

*Il Ministro Stefania Giannini ha annunciato, in tempi recenti, l'investimento di 10 milioni di euro per il Piano "La Scuola al centro", un progetto che intende promuovere "una scuola aperta, che appartenga a tutta la comunità, dove famiglie e studenti possano sentirsi come in una seconda casa, da frequentare non solo quando ci sono le lezioni, ma anche in orario extra scolastico"; misura per il "contrasto alla dispersione, ma anche come risposta tempestiva e concreta ai fenomeni di disagio sociale che caratterizzano alcune aree del Paese" (corsivo presente nel Comunicato Stampa del MIUR del 27 aprile 2016).*

*Il progetto, al di là delle prevedibili valutazioni positive e critiche che si sono immediatamente registrate, mette a fuoco una grossa criticità ancora presente nel sistema educativo di istruzione e formazione italiano ed oggetto di analisi: la **dispersione scolastica**, tema da anni al centro delle politiche di istruzione e formazione promosse dall'Unione Europea.*

*Il presente editoriale<sup>1</sup> intende approfondire questa problematica, sulla base di stimoli avanzati da due tra i numerosi e qualificati contributi: uno di respiro europeo e uno circoscritto all'Italia.*

*Gli autori del presente Editoriale, alla luce dei dati e delle esperienze analizzate, sono portati a concludere che il problema dell'**abbandono precoce** costituisce una sfida complessa per cui la qualità delle politiche dell'istruzione e della formazione rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per risolvere la questione e, pertanto, va completata con interventi nel sistema sociale più ampio per ridurre le diseguaglianze di status esistenti e nel mercato del lavoro per assicurare a tutti un'occupazione dignitosa. L'ottica prevalentemente statale delle riforme in atto in materia di istruzione e formazione, poi, frena e/o rallenta, ancora una volta, l'orientamento alla costruzione di un sistema scolastico e formativo davvero "plurale", orientamento che sembra efficace, invece, a contrastare l'abbandono precoce dove questa scelta è effettuata. L'editoriale, ancora, prosegue nel fare il punto sulle sperimentazioni in atto e conclude su alcune novità introdotte nel presente numero di Rassegna CNOS.*

<sup>1</sup> L'Editoriale è opera congiunta di: don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale CNOS-FAP, Guglielmo Malizia, Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, del prof. Giulio M. Salerno, Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata, don Mario Tonini, Direttore Amministrativo Nazionale del CNOS-FAP.

## A. La IeFP come argine all'abbandono precoce. Una prospettiva europea

*L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione costituisce una sfida complessa sul piano individuale, nazionale ed europeo che preoccupa tutti gli Stati del nostro continente, anche se in misura diversa. Per rendersene conto, è sufficiente riflettere sulle gravi conseguenze negative che derivano da tale fenomeno sia per le singole persone che per la società: per le prime si tratta del pericolo di disoccupazione, di esclusione sociale e di salute carente, mentre alla seconda può comportare una crescita della spesa pubblica per il welfare e per la trasmissione intergenerazionale degli esiti scolastici e socio-economici.*

*Esso rappresenta anche un parametro fondamentale per giudicare il funzionamento di un sistema educativo. Pertanto, non stupisce che uno dei criteri più importanti che la Commissione Europea usa per valutare i miglioramenti realizzati dai Paesi membri nel campo dell'istruzione e della formazione consiste nella percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente gli studi e la formazione: a sottolineare tale rilevanza si può anche ricordare che tutti gli Stati dell'UE si sono impegnati a ridurre tale tasso a meno del 10% entro il 2020.*

*L'importanza di tale sfida ha convinto l'Unità italiana di Eurydice a pubblicare nella nostra lingua gran parte di un Rapporto della relativa rete sull'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione<sup>2</sup>. Come indicato nel quaderno, l'obiettivo del volume è: «Di valorizzare l'impegno in questo settore tanto degli Stati membri quanto della Commissione europea, monitorando gli sviluppi nella progettazione e attuazione di strategie globali e basate su dati concreti per combattere l'abbandono precoce e sostenere l'apprendimento degli studenti»<sup>3</sup>. Nella sintesi che segue, tenuto conto del pubblico della presente Rivista, una prima sezione che corrisponde ai primi cinque capitoli del quaderno, sarà dedicata al tema in generale, mentre una seconda approfondirà le problematiche che riguardano l'Istruzione e la Formazione Professionale.*

<sup>2</sup> Per lo studio originale cfr. COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2014; per la traduzione italiana cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) – INDIRE (UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE), *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione in Europa*. Strategie, politiche e misure, in «Quaderni di Eurydice», (marzo 2016), n. 31, pp. 1-164.

<sup>3</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) – INDIRE (UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE), *o.c.*, p. 11.

## 1. Una panoramica complessiva: definizione, dati, fattori, strategie

*In base alla definizione dell'UE dei soggetti in situazione di abbandono precoce, cioè: «Quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione»<sup>4</sup>, e all'obiettivo prioritario dell'Unione d'Europa, accennato sopra, di abbassare tale tasso ad una cifra inferiore al 10% entro il 2020, il testo in esame offre un quadro generale della situazione nel nostro continente.*

### 1.1. Entità del problema

*Secondo le ultime percentuali disponibili, fornite in un allegato da parte dell'Unità italiana di Eurydice che ha aggiornato il rapporto originale al 2014, il dato medio dell'UE si situa all'11,1% e registra tra il 2011 e il 2014 una diminuzione del 2,3%; inoltre, sempre nel 2014 le femmine evidenziano una cifra inferiore ai maschi (9,5% e 12,7% rispettivamente) e i nativi ai migranti (10,3% e 21,1% e tra questi ultimi quelli dell'UE sono al 18,1% e quelli non UE al 21%).*

*Sui 28 Paesi membri 19 hanno già conseguito al 2014 l'obiettivo prioritario di una percentuale più bassa del 10%; inoltre, 15 sono riusciti a raggiungere la meta nazionale che si erano fissati autonomamente. L'Italia è tra questi e nel periodo 2011-14 è anche passata dal 17,8% al 15%; al tempo stesso, sul lato negativo, va osservato che nella classifica UE essa occupa il quint'ultimo posto, superata solo dal Portogallo (17,4%), dalla Romania (18,1%), da Malta (20,4%) e dalla Spagna (21,9%), e inoltre il relativo rapporto della Commissione Europea ha osservato che il conseguimento nel 2014 dell'obiettivo nazionale è stato agevolato dal fatto che era il meno ambizioso tra quelli degli altri Paesi dell'UE (16%).*

*La quasi totalità degli Stati membri ha predisposto una propria definizione di abbandono precoce accanto a quella dell'UE che generalmente si collega al dibattito in corso in ognuno dei Paesi su tale fenomeno, fornendo inoltre la base per le statistiche di ciascuna nazione. In tale esercizio talora si fa riferimento al fatto di lasciare la scuola prima della conclusione dell'istruzione secondaria superiore e in altri casi si sottolinea l'abbandono prima del termine dell'istruzione obbligatoria o senza conseguire una qualifica come un diploma di fine studi.*

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 35 e cfr. ivi anche la seguente precisazione: «Pertanto, l'abbandono precoce può essere distinto dalla dispersione scolastica, che si riferisce all'interruzione di frequenza di un corso prima del suo termine, ad esempio a metà di un trimestre [...]».

*La maggioranza dei Paesi organizza la raccolta di statistiche nazionali sull'abbandono precoce che servono ad integrare le informazioni che provengono dall'indagine sulla forza lavoro europea. Queste raccolte si fondano sulle anagrafi o sui data base degli studenti che possono servire soprattutto per monitorare l'assenteismo e offrire un sistema di allarme preventivo. In quasi tutti gli Stati membri le analisi si basano su statistiche aggregate a livello nazionale o superiore e solo nella metà su informazioni relative al piano scolastico o locale per cui il quadro che si ottiene non fornisce una visione precisa e completa della situazione a livello di base. Da ultimo i dati che vengono raccolti sono generalmente quantitativi e solo in pochi casi qualitativi per cui mancano informazioni adeguate su motivazioni, strategie e percorsi imboccati dopo aver lasciato il sistema educativo.*

## 1.2. Fattori dell'abbandono precoce nell'UE

*Si sottolineava all'inizio la natura complessa dell'abbandono: questa si riflette in particolare nei fattori che sono alla base di tale problematica. Se a prima vista essa riguarda il sistema di istruzione e formazione, non si può ignorare che le sue cause si annidano anche in contesti più ampi e che su tale fenomeno incidono pure dinamiche afferenti all'economia, all'occupazione, alla situazione sociale e alla sanità. Il quaderno di Eurydice distingue tre gruppi di macro-fattori secondo che siano legati al contesto individuale e familiare, al sistema educativo e al mercato del lavoro.*

*La prima categoria comprende l'appartenenza di genere, la provenienza da famiglie migranti o da una minoranza etnica e la situazione socio-economica. Più precisamente, ad essere colpiti in misura maggiore dal fenomeno dell'abbandono precoce sono anzitutto i maschi che sperimentano una probabilità doppia rispetto alle femmine. Tuttavia, il legame con il genere non è così evidente in quanto le differenze tra uomini e donne tendono a ridursi man mano che si eleva il livello della condizione sociale dei primi. A loro volta, gli studenti nati all'estero o appartenenti a una minoranza etnica presentano percentuali di abbandono precoce superiori ai nativi. Al riguardo va però osservato che questi giovani sperimentano problematiche più rilevanti nell'accesso e nella frequenza delle scuole e delle istituzioni formative a motivo delle difficoltà linguistiche e culturali, della segregazione socio-economica di cui sono oggetto e delle carenze nel supporto all'apprendimento. Le considerazioni appena richiamate ci fanno capire che l'appartenenza al genere maschile, l'essere un migrante o un membro di una minoranza non possono essere ritenute da sole fattori decisivi nel caso dell'abbandono precoce. Al contrario lo status socio-economico si presenta come il fattore più rilevante: in particolare, una condizione di disoccupazione, redditi insufficienti e bassi livelli di istruzione della famiglia possono convincere gli allievi in difficoltà a scuola di non essere fatti per lo studio e a lasciare quest'ultimo per tentare la via del lavoro.*

*Un secondo macro-fattore è costituito dallo stesso sistema educativo. Tre aspetti vengono soprattutto chiamati in causa: le ripetenze che possono accrescere le disparità nell'istruzione; la segregazione socio-economica delle scuole che implica una concentrazione di studenti svantaggiati nel medesimo istituto con un effetto moltiplicatore delle difficoltà di apprendimento; la differenziazione precoce dei percorsi educativi che può portare gli alunni inseriti in filiere di prestigio inferiore a demotivarsi e a perdere interesse per l'apprendimento. Al tempo stesso, il quaderno sottolinea i contributi che possono venire in positivo dal sistema educativo in vista della riduzione degli abbandoni precoci: la buona qualità della scuola dell'infanzia, il passaggio graduale all'istruzione secondaria superiore, la maggiore pertinenza dei programmi, una più grande disponibilità ed accessibilità di percorsi differenziati, una più ampia flessibilità.*

*La situazione del mercato del lavoro rappresenta un terzo macro-fattore e può influire nelle due direzioni, negativa come "attrazione" e positiva come "allontanamento". Se si fa riferimento al primo senso, in un dato luogo e tempo si può verificare un aumento delle opportunità occupazionali e questo andamento può spingere i giovani a lasciare la scuola per contribuire al miglioramento della condizione economica della famiglia e per acquisire una propria indipendenza. Inoltre, se il tasso di disoccupazione si mantiene elevato, gli studenti possono concludere che non vale la pena restare a scuola poiché la probabilità di essere disoccupati è alta a prescindere dal livello di istruzione raggiunto. Se però si rendono conto che una qualifica elevata facilita la transizione al mondo del lavoro, possono divenire più disponibili a proseguire i loro studi.*

### 1.3. Strategie, politiche e misure contro l'abbandono precoce

*Dopo aver cercato di misurare l'entità del fenomeno dell'abbandono precoce nell'UE e di identificare i fattori che contribuiscono a causarlo, il quaderno concentra l'attenzione sulle strategie, le politiche e le misure per combatterlo. Anzitutto viene richiamata la Raccomandazione del giugno 2011 in cui il Consiglio Istruzione dell'UE ha fornito delle indicazioni per orientare gli interventi in questo ambito<sup>5</sup>. Il documento sottolinea la necessità di politiche mirate ed efficaci, basate su dati sicuri e sulla condizione specifica di ogni Stato membro e propone ai vari Paesi di adottare una strategia globale per rispondere alla sfida complessa dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e di formazione. La Raccoman-*

<sup>5</sup> Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

*dazione di integralità negli interventi significa in concreto: attenzione alla totalità dei livelli del sistema educativo; coinvolgimento di tutte le parti interessate; scelta di un approccio equilibrato tra prevenzione, intervento e compensazione; previsione di misure specifiche per i gruppi che si trovano in situazioni di maggiore rischio. Il riscontro del documento nei singoli Paesi vede otto di questi che hanno adottato (o lo stanno facendo) una strategia globale di tale tipo; in aggiunta, in altri sei Stati si riscontrano piani d'azione di ampio respiro, anche se non si può parlare di una strategia globale nel senso indicato. Tuttavia, malgrado le differenze, esiste comunque in tutti un nucleo comune che consiste nell'attenzione al monitoraggio, nella prevenzione, nell'intervento, nella compensazione e nella cooperazione intersettoriale.*

*Indipendentemente dal riferimento o meno a una strategia globale, tutti i Paesi dell'UE hanno preso provvedimenti al fine di diminuire il numero dei giovani in situazione di abbandono precoce, anche se non sempre le misure adottate sono state introdotte specificamente con l'intenzione di lottare contro tale fenomeno. Il quaderno ne offre un elenco distribuito in base ai tre ambiti ricordati, prevenzione, intervento e compensazione, e in ordine decrescente secondo il numero degli Stati in cui sono state realizzate.*

*Incominciamo con la prima area. L'ambito delle politiche e misure di prevenzione comprende: lo sviluppo del sistema di orientamento scolastico e professionale, che riguarda la quasi totalità dei Paesi, al fine di aiutare gli studenti a capire i propri punti forti, talenti, opzioni di studio e prospettive occupazionali, ma su cui si ritornerà più ampiamente in seguito; il potenziamento dell'accesso e della qualità dell'educazione e cura della prima infanzia, una strategia che come la precedente viene attuata da quasi tutti gli Stati, con lo scopo soprattutto di porre le basi del successo nella carriera scolastica successiva e di ridurre lo svantaggio dei bambini che provengono da famiglie disagiate; l'aumento della flessibilità e della permeabilità dei percorsi educativi, che vede impegnata oltre la metà dei Paesi sia nell'evitare scelte premature che possono demotivare gli alunni privi di una guida appropriata, sia nel facilitare il passaggio tra i vari ordini e gradi di scuola o fra tipi differenti di istruzione; l'introduzione di provvedimenti di discriminazione positiva in sei Stati che mirano ad assicurare maggiori risorse e supporto a scuole e a zone che evidenziano problematiche socio-economiche, livelli bassi di successo scolastico, scarsa frequenza e percentuali elevate di abbandono; l'offerta di attività extracurricolari da parte di un numero ristretto di membri dell'UE per arricchire l'esperienza di apprendimento; la previsione nella formazione iniziale e continua dei docenti da parte di sei Paesi di programmi per migliorare la loro capacità di comprensione delle ragioni dell'abbandono, dei relativi segnali e del ruolo dell'insegnante; la riduzione della pratica delle ripetenze da parte di un numero ridotto di Stati al fine di diminuire le disparità nell'istruzione; l'adozione di misure di in-*

tegrazione sociale ad opera di due Paesi allo scopo di combattere la segregazione nelle scuole, allargandone la composizione sociale. Secondo il relativo grafico presente nel quaderno *l'Italia attuerebbe quattro su otto di queste politiche e cioè l'orientamento scolastico e professionale, il miglioramento dell'accesso e della qualità dell'educazione e cura della prima infanzia, l'aumento della flessibilità e della permeabilità dei percorsi educativi, lo sviluppo di attività extracurricolari e le misure di discriminazione positiva.*

*Il secondo ambito comprende politiche e misure di intervento mirate ad individuare quanto prima gli studenti in difficoltà. Esse includono strategie quali: l'offerta di un sostegno individuale agli studenti, soprattutto a quelli con problemi, che si riscontra nella gran parte dei Paesi; la messa a disposizione di un supporto linguistico agli allievi di madrelingua differente dalla lingua in cui ha luogo l'insegnamento, che è attuata in molti Stati; la collaborazione con i genitori e altre strutture al di fuori della scuola che è praticata da un numero relativamente ampio di Paesi allo scopo di motivare i giovani all'apprendimento e di individuare quanto prima i segnali del disimpegno anche con l'aiuto di servizi specializzati; l'individuazione dei gruppi in pericolo di abbandono che si riscontra in più della metà degli Stati e su cui si ritornerà più ampiamente nel seguito; il monitoraggio dell'assenteismo e l'impegno a identificare i primi indizi del pericolo di abbandono che sono presenti in oltre la metà degli Stati; la previsione di personale specializzato che si riscontra in un certo numero di Paesi. Secondo il Rapporto *l'Italia praticerebbe tutte queste misure tranne l'ultima.**

*Le politiche e le misure di compensazione costituiscono il terzo ambito che include: attività per individuare i giovani che hanno abbandonato per aiutarli a ritornare nel sistema educativo, che sono presenti nella maggior parte dei Paesi; introduzione di riforme nell'istruzione della seconda opportunità per potenziarne l'offerta formativa, che si riscontra in una dozzina di Stati. A giudizio del quaderno il nostro Paese attuerebbe ambedue le misure.*

*In relazione alla Raccomandazione del Consiglio dell'Istruzione dell'UE citata sopra, il quaderno si preoccupa di precisare i gruppi di studenti a più alto rischio di abbandono e i Paesi che destinano ad essi politiche e misure. Bisogna dire che tutti sono impegnati in questa direzione, anche se poi vi sono differenze sulle singole strategie. La gran parte degli Stati concentra i suoi sforzi sui giovani che provengono da famiglie e aree svantaggiate ed interviene con misure quali ad esempio: l'offerta di un supporto aggiuntivo in relazione ai bisogni di apprendimento tramite lezioni addizionali, rafforzamento dell'orientamento e migliore cooperazione con le famiglie; potenziamento delle competenze degli insegnanti; messa a disposizione di aiuti economici. Ventuno Paesi focalizzano il loro intervento sugli studenti con bisogni educativi speciali e puntano a favorire l'istruzione inclusiva, assicurando tra l'altro un ambiente più favorevole, parità nell'ac-*

cesso all'istruzione, insegnanti di sostegno, opportunità più ampie di orientamento e supporto nel passaggio al mondo del lavoro. Poco meno della metà degli Stati è impegnata ad aiutare giovani appartenenti a minoranze soprattutto Rom mediante programmi separati di istruzione, offerta di ulteriori risorse per l'apprendimento individuale, misure per l'individuazione dei soggetti in questione, in particolare Rom, per facilitare l'iscrizione e la frequenza a scuola e per fornire assistenza supplementare.

Il Rapporto dedica degli approfondimenti specifici a due tipi di misure per affrontare l'abbandono precoce. Il primo è costituito dall'orientamento scolastico e professionale a cui si è già accennato sopra. Una considerazione importante che va fatta sin dall'inizio è che tale strategia viene considerata dalla quasi totalità dei Paesi come una misura chiave per lottare contro l'abbandono e questo non solo in funzione preventiva, ma anche in favore di chi ha già abbandonato e vuole ritornare nel sistema educativo. Va pure precisato che l'orientamento era ritenuto un principio generale del processo educativo anche prima che si pensasse ad esso come ad uno strumento per contrastare l'abbandono precoce. Nella prospettiva da ultimo menzionata gli vengono attribuiti come obiettivi più importanti quelli di offrire supporto agli allievi, portare a loro conoscenza le opportunità esistenti, promuovere la capacità di scegliere i percorsi più adatti nel sistema educativo e nel mondo del lavoro. Destinatari sono soprattutto gli studenti della secondaria superiore, ma in sedici Paesi si aggiungono anche gli alunni della primaria perché i bambini vanno orientati e sostenuti a partire dai primi anni scolastici in modo da sviluppare adeguatamente le loro aspirazioni e aiutarli nelle decisioni relative alla continuazione degli studi.

L'orientamento viene assicurato tradizionalmente da servizi interni alle scuole che si occupano soprattutto di studenti in difficoltà, ma recentemente molti Paesi lo hanno incluso nel curriculum per cui è stato reso disponibile a tutti gli allievi come misura preventiva. In quest'ultimo caso esso può costituire una materia a sé o essere integrato in altre discipline o rappresentare una tematica trasversale a tutto il programma. Riguardo al personale, se l'orientamento viene fornito da servizi interni, esso è composto da esperti mentre, quando è parte del curriculum, la sua erogazione è affidata ai docenti. Nella quasi totalità dei Paesi il ruolo principale è svolto da insegnanti non specializzati e solo in un terzo viene impartita al personale responsabile una formazione iniziale sulle competenze per gestire gruppi di giovani in pericolo di abbandono. Non stupisce pertanto che alcuni Stati dichiarino che da loro l'orientamento non è di buona qualità.

Un altro ambito di approfondimento è costituito dalla cooperazione governativa e intersettoriale. La lotta all'abbandono precoce rinvia a un modello valido di governance che assicuri relazioni efficaci tra settori di intervento politico (cooperazione orizzontale) e tra livelli nazionali, regionali, locali e scolastici (coope-

razione verticale). In molti Paesi il primo tipo di collaborazione è già operante nella struttura istituzionale, mentre in altri i rapporti sono meno organizzati e regolari. Potenziare questa forma di cooperazione è senz'altro centrale e da questo punto di vista un contributo importante può venire dall'introduzione di organismi di coordinamento che, però, finora si riscontrano in pochi Stati. A livello locale vanno incoraggiati i partenariati tra agenzie che cooperano per rispondere alle esigenze degli allievi in pericolo di abbandono e in particolare la costituzione di gruppi di lavoro multidisciplinari per la gestione comune di casi. Il successo della cooperazione richiede a monte che vengano precisati adeguatamente i ruoli delle varie istanze coinvolte. Essenziale è anche il monitoraggio e la valutazione dei vari tipi di collaborazione, ma finora solo pochi Paesi li hanno organizzati in maniera sistematica.

## 2. La IeFP e l'abbandono precoce

L'iniziativa europea per l'occupazione giovanile riconosce che la IeFP svolge un ruolo chiave nella lotta all'abbandono precoce<sup>6</sup>. Ed è sulla base di questa affermazione di fondo che va letta l'analisi che segue, presa dalla sintesi di uno studio del Cedefop, ancora in corso, che è contenuta nel quaderno in esame.

### 2.1. Difficoltà nella misurazione dell'abbandono precoce dei percorsi di IeFP

Attualmente mancano in Europa criteri comuni per misurare l'abbandono precoce nella IeFP in quanto i dati che vengono utilizzati per l'indicatore UE relativo a tale fenomeno a livello generale, e di cui si è parlato sopra, non consentono di distinguere le cifre in base al tipo di percorso che i giovani hanno lasciato prematuramente. Pertanto, molti Paesi per studiare il fenomeno fanno ricorso a una serie di approcci alla raccolta e al monitoraggio dei dati i quali sono difficilmente confrontabili. Comunque, due sono gli indicatori principali: il mancato completamento del percorso seguito e il mancato raggiungimento di una determinata qualifica.

Il Cedefop (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), servendosi dei dati dell'indagine PIAAC (Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti) dell'Organizzazione per la Cooperazione e

<sup>6</sup> Cfr. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) – INDIRE (UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE), *o.c.*, p. 101.

*lo Sviluppo Economico (OCSE) del 2012<sup>7</sup>, evidenzia che delle persone del gruppo di età 16-34 anni colpite da dispersione scolastica a livello secondario superiore, il 30,7% riesce ad ottenere una qualifica di livello secondario superiore tramite la IeFP rispetto a solo il 9,1% mediante l'istruzione generale, mentre il 48,8% rimane in abbandono precoce e dell'11,4% non si conosce la situazione. Per precisione va aggiunto che in un gruppo di Paesi dell'UE le percentuali di abbandono precoce nei percorsi di IeFP sono superiori a quelle dell'istruzione generale; tuttavia, in proposito va osservato che in vari Stati membri dell'Unione Europea gli studenti che sono vittime di insuccessi scolastici vengono orientati verso l'IeFP per cui l'andamento appena richiamato non può essere attribuito necessariamente alla carenza di qualità dell'offerta dell'IeFP, ma potrebbe dipendere dalla selettività dei sistemi scolastici che tendono a canalizzare verso l'IeFP i giovani in pericolo di abbandono. Un'altra considerazione che rafforza il ruolo chiave dell'IeFP nella lotta all'abbandono precoce si fonda sul dato che i Paesi con una struttura di IeFP relativamente debole incontrano maggiori difficoltà nell'affrontare il problema degli studenti che lasciano prematuramente la scuola e la ragione va probabilmente identificata nella carenza di percorsi di Formazione Professionale sufficientemente attraenti. Da ultimo, come si è già accennato sopra, il sottosistema della IeFP è frequentato da molti allievi che hanno abbandonato o deciso di cambiare tipo di scuola o di corso e questo perché preferiscono la didattica tipica dell'IeFP basata su metodologie attive e focalizzate sul lavoro. Tuttavia, sebbene le strategie di insegnamento della IeFP siano cruciali nella lotta all'abbandono precoce, spesso le relative strutture non ricevono da parte dei governi l'attenzione e le risorse di cui avrebbero bisogno e che meriterebbero.*

## 2.2. Fattori che influenzano l'abbandono precoce nei percorsi di IeFP

*Questa sezione va letta insieme alla precedente n. 1.2 di cui rappresenta una specificazione in relazione agli allievi della IeFP. Incominciando dai fattori connessi al contesto individuale e familiare, una prima precisazione riguarda il genere nel senso che nel caso della IeFP non si verifica in maniera sistematica che i maschi lascino prematuramente i relativi percorsi in misura maggiore delle femmine, ma emerge che, soprattutto nell'apprendistato, l'incidenza del genere dipende piuttosto dal carattere "maschile" o "femminile" della professione di riferimento: in altre parole, l'abbandono precoce dei ragazzi o delle ragazze cresce se si tratta di un mestiere particolarmente connesso alle donne o viceversa agli uomini. Pas-*

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 136.

sando poi al caso dei migranti o dei giovani appartenenti a minoranze etniche, quasi tutti gli Stati registrano tra di loro percentuali maggiori di abbandono della IeFP rispetto agli allievi nativi. Le cause di tale andamento sono numerose e complesse: i fattori principali vengono identificati sia nei precedenti insuccessi scolastici, spesso connessi al livello insufficiente delle competenze linguistiche nella scuola dell'obbligo, sia nella condizione di povertà e di disagio in cui si trovano le famiglie; altre cause riguardano le aspettative delle famiglie, l'assenza di centri di IeFP in alcune comunità e la mancanza di coinvolgimento dei genitori negli studi dei figli.

Varie precisazioni si riscontrano in relazione ai fattori connessi all'organizzazione dei percorsi della IeFP. In proposito va ricordata in primo luogo l'incidenza di un inadeguato orientamento che certamente non si riscontra solo nell'IeFP, ma che nell'IeFP risulta particolarmente in evidenza perché le opzioni tra percorsi sono molto maggiori. Le problematiche principali riguardano la scelta sbagliata del programma, la difficoltà di coinvolgere attivamente gli allievi nel processo decisionale e il non essere riusciti a ovviare alla delusione per l'interruzione precoce di un percorso di istruzione generale. Strategie che possono contribuire a superare queste problematiche consistono nell'offerta di una formazione preprofessionale o comunque della possibilità di sperimentare diverse attività professionali prima di optare per un determinato programma. Altri aspetti che possono incidere negativamente sono: la mancanza di corrispondenza tra le attese circa il mestiere a cui ci si sta preparando e la sua reale configurazione; l'immagine negativa dei percorsi di IeFP che si riscontra nel linguaggio comune di insegnanti, genitori, lavoratori e imprenditori; la presenza nei programmi di IeFP di un numero consistente di conoscenze teoriche non integrate adeguatamente nel contesto formativo e poco significative per gli allievi. Al tempo stesso va sottolineato sul piano positivo che una IeFP di buona qualità può sviluppare nei giovani una identità professionale per cui essi arrivano a percepire la formazione come rilevante per il loro futuro lavorativo e per la loro stessa vita. Da ultimo, sempre nell'ambito del macro-fattore dell'organizzazione della IeFP e limitatamente all'apprendistato, non si possono trascurare problematiche come: la difficoltà di trovare una sistemazione dei giovani nelle imprese; le problematiche che allievi di 15 o 16 anni possono incontrare nell'adeguarsi alle regole del posto di lavoro; la mancanza di un ambiente propizio all'inserimento lavorativo nelle aziende a cui si è assegnati. Anche in questo caso non va però dimenticato il ruolo positivo sul piano motivazionale dell'apprendimento basato sul lavoro.

Un terzo gruppo di fattori è relazionato al mercato del lavoro. Li ricordiamo in sintesi: l'interesse degli imprenditori per i giovani all'ultimo anno di studi, prima della qualifica, quindi già relativamente competenti, ma meno costosi dei qualificati; le norme specifiche sul lavoro dei vari Paesi che potrebbero non richiedere

*una qualifica formale per svolgere determinati mestieri; le condizioni dure di lavoro in certi settori; un contesto economico in crisi che può essere demotivante per gli allievi che devono terminare i propri percorsi di IeFP e che non è in grado di assicurare un numero sufficiente di contratti di apprendistato.*

### 2.3. Politiche e misure specifiche per la lotta all'abbandono precoce nell'IeFP

*Anche questa sezione va letta insieme alla n. 1.3 di carattere generale poiché precisa in relazione alla IeFP quanto lì indicato. Prendendo le mosse dall'ambito della prevenzione, un primo gruppo di politiche e di misure riguarda i programmi di transizione. Si è già osservato sopra che vari casi di abbandono precoce dei percorsi di IeFP dipendono da passaggi effettuati senza sufficiente preparazione e sostegno e con poche informazioni. Pertanto in alcuni Paesi vengono previsti programmi esplorativi delle offerte di IeFP che aiutano i giovani a comprendere la natura dei differenti lavori, a capire cosa significhi studiare e lavorare per prepararsi ad essi e a scoprire i propri interessi e capacità anche con il supporto di un tutor. Un'altra opportunità è fornita dai sistemi di garanzia per lo studio e riguardano gli apprendisti che non riescono a trovare un'impresa ospitante e che nel frattempo possono frequentare forme alternative di formazione che consentono loro di prepararsi a un contratto di formazione. Degli incentivi economici per combattere l'abbandono precoce nell'IeFP vi sono diverse modalità: finanziamenti di programmi dell'IeFP sulla base dei risultati per sollecitare gli Enti di formazione a predisporre misure adeguate per affrontare il problema in questione; finanziamenti agli studenti legati al conseguimento della qualifica; responsabilizzazione delle istituzioni formative nei confronti degli allievi, coinvolgendo in prima persona i relativi dirigenti; incentivi finanziari per gli imprenditori che assumono apprendisti, misura da avviare soprattutto nei periodi di crisi, o bonus in base al numero degli apprendisti che concludono positivamente il loro percorso; borse di apprendistato a favore degli allievi per incentivarli a continuare gli studi. Per gli Enti di formazione possono essere previste anche risorse o competenze aggiuntive per la lotta all'abbandono precoce consistenti in finanziamenti supplementari o nella messa a disposizione di esperti esterni. Un'ultima misura consiste nell'assicurare la formazione degli insegnanti e dei formatori aziendali in vista della loro preparazione a lavorare con gli allievi a rischio di abbandono.*

*Anche l'ambito dell'intervento comprende una gamma ampia di misure. I sistemi e unità di allerta precoce intendono rispondere all'esigenza di agire appena gli allievi manifestano i primi segni di disagio in modo da non aspettare che la decisione di abbandonare sia già stata presa e, quindi, l'operazione di dissuasione risulti molto più difficile. Per ovviare a conflitti e a incomprensioni tra l'apprendi-*

sta e il tutor/datore di lavoro, in alcuni Paesi viene offerto un supporto individualizzato mediante coaching, tutoraggio e gestione dei casi allo scopo di identificare potenziali problemi, realizzare una collaborazione tra studenti, imprenditori ed Enti di formazione e fornire sostegno tecnico o formativo. Alcuni giovani in situazioni particolarmente problematiche potrebbero avere bisogno di un supporto superiore a quello che può essere fornito da un orientatore, un tutor o un coach e richiedere interventi complessi da parte di équipes multi-professionali. Un'ultima modalità di azione consiste in misure di sospensione breve mediante le quali si consente agli allievi in difficoltà di usufruire di una interruzione negli studi al di là del consueto contesto della classe o del corso.

Come si è più volte sottolineato, l'IeFP esercita una funzione rilevante nell'ambito della compensazione o reintegrazione perché molti degli studenti che hanno lasciato prematuramente l'istruzione generale o la Formazione Professionale, quando decidono di riprendere gli studi, si iscrivono alla IeFP o comunque a percorsi che si servono della didattica propria dell'IeFP come l'apprendimento basato sul lavoro. Fra tali misure, una prima categoria consiste nell'apertura dell'IeFP a nuovi gruppi di allievi che prima non avevano i requisiti per entrarvi. In secondo luogo, vanno ricordati i programmi IeFP della seconda opportunità che vengono elaborati per giovani adulti che hanno lasciato prematuramente i percorsi di istruzione e che vogliono un'altra opportunità di apprendimento formale. Il terzo gruppo di misure di compensazione è costituito da programmi integrali di ricollocazione che utilizzano metodologie del settore IeFP.

In conclusione, dalla disamina fin qui compiuta è emerso chiaramente che il problema dell'abbandono precoce costituisce una sfida complessa per cui la qualità delle politiche dell'istruzione e della formazione rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per risolvere la questione e, pertanto, vanno completate con interventi nel sistema sociale più largo per ridurre le disuguaglianze di status esistenti e nel mercato del lavoro per assicurare a tutti un'occupazione dignitosa.

Negli ultimi anni tutti i Paesi dell'UE hanno effettuato progressi importanti nella lotta all'abbandono precoce e hanno messo in campo un ventaglio ampio di politiche e di misure. Tale andamento va considerato uno sviluppo senz'altro positivo e non ci si può che rallegrare dei risultati raggiunti. Tuttavia, rimangono ancora vari problemi che vanno avviati al più presto quali: le disuguaglianze nelle percentuali dell'abbandono tra studenti stranieri e nativi, tra maschi e femmine e soprattutto tra allievi di diverso background socio-economico e culturale; alti tassi di ripetenza e bassi indici di partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia e all'IeFP; la durata insufficiente dell'istruzione obbligatoria, la carenza di autonomia e la mancanza di interventi prioritari a favore di aree a rischio; l'insufficienza di investimenti aggiuntivi.

*Per quanto riguarda l'Italia, non si può negare la riduzione notevole tra il 2011 e il 2014 del tasso di abbandoni dal 17,8% al 15%; al tempo stesso, rimangono due dati negativi: nella classifica tra i Paesi UE il nostro è il quint'ultimo come percentuale di giovani che hanno lasciato prematuramente gli studi ed è ancora alquanto lontano dall'obiettivo prioritario di un tasso inferiore al 10% da raggiungere nel 2020. Se si tiene conto di una conclusione del rapporto che, cioè, tassi bassi di partecipazione alla IeFP sono in stretta relazione con percentuali elevate di abbandoni, si capisce che una delle ragioni principali alla base del problema italiano è la politica miope che è stata seguita, ed è tuttora seguita, nei confronti della promozione della IeFP nelle istituzioni formative che invece, come viene messo in risalto nel rapporto ISFOL commentato nel prosieguo, costituiscono una delle barriere più importanti nei confronti dell'abbandono.*

## **B. La “Scolasticizzazione” della IeFP finalmente subisce un arresto. Il XIV Monitoraggio ISFOL (a.f. 2014-15)**

*Dopo tanti anni caratterizzati da un aumento notevole e costante degli iscritti alla IeFP, nel 2014-15 il totale degli allievi del triennio di qualifica sembra stabilizzarsi, anche se gli andamenti risultano diversi a seconda della tipologia a cui ci si riferisce<sup>8</sup>. Insieme con quello dell'arresto della “scolasticizzazione” della IeFP è uno dei dati più significativi che si riscontrano nell'ultimo rapporto annuale di monitoraggio che l'ISFOL ha predisposto per incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Qui di seguito ne offriremo una sintesi ragionata che si articolerà intorno alle tematiche principali: la partecipazione, gli esiti, le risorse, le direttrici di lavoro per il futuro.*

### **1. La partecipazione ai percorsi di IeFP**

*Per la prima volta dall'avvio del sistema di IeFP il totale degli allievi resta nel complesso invariato tra il 2013-14 e il 2014-15. Gli iscritti ai percorsi di qualifica ammontano nell'ultimo anno formativo a 316.599 e sopravanzano il 2013-14 solo*

<sup>8</sup> Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, *Istruzione e Formazione Professionale a.f. 2014-15. XIV rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma, ISFOL, febbraio 2016, pp. 232.

di 581; se si aggiungono quelli del IV anno, cioè del diploma, si arriva alla cifra di 329.387 che totalizza soltanto circa 1.200 unità in più rispetto al 2013-14. Tuttavia, secondo il Rapporto in esame, non si può ancora affermare con sicurezza che la crescita della IeFP debba considerarsi terminata per due ragioni principali: il protrarsi della crisi economica ha comportato un generale contenimento delle risorse e i dati del XIV monitoraggio non hanno potuto tener conto in misura completa del numero degli iscritti alla sussidiarietà in Calabria. All'interno del secondo ciclo gli allievi della IeFP rappresentano l'11,6% del numero complessivo, mentre la porzione dell'istruzione professionale rimane ferma al 18,2% e soprattutto appare in sofferenza in quanto tra l'altro contribuisce per oltre un terzo alla dispersione dell'intera scuola secondaria (35,8%) e si caratterizza per una quota di non ammessi agli scrutini finali (15,2%) che è tripla di quella dei licei.

Se i dati si articolano in base alle tipologie fondamentali<sup>9</sup>, emergono differenze significative. Continua ad aumentare il numero sia degli allievi delle istituzioni formative accreditate (IF), circa 3.000 in più, come d'altra parte è avvenuto negli ultimi due anni, sia di quelli dei percorsi in sussidiarietà complementare; al contrario si registra una vera inversione di tendenza riguardo agli iscritti alla sussidiarietà integrativa che calano di circa 3.000 unità dopo gli ultimi anni segnati da un notevole aumento. Più precisamente nel 2014-15 gli iscritti alle IF raggiungono la cifra di 143.909 (43,7% del totale e +0,7% in confronto con il 2013-14), quelli alla sussidiarietà integrativa di 166.605 (50,6% e -1,1% rispettivamente) e quelli alla sussidiarietà complementare di 18.873 (5,7% e +0,4%). Nella distribuzione in base alle circoscrizioni geografiche, gli allievi delle IF prevalgono nel Settentrione (68,5% nel Nord Ovest e 64% nel Nord Est), scendono al 30,6% nelle Isole e intorno a un quarto (26,6%) nel Centro e diventano marginali nel Meridione (3,6%); l'andamento opposto si riscontra riguardo a quanti frequentano gli IPS (nell'ordine: 31,5%, 36%, 69,4%, 73,4%, 96,4%).

I segni del mutamento nella distribuzione tra le tipologie risultano più evidenti nelle iscrizioni al primo anno. Anzitutto, va evidenziato che prosegue l'andamento che vede l'IeFP approssimarsi all'istruzione professionale: infatti, nel

<sup>9</sup> Accanto ai percorsi di IeFP erogati dai centri accreditati di competenza regionale degli Enti di Formazione Professionali sono stati avviati a partire dal 2011-12 quelli realizzati dagli istituti professionali di Stato secondo le due modalità della sussidiarietà integrativa che "permette agli studenti iscritti ai corsi quinquennali riformati di acquisire, al termine del terzo anno, anche i titoli di qualifica professionale corrispondente, in un percorso non terminale" e della sussidiarietà complementare che "permette agli allievi di conseguire i titoli di qualifica al III anno e di diploma professionale al IV anno in percorsi di IeFP interamente di competenza regionale", MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, o.c., p. 17.

2014-15 le matricole della prima ammontano a 116.918 appena 16mila in meno di quelle della seconda. Dopo il primo calo nelle iscrizioni al 1° anno del 2012-13 (-5.597), nel biennio seguente il dato si stabilizza intorno ai 117.000 e nel 2014-15 le 116.918 matricole si articolano tra le tipologie come segue: 46.644, pari al 39,9% del totale, nei centri accreditati, 64.247 (55%) nella sussidiarietà integrativa e 6.027 (5,1%) nella sussidiarietà complementare. Nel confronto sono i primi a guadagnare 2.814 allievi in più, mentre la scuola complessivamente perde 2.233: probabilmente questo andamento potrebbe dipendere dalle difficoltà che gli IPS avrebbero incontrato a interpretare un modello pedagogico e didattico basato sulla pratica e sull'alternanza scuola-lavoro. Va anche aggiunto che gli ultimi dati sulle preiscrizioni degli alunni del terzo anno della secondaria di 1° grado evidenziano un calo rilevante dei potenziali iscritti ai percorsi in sussidiarietà (-6,4%) e una speculare crescita significativa di quelli ai centri accreditati; nonostante la domanda in aumento, rimane tuttavia il problema dell'offerta inadeguata delle IF a motivo della carenza di finanziamenti per cui il contributo sussidiario della scuola assume un carattere sostitutivo piuttosto che integrativo. Sul piano positivo va sottolineato che nel 2014-15 la "scolasticizzazione" della IeFP, che negli anni precedenti sembrava inarrestabile, subisce una battuta di arresto, anche se di un solo punto percentuale, mentre contemporaneamente continua la crescita degli allievi delle IF malgrado le difficoltà incontrate nel trovare i necessari finanziamenti.

Nel 2014-15 si consolida il profilo verticale della IeFP con la lenta diffusione dell'offerta dei percorsi del diploma quadriennale che nell'anno in questione viene espressa da 9 fra Province e Regioni Autonome: Piemonte, Trento, Bolzano, Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Molise, Calabria e Sicilia. Rimangono, tuttavia, 12 Regioni che non hanno ancora attivato i cosiddetti quarti anni e questo per scelta o per carenza di finanziamenti. In qualche caso, dopo averli realizzati per qualche anno, le Regioni sono dovute ritornare sui loro passi per ristrettezze di natura economica, come è avvenuto per la Liguria e la Sicilia. Nel 2014-15 il diploma ha registrato un aumento degli allievi del 5,2% passando da 12.156 a 12.788; la sussidiarietà complementare ha guadagnato 633 iscritti, toccando i 2.490, ma le IF hanno mantenuto la loro netta prevalenza con 10.298, pari all'80,5%. Gli iscritti al IV anno delle IF costituiscono il 36,1% dei qualificati delle medesime istituzioni, ma nelle Regioni in cui il diploma è consolidato il tasso di passaggio raggiunge il 60-65% per cui si può pensare a un ampio bacino di ulteriori potenziali utenti.

La porzione dei ragazzi non solo è superiore a quella delle ragazze, ma risulta anche in aumento. Nel triennio di qualifica i primi costituiscono il 61,3% rispetto al 60,8% del 2013-14 e sopravanzano le seconde quasi del 23%; inoltre, la percentuale dei ragazzi è più elevata nella IeFP che non nella secondaria di 2° grado e nell'istruzione professionale. La predominanza dei maschi è più accentuata nel

regime di sussidiarietà con un divario del 27%, mentre nelle IF si scende al 16%. Passando alla distribuzione nel territorio, la quota maggiore di ragazze si riscontra nelle Isole che, però, hanno perso la prevalenza degli anni precedenti a motivo di una rilevante diminuzione della formazione degli operatori del benessere registrata in Sicilia. Da ultimo la transizione dal primo al terzo anno premia le allieve in tutte le circoscrizioni geografiche, particolarmente nel Nord, tranne questa volta nelle Isole.

Nel tempo la quota di chi ha scelto la IeFP come prima opzione e non per ripiego aumenta fino a raggiungere il 47% degli iscritti al 1° anno, mentre solo nel 2009-10 si toccava il 39%. Se si tiene presente che la percentuale dei 14enni nei percorsi tradizionali degli IPS raggiunge il 54,9%, appare chiara la funzione di "barriera antidispersione" che esercita la IeFP, accogliendo una quota superiore di giovani provenienti da precedenti insuccessi scolastici. Nel confronto fra le tre tipologie di IeFP sono le IF e la sussidiarietà complementare ad accogliere più allievi con scelte di ripiego (54,9% e 67,2% rispettivamente), mentre la sussidiarietà integrativa si ferma al 50%.

La natura inclusiva della IeFP si manifesta nella notevole partecipazione di stranieri e di disabili. Questo andamento non trova corrispondenza negli altri segmenti del secondo ciclo nei quali la probabilità di ritardi scolastici per i ragazzi con cittadinanza non italiana risulta in media tre volte superiore. Nel quadriennio la quota di allievi stranieri assomma a 45.690, pari al 13,9% del totale; tale porzione è sostanzialmente doppia rispetto a quella della secondaria di 2° grado (7%) e superiore, anche se meno, a quella dell'istruzione professionale (12,6%). La distribuzione fra le tre tipologie vede le IF al primo posto con il 17,3%, la sussidiarietà integrativa al secondo con l'11,9% e quella complementare al terzo con il 5%. Inoltre, nell'ultimo biennio si riscontra una diminuzione del 4,5% che, però, riguarda l'offerta nella scuola, mentre nelle IF l'andamento è in crescita. La ripartizione tra le circoscrizioni geografiche vede il Nord con il 60%, il Centro con il 31% e il Sud con il 9%. Al quarto anno la presenza degli stranieri cala dal 17,6% del triennio di qualifica al 13,5% del diploma; al tempo stesso va evidenziato che la continuità è buona nelle IF, mentre si riduce al minimo nel regime di sussidiarietà.

La porzione dei ragazzi con disabilità assomma al 6,5% del totale degli allievi dei percorsi triennali e costituisce più del triplo della quota nelle secondarie di 2° grado che è del 2,1%. La percentuale più elevata si trova nelle IF con il 7,5% dei loro iscritti, mentre nella sussidiarietà integrativa si raggiunge il 5,7% e in quella complementare il 6,2%. La quota più numerosa si riscontra nel Settentrione con il 51%, mentre il Centro accoglie il 22% e il Sud il 27%.

## 2. Gli esiti

*I qualificati nell'anno formativo 2014-15 assommano a 71.308 allievi e rivelano una leggera diminuzione dello 0,3% rispetto all'anno precedente che, però, si concentra interamente nel canale degli IPS mentre i CFP accreditati evidenziano una crescita, anche se modesta. Il totale si distribuisce fra le tre tipologie come segue: 32.528, pari al 45,6%, frequentano le IF, 34.780 (48,8%), la sussidiarietà integrativa e 4.000 (5,6%), quella complementare. Come era da attendersi, il Settecentrione vede la prevalenza dei qualificati nelle IF, mentre nel Centro e nel Meridione sono più numerosi quelli della sussidiarietà integrativa.*

*Se si fa riferimento al triennio 2012-15, sono le IF a mostrare percentuali superiori di qualificati rispetto agli iscritti al primo anno: la cifra è del 70,6% e registra un andamento in crescita in paragone al 60,4% del 2013 e al 65,7% del 2014. In aggiunta, pure le percentuali di passaggio tra i vari anni si presentano elevate con il 90,8% tra il primo e il secondo, il 92% circa fra il secondo e il terzo e l'84,7% tra il 3° e la qualifica. Al contrario la sussidiarietà integrativa scende dal 56,9% del 2014 al 54% del 2015 e quella complementare dal 61,2% al 60%.*

*Se si fa riferimento alle figure professionali, sono 6 quelle in cui si focalizza il 70% dei qualificati del 2014-15. Anzitutto si tratta degli operatori della ristorazione e del benessere con, rispettivamente, 21.387 e 8.236 allievi; seguono poi le qualifiche relative al comparto meccanico come l'operatore elettrico (6.091), meccanico (4.878) e della riparazione dei veicoli a motore (4.241) e quella dell'operatore amministrativo segretariale (4.851). Le 6 figure e la relativa classifica rimangono le medesime degli anni formativi precedenti.*

*A loro volta i diplomati ammontano nel 2014-15 a 9.825 e registrano un aumento nel biennio del 6%. Come era da aspettarsi, la gran parte frequenta le IF, 7.918 o l'80,6% del totale, rispetto a 1.907 (19,4%) in sussidiarietà complementare. Il paragone con gli iscritti all'inizio dell'anno vede una percentuale del 76,9% nelle IF con un aumento dell'1% rispetto al 2013-14 e quella del 76,6% nelle scuole. Per quanto riguarda i diplomi più ambiti, le prime tre posizioni rimangono invariate nell'ultimo biennio con, nell'ordine, il tecnico di cucina (1.218), dei trattamenti estetici (1.053) e dell'acconciatura (977); nel 2014-15 seguono il tecnico riparatore di veicoli a motore (833), dei servizi di impresa (730) ed elettrico (679) con il primo e il terzo che guadagnano rispetto al 2013-14 e il secondo che perde leggermente. Nel biennio si registra un divario notevole in positivo riguardo ai diplomi di tecnico di animazione turistico-sportiva (+45,3%), di riparatore di veicoli a motore (+43,1%) e di tecnico della trasformazione agroalimentare (+34,5%), mentre un calo notevole si osserva relativamente al tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatici (-50%) e a quello delle lavorazioni artistiche (-20,4%).*

*Per completezza riportiamo anche alcuni esiti che si trovano in un Rapporto ISFOL del 2015 e che sono altrettanto significativi<sup>10</sup>. Incominciamo da quelli occupazionali che sono senz'altro lusinghieri. Nonostante la debolezza strutturale del contesto economico nazionale, a tre anni dalla qualifica il 50% risulta occupato, il 23,5% disoccupato e il 18,6% in cerca di occupazione; a sua volta il 6,6% ha optato per la prosecuzione degli studi. Tra quanti hanno reperito un impiego, la maggioranza si trova in condizione di lavoratore dipendente (85,6%), l'8,3% ha scelto il lavoro autonomo e il 6,4% dispone di un contratto atipico. Anche in questo caso sono i centri accreditati a ottenere i migliori risultati.*

*In tale contesto si capisce come mai la grande maggioranza degli ex-allievi esprima una valutazione positiva dei percorsi di IeFP. Nell'indagine su un campione rappresentativo di qualificati a tre anni dal titolo, il 78% manifesta la propria soddisfazione riguardo alla scelta della IeFP e le assegna un punteggio superiore a 8 in una scala da 1 a 10 che è in genere più alto che non per altri tipi di istruzione; tale apprezzamento sale all'81% tra gli ex-allievi dei centri accreditati, mentre quelli degli IPS si situano a 11 punti percentuali di distanza. Quasi due qualificati su tre hanno trovato utile la formazione ricevuta nella IeFP ai fini dello svolgimento del proprio lavoro e pure in questo caso sono quelli delle IF accreditate a dare le valutazioni più positive (62,4% rispetto al 51,4% degli IPS). Inoltre, il 60% dichiara che l'occupazione reperita corrisponde in tutto o in parte alla formazione ricevuta, anche se una minoranza consistente denuncia un disallineamento con il percorso seguito nella IeFP. Il giudizio risulta positivo pure riguardo all'esperienza formativa: l'82,6% sarebbe pronto a rifare la scelta della IeFP; gli ex-allievi apprezzano in particolare le relazioni con i compagni e i formatori e valutano favorevolmente i contenuti e i metodi dell'apprendimento; e sono i qualificati dei centri accreditati ad apparire più entusiasti e soddisfatti rispetto ai loro colleghi degli IPS.*

### 3. Le risorse

*Nel 2014 le risorse finanziarie impegnate dalle Amministrazioni ammontano a euro 516.171.765 e registrano un calo di ben il 20% rispetto al 2013; analogo andamento negativo si riscontra riguardo a quelle erogate che si sono fermate a euro 486.399.972 ed evidenziano una diminuzione del 17%. La riduzione va attribuita non solo alle difficoltà economiche in cui si dibatte il Paese soprattutto nel 2014, ma anche ai tempi lunghi per la disponibilità reale delle risorse presso*

<sup>10</sup> Cfr. ISFOL, *Rapporto sul sistema di IeFP*, Roma, settembre 2015, pp. 59-68.

le singole Amministrazioni. Tale situazione sta mettendo seriamente in crisi il sistema di IeFP, portando tra l'altro alla chiusura di Enti di formazione storici proprio nelle aree più problematiche dell'Italia e privando di conseguenza settori disagiati del mondo giovanile di valide opportunità di formazione alternative alla scuola.

Significativo in proposito è il confronto nel tempo tra la partecipazione ai percorsi della IeFP e l'entità delle risorse ad essa destinate a livello nazionale. Tra il 2008 e il 2014 le iscrizioni alla IeFP sono cresciute in maniera consistente e continua: infatti, si è passati da 152.885 a 316.599, triplicando quasi il totale. Al contrario, le somme stanziare a livello nazionale sono diminuite dai 242 milioni del 2008 ai 189 del periodo 2010-14.

Venendo più nel dettaglio alle fonti di finanziamento, va in primo luogo sottolineato che le risorse disponibili vengono assicurate in gran parte dalle Regioni e dalle Province: nel 2014 le percentuali sul totale sono il 49,1% di quelle impegnate e il 53,5% di quelle erogate e ambedue crescono in confronto con il 2013 (+9,2% e +7,4%). A loro volta le quote impegnate dai Ministeri del Lavoro e delle Politiche Sociali e dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca calano (-7,1% e -11,4%), mentre aumentano quelle comunitarie (+9,3%); sul piano delle risorse erogate, si registra una diminuzione dei fondi comunitari (-3,5%) e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (-5%).

Passando da ultimo alla ripartizione in base alle circoscrizioni territoriali, il Settentrione riceve le risorse impegnate ed erogate in gran parte dalle Regioni e dalle Province. Nell'Italia Centrale bisogna distinguere tra fondi impegnati ed erogati: i primi arrivano prevalentemente dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, i secondi dalle Amministrazioni locali. Nel Meridione la provenienza preponderante è dal Ministero appena citato in ambedue i tipi di risorse. Anche nelle Isole è necessario distinguere perché la principale fonte dei fondi impegnati sono risorse comunitarie e di quelli erogati le Regioni/Province.

## **4. Direttrici di lavoro per il futuro**

Per dare una base solida alle proposte di miglioramento del sistema attuale di IeFP, è opportuno richiamare le principali tendenze emerse dalla precedente analisi quantitativa e alcune linee di intervento.

### **4.1. Principali tendenze**

*Se ne riportano sei.*

1. *La IeFP, in primo luogo, riesce a soddisfare una duplice domanda formativa espressa dalla società civile: da una parte si tratta di venire incontro all'esigenza dei giovani e delle famiglie di una preparazione professionalizzante che*

permetta di inserirsi nel mondo del lavoro a breve termine e al tempo stesso assicuri l'apprendimento delle competenze di base per la cittadinanza; dall'altra, si richiede di rispondere al bisogno di inclusione sociale che viene da un'utenza in buona parte svantaggiata per cui la IeFP si pone come un argine al fenomeno della dispersione.

2. Pertanto, il sistema di IeFP risulta pienamente allineato con gli orientamenti e le politiche educative professionalizzanti che caratterizzano lo scenario internazionale. Infatti, esso si dimostra capace di accogliere con successo la porzione dei giovani destinati a rimanere fuori dei processi tradizionali di apprendimento. In proposito, è sufficiente ricordare che tra il 50% e il 67% degli iscritti al 1° anno (e la percentuale più elevata riguarda le IF) arriva con il peso di un precedente insuccesso scolastico e, nonostante ciò, una quota compresa tra il 70% dei centri accreditati e il 54% della sussidiarietà integrativa riesce a ottenere la qualifica alla fine del triennio.
3. Questa capacità di favorire il successo di un'utenza disagiata dipende dal modello pedagogico-didattico adottato nella IeFP – e funzionante al meglio nelle IF. In particolare i suoi punti di forza sono: «Le caratteristiche professionalizzanti che recuperano la teoria attraverso la pratica, la consistente quota di stage nel curriculum [...], la didattica per competenze, il riconoscimento del valore formativo del lavoro, la relativa presenza di adeguate strutture laboratoriali, l'enfasi sulle competenze trasversali, la didattica attiva, un'azione formativa flessibile, personalizzata e inclusiva, che arriva a sensibilizzare le famiglie alle attività svolte nei centri»<sup>11</sup>.
4. I diversi risultati delle tre tipologie mettono in evidenza la superiore capacità formativa delle IF: come emerso dalla precedente analisi, su tutti gli aspetti presi in considerazione dal monitoraggio queste si segnalano sempre per esiti migliori rispetto alla sussidiarietà integrativa e complementare. Sulla base della loro esperienza previa con utenze problematiche, le IF si sono dimostrate maggiormente capaci di affrontare la sfida rappresentata da giovani in situazioni di grave insuccesso scolastico. Inoltre, non va neppure ignorata la difficoltà denunciata dagli IPS in regime di sussidiarietà di comporre le esigenze legate al conseguimento del diploma di maturità con quelle connesse al raggiungimento di una qualifica professionale. Tali problematiche dovranno portare a un serio ripensamento del modello stesso della sussidiarietà.

<sup>11</sup> MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE, I SERVIZI PER IL LAVORO E LA FORMAZIONE, o.c., p. 30.

5. *La "scolasticizzazione" della IeFP subisce nel 2014-15 una battuta d'arresto. Negli ultimi cinque anni, infatti, il "tasso di formazione" è calato notevolmente e si è passati dal 62,6% di partecipazione delle IF ai percorsi di IeFP nel 2009-10 al 40,5% nel 2013-14. A sua volta, la presenza della scuola nella IeFP aumenta nel medesimo periodo del 20%. Come si è visto sopra, nel 2014-15 riprendono a crescere in percentuale gli iscritti alle IF mentre diminuiscono gli iscritti alla sussidiarietà. È comunque difficile dire se si tratti di una inversione di tendenza o se, nonostante la superiorità formativa delle IF, le Regioni/Province continueranno a preferire di risparmiare sulla IeFP ritornando a favorire la crescita degli IPS in sussidiarietà ai quali, come si sa, provvede economicamente lo Stato.*
6. *Una osservazione simile all'ultima appena riportata può essere ripetuta riguardo alla stabilizzazione del numero degli iscritti che si è verificata nel 2014-15 dopo tanti anni di notevole aumento. Infatti, a giudizio dei responsabili del monitoraggio non si può ancora dire con certezza che la crescita della IeFP debba ritenersi conclusa. Al momento sembra più fondata la tesi di quanti affermano che la contrazione della IeFP delle IF accreditata sia legata alla diminuzione dei finanziamenti o alle disfunzioni del sistema di qualche Regione.*

## 4.2. Linee di intervento

*Nel quadro degli andamenti emersi dall'analisi della situazione della IeFP, si possono proporre delle linee di intervento che dovrebbero consentire di rispondere più adeguatamente alle esigenze del sottosistema di Istruzione e Formazione Professionale. Anche qui si propongono almeno sette interventi.*

1. *Anzitutto, andrebbe ripensata l'attribuzione delle risorse mediante la previsione di costi standard, in modo tra l'altro da riequilibrare i divari territoriali, e sarebbe necessario anche potenziare i finanziamenti nei confronti di soggetti che si dimostrano capaci di offrire una formazione di qualità con particolare riguardo alle IF. Infatti, la continua diminuzione degli investimenti, accompagnata dal progressivo aumento della domanda di IeFP, sta provocando una riduzione delle risorse per singolo corso e un impoverimento dell'offerta che nel medio termine sono destinati ad incidere negativamente sulle finalità della professionalizzazione e della lotta alla dispersione.*
2. *Risulta urgente potenziare i processi di valutazione delle politiche formative avviate in questi anni. Nel 2014 si è iniziata in proposito, su proposta del CNOS-FAP, una sperimentazione nelle IF che, pur essendo stata predisposta sul modello di quella della scuola, cerca di tenere conto delle specificità dei centri accreditati. La sperimentazione punta a dare indicazioni, "linee guida" secondo il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzio-*

ne e formazione – alla valutazione delle competenze degli allievi e delle attività delle strutture formative, nonché quella dell'intero sistema della IeFP e delle relative politiche formative.

3. Un'altra dimensione del sistema da rivisitare riguarda la relazione tra IeFP e fabbisogni formativi. Da questo punto di vista è urgente intervenire sulla corrispondenza tra l'offerta espressa dal Repertorio nazionale e la domanda dei diversi territori. In particolare, si tratta di introdurre nuove figure professionali e di ritarare gli standard di quelle esistenti.
4. Si impone anche l'esigenza di integrare in modo armonico i vari segmenti della IeFP, degli IFTS e degli ITS nella filiera lunga della formazione tecnico-professionale. Pertanto, si dovrà intervenire per rendere coerenti i diversi repertori e per precisare la funzione che i sottosistemi degli IFTS e degli ITS sono chiamati a svolgere in termini di professionalizzazione e di architettura di sistema.
5. L'elevazione del livello qualitativo dell'offerta della IeFP dipende fondamentalmente dalla crescita delle competenze del personale, in particolare dei formatori e dei dirigenti. Un'altra urgenza è, pertanto, costituita dal potenziamento della preparazione dei docenti e della leadership delle istituzioni di IeFP per cui si dovrà puntare a migliorare la qualità sia della formazione iniziale che della formazione in servizio.
6. Una ricerca condotta dall'ISFOL nel 2014 su un campione nazionale di 6.000 persone fra i 30 e i 54 anni ha confermato che l'offerta formativa della IeFP è poco conosciuta a livello della popolazione italiana adulta. Pertanto, il Rapporto del XIV monitoraggio propone di avviare una strategia istituzionale di comunicazione pubblica per favorire una informazione più approfondita del canale della IeFP e dei suoi punti forti.
7. Il documento in esame non ha avuto il coraggio di dire esplicitamente, anche se implicitamente contiene i presupposti dell'affermazione che segue, che bisognerebbe **«superare l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale nel suo complesso**, in linea con gli ambiti che caratterizzano i sistemi produttivi del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), eliminando alla radice l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP»<sup>12</sup>. In altre parole e più radicalmente bisognerebbe tornare alla riforma Moratti, prevedendo nel secondo ciclo solo tre canali: i licei, gli istituti tecnici e la IeFP.

<sup>12</sup> FORMA, Ddl "Buona Scuola" e IeFP. Contributo di Forma alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015, p. 5.

*Un analogo giudizio si potrebbe esprimere, a giudizio di molti, anche sul documento della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome: "Sistema di Istruzione e Formazione Professionale. Proposta delle Regioni e delle Province Autonome per l'apertura di un confronto con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali" del 24 marzo 2016.*

*Il testo, lucido nell'analisi dei limiti del (sotto)sistema di IeFP ("Due sistemi di IeFP diversi e sempre più distanti", "Entrambi i sistemi sono in sofferenza", "Tutti i tavoli di riflessione: possibilità attuale di ricondurli ad uno"), si rivela lacunoso e poco coraggioso nella formulazione delle proposte ("Questione della riqualificazione della sussidiarietà"; "Questione dei passaggi e dello sviluppo verticale del sistema"; "Revisione del Repertorio nazionale delle qualificazioni"; "Integrazione dell'anagrafe nazionale degli studenti e dei sistemi informativi"; "Sistema Nazionale di Valutazione"). Il documento citato punta, infatti, ancora una volta, sulla necessità di ammodernare soprattutto l'Istruzione Professionale di Stato, non avanzando proposte per curare le criticità dell'altro soggetto del (sotto)sistema, l'istituzione formativa. Ancora una volta, le politiche formative sono più concentrate sul presente che su una visione strategica di ampio respiro, quelle che in Europa si sono rivelate efficaci dove Danimarca, Germania, Olanda, Svezia, Regno Unito realizzano una quotata formazione pratica, certamente non ancillare rispetto a quella teorico generalista. In questo contesto è emblematico il più recente caso dell'Inghilterra<sup>13</sup>. Anche l'atteso Decreto Legislativo che ridefinisce l'offerta dell'Istruzione Professionale di Stato e il raccordo con i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale non sembra andare in questa direzione.*

### **C. Il punto sulle sperimentazioni in atto: il sistema duale e la valutazione nella IeFP**

*Rassegna CNOS nel numero 1/2016 ha scritto sia sulla via italiana del sistema duale (Gotti/Piano) che sulla valutazione della IeFP (Salatin). In questa sede si riportano solo alcuni aggiornamenti su entrambe le sperimentazioni.*

- **Il sistema duale**

*Le nuove regole sull'apprendistato duale sono ormai applicabili in tutta Italia anche se ad oggi solo alcune Regioni (Lombardia e Piemonte) le hanno recepite con propri atti. Infatti, dopo l'approvazione del Decreto Ministeriale attuativo (Dm. 12*

<sup>13</sup> ZAGARDO G., SALERNO G.M., *Istruzione e Formazione (IeFP) nell'a.f. 2012/13*, Tipografia Pio XI, 2014, pp. 7-9.

ottobre 2015), scade il 21 giugno il termine entro cui le Regioni dovrebbero adeguare le proprie regolamentazioni alle modifiche normative. Dopo questo termine, anche senza intervento delle Regioni, saranno applicabili le norme relative ai requisiti dei datori di lavoro, alla durata massima dei percorsi e della formazione esterna, alle competenze dei tutor e alla valutazione delle competenze, definite dallo stesso decreto ministeriale. Dal 18 maggio 2016 sono invece già applicabili le nuove regole retributive per le imprese aderenti a Confindustria, perché è stato firmato l'Accordo Interconfederale con Cgil, Cisl e Uil (18.5.2016), che si aggiunge a quello territoriale lombardo della Confederazione dell'Artigianato con Cna, Casartigiani, Clai, Cgil, Cisl, Uil, dello scorso 4 marzo. Nel nuovo quadro così composto l'apprendistato duale diventa molto conveniente anche rispetto ai contratti a tempo indeterminato che per quest'anno potranno ancora contare su una decontribuzione, seppur ridotta del 60% rispetto a quella dell'anno precedente. Dal primo gennaio 2013, i datori di lavoro usufruiscono di una contribuzione a loro carico pari all'11,31% della retribuzione imponibile ai fini previdenziali, riconosciuta anche per i 12 mesi successivi al termine del periodo di apprendistato. Inoltre la Legge 183/2011 (Legge di stabilità 2012) ha previsto per i datori di lavoro che occupano un numero di addetti pari o inferiore a nove, uno sgravio contributivo quasi totale, salvo il versamento dell'1,61% relativo all'assicurazione sociale per l'impiego e ai fondi interprofessionali per la formazione, per i periodi contributivi maturati nei primi tre anni di contratto. Per l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, il Dlgs 150/2015 prevede, a titolo sperimentale fino al 31 dicembre 2016, l'esonero dal contributo sul licenziamento (Legge 92/2012) e da quello dell'1,61% per il finanziamento della Naspi e del fondo per la Formazione Professionale. Inoltre l'aliquota contributiva a carico del datore di lavoro è ridotta al 5%.

Nel nuovo schema triangolare, le istituzioni formative diventeranno vere e proprie agenzie formative, impegnate nell'integrazione dello studio e del lavoro, affiancando l'apprendista nel percorso di formazione e di tutoraggio del suo inserimento nell'impresa e il datore di lavoro per la gestione del piano formativo e per l'apprendimento in azienda. Mancherebbe, per completezza, solo un necessario raccordo con la disciplina del lavoro minorile, la cui integrale applicazione, in assenza di deroghe legate al valore formativo del lavoro in apprendistato, rischia di non veder decollare il sistema duale in Italia. Infatti, l'interpretazione fornita dal ministero del Lavoro (risposta all'interpello 11/2016) in base alla quale gli apprendisti di 15 anni siano da considerare bambini, potrebbe determinare l'applicazione integrale della disciplina del lavoro minorile, che è ancora più restrittiva, per i giovani che non abbiano compiuto 16 anni, precludendo loro la possibilità di svolgere in apprendistato attività tipiche dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

- **La valutazione nella IeFP: il progetto sperimentale VALEFP**

*Di questa seconda sperimentazione si richiamano solo alcuni adempimenti osservati dai CFP che hanno partecipato alla sperimentazione.*

*Hanno partecipato alle prove INVALSI 44 CFP (25 appartenenti al CNOS-FAP, 11 al CIOFS/FP e 8 Enti aderenti alla CONFAP), circa 92 classi e 1671 allievi. Di questi ultimi 1261 hanno compilato sia la prova cartacea che quella compulsory basic training (CBT), molto gradita.*

*La sperimentazione punta a testare le prove somministrate in CBT in vista di una loro messa a regime nel 2018 e di una loro caratterizzazione rispetto a quelle adottate per gli indirizzi liceali e tecnici.*

*Nei prossimi mesi sono previsti gli altri adempimenti da parte dei CFP: la compilazione del questionario e del Rapporto di Autovalutazione (RAV). Un apposito seminario, programmato per l'autunno 2016, permetterà agli operatori di conoscere i primi dati della sperimentazione e sarà l'occasione per tracciare le linee strategiche per gli anni 2017/2018.*

## **D. Una proposta aperta agli Enti di FP: il progetto FENICE**

*La Federazione CNOS-FAP, consapevole delle difficoltà in cui si trova il (sotto)sistema di IeFP pur in presenza di risultati lusinghieri, sollecita gli Enti a progettare nuove vie per portare l'attuale IeFP in una nuova situazione di forza e di qualità attraverso la proposta del progetto FENICE di cui si dà conto, in una prima versione aperta ad ogni approfondimento, all'interno di questo numero.*

*Il progetto Fenice – Scuola per il lavoro mira ad accompagnare i CFP (al momento quelli del CNOS-FAP e dell'ente ENDO-FAP) che vorranno aderire ad una trasformazione che consenta loro di fronteggiare al meglio la grave emergenza della disoccupazione giovanile, cogliendo le opportunità del sistema duale italiano, della riforma della Costituzione, dei progetti di rilancio dello sviluppo e di inclusione sociale tramite la leva del lavoro.*

*Il progetto, nelle sue articolazioni essenziali, propone un'offerta formativa centrata su percorsi formativi personalizzati, sulla base di un'alleanza più stretta tra formazione e impresa, distribuita equamente su tutto il territorio nazionale e orientata alla qualità.*

*La Scuola per il lavoro, ispirata al modello delle Studio School inglesi, è un'istituzione educativa finalizzata a mettere in luce i talenti di ciascun allievo e renderli proficui per sé e per la società, secondo il percorso del "noviziato professionale" nel corso del quale egli assume la decisione di vita e di lavoro, si coinvolge entro una relazione allievo-maestro all'interno di una comunità educativa*

*che opera tramite compiti reali simili a quelli del lavoro, così da maturare un io solido, instaurare legami positivi con gli altri ed offrire il suo personale contributo al miglioramento della comunità sociale.*

## **E. Le scuole tecniche e professionali salesiane nel mondo: una prima panoramica**

*Vista la rilevanza della formazione tecnica e professionale, la redazione di Rassegna CNOS, dopo aver messo a fuoco i punti di forza e di debolezza della IeFP in Italia attraverso l'intervista al nuovo Direttore Generale del CNOS-FAP, ha ritenuto utile continuare a riflettere sul contesto in cui operano i Salesiani nell'erogare l'offerta tecnica e professionale, per ricavarne stimoli significativi per i nostri territori.*

*Inizia questo viaggio ideale attraverso il racconto colloquiale con don Pascual Chávez Villanueva, Rettor Maggiore emerito della Congregazione Salesiana.*

*Dodici anni di animazione e di governo della Congregazione Salesiana hanno permesso a don Pascual di conoscere la multiforme realtà salesiana in questo particolare ambito ed il relativo contesto.*

*L'intervista offre anche al lettore della Rivista un primo quadro delle attività presenti nella Congregazione. Contributi successivi offriranno focus approfonditi in specifiche nazioni o aree geografiche.*

