoriali e
partner per creare una rete che ci aiuti a
soddisfare i bisogni delle e dei minori,
garantire i loro diritti e ad ascoltare
la loro voce.

Miglioriamo concretamente la vita di milioni
di bambine e bambini, compresi quelli più
difficili da raggiungere.

Save the Children, da oltre 100 anni, è la più
importante organizzazione internazionale
indipendente che lotta per salvare le
bambine e i bambini a rischio e
garantire loro un futuro.



Save the Children
RICERCA

Save the Children Italia – ETS
Piazza di San Francesco di Paola 9
00184 Roma - Italia
tel +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info.italia@savethechildren.org

www.savethechildren.it