



RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 32 - n. 3 Settembre-Dicembre 2016

INDICE

Editoriale

3

Studi e ricerche

REDAZIONE CNOS-FAP, *Intervista a Zenon Latawiec, Direttore della Scuola salesiana Don Bosco a Oświęcim* 27

PELLERÉY M., *Promuovere la capacità di governare se stessi nell'affrontare le sfide proposte dallo studio e dal lavoro in una società complessa e altamente dinamica* 39

MALIZIA G., *Giovani e mercato del lavoro in uno scenario socio-economico ancora incerto. Problemi e prospettive* 53

TACCONI G., *La visita in aula come strumento per la valutazione formativa dei docenti e per la ricerca. Il caso della Formazione Professionale italiana della Provincia Autonoma di Bolzano* 73

Progetti e esperienze

EVANGELISTA L. - DE MINICIS M., *L'archivio nazionale delle strutture formative accreditate: quale apporto alla leFP?* 87

FRANCHINI R., *Le Scuole per il Lavoro: il fenomeno delle Studio School* 97

BECCIU M. - COLASANTI A.R. - POZZI M., *Prevenire l'abuso di sostanze in adolescenza si può: la sperimentazione del manuale "In viaggio per... Crescere"* 115



Osservatorio sulle politiche formative

- MEJIA GOMEZ G. - TACCONI G., *La voce di testimoni privilegiati. Il punto di vista della UIL Scuola sull'Istruzione e Formazione Professionale* 131
- SALERNO G.M., *La leFP dopo il sì o il no al referendum costituzionale* 149
- SALATIN A., *L'istruzione secondaria di secondo grado a cinque anni dal riordino del 2010: il caso dell'istruzione tecnica e professionale* 165

Cinema per pensare e far pensare

- AGOSTI A., *Azur e Asmar (tit. orig. Azur et Asmar)* 177

Schedario: Rapporti

- MION R., *La condizione giovanile in Italia "Rapporto Giovani 2016"* 183
- MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti: Garanzia Giovani, Rapporto Svimez 2016* 197

Schedario: Libri

- Recensioni* 205

Allegato - Una "Rivista" nella rivista "Rassegna CNOS"

- In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *La voce dei protagonisti* 209



Il 25 maggio 2016, presso la Camera dei Deputati, la Fondazione Novae Terrae e l'OIDEL hanno presentato un interessante rapporto sulla libertà di educazione nel mondo (136 Paesi, Italia inclusa, il 94% della popolazione mondiale). Tema davvero stimolante perché permette di comprendere, su scala mondiale, il livello di rispetto e promozione di questo diritto umano fondamentale in ogni Paese e come le politiche lo sostengono o lo ostacolano.

Ma qual è la situazione dell'Italia, secondo questo Rapporto?

Come ormai noto, l'Italia, a fronte di una possibilità legale di creare e gestire scuole non governative, offre un finanziamento scarso e poco definito. Ancora recentemente, sull'ultimo provvedimento scolastico adottato, si scriverà nel seguito dell'Editoriale: «si è persa l'occasione offerta dalla "Buona Scuola" di fare qualche passo avanti significativo nella realizzazione della parità economica tra scuole statali e non».

Per questo motivo è apparso utile iniziare questo Editoriale presentando una sintesi del Rapporto dal momento che l'attuale Governo, pur avendo mancato all'appuntamento con la Legge 107/2015, si accinge a dare vita ad un sistema "duale" nell'ambito della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), dove il tema della libertà di scelta educativa è ugualmente da declinare. Si tratta, quindi, di una occasione inedita per consolidare e mettere a regime, almeno in questo (sotto)Sistema, quella libertà di educazione che non è stata realizzata ancora pienamente nel campo scolastico.

L'Editoriale proseguirà, poi, con la riflessione sulle principali riforme in atto: la IeFP di fronte al sì o al no al referendum costituzionale; l'avvio sperimentale del sistema duale nell'ambito dell'IeFP nelle Regioni; il punto sul progetto sperimentale VALEF.

Si proporranno, infine, alcune suggestioni che appaiono utili per fronteggiare i possibili scenari che si stanno delineando.

Non viene trattata né nell'Editoriale né all'interno di questo numero di Rassegna CNOS, anche se strategica per la rilevanza che ha per il (sotto)sistema di IeFP, la delega prevista dalla Legge 107/2015 "Revisione dei percorsi dell'Istruzione professionale, nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale" dal momento che il Governo non ha ancora adottato il provvedimento.

¹ L'Editoriale è opera congiunta di: don Luigi Enrico Peretti, Direttore Generale CNOS-FAP, don 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.

Gli Enti di Formazione Professionale si augurano che il provvedimento concorra a superare quell'anacronistico dualismo tra "Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale" e "Istruzione Professionale statale" che si è affermato da decenni in Italia e che è vivo ancora oggi come duplice offerta formativa nelle Regioni.

1. La Libertà di Educazione nel Mondo. Il Rapporto OIDEL e Novae Terrae

A partire dal 2013 la Fondazione Novae Terrae, che intende difendere e promuovere i diritti umani nella prospettiva del diritto naturale, e l'OIDEL, una ONG che gode di statuto consultativo presso l'Onu, l'Unesco e il Consiglio d'Europa, cooperano per la costruzione di un Indice Mondiale indipendente sulla libertà di educazione. Nel settembre 2014 la collaborazione si è intensificata ed è stato costituito un gruppo permanente di esperti a livello internazionale, denominato Gruppo Socrate, che si incontra periodicamente per analizzare i problemi e raccogliere buone pratiche sul piano internazionale riguardanti la libertà di educazione e la difesa dei diritti dei genitori. La cooperazione ha prodotto risultati significativi e, tra l'altro, nel 2016 è stato pubblicato un rapporto sul tema in esame di cui si presenta di seguito una sintesi dei dati più importanti². Vale la pena evidenziare da subito che il documento analizza la situazione della libertà di educazione in 136 Paesi che coprono il 94% della popolazione mondiale.

1.1. Libertà di educazione: significato e ragioni

Tenuto conto degli interlocutori diretti del lavoro della Fondazione e della ONG che sono rappresentati dalle organizzazioni intergovernative, non stupisce che l'approccio adottato per argomentare il tema in esame sia quello dei diritti umani e che si fondi sull'analisi del diritto all'educazione nella prospettiva degli strumenti internazionali. Pertanto, sulla scorta del rapporto verranno richiamati singolarmente i documenti più significativi e alla fine si offriranno alcune osservazioni di sintesi.

Il documento comincia con la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948. Questa all'art. 26, n. 1, sancisce il diritto all'istruzione di ogni individuo, che nel successivo n. 2 viene specificato come diritto al pieno sviluppo della personalità umana, cioè come vero e proprio diritto all'educazione. Il seguente n.

² Cfr. OIDEL - NOVAE TERRAE, *Freedom of Education Index. Worldwide Report 2016 on Freedom of Education. Indice de Liberté d'Enseignement, Rapport Mondial 2016 sur les Libertés Éducatives*, Ginevra Milano, 2016, pp. 381.

3, poi, afferma che i genitori hanno il diritto di priorità nella scelta del genere d'istruzione da impartire ai loro figli: tale scelta non significa solo la decisione sul tipo di carriera scolastica da seguire come, per esempio, l'opzione tra una formazione liceale, tecnica o professionale, ma riguarda anche l'educazione nel suo complesso. Infine, il n. 1 dell'art. 26 sancisce la gratuità almeno dell'istruzione elementare. Il documento dell'OIDEL e della Fondazione Novae Terrae non riporta una deduzione che vari commentatori hanno tratto dalla Dichiarazione Universale riguardo agli aspetti economici e che, invece, noi menzioneremo perché servirà più tardi per sostenere un'argomentazione importante: lo Stato dovrà garantire con adeguati finanziamenti la libertà di scelta nei livelli di insegnamento che sono obbligatori e gratuiti: altrimenti, o si vanifica tale libertà costringendo a frequentare scuole in contrasto con le proprie convinzioni, pur di poter usufruire della gratuità, o si discriminano le famiglie che mandano i figli alle istituzioni private in quanto non possono godere del beneficio della gratuità³.

Nel Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, adottato dall'ONU nel 1966, si riprendono i medesimi elementi e viene affermato il diritto dei genitori di mandare i figli alla scuola che impartisce un'educazione conforme alle loro convinzioni. Non solo è previsto il pluralismo nella scuola, per cui il genitore può chiedere alla scuola di Stato una formazione religiosa e/o morale corrispondente alle sue credenze, ma è anche contemplato esplicitamente il pluralismo delle scuole qualora i genitori richiedano che l'educazione nel suo complesso, e non semplicemente questa o quella materia, sia ispirata alla dottrina e ai valori di una religione o di una filosofia. Inoltre, il diritto prioritario dei genitori riguardo al tipo di istruzione implica la libertà degli individui e degli enti di fondare e di dirigere istituti di istruzione.

Nella stessa linea si colloca pure il Patto Internazionale sui Diritti Civili e Politici, adottato anch'esso dall'ONU nel 1955. Esso infatti evidenzia la stessa libertà dei genitori argomentandola a partire da un ambito più generale, quello cioè del diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione.

A sua volta la Dichiarazione sulla Diversità Culturale, adottata nel 2001 da parte dell'Unesco, propone una formulazione del diritto all'educazione più ambiziosa di quelle degli strumenti internazionali fin qui citati. Infatti, l'art. 5 recita: «Ognuno ha diritto a un'educazione e formazione di qualità che rispettino la sua identità culturale»⁴; ma su questa disposizione ritorneremo successivamente.

³ Cfr. G. MALIZIA, *Quale cultura della parità per la XVI legislatura?* Storia, Ragioni, Contenuti, Strategie e Alleanze, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche (1998-2008)*. Scuola cattolica in Italia, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 31-50.

⁴ OIDEL – NOVAE TERRAE, *o.c.*, p. 16.

Come conclusione, si può riportare l'osservazione generale 13 del Comitato dei Diritti Civili, Economici, Sociali e Culturali dell'ONU sull'art. 13 del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali, risalente al 1999. Secondo questo documento il diritto all'educazione comporta per gli Stati una triplice obbligazione: «A) Lo Stato deve rispettare il diritto [all'educazione]. In altre parole, ha il dovere di vigilare per eliminare, nella sua azione, ogni discriminazione nell'esercizio delle libertà fondamentali. B) Lo Stato deve proteggere l'esercizio del diritto da tutte le violazioni "orizzontali" che potrebbero ostacolare la sua piena realizzazione ed è responsabile di impedire che la libertà di educazione sia travisata e finisca per essere utilizzata contro gli interessi degli studenti. Questo dovere di protezione conferisce allo Stato i mezzi concreti per evitare che sorgano delle scuole contrarie alle libertà fondamentali. C) Lo Stato dovrà impegnarsi positivamente per la messa in opera del diritto [all'educazione]. È dunque obbligato a prendere misure adeguate per assicurare che la scelta della scuola sia una scelta reale per tutti. Pertanto, di fronte a uno Stato che si limiti ad affermare la libertà di educazione senza garantire i mezzi per il suo esercizio, non si potrà dire che rispetti la libertà di educazione»⁵.

Sempre lo stesso Comitato ha precisato le condizioni per poter affermare che il sistema educativo realizza la libertà di educazione. Esse sono quattro: dotazioni, per cui lo Stato assicura la messa a disposizione di mezzi sufficienti di qualità; accessibilità, nel senso che lo Stato deve garantire l'accesso fisico, economico e non discriminante agli strumenti di formazione; accettabilità, per cui l'offerta educativa dovrà poter essere accolta da tutte le parti interessate, incominciando dai genitori; adattabilità, nel senso che l'offerta educativa dovrà consentire un adattamento rapido alle esigenze di una società in continuo cambiamento.

Naturalmente il rapporto ha affrontato il tema del finanziamento pubblico delle libertà educative senza il quale non è possibile garantire scelte che siano d'accordo con i bisogni degli studenti. La risoluzione che il Consiglio d'Europa ha adottato sulla libertà di educazione nel 2012 è certamente molto valida sul piano giuridico in quanto chiede agli Stati di riconoscere chiaramente per legge sulla base di condizioni oggettive, giuste e non discriminanti: «(...) il diritto di aprire e di gestire istituti scolastici privati, almeno a livello primario e secondario; la possibilità per queste scuole di far parte del sistema nazionale di istruzione e per i loro studenti di conseguire gli stessi titoli che sono rilasciati al termine della scolarità da una scuola pubblica» (paragrafo 4)⁶. Al tempo stesso il documento raccomanda agli Stati di finanziare tali scuole, ponendo tuttavia una condizione veramente incomprensibile che cioè l'offerta educativa delle scuole pubbliche non sia sufficiente: in

⁵ OIDEL – NOVAE TERRAE, o.c., p. 22.

⁶ OIDEL – NOVAE TERRAE, o.c., p. 23.

altre parole le scuole private sono chiamate, da questo punto di vista, a svolgere un ruolo sussidiario e non vengono considerate alla pari con quelle pubbliche. Correttamente invece la risoluzione del Parlamento Europeo sulla libertà di educazione nell'Unione Europea del 1984 stabilisce che: «Il diritto alla libertà di educazione implica l'obbligo per gli Stati membri di rendere possibile, egualmente sul piano finanziario, l'esercizio pratico di questo diritto e di accordare alle scuole private le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento della loro missione e all'adempimento dei loro obblighi alle stesse condizioni di cui beneficiano le scuole pubbliche corrispondenti, senza discriminazioni riguardo ai gestori, ai genitori, agli studenti e al personale»⁷. In ogni caso si tratta dello stesso principio affermato implicitamente dalla Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo del 1948, come si è visto sopra.

Venendo alle osservazioni conclusive, il Rapporto OIDEL/Fondazione Novae Terrae giustifica la scelta di un approccio basato sui diritti dell'uomo perché questo supera una prospettiva unicamente focalizzata sui bisogni educativi per allargarsi verso una concezione centrata sui diritti, cioè su obblighi giuridici che i poteri pubblici sono chiamati ad onorare. Secondo il documento in esame, l'educazione fa parte dello Stato di diritto e non può essere considerata come una semplice azione volontaria dei suoi apparati. L'approccio basato sui diritti dell'uomo vuol dire anche sostituire l'ottica del fornitore di un servizio o dei poteri pubblici o dell'amministrazione con quella dei soggetti di diritti, studenti o genitori.

Il Rapporto cerca di sintetizzare l'approccio basato sui diritti dell'uomo con alcune proposizioni. «Le politiche educative devono contribuire all'esercizio dei diritti dell'uomo. I contenuti dei diritti umani sono chiamati a ispirare le politiche educative. Le politiche educative devono assicurare che coloro su cui gravano le relative obbligazioni siano posti in grado di adempierle e che i titolari dei diritti siano facilitati nel richiederne l'applicazione»⁸.

Riprendendo poi l'articolo 5 della Dichiarazione sulla Diversità Culturale del 2001, citato sopra, si fa notare che esso sottolinea due dimensioni centrali del diritto all'educazione: l'identità e l'inclusione. Si tratta, infatti, di qualità della formazione e di rispetto delle identità e dunque di inclusione di tutti i membri della comunità politica. Da tale enunciazione discende chiaramente rafforzato il diritto alla libertà di educazione. Infatti, se si deve rispettare l'identità culturale di ciascuno e assicurare l'accesso di tutti al sistema di istruzione e di formazione, è ovvio che bisognerà garantire il pluralismo nelle scuole e delle scuole non solo sul piano giuridico, ma anche su quello finanziario ed economico.

⁷ OIDEL – NOVAE TERRAE, o.c., p. 24.

⁸ OIDEL – NOVAE TERRAE, o.c., p. 16.

La titolarità del diritto all'educazione comporta secondo le norme internazionali il diritto a disporre delle risorse culturali – intendendo la parola cultura in senso largo – necessarie per la formazione della identità di ciascuno cioè la lingua, le credenze e i modi di vita. Tali risorse provengono dalla società politica a cui si appartiene in quanto cittadini e dalla società mondiale nella quale si è inseriti. Queste risorse vengono trasmesse generalmente per il tramite dell'educazione e più precisamente soprattutto da due agenzie di socializzazione: la famiglia e l'educazione formale ai livelli primario e secondario.

Se l'educazione formale è uno degli strumenti più importanti per l'apprendimento delle risorse culturali, essa non può avere come finalità primaria la costruzione dello Stato-nazione, il controllo sociale, il superamento delle disuguaglianze e delle altre patologie sociali, ma la meta principale dovrà consistere nello sviluppo pieno della persona umana e nel potenziamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. L'educazione formale, infatti, si situa non tanto nell'ambito del diritto a "possedere" dei beni culturali, quanto in quello del diritto ad essere per cui l'educazione è apprendere ad essere, come affermava il Rapporto Faure dell'Unesco del 1972.

Il documento in esame fa notare che a forza di insistere sul diritto all'accesso (diritto economico e sociale) l'educazione è stata ridotta a una prestazione minima, molto lontana da quel diritto fondamentale da cui dipende l'esistenza della persona sul piano sociale. La Dichiarazione sulla diversità culturale evidenzia tutta la ricchezza di questo diritto, mostrando la traiettoria concettuale che è stata realizzata nel tempo, partendo dai diritti sociali ed economici per arrivare ai diritti culturali, passando per i diritti civili e politici (libertà di scelta e di istituzione di scuole). Quindi per il Rapporto il diritto all'educazione corrisponde ai tre tipi di diritti, ma è la dimensione culturale che fonda le altre.

Certamente, l'approccio basato sui diritti dell'uomo e la dimensione culturale sono aspetti centrali della libertà di educazione. Tuttavia, a nostro avviso sarebbe sbagliato ignorare altri elementi come quello antropologico (una libertà fondamentale della persona) o pedagogico (il modello dell'educazione permanente) o politico (l'emergere della società civile) od organizzativo (l'autonomia)⁹ perché tutti possono arricchirla sul piano dei contenuti e delle ragioni fondative.

1.2. La metodologia del Rapporto

Anzitutto, vale la pena iniziare con alcune considerazioni di natura terminologica. Il Rapporto usa l'espressione "scuole governative" (SG) per indicare le scuole gestite dallo Stato e globalmente finanziate dalle imposte. Per le altre si utilizza la

⁹ Cfr. G. MALIZIA, *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, Roma, CNOS-FAP, 2008, pp. 135-140.

terminologia “scuole non governative” (SNG), che generalmente sono gestite da rappresentanti della società civile. Esse coincidono con quelle che comunemente sono denominate scuole private, scuole libere o scuole indipendenti.

L'indice della libertà di educazione è composto di quattro indicatori:

1. possibilità legale di creare e gestire SNG;
2. finanziamenti previsti per le SNG;
3. tasso di scolarizzazione netto nell'istruzione primaria;
4. tasso di scolarizzazione delle SNG come percentuale del totale a livello sempre di istruzione primaria.

Il primo indicatore risponde alla domanda: esiste o meno nel Paese considerato la possibilità legale di creare e di gestire delle SNG? In questo caso si vuole valutare l'applicazione a livello nazionale dei paragrafi 3 (libertà dei genitori di scegliere scuole diverse da quelle gestite dai poteri pubblici) e 4 (libertà di singoli e di persone morali di fondare e dirigere scuole) del Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali. Il criterio di valutazione è basato su tre aspetti: menzione nella legge e nella costituzione, riconoscimento dell'istruzione domiciliare. Il primo si riferisce alla possibilità ammessa dalla legge di creare delle SNG: ciò può aver luogo in due modalità sia mediante il riconoscimento esplicito delle SNG sia tramite una più ampia previsione della libertà di educazione e di un sistema di istruzione e di formazione differenziato. I Paesi nei quali è presente questo indicatore ottengono 80 punti. Il secondo aspetto consiste nel riconoscimento da parte della costituzione della possibilità di istituire le SNG, azione che implica un rafforzamento dell'impegno dello Stato a favore della libertà di educazione: in questo caso vengono assegnati 10 punti, che veramente sembrano molto pochi se paragonati con la potenzialità protettiva di una costituzione rispetto a una legge. Il terzo aspetto è rappresentato dall'istruzione domiciliare che rinsalda la libertà dei genitori nella scelta dell'educazione religiosa e morale dei loro figli in modo che sia coerente con le loro convinzioni. Anche in questo caso è previsto un punteggio di 10. Pertanto, il criterio complessivo di valutazione andrà da 0 a 100.

Il secondo indicatore riguarda il finanziamento delle SNG e ci si domanda se sono previsti degli aiuti economici per le SNG e, nel caso positivo, quali sono le spese che vengono sovvenzionate dallo Stato. L'indicatore è articolato in cinque categorie:

1. non è previsto nessun finanziamento pubblico per le SNG e il relativo punteggio è 0;
2. il sostegno economico è debole e/o poco definito e vengono attribuiti 30 punti;
3. la sovvenzione comprende un aiuto per pagare gli stipendi dei docenti e sono assegnati 60 punti;
4. il sostegno economico contempla le spese di funzionamento (riscaldamento, pulizia, elettricità...) e gli stipendi degli insegnanti e vengono attribuiti 70 punti;

5. *la sovvenzione comprende le spese di funzionamento, gli stipendi e le spese di investimento, cioè per l'edilizia e le attrezzature, e si arriva a 100 punti.*

Nella elaborazione di questa tipologia il Rapporto si è servito delle indicazioni dell'UE e dell'Unesco.

Al terzo posto nella tipologia si colloca il tasso di scolarizzazione netto nell'istruzione primaria. Se, come è stato affermato sopra nella seconda sezione, la libertà di educazione è inclusa nel diritto all'educazione, per determinare in maniera precisa la misura della libertà di educazione è sicuramente significativo accertare se gli Stati adempiono al loro obbligo di garantire a tutti una educazione primaria in base ai documenti internazionali. In questo caso la valutazione oscilla tra 0 e 100 punti.

L'ultimo indicatore è costituito dal tasso di scolarizzazione nelle SNG come percentuale del totale degli iscritti all'istruzione primaria. Esso mira ad accertare la consistenza reale delle SNG in ciascun Paese. Il relativo criterio di valutazione va da 0 a 1 punto.

Il profilo di ciascun Paese include anche altre informazioni che non vengono prese in considerazione nella costruzione dell'Indice della libertà di educazione. Tali dati, che sono stati inclusi per consentire una visione più completa del sistema di istruzione e di formazione degli Stati presi in esame, riguardano la popolazione, il livello di sviluppo del Paese e l'impegno nell'adeguarsi agli strumenti internazionali che si occupano di diritto all'educazione.

Il Rapporto utilizza due formule per calcolare l'indice della libertà di educazione. Con la prima il valore complessivo viene definito in base agli indicatori elencati sopra che sono sommati tra loro ad esclusione del quarto che viene moltiplicato. La seconda formula serve per convertire il totale in un indice su base 100.

1.3. I risultati e le prospettive

Un'osservazione generale da premettere riguarda le difficoltà a raccogliere informazioni sul finanziamento delle SNG in parecchi Paesi del mondo. Tale andamento evidenzia la carenza di chiarezza su questo tema, sebbene la trasparenza costituisca una di quelle caratteristiche che viene generalmente raccomandata e proclamata in una buona governance delle politiche pubbliche.

Un primo risultato positivo è offerto dal dato che la libertà di educazione è riconosciuta pressoché dappertutto nel mondo. Tra i 136 Paesi che sono stati esaminati dal Rapporto solo tre vietano la fondazione di SNG: in particolare si tratta di Cuba, del Gambia e della Libia. Inoltre, 84 su 136, cioè quasi i due terzi (61,8%) menzionano tale libertà nella costituzione, garantendo ad essa il massimo della protezione giuridica.

Se si passa al tema del finanziamento delle SNG, la situazione appare molto

diversificata. È vero che solo il 28% dei Paesi esaminati non offre nessun aiuto, ma è anche vero che del rimanente 72% ben il 43% fornisce un sostegno debole o mal definito. Il resto è suddiviso tra un 10% che prevede il pagamento degli stipendi ai docenti, il 13% che copre le spese di funzionamento, oltre al pagamento degli stipendi dei docenti, e appena il 7% che assicura i costi per investimenti (edilizia e attrezzature) in aggiunta alle spese di funzionamento e agli stipendi degli insegnanti. In conclusione è solo il 30% dei Paesi esaminati che garantisce un finanziamento sufficiente alle SNG. Unica nota positiva è che rispetto al Rapporto del 2002 il numero dei Paesi che assicurano sovvenzioni in maniera coerente con il riconoscimento giuridico della libertà di educazione sono aumentati di 7 punti percentuali.

La grande maggioranza dei Paesi che si caratterizzano per un livello elevato di libertà di educazione si colloca nella regione Europa/America del Nord: la loro media si situa a 63 rispetto a quella generale di 55,4. I primi posti sono occupati dall'Irlanda, dall'Olanda e del Belgio con uno scarto notevole di 7 punti su una scala di 100 rispetto agli Stati successivi. In ogni caso tra i primi 15 si riscontrano anche Paesi appartenenti ad altre Regioni come il Cile (77), la Corea del Sud (70,8), Israele (69,1) e il Perù (68,2). Ritornando alla Regione Europa/America del Nord, va osservato che gli Stati della prima sopravanzano quelli della seconda: in particolare gli Stati Uniti occupano soltanto la dodicesima posizione con 67,8. A sua volta l'Italia è al quint'ultimo posto con un indice di 57,9 che è al di sotto di quello della Regione (63), anche se superiore a quello generale (55,4). Restrungendo, poi, il campo alla sola Europa, i Paesi nordici si situano tutti in buone posizioni come anche quelli dell'area anglosassone. La maggior parte degli Stati del Sud del nostro continente si collocano al di sotto della media dell'Europa considerata da sola, che è di 55,1; in particolare si tratta dei Balcani e della Grecia, mentre l'Italia ha un posto appena superiore con il suo 57,9. Gli Stati dell'Europa centrale e orientale, soprattutto la Slovacchia, la Polonia e l'Ungheria, occupano delle buone collocazioni; a sua volta, la Russia, benché sia al trentunesimo posto nella classifica generale, tuttavia presenta una media (65,1) ben al di sopra di quella generale.

Sempre a livello europeo, va ricordato che nei Paesi del Sud del nostro continente è in corso un dibattito politico sul finanziamento delle SNG a motivo del collegamento tra SNG e scuole cattoliche. Negli Stati del Nord dell'Europa tale discussione è pressoché inesistente tranne che in Svezia. Tale differenza tra Nord e Sud si riscontra anche riguardo alle scuole diversificate secondo il sesso.

Nel concludere questa parte sull'Europa vale la pena soffermarsi su qualche profilo di singoli Paesi: in concreto si tratterà dell'Irlanda in quanto occupa il primo posto nella classifica generale e dell'Italia per il nostro naturale interesse nei suoi riguardi. La condizione del primo Stato non ha praticamente storia in quanto vede tutti gli indicatori realizzati e quindi il massimo dei punteggi. Le uniche eccezioni,

per modo di dire, si riferiscono al tasso di scolarizzazione netto nella istruzione primaria e alla percentuale degli iscritti alle SNG, sempre nella scuola elementare, sul totale degli effettivi di questo livello, che non sono il 100%, ma ci si avvicinano con il 95% e il 94% rispettivamente; questo spiega come mai l'indice della libertà di educazione, 98,7%, non tocchi il 100%, benché gli sia molto prossimo. Quanto all'Italia, degli indicatori trovano riscontro solo quelli della possibilità legale di creare e gestire le SNG e della previsione di un finanziamento, ma scarso e poco definito. Quest'ultimo dato fornisce un quadro di riferimento tutt'altro che positivo per l'interpretazione del successivo indicatore che parla di una sovvenzione per le spese di funzionamento. Pertanto si spiega facilmente perché l'indice, (57,9), sia alquanto basso e risulti appena superiore a quello medio e nella classifica dei Paesi della Regione Europa/America del Nord occupi una delle ultime posizioni.

Le Regioni Asia e America Latina si collocano sulla media generale con il 55. La situazione globalmente sufficiente della prima dipende dalla Corea del Sud (70,8), dall'Australia (70,7), dalla Nuova Zelanda (65,8), da Timor Est (66) e da Singapore (64,1). La Cina al contrario si situa al di sotto della media con 50,2, mentre l'India (55,4) e il Giappone (53,4) si collocano intorno alla media mondiale. Questi risultati sono molto significativi a motivo del peso demografico della Regione Asia nel mondo.

A sua volta l'America Latina presenta, come si è visto sopra, una media che si colloca su quella generale. Oltre al Cile e al Perù già menzionati sopra, i punteggi maggiori sono conseguiti dall'Argentina (64,4), dall'Ecuador e dall'Uruguay (ambidue con 59,5). Questi Paesi si collocano nel primo terzo della classifica. Per quanto riguarda il Brasile, il suo punteggio è sulla media generale (55,4).

Le Regioni Africa e Paesi Arabi di collocano al di sotto della media con 48 e 45. Al tempo stesso va evidenziato che il Libano (59,7), la Giordania (57,6) e il Qatar (55,6) si situano al di sopra del dato a livello mondiale.

A questo punto va precisato che le cifre fin qui esaminate devono essere utilizzate con prudenza perché le disuguaglianze economiche e sociali esistenti tra le Regioni e nelle Regioni rendono i confronti difficili e fuorvianti. In ogni caso, lo scopo dell'Indice non è quello di stabilire una classifica tra i vari Stati, ma di consentire a ciascun Paese di valutare la sua situazione in paragone con una criteriologia di natura mondiale tratta dagli strumenti internazionali sui diritti dell'uomo.

In conclusione il Rapporto ha riaffermato decisamente il principio che l'educazione è un diritto umano. I poteri pubblici hanno l'obbligo giuridico di consentire a tutti i giovani, indipendentemente dalla loro nazionalità o dalla loro situazione legale un'educazione di base di qualità e gratuita. Pertanto, la validità delle politiche educative non si misura principalmente sulla base dei risultati di apprendimento o su considerazione di natura pedagogica, ma soprattutto in ragione del rispetto dei diritti dell'uomo. Secondo i documenti internazionali questo comporta: un livello

minimo di acquisizioni di conoscenze, di valori, di qualificazioni e di competenze da parte degli allievi; una infrastruttura, delle installazioni e ambienti scolastici adeguati; un corpo docente qualificato; una scuola aperta a tutti, allievi, genitori e comunità. Si richiede inoltre che venga garantito il pluralismo dei progetti educativi e la collaborazione tra le istituzioni pubbliche e la società civile. Un'altra condizione consiste nell'adattabilità o flessibilità del sistema educativo che implica il decentramento e l'autonomia delle scuole e, ancora più fondamentale, l'adeguamento alle esigenze della società, delle comunità e degli studenti. Entro tale quadro è chiaro che il rinnovamento auspicabile dei sistemi di istruzione e di formazione non è possibile se non nel rispetto della libertà di educazione.

Quanto all'Italia, si è persa l'occasione offerta dalla "Buona Scuola" di fare qualche passo avanti significativo nella realizzazione della parità economica tra scuole statali e non¹⁰. Anzitutto, vale la pena riportare in proposito il giudizio di un esperto: «Seguendo una vecchia e anacronistica concezione questa legge rimane impigliata dentro una visione statalistica riservando pertanto alla scuola paritaria una posizione residuale e marginale, di semplice "supplenza" alle inadempienze o incapacità dello Stato; contraddice la portata culturale, sociale, politica dell'autonomia che, prima di essere autonomia delle istituzioni e degli apparati, è autonomia dei cittadini in quanto persone libere:[...]»¹¹. Infatti, non solo la riforma non ha reso effettiva la libertà di scelta educativa sul piano economico – misura attesa ormai da quasi settanta anni – perché ha previsto una detrazione fiscale insignificante per i genitori che iscrivono i figli alle scuole paritarie, ma ha anche creato una serie di gravi problemi per queste ultime, introducendo misure di grande portata, ma garantendo risorse solo per le scuole statali, come: la previsione del curriculum potenziato che pone serie difficoltà alle scuole paritarie che non possono contare sull'organico funzionale; la digitalizzazione rispetto alla quale le scuole paritarie potrebbero non essere in grado di competere; l'alternanza scuola-lavoro (ASL) che impone obblighi ulteriori alle paritarie specialmente con l'introduzione di 400/200 ore di ASL nel triennio senza assicurare i mezzi per adempierli; il piano straordinario di assunzioni che potrebbe produrre una emorragia di insegnanti delle paritarie.

¹⁰ Cfr. E. PERETTI - G. MALIZIA - M. TONINI, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 32 (2016), n. 1, pp. 18-19.

¹¹ F. MACRÌ, *Un'occasione perduta*, in "Docete", 71 (2015), n. 1, p. I.

2. Le principali riforme in atto

Come richiamato sopra, almeno tre sono le riforme che esigono un attento monitoraggio da parte degli Enti di Formazione Professionale per i riflessi che avranno sul (sotto)sistema della IeFP:

- la riforma costituzionale;
- l'avvio sperimentale del sistema duale nell'ambito dell'IeFP nelle Regioni;
- il progetto sperimentale VALEF.

Di ogni progetto di riforma, si farà cenno nel presente editoriale.

2.1. La IeFP dopo il sì o dopo il no al referendum costituzionale

Il Consiglio dei Ministri del 26 settembre 2016 ha convenuto sulla data del 4 dicembre 2016 per indire la consultazione referendaria popolare confermativa della legge di riforma costituzionale approvata dal Parlamento il 12 aprile 2016.

Più volte la Rivista ha ospitato contributi sui riflessi che la riforma costituzionale ha sul (sotto)sistema dell'IeFP. È parso utile, in questa particolare circostanza, a ridosso del referendum ospitare una articolata riflessione del professore Giulio Salerno sul necessario cammino normativo successivo, a prescindere dal sì o dal no. Qualunque sia la risposta, infatti, il (sotto)sistema dell'IeFP necessita di provvedimenti di varia natura "(...) per assicurare – afferma l'autore – che i futuri sviluppi siano indirizzati in senso coerente con le aspettative di questa rilevante porzione del sistema educativo nazionale".

L'articolo è inserito all'interno della Rivista, nella sezione Osservatorio sulle politiche formative.

2.2. Sistema duale nell'ambito dell'IeFP. Avvio della sperimentazione nelle Regioni

2.1.1. Elementi di quadro

Come già anticipato da questa Rivista nel primo numero del 2016 (Gotti / Piano, pp. 107 – 123), allo scopo di dare immediata attuazione alla disciplina dell'apprendistato introdotta dal d.lgs. 81/2015, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha promosso un programma per la sperimentazione del sistema duale nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale regionali (IeFP), facilitando le transizioni tra il sistema di Formazione Professionale e mondo del lavoro.

In particolare, il programma è finalizzato all'attivazione del nuovo Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e potrà prevedere inoltre percorsi di alternanza scuola lavoro (ex d.lgs. 77/2005), da realizzare anche tramite la forma

dell'impresa formativa simulata, soprattutto per gli studenti al di sotto dei 15 anni.

Per la realizzazione di questi percorsi che dovrebbero portare all'attivazione di circa 20.000 contratti di apprendistato e di circa 40.000 percorsi di alternanza, sono stati stanziati 87 milioni annui¹², assegnati alle Regioni, responsabili dell'attuazione territoriale, secondo i criteri fissati per il riparto delle risorse statali relative alla IeFP (DM 8 settembre 2014).

Il progetto ha una durata biennale e si compone sostanzialmente di due linee di intervento.

La prima prevede il coinvolgimento di Italia Lavoro che fornisce servizi di supporto o di rafforzamento alla costituzione di uffici di orientamento e placement presso i 300 enti formativi selezionati dalla stessa. I centri selezionati potranno ricevere un contributo fino a 35mila euro con l'obiettivo di garantire l'erogazione diretta di servizi di orientamento di primo livello, di orientamento specialistico e di accompagnamento al lavoro finalizzato all'attivazione di contratti di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale.

La seconda prevede la realizzazione della formazione per i contratti di apprendistato nella IeFP. Gli aspetti operativi della sperimentazione sono stati condivisi nella seduta della Conferenza Stato-Regioni del 24 settembre 2015, con l'obiettivo di rafforzare i contenuti di applicazione pratica nei percorsi di IeFP attraverso il nuovo Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore (art. 43 d.lgs. 81/2015) e i percorsi di alternanza scuola lavoro, realizzati anche tramite la forma dell'impresa formativa simulata, soprattutto per gli studenti al di sotto dei 15 anni. Considerate le 990 ore minime annue che devono costituire il percorso formativo (d.lgs. 226/05), almeno il 50% dell'orario dovrà essere svolto o in apprendistato, con contenuti di applicazione pratica non inferiori al 40% dell'orario ordinamentale per il secondo anno e al 50% per il terzo e quarto anno e per l'anno successivo finalizzato al conseguimento del certificato di specializzazione tecnica, o in alternanza anche attraverso tirocini curriculari.

Lo stesso accordo prevedeva la possibilità per le Regioni di sottoscrivere appositi accordi bilaterali con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali attraverso cui definire la realizzazione dell'intervento a livello territoriale sulla base delle peculiarità organizzative di ciascun modello regionale di erogazione della IeFP.

¹² 60 milioni di euro del fondo per la formazione in apprendistato (articolo 68, comma 4, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144 a cui si aggiungono 27 milioni stanziati dal comma 3 dell'articolo 32 del decreto legislativo in materia di servizi per il lavoro e politiche attive (d.lgs. 150/2015), da destinare al finanziamento dei percorsi formativi degli anni 2015/2016 e 2016/2017 rivolti all'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore.

Nei protocolli bilaterali sottoscritti da ciascuna Regione sono state definite le modalità con cui realizzare i percorsi, specificando che nell'ambito della propria programmazione, ciascuna Regione può attivare percorsi per studenti nelle diverse annualità della IeFP, dalla prima alla quarta o sperimentare azioni formative di conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore, mediante un quinto anno da realizzarsi nella stessa filiera formativa, nei limiti delle risorse finanziarie disponibili.

Il 13 gennaio 2016 la maggior parte delle Regioni ha sottoscritto il protocollo bilaterale con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, contenente anche l'ammontare delle risorse destinate a ciascuna Regione.

Definita la cornice nei protocolli bilaterali, ciascuna Regione con propri atti ha potuto delineare specifiche linee di azione e le politiche da realizzare nell'ambito della sperimentazione scegliendo tra le diverse ipotesi proposte: apprendistato, alternanza e impresa formativa simulata. Nell'ambito della scelta di quali azioni finanziarie, ciascuna Regione ha dato indicazioni circa la modalità di realizzazione di tali percorsi all'interno del sistema di IeFP regionale, ovvero ha lasciato agli enti la libertà di scegliere come organizzare le attività nell'ambito dei diversi percorsi.

Inoltre, varie sono state le modalità con cui le diverse Regioni hanno garantito che "almeno" i CFP coinvolti nella Linea 1 partecipassero alle attività previste dalla Linea 2 (cfr. art. 6 secondo paragrafo dell'Accordo in Conferenza Stato-Regioni e Province Autonome del 24 settembre 2015).

2.2.2. Situazione della sperimentazione nelle Regioni oggi (27 settembre 2016)

Si riportano di seguito le scelte adottate dalle Regioni per avviare la sperimentazione secondo alcuni indicatori.

- *Regioni che hanno disciplinato / non hanno disciplinato la Linea 2*

Innanzitutto occorre conoscere quante Regioni hanno disciplinato la Linea 2.

Ad oggi sono 12 le Regioni che hanno disciplinato le modalità attuative della Linea 2 della sperimentazione: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Sicilia, Toscana, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto.

Tra queste, 10 hanno emanato atti per avviare l'attività formativa (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Sicilia, Toscana, Valle d'Aosta, Veneto) e 8 sono in condizioni di avviare le attività della Linea 2 entro l'anno solare (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Piemonte, Sicilia, Valle d'Aosta, Veneto). Marche e Toscana avvieranno i percorsi entro l'inizio del 2017.

Regioni che hanno disciplinato la Linea 2	Regioni che non hanno disciplinato la Linea 2
1. Emilia Romagna	1. Abruzzo
2. Friuli Venezia Giulia	2. Basilicata
3. Lazio	3. Calabria
4. Liguria	4. Campania
5. Lombardia	5. Molise
6. Marche	6. Puglia
7. Piemonte	7. Sardegna
8. Sicilia	8. P.A. di Bolzano ¹³
9. Toscana	9. P.A. di Trento ¹⁴
10. Umbria	
11. Valle d'Aosta	
12. Veneto	

- Connessioni tra la Linea 1 e la Linea 2 adottata dalla sperimentazione
Con riferimento alla valorizzazione dei CFP selezionati con la Linea 1, alcune Regioni, tra cui Veneto e Toscana, hanno espressamente previsto l'attribuzione di un maggior punteggio alle proposte progettuali dei CFP selezionati nella Linea 1.

In particolare, la Regione Veneto ha dedicato un apposito parametro della griglia di valutazione alla partecipazione alla Linea 1: ai progetti realizzati presso un CFP selezionato da Italia Lavoro per la Linea 1 viene attribuito un punteggio di 4, zero per gli altri progetti non realizzati presso i CFP selezionati per la Linea 1.

Invece, la Regione Piemonte ha affidato la realizzazione delle iniziative previste dalla Linea 2 alle agenzie formative cui appartengono le sedi operative risultate ammesse alla selezione di Italia Lavoro.

Infine, diverse Regioni (Emilia Romagna, Lazio e Toscana) richiedono l'individuazione delle imprese presso le quali si intende realizzare le attività di alternanza o di apprendistato da determinare già nella fase di progettazione degli interventi formativi. Questo, se da un lato ha rappresentato un motivo di stimolo per avviare fin da subito un'interlocuzione con le imprese del territorio, dall'altro ha evidenziato un limite in quanto è difficile predeterminare le imprese presso le quali realizzare le attività di formazione on the job, soprattutto con riferimento all'apprendistato duale che rappresenta un'assoluta novità per le aziende. Di fatto, in molti casi si è fatto riferimento al portfolio di imprese con le quali si è sviluppato un rapporto per l'attivazione di tirocini.

¹³ La P.A. di Bolzano ha scelto di non partecipare alla sperimentazione.

¹⁴ La P.A. di Trento è in fase di interlocuzione con il MLPS per meglio definire alcuni aspetti amministrativi necessari.

- Regioni che hanno optato per una o più offerte formative
Nel Protocollo d'Intesa tra: MLPS e la singola Regione venivano indicate le modalità per sostenere i percorsi di IeFP nell'ambito del sistema duale. Nel Protocollo venivano elencate varie opzioni.

Ad oggi, rispetto alle principali scelte tra apprendistato, alternanza scuola lavoro e impresa formativa simulata, quasi tutte le Regioni hanno attivato tutte e tre le misure, ad eccezione della Regione Emilia Romagna, che non prevede l'attivazione di contratti di apprendistato, della Regione Lombardia che circoscrive il ricorso all'impresa formativa simulata ai soli disabili e della Regione Liguria che la esclude.

La Regione Umbria definisce quali misure attivare a seconda dell'anno: al primo anno erogazione del percorso ordinamentale di IeFP con impresa simulata; al secondo anno impresa formativa simulata, alternanza rafforzata, con il coinvolgimento di singoli studenti; solo al terzo anno è possibile attivare percorsi di apprendistato anche come trasformazione di esperienze di alternanza rafforzata.

- Rapporto tra i percorsi di durata triennale e l'avvio sperimentale del sistema duale
Con riferimento alle modalità attuative, quasi tutte le Regioni hanno utilizzato la sperimentazione per rafforzare i percorsi triennali di IeFP ovvero per attivare il quarto anno anche nelle Regioni che in precedenza non lo prevedevano, come nel caso della Regione Lazio che ha destinato un apposito finanziamento all'attivazione di quarti anni da realizzare con la modalità "duale" scegliendo tra apprendistato, alternanza rafforzata e impresa formativa simulata. Fino ad arrivare al caso della Regione Emilia Romagna che utilizza l'intera dotazione per l'attivazione di massimo 25 percorsi di quarto anno di IeFP da avviare entro il 15 settembre.

La Regione Piemonte affianca alle tre misure definite a livello nazionale interventi per l'integrazione dei disabili che frequentano i percorsi triennali di IeFP e di quarto anno; laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA) per i giovani disoccupati e in cerca di occupazione; sostegni individuali e di gruppo; Laboratori di accompagnamento e recupero per apprendisti (LARSAP); Azioni di accompagnamento per l'apprendistato.

Si differenzia il caso della Toscana che prevede il finanziamento di 20 progetti destinati ai giovani di età inferiore ai 18 anni che hanno adempiuto all'obbligo di istruzione e sono fuoriusciti dal sistema scolastico. Il percorso prevede una durata biennale pari a 2100 ore complessive, articolate in: 650 ore di lezioni teoriche, di cui 300 ore finalizzate all'acquisizione/recupero delle competenze di base, 650 ore di attività laboratoriale coerente con la figura professionale di riferimento del Progetto e 400 ore annue di applicazione pratica in alternanza scuola lavoro. Le predette attività potranno essere svolte da partenariati misti composti obbligatoriamente da agenzie formative accreditate e da almeno un Istituto Professionale di Stato (IPS o Consorzi accreditati di Istituti Scolastici) o da un

Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) accreditati alla formazione, ovvero da entrambi i soggetti. Inoltre, gli interventi di orientamento e tutoraggio rivolti ai ragazzi fuoriusciti dal percorso scolastico dovranno essere realizzati attraverso il supporto dei Centri per l'Impiego (CPI) territoriali.

Peculiare è anche il caso della Regione Lombardia che parte da un sistema di IeFP già consolidato e dall'utilizzo del sistema dotale. Le azioni sperimentali previste dalla Regione Lombardia sono di sviluppo e rafforzamento del "sistema duale" attraverso la promozione di contratti di apprendistato finalizzati all'acquisizione della qualifica e del diploma professionale e il potenziamento dell'alternanza scuola lavoro attraverso percorsi per il rafforzamento della stessa nella IeFP e percorsi modulari personalizzati per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa.

L'ampliamento dell'alternanza rafforzata può avvenire attraverso tre modalità:

- a. all'intero gruppo classe già frequentante i percorsi ordinamentali di IeFP, ampliando la durata oraria annua con esperienze di alternanza scuola lavoro fino ad arrivare a 400 ore annue minimo;*
- b. con l'avvio di nuove classi del sistema duale assicurando esperienze di alternanza pari al 50% della durata oraria ordinamentale, garantendo comunque le 400 ore di alternanza nell'annualità di riferimento;*
- c. con la trasformazione di classi ordinamentali in classi duali assicurando esperienze di alternanze a tutto il gruppo classe o ad alcuni studenti attraverso percorsi individualizzati.*

Inoltre, la Regione Lombardia prevede anche azioni di sistema per lo sviluppo del sistema di IeFP attraverso attività di informazione e sensibilizzazione finalizzate alla diffusione di una cultura dell'apprendimento innovativa e attraverso il sostegno alla progettazione e all'attuazione di percorsi sperimentali di innovazione e internazionalizzazione dell'apprendistato, dedicati a gruppi omogenei di giovani (assunti presso la stessa azienda o che devono conseguire lo stesso titolo di qualifica o di diploma) con contratto di apprendistato.

2.2.3. Una prima valutazione sull'avvio della sperimentazione

Da una prima analisi dell'attuazione della Linea 2 da parte delle Regioni che hanno provveduto in tal senso emerge come il quadro si confermi quanto mai eterogeneo, seppur nell'ambito delle tre linee di azione individuate dai protocolli Stato/Regioni che sono piuttosto standard. Sebbene prevista dallo stesso Protocollo, la flessibilità organizzativa sembra essersi di fatto tradotta in una significativa differenziazione delle modalità operative.

Ciò probabilmente è stato causato anche dall'affievolirsi di una regia istituzionale nazionale, molto presente al momento della condivisione della programmazione ma meno in fase attuativa. In tale contesto le iniziative autonome di maggior raccordo

degli Enti di Formazione Professionale di livello nazionale assumono ancor più una valenza di grande significato e portata.

Infine, è auspicabile che la sperimentazione conduca ad un'evoluzione dalla logica di emanazione di bandi e avvisi, per propendere per un approccio di sistema, che avrebbe anche consentito a molte Regioni di avviare prima i percorsi, senza dover attendere la conclusione delle procedure di assegnazione.

2.2.4. L'avvio del monitoraggio da parte degli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA

A seguito dell'emanazione dei bandi da parte del Ministero per avviare la sperimentazione sul piano operativo la maggior parte degli Enti aderenti a FORMA ha assunto l'iniziativa di proporre uno specifico progetto¹⁵ in grado di raccogliere la sfida del c.d. "sistema duale", come avvenuto a suo tempo nel 2003 – anche se in una stagione del tutto diversa - con l'avvio della sperimentazione dei percorsi triennali di qualifica nella IeFP.

Il progetto si caratterizza come una ricerca-azione avente come obiettivo quello di creare una rete nazionale di Centri di Formazione Professionale¹⁶ in grado di rispondere alla nuova domanda proveniente dai giovani e dal mondo del lavoro, promuovendo innovazione a livello formativo ed organizzativo.

La sperimentazione impone anche una riflessione sul campo identitario della FP rappresentata dagli Enti e sul loro ruolo nell'incidere sul paradigma culturale e sui possibili modelli distintivi atti a tradurre il nuovo rapporto tra educazione e lavoro.

Gli Enti si sentono stimolati a fare un altro salto di qualità, assumendo dei rischi in un campo del tutto aperto: ricercare insieme, imparare insieme, agendo sul modello pedagogico per incidere anche sul modello organizzativo dei CFP.

2.3 La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEF (Valutazione E Formazione Professionale)

Rassegna CNOS ha già riferito sulle origini e sui primi passi del progetto (Rassegna CNOS 1/2016, Salatin A., pp. 155 – 165). Assunto dall'Istituto INVALSI su proposta degli Enti di Formazione Professionale CNOS-FAP e CIOFS/FP, il progetto VALEF intende offrire alle istituzioni stimoli per dare attuazione a quanto previsto al comma

¹⁵ Cfr. NICOLI D., *Progetto Fenice. Un network nazionale di Scuole per il lavoro*, in "Rassegna CNOS", 2 (2016), pp. 81-91.

¹⁶ L'idea di una rete nazionale di "scuole professionali" è presente anche nella proposta di riforma dell'istruzione professionale statale che deve essere ancora assunta, per l'approvazione, dal Consiglio dei Ministri. La proposta di riforma dell'Istruzione Professionale di Stato è una delle deleghe previste dalla L.107/2015.

4, dell'articolo 2 del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione¹⁷.

Come noto, erano soprattutto due gli obiettivi sui quali ha preso avvio il progetto:

- a. *la valutazione degli apprendimenti degli allievi in esito all'obbligo di istruzione con un adattamento per la IeFP delle prove di italiano e matematica (livello 10);*
- b. *l'autovalutazione di istituto, con l'elaborazione del modello RAV, con i relativi indicatori concernenti i CFP.*

In questo Editoriale si riportano i principali passi compiuti nell'anno 2016 circa i due obiettivi richiamati e si fa cenno alle principali iniziative ipotizzate per l'anno 2017.

- **La valutazione degli apprendimenti**

Hanno aderito alla sperimentazione 40 CFP (22 del CNOS-FAP, 11 del CIOFS/FP e 7 di altri Enti aderenti a CONFAP).

I 1261 allievi (i secondi anni) dei CFP che hanno partecipato alla sperimentazione, hanno compilato le prove standard sia in formato cartaceo che informatizzate, denominate CBT (mediante PC o Tablet). Si fa presente che le prove proposte sono il frutto di specifici lavori di gruppi appositamente costituiti.

Per l'anno 2017 si ipotizza l'aumento della platea dei partecipanti alle prove, una ulteriore produzione di quesiti piegati alla IeFP da sperimentare e miglioramenti a livello tecnico per la diffusione delle prove informatizzate.

Nell'anno 2018 le prove dovrebbero essere solo informatizzate e, alla luce della sperimentazione, bilanciate rispetto alla prova comune per tutti gli indirizzi attivi nel secondo ciclo.

- **L'autovalutazione di istituto**

Più articolato e complesso è risultato il cammino per mettere a fuoco il raggiungimento di questo secondo obiettivo.

Entro il mese di luglio 2016 tutti i CFP aderenti alla sperimentazione hanno compilato un Questionario per l'autovalutazione delle sedi formative accreditate predisposto dal gruppo degli esperti degli Enti e rappresentanti dell'Istituto INVALSI.

¹⁷ Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (art. 2, comma 4 del DPR 28 marzo 2013): "Con riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale previsto dal Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e ferme restando le competenze dell'Invalsi di cui all'articolo 22 di detto decreto legislativo, le priorità strategiche e le modalità di valutazione ai sensi dell'articolo 6 sono definite secondo i principi del presente regolamento dal Ministro con linee guida adottate d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 9 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, previo concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali".

Scopo del Questionario era quello di raccogliere dati per la costruzione di indicatori utili a supportare il processo autovalutativo, la riflessione interna e il confronto con altre realtà formative.

I dati raccolti sono stati elaborati dagli esperti dell'Istituto INVALSI e verranno restituiti ai responsabili dei Centri di Formazione Professionale nell'autunno 2016. Dopo tale data i CFP inizieranno la compilazione del RAV (Rapporto di autovalutazione delle sedi formative accreditate).

Come riferito sopra per le prove, per l'anno 2017 si ipotizza l'aumento della platea dei partecipanti anche per la compilazione del RAV.

Tutta la documentazione prodotta e debitamente sistematizzata confluirà in un documento che sarà presentato ai rappresentanti delle istituzioni ai vari livelli (Governo, Conferenza Stato-Regioni, Regioni) per una adeguata conoscenza e – gli Enti di Formazione Professionale se lo augurano – una traduzione in normativa per il (sotto)sistema di IeFP.

3. Suggestioni per fronteggiare i possibili scenari

L'insieme degli elementi dello scenario tratteggiato può costituire la materia per individuare le strategie necessarie per fronteggiare i possibili contesti.

Gli estensori dell'Editoriale trovano, nel documento approvato e socializzato da FORMA del 7 settembre 2016 "Le proposte di FORMA per il rilancio della IeFP in Italia", elementi condivisibili e importanti per proseguire nel perseguimento degli obiettivi.

Sono trascorsi ben tredici anni dalla riforma che ha introdotto nell'ordinamento italiano l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), **facendone una parte integrante del sistema educativo nazionale** (L. 53/2003) e siamo **ancora ben lontani** da un'offerta formativa strutturata, diffusa e consolidata quale un Paese moderno esigerebbe. Al contrario, lo Stato continua a non tutelare i diritti degli studenti che frequentano i percorsi di IeFP (ad esempio con la mancata attuazione del comma 44 della L. 107/2015).

Ciò che serve è una messa a punto complessiva, con cui **la politica porti a superamento alcuni limiti strutturali che ancora registriamo** in questo ambito strategico.

Queste le nostre richieste:

- **Riconoscimento del sistema della IeFP e suo consolidamento nelle Regioni in cui esso è già strutturato, attraverso risorse stabili e certe**, quantificate sulla base della domanda (attualmente a molti giovani è di fatto impedito frequentare i percorsi per la qualifica e il diploma professionali per insufficienza dell'offerta).

- **Definizione di un sistema di Unità Costo Standard (UCS), valido su tutto il territorio nazionale**, determinato secondo criteri oggettivi di efficienza e qualità del servizio erogato e basato su precisi indicatori che descrivono in modo chiaro ed inequivocabile il tipo di servizio, il contenuto, le caratteristiche minime possedute dal soggetto erogante, il target cui si rivolge, gli output e risultati attesi, la durata min/max, il costo orario. Ciò permetterebbe di semplificare le procedure rendicontative, armonizzare e razionalizzare la spesa e determinare con certezza le risorse impiegate.
- **Diffusione della IeFP nelle Regioni in cui l'offerta delle Istituzioni formative accreditate non esiste o è troppo debole** (denunciamo in questo senso la mancata adozione del regolamento attuativo del d.lgs. 226/2005, previa intesa con le Regioni). La mancanza di interventi per sostenere lo sviluppo del sistema di IeFP su tutto il territorio nazionale nel rispetto dei Livelli Essenziali delle Prestazioni impedisce di dare pari opportunità a tutti gli studenti e alle loro famiglie. Lo stesso **Coordinamento delle Regioni ha chiesto che si intervenga sulla materia.**

Per raggiungere tali obiettivi riteniamo sia necessario un **piano nazionale** che coinvolga, oltre a MLPS e MIUR, le altre Amministrazioni centrali interessate (ad esempio MEF, Ministero dell'Agricoltura, Ministero del Turismo ecc...) e le Regioni, prevedendo anche un utilizzo strategico di risorse europee e ripristinando perlomeno le risorse cancellate nel 2009 dal bilancio MIUR a presidio dei LEP.

Questi i punti salienti:

- Necessità di porre rimedio alla mancata considerazione da parte dello Stato dei diritti degli studenti che frequentano i percorsi di IeFP ad avere un'offerta formativa di pari qualità rispetto a quella che la legge della Buona Scuola (L.n.107/2015) e i relativi decreti legislativi attuativi in corso di avanzata definizione intendono riservare agli studenti delle istituzioni scolastiche. **La IeFP è un canale istituzionalmente riconosciuto per l'assolvimento sia dell'obbligo di istruzione (DM 139/2007) che del diritto/dovere di istruzione e formazione professionale fino al compimento del diciottesimo anno o al conseguimento di una qualifica professionale (L.53/2003 e DM 76/2005).** Gli studenti dei percorsi di IeFP e le Istituzioni formative devono quindi essere considerati nell'esercizio di tutte le deleghe e nelle misure per l'innovazione destinate agli studenti delle scuole statali. La legge di stabilità del 2016 ha stanziato risorse solo per le scuole; **auspichiamo che per il 2017, possano essere destinate risorse anche per uno sviluppo della IeFP**, per l'innovazione e il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa destinata agli studenti che frequentano le istituzioni formative accreditate dalle Regioni, prevedendo

la possibilità di sgravi fiscali per le imprese che investono nei laboratori o che attivano training center o centri di produzione presso le istituzioni formative stesse e l'equiparazione al sistema scolastico pubblico e privato dei trattamenti obbligatori per la gestione dei tirocini (INAIL).

- **Riconoscimento di un ruolo fondamentale alle Regioni indipendentemente dall'esito della riforma costituzionale** (ad esempio attraverso il regionalismo differenziato) **e del Ministero del Lavoro, anche come luogo di raccordo con le politiche attive e il sistema duale.** La formazione ai mestieri, perché sia efficace, non può che partire dal fabbisogno del mercato del lavoro combinato agli interessi professionali dei giovani, risultare flessibile, legata alla dinamica territoriale, imprenditoriale ed economica e non rispondere solo a paradigmi organizzativi e metodologici come accade per le scuole; il sistema duale nel nostro Paese inoltre non può che fondarsi su un solido sistema di IeFP e le Istituzioni formative devono diventare interlocutori privilegiati per i Servizi dell'impiego.
- **Sviluppo e aggiornamento**, in risposta alla nascita di nuovi mestieri e a professionalità in profonda evoluzione, **delle figure nazionali di riferimento dei percorsi di IeFP**, rimaste a 22 per le qualifiche e a 21 per i diplomi professionali dall'entrata in vigore della riforma del sistema educativo nazionale, con **un gap molto significativo rispetto ad altri Paesi dell'UE.** Si tratta di ampliare il numero delle qualifiche/diplomi di IeFP di pari passo con l'evoluzione del mercato del lavoro e della presenza/nascita di nuovi settori o settori nei quali sino ad oggi è stata precluso l'intervento della IeFP (ad es. il comparto delle professioni sociali) ma, soprattutto, tenere sempre aperta la possibilità di introdurre "curvature" settoriali e territoriali rispetto ai profili formativi riconosciuti a livello nazionale per rispondere ad un mercato che richiede di aggiornare, ampliare e differenziare con continuità le competenze professionali dei lavoratori.
- Utilizzo di parte dei fondi sulla **povertà educativa** e di misure specifiche di **Garanzia giovani** per un'offerta formativa rivolta ai NEET rispettivamente minori e maggiorenni.

In particolare, in merito al riordino degli IPS (d.lgs in via di definizione), l'art 5 (Rete nazionale delle scuole professionali e raccordo con la IeFP) non chiarisce la titolarità e le modalità di funzionamento dell'accreditamento, le caratteristiche dei soggetti che partecipano alla Rete, non raccorda la IeFP alla formazione secondaria superiore con una propria specifica offerta formativa, non prevede una



necessaria correlazione tra profili professionali e esigenze dei territori, non tiene conto della impostazione della sperimentazione duale del Ministero del Lavoro.

L'assenza di elementi legati all'articolazione, ai criteri, ai termini e le modalità di costituzione, di aggiornamento e di funzionamento della "rete nazionale" **lasciano uno spazio di incertezza e dubbi sul suo funzionamento.**

Il decreto interministeriale MIUR/MLPS, previa intesa con le Regioni, dovrà sciogliere positivamente questi nodi prevedendo **un ridimensionamento della sussidiarietà complementare e l'azzeramento di quella integrativa** per garantire lo sviluppo della filiera formativa a livello secondario (e terziario con gli ITS) attraverso una maggiore omogeneità di approcci e metodi a partire da specifiche e differenti identità (FORMA 7 settembre 2016).

Roma, Forma 07 settembre 2016





Intervista a Zenon Latawiec, Direttore della Scuola salesiana Don Bosco a Oświęcim

REDAZIONE DI RASSEGNA CNOS

STUDI e RICERCHE

L'articolo riporta un'intervista¹ rivolta a don Zenon Latawiec, Direttore della Scuola Salesiana di Don Bosco a Oświęcim e Presidente del Consiglio delle scuole cattoliche in Polonia, al quale è stato chiesto di tracciare una panoramica dell'impegno dei Salesiani nella Formazione Professionale nel suo Paese.

The paper reports an interview given to Fr Zenon Latawiec, Director of the of Don Bosco School in Oświęcim and President of the Council of Catholic schools in Poland, which has been asked to draw a commitment of the Salesians in the panoramic Vocational Training in his country.

1. Il suo incarico

- *Egregio don Zenon Latawiec, le chiediamo una breve presentazione della sua persona: chi è, quali attività svolge oggi, quali attività ha svolto negli ultimi tempi?*

Dal 2007 sono Direttore della Scuola Salesiana di Don Bosco a Oświęcim (Zespół Szkół Zawodowych Towarzystwa Salezjańskiego Oświęcimiu). Inoltre sono Presidente del Consiglio delle scuole cattoliche e Responsabile delle Scuole Salesiane in Polonia.

2. La Formazione Professionale salesiana in Polonia

- *Una prima domanda: come si presenta, secondo il suo osservatorio, la formazione professionale gestita dai Salesiani in Polonia?*

Per comprendere l'attività educativa dei Salesiani nel settore della Formazione Professionale in Polonia si deve tornare alla storia.

I Salesiani sono arrivati sul territorio polacco nel 1898. A quell'epoca la Polonia, dopo le tre spartizioni fatte alla fine del Settecento, non esisteva sulla carta geografica dell'Europa. Ma già nel 1900 i Salesiani hanno iniziato l'attività educativa aprendo la scuola artigianale a Oświęcim.

¹ Il testo nella redazione finale non è stato rivisto dall'intervistato.

L'attività salesiana sul territorio polacco tra le due guerre mondiali e, in particolare, dopo il secondo conflitto era molto dinamica: furono aperte numerose scuole che preparavano gli allievi alle professioni.

Purtroppo, questo sviluppo si arrestò subito dopo la seconda guerra mondiale. Il sistema comunista che si impose in Polonia chiuse le scuole gestite dai Salesiani. L'unica scuola che non cessò la propria attività fu quella di Oświęcim con il solo permesso di educare nelle classi professionali.

Solo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso i Salesiani hanno ricominciato ad aprire le scuole; tuttavia, dal momento che l'avvio di quelle professionali richiedeva spese finanziarie ingenti, hanno avviato soprattutto le scuole medie.

Attualmente i Salesiani in Polonia hanno solo due scuole professionali: Oświęcim e Szczecin.

La scuola di Oświęcim ha orientato la propria attività negli indirizzi:

- dell'operatore di macchine utensili da taglio;
- del meccanico di automezzi;
- del falegname.

Nella scuola tecnica, invece, sempre a Oświęcim sono attivi gli indirizzi per:

- il tecnico meccanico di lavorazione alla macchina utensile da taglio;
- il tecnico di automezzi;
- il tecnico di tecnologia del legno.

A Szczecin preparano:

- i falegnami;
- i tecnici di tecnologia del legno.

A mio giudizio la formazione professionale salesiana polacca non ha il peso che ha conquistato in Italia o Spagna anche se in Polonia ha raggiunto una solida posizione. La scuola professionale di Oświęcim, infatti, mantiene un grande livello e i suoi diplomati trovano impiego senza problemi.

3. La preparazione alla professione

- *Le chiediamo, ancora: in che cosa consiste la preparazione alla professione?*

La scuola di Oświęcim possiede laboratori che, nell'attuale sistema della formazione professionale polacco, non sono comuni.

Nel sistema polacco, infatti, sono più diffusi i Centri di Formazione Professionale che preparano alla professione attraverso la pratica.

Le scuole professionali, invece, si occupano della preparazione teorica e dell'istruzione generale necessarie per l'esercizio della professione.

Attualmente i datori di lavoro preferiscono i giovani formati dal punto di vista pratico.

Sotto questo aspetto l'esperienza salesiana permette di affermare che le nostre scuole e i nostri Centri, dotati di laboratori, preparano meglio alla professione.

4. La situazione salesiana attuale in materia di formazione professionale

- *Può tracciare una breve scheda descrittiva della situazione della formazione professionale salesiana oggi?*

Come salesiani siamo coinvolti nella riforma scolastica e professionale adottata di recente dal Governo polacco.

Si osserva da alcuni anni che sul mercato del lavoro mancano gli operai qualificati. La riforma scolastica precedente, infatti, mentre aveva potenziato la scelta per la scuola secondaria, dall'altro aveva causato una diminuzione d'interesse per le scuole professionali. Si è aggiunto a questo fenomeno anche il calo demografico.

Attualmente le autorità insistono sullo sviluppo dell'istruzione professionale. In questo contesto la scuola salesiana di Oświęcim continua ad avere una grande stima, anche perché prepara bene alla professione. Coinvolta, però, in tutti questi cambiamenti, la scuola deve affrontare molte sfide, soprattutto quelle che provengono dal mercato del lavoro.

Tra le strategie adottate per affrontare le sfide richiamate sopra c'è quella della "rete", del confronto continuo con le esperienze della Spagna e dell'Italia salesiana. Avvalendosi anche delle opportunità date dai progetti europei, Erasmus + in particolare, direzione e docenti hanno progettato incontri, confronti, visite con altre realtà europee.

Sono molte le iniziative che sono nate in questo processo di rinnovamento.

La scuola di Oświęcim collabora con la scuola professionale di Szczecin nel ramo della lavorazione del legno. Organizza il concorso per falegnami "*Abile nella professione di carpentiere e tecnico di tecnologia del legno*", quest'anno giunto alla 18° edizione, e quarta iniziativa di questo tipo a livello nazionale. Il concorso è indirizzato agli alunni di Oświęcim e di Szczecin.

Anche la scuola salesiana "*Verso il Sole*" di Szczecin organizza il concorso per i falegnami, coinvolgendo anche gli apprendisti di Oświęcim.

L'attuale riforma scolastica professionale in Polonia punta sulla creazione dei cosiddetti Centri di Competenze Professionali, comprendenti le scuole professionali per i giovani e la proposta dei corsi di formazione per gli adulti.

Per entrare nella riforma, a Oświęcim è stato istituito il Centro Salesiano di Apprendimento Permanente, specializzato in corsi per gli adulti, in collaborazione con le aziende per favorire il loro inserimento lavorativo.

Nell'ambito del Centro di Competenze Professionali, infatti, si sta attivando il Consiglio Programmatico composto anche dai rappresentanti delle aziende il cui compito è precisare le qualifiche necessarie per i lavoratori nelle singole aziende e quali provvedimenti prendere in vista di una buona preparazione dei futuri lavoratori.

5. Le sfide che la formazione professionale salesiana affronta

- *Chi opera nella formazione professionale sa che per essere al passo con i tempi deve innovare continuamente il servizio. Quali strategie avete messo in campo voi per migliorare la qualità della formazione professionale?*

La scuola di Oświęcim già da anni si è inserita nella progettazione europea volta al miglioramento della qualità della formazione professionale.

Per offrire al lettore lo sforzo compiuto dalla scuola per migliorare la qualità della Formazione Professionale salesiana, forse è utile riportare i progetti nei quali si è inserita.

Progetto: Eurocorsi salesiani per gli adulti

1 marzo – 31 dicembre 2009

Corsi per lavoratori adulti dei distretti di: Oświęcim, Wadowice, Chrzanów.

Corso: *La programmazione con l'utilizzo del simulatore MTS CNC-CAD/CAM*

Allievi: 30 persone.

- Corso: *Il conducente del carrello stradale a trazione di motore, insieme al sicuro cambio della bombola nei carrelli*

Allievi: 20

Sussidio: 232.447,00 Zloty, di cui contributo dei partecipanti 5.955,00 Zloty

Fondo Sociale Europeo –Programma Operativo, il Capitale Umano

Progetto: Meccanica e mecatronica

Rafforzamento dell'attrattiva e aumento della qualità della formazione professionale.

1 agosto 2009 – 31 luglio 2011

Partner: Società Salesiana, l'Ispettorato di Kraków, il distretto di Sucha [Beskidzka] e Oświęcim.

Al progetto hanno partecipato 580 allievi della scuola professionale pubblica salesiana, del tecnico pubblico salesiano ed anche del tecnico e della scuola professionale di base dal complesso delle scuole di Walerian Goetel a Sucha Beskidzka.

Gli allievi delle specializzazioni tecnico meccanico, servizio e autoriparazioni, tecnico di automezzi, tecnico meccanico lavorazione alla macchina utensile, opera-

tore alla macchina utensile e meccanico degli automezzi, hanno partecipato alle seguenti lezioni gratuite:

- matematica e fisica;
- corso *ECDL* (Patente Europea del Computer) – 60 allievi;
- corso *Operatore delle macchine utensili* – 125 allievi;
- corso *Programmazione delle macchine a controllo numerico con utilizzo di software CAD/CAM* (75 allievi);
- corso di *saldatura* (90 allievi);
- corso della *patente di guida cat. B* (110 allievi);
- corso *Conducente dei carrelli stradali* (210 allievi);
- *consulenza educativa e professionale*.
- Sussidio globale: 2.479.259,54 Zloty
- Fondo Sociale Europeo – Programma Operativo, Capitale Umano.

Progetto: Eurocorsi salesiani

Lezioni per lavoratori adulti del distretto di Oświęcim, Wadowice, Chrzanów e Tarnów;

1 marzo 2010 – 31 maggio 2011

- Corso *La programmazione con l'utilizzo del simulatore MTS CNC-CAD/CAM*
Destinatari: 50 allievi
- Corso *Il conducente del carrello stradale a trazione di motore, insieme al sicuro cambio della bombola nei carrelli*
Destinatari: 40 allievi
Sussidio: 490.989,20 Zloty, di cui contributo proprio dei partecipanti: 9.995,00 Zloty
Fondo Sociale Europeo – Programma operativo, Capitale Umano.

Progetto: Il programma educativo interdisciplinare e applicazione dell'e-SIS.

1 agosto 2011 – 31 luglio 2013

Nell'ambito del progetto sono state tenute le seguenti lezioni gratuite per gli allievi del liceo in merito:

- *allo sviluppo dell'abilità informatica:*
 - Sezione senza dati
 - Sezione PHP i HTML
 - Sezione grafica
- *all'educazione di media, tenute in collaborazione con TVP Kraków*
 - Sezione televisiva e giornalistica
 - Sezione cinematografica
- *allo sviluppo dell'abilità matematico-naturale:*
 - Lezioni compensatorie di matematica

- Lezioni extrascolastiche di matematica
- Lezioni compensatorie di biologia
- Lezioni compensatorie di chimica
- Lezioni compensatorie di fisica
- Lezioni extrascolastiche di geografia

Nel progetto hanno partecipato 340 allievi del Liceo Pubblico Salesiano di Oświęcim.

Uno dei frutti di questo progetto è stata l'applicazione del sistema elettronico delle informazioni scolastiche, chiamato *e-sis*

Sussidio: 1.276.512,20 Zloty

Fondo Europeo Sociale – Programma operativo, Capitale Umano

Progetto: Un programmatore e progettista delle pagine web, il progettista e amministratore dei sistemi di computer – nuove professioni per Te.

Lezioni per i lavoratori adulti del distretto di Oświęcim.

1 settembre 2012 – 31 dicembre 2013

- Corso *La costruzione della rete e l'amministrazione del server di computer*

Destinatari: 20 allievi

- Corso *La creazione avanzata delle pagine web, con l'applicazione degli stili PHP e MYSQL*

Destinatari: 30 allievi

Sussidio: 310.623,00 Zloty, di cui il contributo dei partecipanti: 6.965,00 Zloty.

Fondo Europeo Sociale – Programma operativo, Capitale Umano

Progetto: L'ammmodernamento della formazione professionale in Piccola Polonia

1 settembre 2011 – 31 agosto 2015

Durante i quattro anni hanno partecipato 370 allievi della scuola professionale e del tecnico.

A loro erano destinate le seguenti lezioni:

- lezioni compensative di matematica;
- lezioni compensative di fisica;
- lezioni per approfondire la conoscenza della lingua inglese, necessaria nell'industria del legno;
- lezioni per approfondire la conoscenza della lingua inglese, necessaria nell'industria meccanica;
- corso ECDL;
- corso Programmazione delle macchine a controllo numerico CNC, con utilizzo di software CAD/CAM - 75 allievi
- corso Operatore delle macchine utensili;

- corso L'applicazione del computer nell'industria del legno CAD, la progettazione delle costruzioni e l'arrangiamento degli interni;
- corso per la patente cat. B
- Corso di saldatura
 - Laboratori di partenza – Le novità nell'industria del legno
 - Visite didattiche in Germania e Croazia
 - 95 ore addizionali mensili pratiche pagati nelle aziende

Nell'ambito di questo progetto gli allievi e gli insegnanti hanno promosso la scuola al Festival delle Professioni che, ogni anno nel mese di marzo, è organizzato a Kraków ed è diretto ai ginnasiali che scelgono l'indirizzo professionale.

La partecipazione al progetto e le qualifiche supplementari acquisite hanno facilitato l'inserimento lavorativo di molti nostri allievi.

Bilancio totale del progetto: 154.000.000,00 Zloty

Sussidio per la Società Salesiana: 1.158.964,00 Zloty

Fondo Europeo Sociale – Programma operativo, Capitale Umano

Progetto: Lo sviluppo della formazione professionale continua, attraverso l'ammodernamento e l'allestimento della base didattica dello ZSZ (Scuola Salesiana professionale di base) di Oświęcim

1 settembre 2014 – 30 giugno 2015

Il progetto era rivolto al tecnico degli automezzi e al meccanico degli automezzi.

Descrizione dettagliata del progetto:

- L'ammodernamento degli impianti didattici del complesso delle scuole professionali di Oświęcim
- L'ammodernamento dell'infrastruttura telematica di supporto al processo didattico:
 - l'integrazione del sistema e-sis e la creazione del "Cloud Educativo Salesiano";
 - messa in atto del sistema "Cloud Educativo Salesiano" tramite la formazione di circa 80 insegnanti
 - l'acquisto di un certificato qualificato per la pagina SSL.
- L'allestimento delle aule didattiche:
 - laboratorio della diagnostica degli automezzi
 - laboratorio di computer
 - laboratorio di elettrotecnica e elettronica di automezzi,
 - laboratori scolastici di automezzi

Sussidio: sovvenzione: 1.129.760,99 Zloty, il contributo proprio: 199.369,58 Zloty.

Fondo europeo dello sviluppo regionale, Programma operativo regionale della Piccola Polonia 2007-2013

Progetto TechPro²

2009

TechPro² è un'iniziativa di Fiat Group Automobiles in collaborazione con la FP Salesiana, con lo scopo di formare meccanici e tecnici degli automezzi per offrire servizio tecnico per le macchine FIAT, attraverso l'utilizzo di attrezzature moderne e strumenti diagnostici uguali a quelli usati nella rete di FIAT service.

Il progetto è sorto in collaborazione con i Salesiani che hanno una grande esperienza nella formazione e per i quali la formazione professionale dell'individuo contribuisce al suo sviluppo personale e sociale. Gli insegnanti / formatori sono soggetti all'aggiornamento delle proprie competenze presso il Centro FIAT Auto Poland a Bielsko-Biala; gli allievi, invece, sono preparati nelle officine automobilistiche della rete autorizzata FIAT Auto Poland.

La scuola ha ricevuto anche l'accesso alla documentazione tecnica e al materiale didattico per effettuare servizi sulle auto di marca FIAT.

TechPro² offre formazione specializzata e si appoggia ai marche: Lancia, FIAT, Alfa Romeo e FIAT Professional, che forniscono:

- materiali didattici
- macchine per istruzioni
- attrezzi diagnostici
- formazione per i formatori delle scuole salesiane aderenti
- stage

Durante il percorso formativo e lo stage in officina, gli allievi acquistano ampie competenze in ogni aspetto delle moderne tecnologie automobilistiche.

Il programma TechPro² forma meccanici e tecnici competenti e motivati da impiegare nelle officine della rete autorizzata di assistenza FIAT Group Automobiles

La progettazione in Europa: la cooperazione all'interno della rete delle scuole professionali salesiane e i centri di formazione professionale

Dal 2013

Dal 2013 i rappresentanti della nostra scuola e dell'Ispettorato rappresentano la Polonia in occasione delle riunioni annuali dei dirigenti scolastici e dei coordinatori di progetti educativi e sociali svolte nelle scuole professionali salesiane in Europa. Al fine di coordinare meglio la cooperazione tra i centri salesiani, i Salesiani della Casa Generalizia a Roma sostengono le scuole nelle loro relazioni. Grazie a questa iniziativa le scuole salesiane in Polonia sono più attive e visibili in Europa; da più di 30 anni i Salesiani sono attivi nell'ambito della cooperazione e integrazione, nell'istruzione e nella formazione, offrendo a milioni di bambini e giovani la possibilità di imparare una professione e la conoscenza delle lingue e culture diverse dalla propria.

Nella progetto sono coinvolte le scuole della Polonia, Spagna, Italia, Germania, Francia, Slovacchia, Ungheria e Croazia.

- **Progetto internazionale “JUMP INTO PRACTICE”**

Da giugno del 2015

Si tratta del progetto di mobilità internazionale di allievi e docenti delle scuole professionali, in programma fino all'1.06.2017, in collaborazione con le scuole di Spagna e Italia.

Nell'ambito del progetto, 42 allievi del Tecnico Pubblico Salesiano ricevono formazione per diventare tecnici degli automezzi, tecnici meccanici delle macchine utensili da taglio, tecnici di tecnologia del legno, mentre gli allievi della Scuola Pubblica Professionale di base salesiana si preparano per le professioni di meccanico degli automezzi, operatore delle macchine utensili da taglio e falegname.

Tutti gli allievi coinvolti nel progetto intraprenderanno uno stage presso le aziende in Italia e Spagna, specializzate in questi ambiti.

Inoltre, un minimo di 20 insegnanti e dirigenti del Complesso parteciperanno a quattro giorni di formazione presso i partner stranieri.

Lo scopo principale del progetto è formare 42 allievi del Tecnico Pubblico Salesiano e della Scuola Pubblica Professionale di base dei Salesiani, favorendo il loro sviluppo personale e professionale con l'acquisizione di competenze specifiche, atte ad aumentare la possibilità di inserimento lavorativo.

La partecipazione degli allievi agli stage mensili in Italia e Spagna e quella alla formazione a scuola hanno come scopo il miglioramento della qualità dell'insegnamento, della gestione dei corsi e del lavoro con i giovani.

I partecipanti al progetto avranno una maggiore conoscenza sul tema della vita e del lavoro in Italia e Spagna e avranno anche la possibilità di creare la propria rete di contatti internazionali che possono consentire la partecipazione attiva alla vita sociale e lo sviluppo del senso di cittadinanza e identità europea.

La mobilità contribuirà ad aumentare l'attrattiva e la dimensione internazionale del Complesso delle Scuole Professionali salesiane affinché, nei prossimi anni, le scuole possano offrire azioni e programmi in grado di rispondere alle esigenze del mercato europeo.

A conclusione del progetto gli allievi riceveranno il riconoscimento delle competenze acquisite all'estero anche durante il periodo di stage.

Sussidio: € 150.839,00

6. Un bilancio provvisorio

- *Al termine di questa panoramica, può tracciare un primo bilancio, anche se provvisorio, della situazione salesiana in Polonia?*

Abbiamo molti successi, il nostro istituto è apprezzato in tutta la Polonia, nel nostro convitto scolastico abitano allievi che provengono da molte parti del paese. Per mantenere un elevato livello d'istruzione e di educazione, cerchiamo di ispirare con il lavoro i nostri amici salesiani di altri paesi.

L'ordinamento polacco prevede sussidi per la scuola e sostegno economico all'istruzione tecnica e professionale.

L'intervista si conclude con due schede: una relativa all'offerta scolastica e formativa salesiana in Polonia; l'altra all'ordinamento scolastico vigente.

Attualmente, il mercato del lavoro ha bisogno di lavoratori qualificati che mancano. Tuttavia, sempre più persone sono interessate ad intraprendere una particolare professione e per questo credo stia iniziando un periodo di maggior sviluppo e attenzione alla formazione professionale, come dimostra anche l'interessamento verso questo ambito da parte delle autorità polacche. Da alcuni anni, per esempio, viene organizzato a Cracovia il cosiddetto Festival delle Professioni, in cui le scuole preparano la presentazione di una professione per favorirne la conoscenza a tutti i partecipanti provenienti dalle scuole secondarie. Naturalmente, lo sviluppo tecnico progredisce velocemente, tuttavia, la formazione alla professione e allo sviluppo di particolari abilità tecniche consentirà ai giovani di trovare il loro posto nel mondo.

Nella nostra scuola questo è già attualizzato e negli ultimi anni molti allievi hanno partecipato ad attività pratiche, di cui si sono mostrati molto soddisfatti. Anche nei laboratori scolastici gli allievi acquistano la preparazione fondamentale e le abilità da impiegare nel lavoro futuro. Per questo la scuola deve avere dei formatori specializzati, per dare agli allievi la competenze di base legate ad una professione.

1. Offerta scolastica e formativa salesiana in Polonia²

74 scuole di ogni ordine e grado - 10.723 studenti iscritti - 1.350 docenti

POLONIA del NORD - 24

Scuola primaria:
1.039 studenti / 133 docenti
Scuola secondaria di I grado:
1.529 studenti / 220 docenti
Licei: 1.158 studenti / 148 docenti
Tecnico: 14 studenti
**Formazione Professionale superiore:
con 29 studenti / 5 docenti**
**Formazione Professionale Iniziale:
64 studenti / 7 docenti**
Artistico - scuola di musica:
24 studenti / 7 docenti

POLONIA del SUD - 18

Scuola dell'infanzia:
50 studenti / 6 insegnanti
Scuola primaria: 76 studenti / 18 docenti
Scuola secondaria di I grado:
1.325 studenti / 125 docenti
Licei: 1.053 studenti / 77 docenti
**Istituto tecnico: 261 studenti / 6 docenti
(+ 56 docenti in comune con i licei)**
• **Manutenzione auto e motoveicoli**
(94 studenti)
• **Metalmeccanico** (87 studenti)
• **Legno, mobili e arredamento** (48 studenti)
**Formazione Professionale Iniziale:
209 studenti / 24 docenti**
• **Metalmeccanico** (58 studenti)
• **Legno, mobili e arredamento** (61 studenti)
• **Manutenzione auto e motoveicoli**
(90 studenti)
Pensionato: 16 studenti / 3 docenti

POLONIA DELL'EST - 17

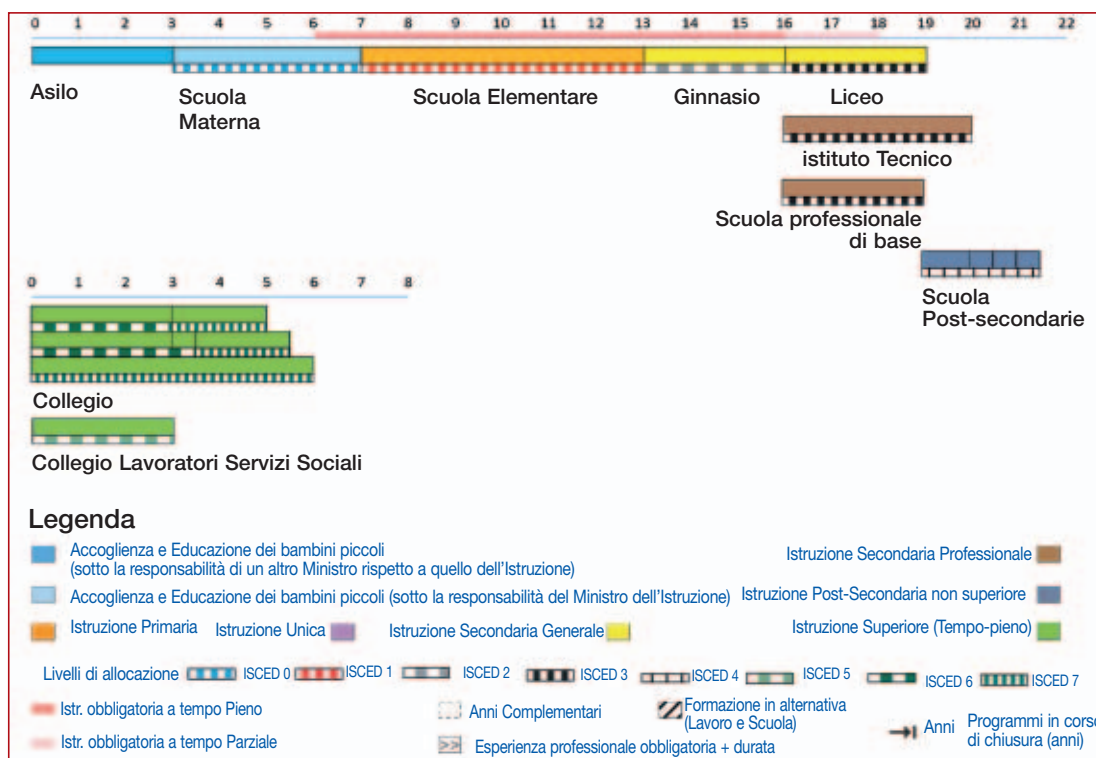
Scuola primaria: 55 studenti / 23 docenti
Scuola secondaria di I grado:
1.229 studenti / 178 docenti
Licei: 607 studenti / 146 docenti
Convitti: 115 studenti / 5 docenti
Pensionato: 6 studenti / 1 docente

POLONIA DELL'OVEST - 12

Scuola dell'infanzia:
50 studenti / 4 insegnanti
Scuola primaria: 210 studenti / 21 docenti
Scuola secondaria di I grado:
956 studenti / 101 docenti
Licei: 601 studenti / 82 docenti
**Formazione Professionale Iniziale:
27 studenti / 4 docenti
(per studenti con disabilità)**
Convitto: 26 studenti

² I dati sono tratti dal sito <http://www.salesians-europe.org>.

2. Il Sistema scolastico in Polonia³



La prima parte mostra i programmi educativi dal livello prescolare al post-secondario non superiore. La seconda parte spiega i principali programmi di livello superiore.

I diversi colori rappresentano diversi livelli e tipi di istruzione. Le piccole linee verticali rappresentate nei livelli di istruzione segnano la divisione in cicli, in particolare i principali cicli di istruzione, così come la durata dei programmi di qualificazione in materia di istruzione post-secondaria e superiore. Una seconda barra sottile con segmenti di colore indica i livelli di istruzione, come definito dalla Classificazione Internazionale Tipo dell'Educazione (CITE).

Esperienza professionale obbligatoria e durata

I diagrammi mostrano i paesi in cui è richiesta l'esperienza professionale obbligatoria per passare al successivo livello educativo o per iniziare un particolare percorso per una qualifica.

La scala dell'età degli studenti inizia a sinistra del diagramma e mostra l'età degli alunni all'inizio di ogni livello di istruzione. La scala "durata del programma" si applica ai programmi di istruzione superiore e si riferisce al numero standard di anni necessari per completare gli studi a diversi livelli su una base a tempo pieno. Bisogna tener conto del fatto che gli studenti possono iscriversi a questi programmi di istruzione post-secondaria a diverse età e il tempo necessario per completare i programmi possono variare a seconda degli studenti, come nel caso di studenti che scelgono dei programmi part-time mentre lavorano.

³ Elaborazione da Eurydice, Structures des systèmes éducatifs européens 2016/2017 (settembre 2016)

Promuovere la capacità di governare se stessi nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro in una società complessa e altamente dinamica

MICHELE PELLEREY¹

In due contributi precedentemente pubblicati su Rassegna CNOS ho esaminato il problema dell'orientamento professionale da due punti di vista. Il primo riguardava quali competenze dovrebbero oggi essere promosse al fine di preparare un soggetto a entrare e rimanere nel mondo del lavoro.

Il secondo era dedicato alle forme attraverso le quali è possibile aiutare le persone a prepararsi ad affrontare l'entrata nel mondo del lavoro e, ancor più, a rimanere in esso, nonostante i cambiamenti presenti.

In questo ulteriore apporto intendo affrontare le conseguenze sul piano educativo e formativo dell'emergere come competenza fondamentale quella di gestire se stessi nelle varie transizioni da affrontare sia nel periodo formativo, sia, soprattutto, in quello lavorativo.

È una tematica che si ricollega certamente allo sviluppo delle cosiddette soft skills, in quanto progressivo potenziamento di sé nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro, oggi sempre più sollecitanti e per molti versi disorientanti.

Molte ricerche recenti, anche in campo neuropsicologico, sottolineano, però, che considerare le competenze professionali generali, o soft skills, come elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa implichi una maggiore attenzione alla loro natura e al loro radicamento nell'intero processo di apprendimento e sviluppo umano, a partire dalla stessa infanzia, nella direzione di una capacità adeguata di auto direzione e di autoregolazione.

In my last two articles of Rassegna CNOS I have examined the issue of professional guidance from two points of view.

The first one was about what skills should be now promoted in order to prepare a person to enter and remain in the labour market.

The second one examined the ways to help people get ready for the entry in the labour market and to remain in it.

The following article discusses one of the soft skills, that is the ability to face the challenges met in the study and in the workplace, which today are more and more demanding and confusing.

However many recent research, even in the neuropsychological field, convey that considering the general professional skills, or soft skills, as a key element in an orienting and training perspective implies greater attention to their nature and their roots in the whole process of learning and human development.

¹ Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Potenziare la persona in vista del suo futuro di studio e di lavoro

In un precedente contributo è stata sottolineata l'opinione di Marc Savickas circa la validità ancor oggi delle tre fondamentali metodologie di orientamento professionale. Secondo questo studioso, l'azione orientativa, può scegliere quale impostazione preferire: se quella denominata "vocational guidance," al fine di individuare un buon inserimento occupazionale a partire dai tratti che caratterizzano il soggetto; o quella denominata "career education", che mira a sviluppare un adattamento personale alla prospettiva occupazionale preferita; o quella da lui promossa e denominata "life design" al fine di costruire una propria storia professionale (Savickas, 2012, 12). Egli, inoltre, descrive i tre orientamenti operativi dal punto di vista della visione che si ha del soggetto, visto come "attore" nel primo caso, come "agente" nel secondo, come "autore" della propria vicenda lavorativa nel terzo. Anche la caratterizzazione dell'azione da intraprendere nell'aiutare le persone assume denominazioni differenti: di guida alle proprie scelte professionali, di educatore che promuove la propria preparazione professionale, di consulente che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale.²

Tenendo conto di tale opinione, sembra utile approfondire quale oggi può essere interpretata nel contesto educativo e formativo contemporaneo la seconda impostazione, quella denominata "career education". Essa mira normalmente a mettere in atto un processo formativo diretto a conseguire le competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro, quello preferito dal soggetto. Le analisi sviluppate nei precedenti contributi però tendono a rileggere tale processo in maniera più articolata. La distinzione tra *soft skills*, *hard skills generiche* e *hard skills specifiche* e la constatazione che i primi due tipi di competenza costituiscano una base imprescindibile per ogni prospettiva occupazionale³, in quanto presenti nelle richieste in ogni carriera lavorativa o professionale, porta a evitare di restringere il campo occupazionale. Molte ricerche recenti, anche in campo neuropsicologico, sottolineano, inoltre, che considerare le competenze professionali generali, o *soft skills*, come elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa implichi una maggiore attenzione alla loro natura e al loro ra-

² Per una più puntuale presentazione vedi: M. PELLEREY, Orientamento professionale e prospettiva temporale, *Rassegna CNOS*, 2016, 2, pp.53-64.

³ Per una chiarificazione dei concetti implicati secondo le indagini europee vedi: M. PELLEREY, Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle *soft skills*, o competenze professionali personali generali, *Rassegna CNOS*, 2016, 1, pp.41-50.

dicamento nell'intero processo di sviluppo e di apprendimento a partire dalla stessa infanzia. Data l'ampiezza della problematica coinvolta, è utile concentrare l'attenzione sullo sviluppo delle soft skills, tenendo conto di quanto esse entrino in gioco nei processi educativi e formativi fin dalla Scuola dell'infanzia.

In questa prospettiva è sempre più comune valorizzare l'espressione inglese "empowerment" per indicare un cammino di crescita della persona umana. Il verbo "to empower" in italiano viene comunemente tradotto con "conferire poteri", "mettere in grado di". I diversi dizionari privilegiano ora l'uno ora l'altro aspetto. Risulta spesso difficile tradurre questo termine in italiano con una sola parola, per la ricchezza semantica di tale concetto. Talora si usa l'espressione "abilitare", oppure più spesso "capacitare". Qui si preferisce usare il termine "potenziare", evocando con esso sia il "processo" di potenziamento, sia il suo "risultato". Un "saper essere" e un "saper fare", caratterizzati da una condizione di fiducia in sé, percezione di competenza, capacità di sperimentare, di confrontarsi con la realtà circostante. In altri termini: accrescere la possibilità di controllare attivamente la propria vita. Le azioni e gli interventi formativi in questa prospettiva mirano, cioè, a rafforzare il potere di scegliere, migliorando le conoscenze e le competenze, favorendo la stima di sé, la fiducia nella proprie capacità, l'iniziativa e il controllo delle proprie azioni, dei rapporti con gli altri e con l'ambiente. Può essere così proposta una rilettura del costrutto stesso nella direzione della promozione dello sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative, in maniera di essere più pronto ad affrontare le sfide che oggi pone il mondo del lavoro.

2. Una rivisitazione delle competenze personali generali, intese come soft skills professionali, alla luce del concetto di disposizione interna stabile

Tra la fine degli anni novanta del secolo passato e gli anni duemila nella riflessione pedagogica statunitense si è riaffacciata la considerazione del concetto di disposizione evocato da John Dewey. «Noi abbiamo bisogno di una parola che esprima quel genere di attività umana che è influenzata da un'attività precedente, e in questo senso è acquisita; che contenga in se stessa un certo ordinamento o sistemazione di minori elementi di azione; che sia prospettica, di qualità dinamica, pronta a manifestarsi apertamente, e che operi in qualche forma attenuata e subordinata anche quando non domini palesemente l'azione; e la parola "habit" nel suo senso ordinario si avvicina più di qualsiasi altra a denotare questi fatti. Riconosciuta che ne sia stata la natura, potremo usare anche le pa-

role “abito” e “disposizione”», ma la prima esplicita di più il senso dell’operatività, dell’effettualità, mentre la seconda il senso di latente e potenziale». ⁴

In generale la parola disposizione evoca inclinazione, mindset, tendenza, propensità, predilezione, capabilità, potenzialità, proclività, ecc. Molti si sono impegnati nel cercare una definizione di disposizione. Arthur L. Costa e Bena Kallick (2014) sulla base dell’impianto di Ron Ritchhart ⁵ hanno espresso ed esaminato questa definizione di disposizione: «Insieme strutturato di comportamenti che sono sotto il controllo e la volontà personali, diversamente dall’essere attivati automaticamente. Le disposizioni sono insiemi generali di comportamenti, non semplici comportamenti specifici. Esse sono dinamiche e idiosincratice nel loro utilizzo contestualizzato, piuttosto che azioni prescritte da svolgere rigidamente. Più del desiderio e della volontà, esse devono essere collegate alle necessarie abilità. Le disposizioni motivano, attivano, danno direzione alle abilità. ⁶»

I vari passaggi della definizione sono stati poi esaminati con più attenzione. In primo luogo si precisa che le disposizioni sono acquisite, non date (anche se un certo potenziale di sviluppo è innato), vengono apprese nel tempo e su di esse manteniamo un controllo che ci permette di scegliere di valorizzarle o meno nelle diverse circostanze. La loro manifestazione, poi, deriva dall’integrazione di molteplici abilità e comportamenti, come nel caso della comunicazione o della relazionalità, in stretto riferimento alla situazioni specifiche. Non ci sono script, ricette, sequenze strutturate da adottare in maniera ripetitiva. Ci sono invece molteplici possibili modalità d’azione, o schemi d’azione, tra le quali scegliere e adattare i propri interventi. E in esse si devono poter attivare coerenti abilità pratiche. In tutto ciò un nucleo di valori, motivi, atteggiamenti di fondo svolge il ruolo di attivazione, sostegno e direzione nell’agire concreto.

Gli stessi Costa e Kallick in una serie di contributi sviluppati nel 2000 hanno esaminato in concreto una serie disposizioni mentali, denominate, abiti della mente (*habits of mind*), che sembrano influire sulla competenza d’apprendimento dello studente. ⁷ Le disposizioni esaminate sono molteplici: persistere; gestire l’impulsività; ascoltare con comprensione ed empatia; pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (metacognizione); impegnarsi per l’accuratezza; fare domande e porre problemi; applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni;

⁴ J. DEWEY, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, 1922, pp.40-41.

⁵ R. RITCHHART, *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco, Jossey Bass, 2002.

⁶ A.L. COSTA e B. KALLICK, *Dispositions*, Corwin, Thousand Oaks, 2014, p. 20.

⁷ I contributi sono stati tradotti in italiano a cura di Mario Comoglio nel 2007: A.L. COSTA, B. KALLICK, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.

pensare e comunicare con chiarezza e precisione; raccogliere informazioni con tutti i sensi, creare, immaginare, innovare; rispondere con meraviglia e stupore; assumere rischi responsabili; trovare il lato umoristico; pensare in maniera indipendente; rimanere aperti all'apprendimento continuo.

Come è facile intuire, lo sviluppo di tali disposizioni interne al fine di giungere a una loro sufficiente stabilizzazione è un lungo cammino. Nelle indagini sviluppate presso il CNOS-FAP si è preferito adottare l'espressione "competenze strategiche" per quelle disposizioni interne che fanno più esplicitamente riferimento all'autodeterminazione e all'autoregolazione nello studio, nel lavoro e nelle attività quotidiane.⁸ Oggi si hanno elementi decisivi per coglierne le radici in quell'ambito di competenze elementari che caratterizzano i bambini fin dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria: le cosiddette funzioni esecutive.⁹

3. La radici iniziali dello sviluppo delle competenze strategiche a livello di scuola dell'infanzia e primaria

Terrie Moffit, una delle maggiori criminologhe del mondo, ha studiato per circa quarant'anni la popolazione del suo Paese, la Nuova Zelanda. I risultati di tali studi sono stati presentati nel 2015 in varie conferenze tenute in Europa. La studiosa ha messo in evidenza come bambini che manifestano buone capacità di auto-controllo già nel periodo della scuola dell'infanzia diventino in generale adulti autonomi e responsabili, mentre bambini che evidenziano limitate capacità di autoregolazione tendano a crescere come cittadini problematici e in molti casi sono proclivi ad azioni criminali. Tale tendenza era stata da lei addirittura constatata nel caso di due fratelli gemelli.¹⁰

Gerge McCloskey in vari studi ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate "funzioni esecutive", cioè funzioni di governo di sé.¹¹ Dopo

⁸ Uno studio specifico sulle competenze strategiche è stato pubblicato dal CNOS-FAP nel 2010: M. BAY, D. GRZADZIEL, M. PELLEREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

⁹ Circa la natura e lo sviluppo delle funzioni esecutive si possono consultare in italiano: G.M. MARZOCCHI, S. VALAGUSSA, *Le funzioni esecutive in età evolutiva*, Milano, Franco Angeli, 2011; A. CANTAGALLO, G. SPITONI, G. ANTONUCCI (a cura di), *Le funzioni esecutive. Valutazione e riabilitazione*, Roma, Carocci Faber, 2010.

¹⁰ Sono varie le pubblicazioni della Moffit. Tra queste, si può citare lo studio: T. MOFFIT et alii, *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety*, *PNAS*, 2011, 108, 7, February, 2693-2698. Delle conferenze dà conto a esempio la rivista on line *Observer APS* del maggio 2015.

aver esaminato una notevole quantità di studi specialistici nell'ambito della psicologia cognitiva, della neuropsicologia, delle neuroscienze, della psicologia evolutiva e dell'educazione, l'Autore è giunto a proporre un modello multidimensionale. In esso vengono evidenziati i compiti fondamentali di tali funzioni esecutive: sollecitare e dirigere il funzionamento della percezione, delle emozioni, della cognizione, dell'azione nel contesto intrapersonale, interpersonale, ambientale e simbolico. Tale competenze iniziano a svilupparsi ben presto nell'infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell'esistenza, ma probabilmente lungo tutto l'arco della vita. Dal punto di vista neurologico sono coinvolte varie aree dei lobi frontali.¹²

Russel A. Barkley¹³ ha proposto una definizione operativa di funzioni esecutive, che consente non solo di individuarle, ma soprattutto di coglierne lo sviluppo e la funzione. Essa suona così: «L'uso delle azioni auto-dirette come scegliere obiettivi, selezionare, mettere in atto, supportare azioni nel tempo verso tali obiettivi normalmente nel contesto di altri spesso appoggiandosi su mezzi sociali e culturali al fine di massimizzare il proprio benessere quale egli concepisce». ¹⁴ Tale definizione consente quindi di individuare successivi livelli di sviluppo attraverso quello che l'Autore definisce processo di interiorizzazione. Il primo livello viene definito come uno stadio di preparazione alla capacità di auto-direzione. Esso evolve progressivamente verso la capacità di autoregolarsi in quanto si è consapevoli delle diverse funzioni esecutive più importanti, si riesce a gestire validamente i processi di inibizione, quelli relativi alla memoria di lavoro verbale e non verbale, quelli di natura emozionale e motivazionale, la pianificazione e la risoluzione di problemi.

Si tratta di un cammino di interiorizzazione, che porta a una vera e propria maturazione personale. Un livello superiore si ha quando si riesce a governare la propria esistenza da questo punto di vista in maniera coerente e continua. A questo livello si possono evidenziare almeno cinque dimensioni interrelate: la capacità di gestione di sé nel tempo; la capacità di auto-organizzarsi e di risolvere problemi; la capacità di auto-controllo (attraverso forme di inibizione di impulsi e di subordinazione di interessi a breve termine); la capacità di automotivarsi e di auto-regolare le proprie emozioni. A questo nucleo possono accompagnarsi altre capacità cognitive. Infine si giunge a quello che viene chiamato livello strategico-cooperativo, che include l'ambito dei rapporti sociali,

¹¹ G. McCLOSKEY, L.A. PERKINS, *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ), 2013.

¹² *Ibidem*, pp.8-9.

¹³ R.A. BARKLEY, *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press, 2012.

¹⁴ *Ibidem*, p. 176.

dell'articolazione dei ruoli nel contesto lavorativo, dell'organizzazione familiare.¹⁵

Nel quadro della nostra esplorazione sullo sviluppo delle competenze personali generali il ruolo di un'adeguata crescita delle funzioni esecutive assume un rilievo essenziale almeno da due punti di vista. Il primo riguarda la prospettiva che tende a considerare le diverse funzioni esecutive da un punto di vista unitario: quello dell'auto-direzione e dell'autoregolazione. Il secondo elemento concettuale, direttamente derivante dal primo, è il processo di sviluppo di tali funzioni esecutive, centrato sul processo della loro interiorizzazione, cioè non solo di una loro conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di loro valutazione, ma anche di impegno nello svilupparle. E in tutto ciò è direttamente coinvolta una sensibilità e competenza formativa specifica da parte di genitori, di educatori e di docenti.

4. Un progetto prospettico di sviluppo di strumenti diagnostici e di intervento dalla scuola dell'infanzia all'inserimento e permanenza nel mondo del lavoro

Sulla base di quanto già elaborato e sull'apporto delle ricerche sulle funzioni esecutive è derivata l'idea di considerare la dimensione orientamento professionale come una dimensione permanente del processo educativo scolastico e formativo fin dalla scuola dell'infanzia. In particolare sono coinvolte sia le cosiddette soft skills, sia le hard skills generiche. In questo contributo ci stiamo soffermando in particolare sulle soft skills, o competenze personali generali, in quanto sembrano costituire un perno essenziale nello sviluppo di una persona in grado di autodeterminarsi e autoregolarsi non solo nello studio, ma soprattutto nel mondo del lavoro e nella vita sociale e familiare. Ci siamo quindi domandati quali competenze personali generali favoriscono un potenziamento della persona umana dal punto di vista dell'orientamento professionale e dell'inserimento lavorativo.

Nel corso degli anni passati da parte del CNOS FAP sono state sviluppate numerose indagini, che hanno dato luogo a varie pubblicazioni. La questione originaria era stata posta in questi termini: quali competenze dovrebbero costituire le qualità fondamentali di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro. Tali competenze vennero denominate strategiche, in quanto costituiscono le risorse interne essenziali per dare senso e prospettiva alla propria esistenza e per essere in grado di perseguire con sistematicità e co-

¹⁵ *Ibidem*, pp. 177-179.

stanza tale progetto di vita e di lavoro. In altre parole si è riletto il problema del favorire un potenziamento della persona dal punto di vista della sua capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nello studio, nel lavoro, nella vita familiare e sociale. Per definire più puntualmente le competenze strategiche da prendere in considerazione si è scelto un quadro di riferimento a due dimensioni. La prima dimensione tiene conto di tre ambiti di riferimento: competenze strategiche in riferimento al sé; competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in particolare competenze relazionali e comunicative; competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale. La seconda dimensione si riferisce alle competenze nel gestire i processi cognitivi e metacognitivi, affettivi e motivazionali, volitivi e conativi.

Le competenze che sono emerse non solo come centrali, ma anche più facilmente riconoscibili in sé e negli altri sono state le seguenti:

- *Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*: in tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale; per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale; si vuole mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.
- *Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento*: si vuole rilevare la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva ad impegnarsi in una attività collaborativa sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.
- *Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri*: le competenze di natura comunicativa da prendere in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano l'elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.
- *Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare*: i processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate; si intende rilevare se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecitare l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio.
- *Percezione soggettiva di competenza*: si intendono rilevare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere

- conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale; tale percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità.
- *Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali*: quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale sia la riuscita sia l'eventuale fallimento? È presente e a quale livello la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo?
 - *Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà*: i soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti; ciò dipende anche da una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative; una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo; inoltre è possibile canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza ad una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.
 - *Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*: quale percezione si ha della propria capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni? Si tratta di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese, in particolare di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, quanto si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto e si riesce a predisporre le cose e ad organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.
 - *Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping*: una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo; spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente; si vuole cogliere la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate.

Tali competenze strategiche ora possono essere agevolmente auto-valutate, utilizzando uno degli strumenti diagnostici proposti nella piattaforma del CNOS-FAP: www.competenzestrategiche.it: il questionario QPCS (Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche).¹⁶

¹⁶ M. PELLEREY et alii, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

Quali ricadute derivano dall'assunzione di tali competenze strategiche come fondamentali finalità formative non solo per gli allievi delle formazioni professionali, ma in genere per ogni studente del primo ciclo di istruzione e del secondo ciclo di istruzione e formazione?

5. Gli strumenti di intervento già disponibili e in corso di sviluppo nel quadro delle ricerche promosse in sede CNOS-FAP

Nel contesto delle indagini svolte sono stati finora messi a punto e resi disponibili alcuni strumenti di sensibilizzazione e di autovalutazione, che aiutano docenti e studenti a prendere coscienza dell'importanza di tali competenze personali generali e a valutarne lo sviluppo sul piano individuale e collettivo al fine di impostare un adeguato percorso formativo.

Oltre al già citato QPCS, per il secondo ciclo di istruzione e formazione sono disponibili in rete sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it due questionari. Il primo è denominato QSA¹⁷ e viene normalmente valorizzato all'inizio dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione. Oramai sono molte le scuole e i centri che ne fanno sistematicamente uso. Per la diffusione di tale strumento diagnostico è stato pubblicato un manuale per la sua valorizzazione ai fini formativi, che aiuta non solo a diagnosticare la situazione in essere, ma anche a progettare e realizzare un cammino formativo sistematico e controllato.¹⁸ A questo questionario è stato accostato, soprattutto per la fine del primo biennio, un questionario dedicato alla percezione di autodeterminazione, in particolare nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza e nel sentirsi all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni.¹⁹

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado è stato messo a punto e reso disponibile in rete una versione del QSA ridotta e adattata a questa popolazione scolastica.

Tenendo conto, poi, dell'importanza della dimensione temporale nello sviluppo di un progetto di sé e della motivazione in generale emersa dalle ricerche in corso²⁰, sono stati inseriti nella piattaforma due questionari derivanti dalle ricerche di Philip Zimbardo. Il primo, soprattutto rivolto a soggetti adulti, è l'o-

¹⁷ M. PELLEREY, *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 2006.

¹⁸ E. OTTONE, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.

¹⁹ M. PELLEREY et alii, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013, pp. 45-49.

originale ZTPI (*Zimbardo Time Perspective Inventory*)²¹. Il secondo strumento è un adattamento italiano denominato SPT (Scala Prospettiva Temporale), costituito da 25 item e validato per un pubblico italiano di adolescenti.²²

L'impegno più delicato attualmente in corso riguarda la Scuola dell'infanzia e la Scuola Primaria. Il progetto in via di realizzazione parte dalla considerazione delle funzioni esecutive più importanti da sviluppare soprattutto in contesti scolastici. Inizialmente queste competenze elementari possono essere solo osservate dagli educatori e/o dagli insegnanti, solo verso i 9-10 anni all'osservazione sistematica può essere accostato un questionario per gli studenti.

Dall'analisi critica delle ricerche e degli strumenti osservativi disponibili, e tenendo dell'ambito di applicazione che intendiamo privilegiare, si è giunti a identificare otto funzioni esecutive o competenze elementari di governo di sé. Ecco.

- *Controllo dell'impulsività*: capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Si manifesta come la capacità di resistere agli impulsi, di considerare le conseguenze prima di agire, di bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono capaci di controllare se stessi. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno che qualcuno gli dica "no", "basta questo".
- *Controllo dell'attenzione*: capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta. Per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione. Per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno di essere continuamente richiamato al compito da svolgere.
- *Controllo delle emozioni*: loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. È capace di modulare e di controllare le proprie risposte emozionali. Un debole controllo emozionale si manifesta come labilità emozionale, improvvise esagerate reazioni, esplosioni isteriche di pianto o di risa. Esempio di comportamento problematico: reagisce esageratamente di fronte a piccoli problemi o a qualche osservazione.
- *Flessibilità*: gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro; capacità di passare da una prospet-

²⁰ G. CREA, S.A.M. EMAD, Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti, *Orientamenti Pedagogici*, 2016, 2, pp. 345-381.

²¹ P. ZIMBARDO, J. BOYD, *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2008.

²² M. D'ALESSIO et alii, Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) – Short Form. An Italian study, *Time and Society*, 2003, 2-3, pp. 333-347.

tiva all'altra, da un argomento all'altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi.

- *Memoria di lavoro*: capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito. Al contrario chi fatica a gestire la memoria di lavoro non sa mantenere le informazioni, seppure in quantità limitate, per il tempo necessario a elaborarle; non ricorda le consegne (cosa deve fare e come farlo); non sa gestire un doppio compito.
- *Pianificazione*: sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; abilità nell'iniziare i compiti tempestivamente o di ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali necessari a completare l'attività. Carenze si manifestano nel procrastinare le cose da fare, nell'aspettare sempre indicazioni o ordini per muoversi.
- *Organizzazione*: saper organizzare un'attività e un'ambiente (riordinare le cose al posto giusto e trovarle); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni. I bambini con carenze nell'organizzazione è come se si approcciasse ad un compito in modo casuale o fossero facilmente sopraffatti da grandi quantità di informazioni o di azioni.

A queste fondamentali funzioni esecutive è sembrato utile, da un punto di vista educativo, includere un'ottava competenza, tenendo conto del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria, della crescita successiva del soggetto e dell'indicazione di Gerge McCloskey circa lo sviluppo delle funzioni esecutive dall'ambito intrapersonale a quello interpersonale:

- *Relazionarsi*: disponibilità e capacità di interagire e rapportarsi con gli altri, siano essi i propri compagni o gli adulti; disponibilità a dare e chiedere aiuto; disponibilità e capacità di relazionarsi con l'ambiente e l'organizzazione scolastica, seguendone le regole e le esigenze di sicurezza e di salute; disponibilità e capacità di riflettere, ascoltare e discutere, tenendo conto delle proprie e altrui posizioni e sentimenti; disponibilità e capacità di collaborare nel gioco e nel lavoro.

6. Per una conclusione prospettica

Per chiarire ulteriormente lo spirito del progetto, consideriamo una delle funzioni esecutive sopra citate: la gestione dell'attenzione. Sia nello studio, sia nel lavoro, sia nella vita quotidiana la capacità di concentrarsi negli impegni per un tempo adeguato, focalizzando bene l'attenzione, sembra sempre più una competenza strategica minacciata dalla molteplicità degli strumenti comunicativi digitali che ci circondano, mentre "l'attenzione ci fornisce quei meccanismi che stanno alla base della nostra consapevolezza del mondo e del controllo volontario dei pensieri e delle emozioni".²³ Si tratta, infatti, di sviluppare la capacità di gestione di tre tipi di attenzione: verso l'interno, per riflettere, chiarire le proprie idee e prendere decisioni; verso gli altri, per favorire le proprie relazioni interpersonali e istituzionali; verso il mondo esterno, per agire coerentemente nello studio e nel lavoro. In particolare si nota una progressiva difficoltà nel gestire la propria attenzione nei rapporti diretti con le persone, a fronte della quantità di stimoli distraenti, provenienti in particolare dagli strumenti di comunicazione digitale.

Un ulteriore elemento emerge dal quadro finora delineato: sia le competenze strategiche individuate per adolescenti e giovani, sia le funzioni esecutive considerate prevalentemente per bambini e ragazzi non sono qualità personali separate, ma tendono ad influirsi reciprocamente e, per dirla con John Dewey, a interpenetrarsi tra loro. Un esempio è dato dall'interazione tra capacità di gestione dell'attenzione e la capacità di controllo delle emozioni. «Dato che per concentrarci dobbiamo mettere a tacere anche le nostre distrazioni emotive, il circuito neurale dell'attenzione selettiva include quello dell'inibizione delle emozioni: ciò significa che le persone che si concentrano meglio sono relativamente immuni ai tumulti emotivi, hanno minore difficoltà a mantenersi imperturbabili nei momenti di crisi e restano stabili in mezzo al flusso di emozioni della vita».²⁴

In questa stessa prospettiva si colloca anche la reciproca influenza tra gestione dell'attenzione e flessibilità cognitiva. Si può notare, infatti, sia nei bambini, sia negli adulti la difficoltà se non l'incapacità di abbandonare un oggetto di attenzione per soffermarsi su altri e così ci si riduca "a rimuginare senza fine ripercorrendo sempre gli stessi circoli di preoccupazioni, in uno stato di ansia cronica".²⁵

²³ M. POSNER, M. ROTHBART, Research on Attention Networks as a Model for Integration of Psychological Science, *Annual review of Psychology*, 2007, 50, pp. 1-27.

²⁴ D. GOLEMAN, *Focus. Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*, Milano, BUR, 2013, pp.23.

²⁵ *Ibidem*, pp.23-24.

Lo sviluppo dunque delle cosiddette soft skills professionali, o competenze professionali personali generali richieste dal mondo del lavoro, tende a identificarsi con lo sviluppo delle dimensioni fondamentali di una persona in grado di auto dirigersi e di autoregolarsi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana. Le competenze strategiche, che la caratterizzano, hanno la loro radice nelle funzioni esecutive, ma, senza un percorso formativo continuo e sistematico, esse possono rimanere poco sviluppate o addirittura risultare gravemente carenti. La conseguenza è che ne risente la stessa occupabilità del soggetto: sia in quanto sufficientemente pronto ad entrare nel mondo del lavoro, sia, soprattutto, in grado di restarvi in presenza di difficoltà, turbolenze o cambiamenti profondi. L'attenzione alla dimensione educativa e formativa in questo ambito diventa così una componente fondamentale dell'orientamento professionale, considerato soprattutto nella versione *career education* nella versione sopra delineata. Quanto offerto dalla piattaforma www.competenzestrategiche.it vuole essere sempre più un supporto sistematico e ben collaudato, al fine di aiutare educatori, docenti e formatori nel loro impegno nel promuovere tali competenze strategiche.