

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA TOR VERGATA



TOR VERGATA

DOTTORATO IN STUDI UMANISTICI
Curriculum Studi sull'Educazione
XXIX ciclo

EDUCARE NEL LAVORO

Una proposta educativa per l'Istruzione e la Formazione Professionale
basata sulla teoria filosofica, psicologica e pedagogica delle virtù

di
CARLO MACALE

Tutor: prof. Ignazio Volpicelli
Revisore: prof. Furio Pesci
Revisore: prof. Giacomo Zagardo

31 ottobre 2016

RINGRAZIAMENTI

Al termine di questi tre anni di ricerca, prima di presentare il frutto del lavoro svolto, vorrei ringraziare tutte le persone che mi sono state affianco in questo viaggio esperienziale fra studio, lavoro e riflessione.

Innanzitutto ringrazio chi ha contribuito direttamente e indirettamente nella stesura di questo lavoro; senza il loro aiuto e sostegno e il continuo confronto, forse questo elaborato avrebbe perso qualcosa in termini di qualità scientifica. Un primo ringraziamento va al professor Volpicelli che mi ha seguito in questi anni dandomi suggerimenti preziosi anche accompagnati a volte da battute pungenti. Il suo fare mi ha spesso riportato con i piedi per terra soprattutto quando nelle mie riflessioni mi abbandonavo a voli pindarici con il rischio di perdere di vista l'oggetto della mia ricerca.

Ringrazio il professor Pesci, che ha saputo spronarmi nella ricerca e rassicurarmi nei momenti più critici, soprattutto quando, a causa del mio carattere, sono stato poco docile a un sistema universitario ricco di contenuti, ma secondo le dovute forme. Al professor Pesci anche un grazie per la revisione di questo lavoro e per i commenti e i consigli sull'elaborato.

Un sentito grazie anche ad altri due docenti che hanno contribuito in maniera decisiva alla stesura di questa tesi rinforzando la mia autostima, come nelle migliori buoni prassi educative di accompagnamento allo studio. Mi riferisco alla professoressa Lozupone e al prof. Faro. In particolare ringrazio la professoressa Lozupone che coinvolgendomi in alcuni suoi studi, ricerche e docenze, ha sostenuto l'incremento di alcune mie potenzialità in ambiti di ricerca non direttamente rivolti ad argomenti della mia tesi, ma ad essi correlati. Ringrazio poi il prof. Faro, per aver ascoltato i miei dubbi rispetto ai rapporti interdisciplinari tra la filosofia e l'etica e avermi dato dei consigli bibliografici in una relazione autenticamente umana, pur nella differenza dei ruoli. Infine, ringrazio anche tutti i docenti e ricercatori della mia università, ma anche di altre, che hanno accettato di confrontarsi con me e mi hanno aiutato nella riflessione intorno a questa tesi.

Un grazie sentito, sempre all'interno delle relazioni accademiche, che sfocia in un rapporto di amicizia, di stima e di affetto, va al ricercatore dott. Baiutti. È stato un "fratello maggiore" in questo viaggio, nonostante io sia il più "anziano" fra i due. Pur avendo a volte pareri discordanti, è stato lui a spronarmi in avventure quali la scrittura di articoli, le presentazioni in convegni nazionali ed alcune esperienze internazionali. Tutti questi momenti hanno arricchito, nel confronto accademico, l'oggetto della mia ricerca. Nel ringraziare Mattia Baiutti, ringrazio anche tutti i miei colleghi dottorandi con cui mi sono confrontato in questi anni in un clima amicale e accademico allo stesso tempo.

Una persona, che definirei "chiave di volta" in questa ricerca, è stato certamente il dott. Zagardo, ricercatore Isfol, tra i massimi esperti di istruzione e formazione professionale in Italia, che ha accettato di essere revisore di questo elaborato. Ricordo ancora con quanto "timore accademico" entrai nella sede Isfol per proporgli la mia riflessione per la formazione professionale iniziale. Certo che una tesi teorica avrebbe riscosso poco interesse in un ricercatore Isfol, già immaginavo che sarei stato caldamente invitato a cercare altre sedi di confronto secondo il classico steccato che si alza tra la ricerca sperimentale e quella compilativa. Contrariamente ad ogni mia aspettativa, l'interesse mostrato dal dott. Zagardo per i temi della mia ricerca mi ha dato una forza d'animo che mi ha permesso di portare a termine il mio progetto tra non poche difficoltà. A lui va il mio grazie per il continuo sostegno, ma soprattutto per la condivisione in altri ambiti dell'esistenza. La preziosità dell'incontro con il dott. Zagardo è data non solo per l'apporto alla riflessione teorica, ma anche perché grazie a lui ho potuto conoscere la realtà del Centro di Formazione Professionale "Elis", dove ho svolto la mia osservazione sul campo.

È proprio al Centro Elis che va il mio più sentito grazie. Grazie a tutti i miei attuali colleghi che al tempo della mia ricerca osservativa mi hanno accolto nelle ore di lezione, si sono confrontati con me e non mi hanno fatto mai sentire di intralcio nel loro lavoro in aula o laboratorio, favorendo così un clima idoneo per l'analisi del contesto. In particolare, però, sento di dover ringraziare, il vice direttore, il professor Faraglia, il quale ha perso del tempo, per farmi comprendere come, nella realtà e nella pratica, funziona la formazione professionale, in particolare nella regione Lazio. Ore intere a

dibattere su quali sono i limiti, le priorità e le opportunità di questo sistema educativo e il suo collegamento con il mondo del lavoro.

A conclusione di tutto un grazie sempre speciale, sempre amorevole e sempre unico va alla mia famiglia. A mio padre che intitola i miei faldoni in ufficio con “110 e lode” e poi mi dice che “studio cose inutili” pur essendo contento di me. A mia mamma, che orgogliosa dei miei progressi, mi ha chiaramente detto che non rileggerà più i miei testi “perché scrivo difficile”... e questa cosa mi preoccupa!! Alle mie sorelle che mi hanno sostenuto prima (e anche durante) questa ricerca, facendomi da “maestre” in un campo distinto dalla pedagogia, ma favorendo un processo di rinvigorismento personale in un periodo quanto mai delicato della mia vita.

E poi un grazie va alla professoressa Bianco, moglie e compagna nella vita. Al di fuori del contributo diretto in termini di confronto sui temi della mia tesi, il mio grazie va per la sua vicinanza, il suo accettare, anche in ambito familiare, i sacrifici del fare ricerca e il rischio che questo percorso accademico si possa anche chiudere con questa tesi. Solo la nostra voglia di sognare e di guardare oltre, ci ha permesso di continuare a interrogarci sui temi dell’esistenza senza farci rapire dalle contingenze. Andiamo avanti, non molliamo!

E come dimenticare il mio Lorenzo? Quel bambino fantastico che dice alle maestre “mio papà lavora all’università, scrive e parla sempre... ma mi sa che lo pagano poco...”. È lui che definisce suo papà una “papagogista” al posto di “pedagogista” e che è riuscito a scardinare ogni certezza nell’agire educativo del suo papà. Grazie Lollo se hai saputo aspettare anche i tempi di papà per giocare insieme, quando ero fuori o impegnato per questa tesi. Grazie e ora aspettiamo insieme il tuo fratellino Gabriele.

Un grazie va a Colui che veste i gigli dei campi, che ha provveduto a me in questi tre anni e che, sono certo, continuerà a starmi vicino. *Deo gratias!*

SOMMARIO

SOMMARIO.....	5
INTRODUZIONE	12
Le origini della ricerca	12
Le ragioni della ricerca	13
La struttura della tesi.....	15
Fonti e metodo	18
Educare la persona nel lavoro o professionalizzare?	21
1. Explicatio terminorum.....	22
1.1 Professione-Professionale	22
1.2 Lavoro	23
1.3 Training and education.....	26
2. Radici storico-filosofiche	27
2.1 Dall’Antichità all’Età Moderna: un rapido excursus	27
Medioevo e Rinascimento	28
La fine dell’età moderna.....	31
L’ottocento	32
2.2 Il Novecento: tra politica, economia, scienza e formazione.	34
La questione antropologica.....	36
Educazione e Formazione.....	38
3. Legislazione Italiana.....	42
3.1 Fino alla grande guerra.....	42
Il periodo fascista.....	45
3.2 Dalla nascita della Repubblica	47
3.3 L’avvento delle Regioni	53
Gli anni ottanta	57
Gli anni novanta	60
3.4 Il nuovo millennio	63
La situazione attuale	70
4. Verso una “nuova” proposta.....	73
4.1 Cambia la società	73
4.2 Nuovi interrogativi	76

Educazione professionale o formazione professionale?	77
Cultura e apprendimenti	79
La tecnica come strumento	82
Antropologia pedagogica.....	83
Orientamento	85
Verso una ricerca situata	89
1. Normativa nazionale e Accordi Stato-Regione	90
1.1 La lg 226/2005 e il DM 139/2007.....	90
D.M. 139/2007.....	92
1.2 Gli Accordi Stato-Regione	94
Accordo 15 gennaio 2004.....	95
Accordo 5 ottobre 2006	95
Accordo 5 febbraio 2009	95
Accordo 29 aprile 2010	95
Accordo 27 luglio 2011 – messa a regime IeFP	96
Accordo 19 gennaio 2012.....	99
Accordo 20 dicembre 2012.....	100
Accordo 10 luglio 2014	100
1.3 La “Buona scuola” di Renzi.....	101
2. Apprendistato	104
2.1 Dal Testo Unico al Jobs Act: una panoramica veloce.....	104
2.2 Questioni pedagogiche sull'apprendistato	108
2.3 Apprendistato: percorso educativo o solo professionalizzante?	110
3. Regione Lazio e Provincia di Roma	113
3.1 Il recente passato	113
3.2 La nuova legge regionale	116
3.3 Bando sistema duale.....	122
4. Associazione “Centro Elis”	125
4.1 L'ente formativo.....	125
4.2 Il Centro di Formazione Professionale.....	127
5. Osservazione sul campo	130
5.1 Colloquio con la Direzione e con i docenti/formatori.....	132

5.2 Tra i banchi di scuola	134
Gli allievi	134
Relazione allievi/docenti-formatori	135
Organizzazione e buone prassi	136
Alcuni confronti con i docenti	137
5.3 Vicino alla cattedra.....	139
Primi anni	139
Secondi anni	141
Terzi anni.....	144
5.4 Tutoria	146
Positività e limiti del concetto di competenza	148
1. Verso il concetto di competenza.....	149
1.1 Filosofia aristotelica	149
Habitus.....	150
Aretè	151
Telos	152
1.2 La competenza tra comportamentismo e cognitivismo.....	153
1.3 Accenni dalla sociologia wengeriana	156
2. Persona competente, società e legislazione	158
2.1 Persona competente.....	159
2.2 Società	161
2.3 Dall'Europa	162
2.4 Breve excursus nella legislazione italiana.....	166
3. Verso una definizione di competenza.....	167
3.1 La definizione di Batini.....	169
3.2 La definizione di Bordignon	171
3.3 Due definizioni dall'Europa	173
3.4 La definizione di Castoldi	176
4. Valutare la competenza	179
4.1 Quale valutazione?	179
Alcune premesse.....	179
Diverse valutazioni	181

4.2 La valutazione formativa.....	184
4.3 Valutazione e bilancio di competenze: il nodo dell'occupabilità	190
Competenze formali, informali e non formali.	190
Il tema dell'employability	193
Dati reali occupazione	195
5. La libertà come limite antropologico alla competenza.....	197
5.1 Oltre l'habitus aristotelico	199
Antropologie a confronto.....	200
Dal binomio potenza-atto al principio di causalità e finalità.....	203
I principi di causalità e finalità	204
5.2 La libertà alla base dell'antropologia pedagogica.....	207
Libertà e competenze.....	210
Prima obiezione	210
Seconda obiezione.	212
Conclusioni	213
Il contributo della positive psychology	215
1. Positive psychology.....	216
1.1 Radici e cornice epistemologica.....	216
1.2 Saperi umanistici	218
Autori e Culture	219
Eudaimonia.....	220
Commenti dai saperi umanistici	222
Le scienze sociali incontrano la cultura umanistica	227
1.3 Contributi scientifici.....	228
Positive emotions.....	229
Engagement	231
Relationship (positive).....	232
Meaning and purpose	233
Accomplishment.....	236
1.4 Mission e ambiti di intervento.....	237
2. Lo stile esplicativo.....	240
2.1 Permanenza, Pervasività e Personalizzazione.....	241

2.2 Il modello ABCDE.....	243
3. Virtues and Strenghts	247
3.1 Il comportamento umano si fonda su un principio morale	247
3.2 La ricerca delle virtù e delle potenzialità	249
Criteri di selezione e riflessioni a margine	251
3.3 Le potenzialità	255
Virtù e talenti a servizio della vita felice	262
3.4 Ricerca e Misurazione	263
The Values in Action Inventory of Strenght (VIA).....	266
4. Flow	269
4.1 Dimensioni costitutive e condizione per il flow.....	272
4.2 Aspetti educativi del flow	278
Intenzionalità e realizzazione	278
Competenze e opportunità	279
Conclusioni	280
Positive education per l’Istruzione e Formazione Professionale.....	282
1. Positive education.....	283
1.1 Genitori.....	285
1.2 Gli insegnanti	287
Burnout e mancata promozione di benessere	288
GGSP, un corso di formazione per insegnanti	289
1.3 Gli studenti tra benessere e apprendimento.....	291
Programm Resiliency Penn (PRP).....	292
Strath Haven: un programma di psicologia positiva (SHC).	295
2. Positive education and vocational training.....	297
2.1 Skills of achievement	298
2.2 Skills of wellbeing.....	300
3. Flow nell’IeFP	304
3.1 Alcune ricerche	307
3.2 In classe	308
Tre agevolazioni per il flow.....	309
3.3 In Laboratorio.....	312

4. Character	316
4.1 Le virtù nella realtà pratica ed educativa: alcune ricerche	318
4.2 Competenze e potenzialità	322
Collegamento con la competenza	323
Le potenzialità a supporto del limite di competenza	327
5. Virtues and strenghts nell'IeFP	330
5.1 Nel curriculum.....	331
Aspetti caratteristici dei diversi moduli di apprendimento.....	331
L'asse storico sociale: una risorsa per l'educazione del carattere	333
5.2 Nelle ore di laboratorio	338
La funzione tutoring	340
6. Lo stage tra Flow e Virtues.....	344
7. Con le famiglie.....	346
Pedagogia per l'istruzione e formazione professionale.....	351
1. Mediazione pedagogica fra scuola e società.....	352
1.1 Scuola e Società	353
2. Tra antropologia e pedagogia	355
2.1 Una pedagogia per l'istruzione e formazione professionale	360
2.2 Uno sguardo verso alla società liquida.....	366
3. Apprendimento e partecipazione civile	369
3.1 Società della conoscenza.....	370
3.2 Media education	372
3.3 Scuola e lavoro: i futuri <i>knowledge workers</i>	376
3.4 Competenze e partecipazione sociale.....	377
4. L'educazione e il valore del lavoro: punti di etica comune.....	381
4.1 Gli ammonimenti della società liquida.....	382
4.2 Verso una nuova cultura del lavoro.....	389
4.2 Dalla cultura del lavoro a un'etica del lavoro in chiave pedagogica	392
5. L'orientamento educativo, scolastico e professionale: il self empowerment	400
5.1 Orientamento educativo	402
5.2 Orientamento scolastico	406
Il self empowerment	410

5.3 L'accompagnamento professionale.....	414
Snodo pedagogico dell'accompagnamento professionale.....	417
CONCLUSIONI	420
L'importanza dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale	420
La praxis, come tema educativo fra l'agire produttivo e l'agire etico	421
Una proposta progettuale	424
Limiti della ricerca.....	427
Ulteriori ricerche.....	429
BIBLIOGRAFIA	431
SITOGRAFIA.....	460

INTRODUZIONE

Le origini della ricerca

Questa ricerca è nata da un bisogno che poi si è trasformato in un desiderio come nelle migliori delle ipotesi orientative in psicologia. Un'avventura iniziata certamente in un momento particolare della mia vita quando, dopo aver dato tanto alla pratica attraverso il mio lavoro in casa famiglia, mi sentivo stanco e bisognoso di una pausa che mi permettesse di lasciare, per qualche tempo, la linea di trincea dell'operatività. Così ho visto, nella possibilità di una ricerca dottorale, una motivazione per continuare a riflettere su temi educativi in un'ottica teoretica e una possibilità di rin vigorimento della mia attitudine allo studio.

La fortuna di aver vinto due dottorati nello stesso anno e la possibilità di scegliere quello con borsa, così da far fronte anche alle esigenze della mia famiglia, che in questi anni ha visto incrementare il numero dei membri, mi ha permesso non solo di continuare, in parte, alcune ricerche svolte negli anni della laurea specialistica, ma anche di indirizzare gli stessi studi in uno specifico ambito che è quello della formazione professionale per i giovani e l'orientamento educativo e nel lavoro di questi ultimi.

La fondatezza della pedagogia personalista, la complessità *positive psychology*, il fascino delle intuizioni della scuola di Barbiana, nonché le riflessioni teoretiche sul rapporto tra antropologia ed educazione, hanno trovato in questo lavoro una sintesi teorica e un'intuizione pratica che tessono il vestito di questa ricerca e danno sostanza alle prossime trecento pagine. Tutto ciò però non sarebbe stato possibile se, negli anni in casa famiglia, non avessi incontrato delle difficoltà reali nel mio lavoro, dai continui abbandoni scolastici alle diverse problematiche di inserimento dei ragazzi nei percorsi professionali, fino alla complessità dell'orientamento educativo all'interno dei progetti di vita che sapessero coniugare vita personale, vita di studio e futura vita professionale.

In conclusione, quindi, l'origine di questo studio, nonostante le diverse modifiche apportate in questi tre anni, è di carattere esperienziale nel senso deweyano del termine. Allo stesso tempo però, già in sede di ipotesi, sentivo la necessità di aggiungere al dato esperienziale, anche delle domande di natura più teorica, quelle che

nella filosofia occidentale possiamo definire *quaestiones*, ossia argomenti anche esterni all'esperienza educativa, ma che comunque interrogano l'agire educativo di ogni operatore dei processi formativi, sia esso un educatore, un docente o chiunque si interessi del bene per la persona.

Le ragioni della ricerca

In un testo di più di trent'anni fa, Hazon scriveva:

Sul valore educativo del lavoro si ha tutta una letteratura, e la storia della pedagogia è ricca di maestri e di scuole e correnti di pensiero che incentrano su di esso i propri fondamenti attribuendogli vari significati. Per la verità proprio a riguardo alla formazione professionale, che è educazione al lavoro per eccellenza, non si è sviluppata altrettanta letteratura, sull'errato presupposto che essa non fosse "educazione", bensì mero addestramento, ripetizione di operazioni materiali, teoria applicata e ridotta a semplici formule, momento di preparazione all'esecuzione di mansioni privo di autonomia ed assorbite in esse.¹

Questa riflessione storico-educativa riguarda anche la cultura del lavoro e la formazione ad esso, che non sempre ha considerato la bellezza dell'*homo faber* rispetto alla condanna dell'*homo labor*. La svalutazione dei percorsi formativo-professionali all'interno della pedagogia scolastica è stata causata da un'esaltazione continua di una cultura classica che ha visto nella licealizzazione dei saperi la più alta finalità educativa dei percorsi di istruzione.

Questa ricerca vuole mettere in luce come la formazione professionale iniziale in Italia, in realtà, nel panorama educativo nazionale, abbia rivestito un ruolo importante sia rispetto alla scolarizzazione della popolazione giovanile sia rispetto ad alcune emergenze di carattere sociale. Attualmente, come meglio si dimostrerà nell'arco della tesi, l'istruzione e formazione professionale è: a) la scuola più inclusiva in termini di immigrazione e problematiche legate all'apprendimento/disabilità, b) il percorso di studio che meglio agevola l'inserimento lavorativo post-scolastico in rapporto al titolo conseguito e c) una formazione che non solo recupera gli studenti in *drop-out* dalle scuole tradizionali, ma abbassa di gran lunga i livelli di abbandono scolastico in Italia. La scuola professionale risulta essere, quindi, una scuola altamente performante anche rispetto alle nuove richieste dell'Europa.

¹ F. HAZON, *Introduzione alla formazione professionale. Manuale per docenti e operatori*, La Scuola, Brescia 1986, p.14.

Nonostante questa ri-valutazione oggettiva della formazione professionale iniziale, che di fatto non pone più la scuola professionale in una posizione subalterna rispetto ai corsi tradizionali, emerge comunque la necessità di un nuovo approccio educativo all'interno dei percorsi d'istruzione e formazione professionale che garantisca, oltre alla formazione di lavoratori competenti, anche la crescita autenticamente umana degli allievi che frequentano i diversi corsi professionali. Ciò è tanto vero quanto urgente, soprattutto in una società sempre meno a misura di persona.

Finalità di questa ricerca quindi non è quella di pensare a una rivoluzione dell'approccio didattico all'interno dei percorsi professionali. Tutt'altro! Alla luce dei risultati già messi in evidenza e della proposta di una didattica per competenze, nonché dell'alternanza scuola lavoro, specie dei centri di formazione professionale, si è riflettuto su come integrare questa didattica per competenze con un approccio educativo più globale, che potesse portare a una promozione integrale della persona. Per far ciò si è preso come punto di riferimento la proposta della *positive psychology* nella sua applicazione scolastica della *positive education* già in uso in alcune esperienze internazionali.

Questa tesi che è di natura teorica e non sperimentale (seppure sia riportato al suo interno un reportage di un'esperienza osservativa) è inserita all'interno di cornice pedagogica che vede, nell'interdisciplinarietà delle scienze dell'educazione, un ammonimento costante per cercare di ribadire, secondo un'ottica personalistica, come le teorie educative non possano e non debbano avere solo una matrice sperimentale, ma anche di carattere filosofico-culturale. La scelta della *positive psychology* ha certamente agevolato questo lavoro pedagogico, in quanto la psicologia positiva, per sua specificità epistemologica, richiama spesso studi di natura teoretica e con essi dialoga costantemente.

Durante il lavoro, quindi, sono andate delineandosi due finalità di ricerca. La prima specifica di un discorso educativo all'interno dell'istruzione e formazione professionale che potesse tener conto di una didattica del benessere che collegasse l'apprendimento per competenze con la crescita della persona. La seconda è stata quella di pensare a una riflessione pedagogica che potesse mettere in risalto l'importanza e la peculiarità dell'educazione nel lavoro in età adolescenziale. Era, infatti, necessario, dal

mio punto di vista, rispondere alla provocazione di Hazon il quale chiedeva ai pedagogisti una riflessione in merito all'educazione del lavoro.

In questo lavoro sicuramente non troviamo una risposta esaustiva in merito, sia per la vastità dell'argomento trattato, sia per la definizione della ricerca in sé. È però vero che in questa tesi, a partire da una visione virtuosa dell'agire che accomuna scuole di pensiero di diversa natura, si tenta di delineare un approccio educativo ispirato da una pedagogia personalista e, allo stesso tempo, contestualizzato nell'oggi e di risposta alle urgenze sociali, scolastiche e professionali che i nostri giovani stanno vivendo. L'obiettivo di creare una proposta teorica e pratico progettuale che fornisse a docenti ed esperti del settore, dati, casistiche, studi e ricerche che potessero promuovere un modello di fare scuola professionale secondo un approccio pedagogico personalista, sembra essere raggiunto.

La struttura della tesi

Per raggiungere le due finalità della ricerca prima menzionate, sono stati fatti due studi distinti ma comunque integrativi l'uno dell'altro. All'interno di ogni capitolo, infatti, si possono rintracciare riferimenti alle diverse scienze dell'educazione che valorizzano la realtà della formazione professionale e la funzionalità della sua didattica. Questa continua interdisciplinarietà ha permesso, di fare diversi richiami, in quasi tutti i capitoli, a una pedagogia della formazione professionale trattata poi esplicitamente solo nell'ultimo capitolo.

Alla luce della complessità e della vastità dell'argomento, nonostante alcuni tentativi di definire sempre meglio i confini entro cui muoverci, si è scelta una strutturazione della tesi alquanto rigida con la stesura di capitoli relativamente corposi e, seppure in relazione, comunque autonomi nella loro specificità. Pertanto i sei capitoli, si presentano come “blocchi” che costituiscono un'impalcatura che trova un significato pedagogico nella loro unità e integrazione.

Il primo capitolo è di carattere teorico e storico-pedagogico. In particolare, al suo interno, si andranno ad analizzare sul piano linguistico le diverse valenze semantiche che sono state date al termine di lavoro e ai suoi sinonimi nella tradizione culturale del nostro paese. Questi temi saranno trasversalmente ripresi all'interno di un percorso storico sulla storia della formazione professionale iniziale in Italia. La ricostruzione

storico-pedagogica ha doppia finalità di mostrare ciò che nel corso dei secoli è stato fatto e quali teorie, ideali o costumi hanno favorito, o meno, la nascita di determinate strutture educative in ambito della formazione al lavoro per gli adolescenti. Quest'approccio, che è considerato da molti l'oggetto sostanziale della storia della pedagogia²², è stato quindi utile a stabilire quali potrebbero essere le questioni squisitamente pedagogiche della formazione professionale iniziale ancora in essere e come queste potrebbero dar vita anche a un "ri-pensamento", in chiave pedagogica, dell'istruzione e formazione professionale.

Il secondo capitolo, "*Verso una ricerca situata*", andrà di fatto, a circoscrivere sempre di più la ricerca dottorale a partire dalla normativa scolastica nazionale a quella regionale (tramite la presentazione di alcuni accordi "Stato-Regione") per concentrarsi in quella regionale del Lazio e chiudersi, infine, con un diario di bordo di un periodo osservativo presso un Centro di Formazione Professionale di Roma. Questa demarcazione e assottigliamento della ricerca ha permesso di "concretizzare" alcune delle riflessioni e delle critiche presenti nei primi due capitoli e aprire nuovi scenari in relazione poi a un approccio educativo che si rifà alla *positive psychology/education* che meglio si vedrà nei capitoli quarto e quinto.

L'analisi di alcuni documenti riguardanti la formazione professionale come le osservazioni raccolte sul campo hanno permesso di valutare la fattibilità o meno del proseguo della ricerca. Infatti, questo passaggio è stato necessario per comprendere se, sul piano teorico, fosse "realisticamente immaginabile" un'ulteriore riflessione che affiancasse a una didattica per competenze, un orientamento educativo che avesse alla base una filosofia, una psicologia e una pedagogia delle virtù. Come si evincerà dalla lettura dei capitoli, la risposta a questo interrogativo è stata positiva e confermata nell'esperienza.

Il terzo capitolo verte in modo specifico sul costrutto di competenza, concetto tanto dibattuto quanto inflazionato da diverse scienze sociali e sul quale poggia la didattica dell'istruzione e formazione professionale. Questo è chiaramente un tema nevralgico della ricerca, ed è stato affrontato da un punto di vista epistemologico cercando diverse connessioni interdisciplinari per dar vita a una riflessione centrata

²² Cfr L. SANTELLI BECCEGATTO, *L'insegnamento della storia della pedagogia. Precisazioni critiche e proposte docimologiche*, La Scuola, Brescia 1981, pp. 9-16.

sull'*Education and Vocational Training* così come richiesto da alcuni documenti europei, ma allo stesso tempo ancorata a un discorso anche di carattere pedagogico.

Per quanto all'interno del capitolo si possano cogliere la peculiarità e la funzionalità del costrutto di competenza nei percorsi professionali, sono stati, tuttavia anche messi in evidenza i limiti di questo concetto, soprattutto in merito alla possibilità di basare un percorso educativo solo ed esclusivamente su un bilancio di competenze che, di suo, non rende onore alla complessità antropologica di cui ogni allievo è portatore. Tema fondante questa critica è il concetto di libertà che si radica nell'interiorità della persona e che riaffiorerà nei capitoli seguenti sia in chiave psico-educativa, che etica e pedagogica.

Il quarto capitolo tratterà invece della *positive psychology*. Questo capitolo, frutto di uno studio della letteratura nazionale e internazionale sull'argomento, avrà come finalità quella di presentare questa recente corrente di pensiero psicologica che ha avuto il merito di unire alla dimensione sperimentale della disciplina alcuni riferimenti culturali e filosofici. Il tentativo di interdisciplinarietà, darà vita a un confronto sulla possibilità o meno di traslare contenuti e significati da una disciplina all'altra. Un tentativo che certo non troverà soluzione all'interno del capitolo, ma che comunque sarà un esempio concreto di dialogo fra scienze di natura sperimentale, saperi filosofici e tradizioni culturali.

Lo studio sulla *positive psychology* avrà anche un'altra importante funzione, ossia di fornire una cornice teoretica alla *positive education* come campo applicativo della psicologia positiva. La *positive education* sarà il tema centrale del quinto capitolo e, una volta presentata la riflessione teoretica di questo approccio educativo, si cercherà di prospettare un'ipotesi progettuale di *positive education* all'interno dell'istruzione e formazione professionale, così da far fronte alle carenze di un percorso educativo basato solo sulle competenze, come denunciato nel terzo capitolo. Sarà proprio la doppia finalità delle *skills of achievement* e *skills of wellbeing* a fare da apripista a una riflessione educativa aperta alla complessità dell'umano nella sua dimensione biopsichica e morale.

La ricerca si chiude, nel sesto capitolo, in una certa maniera così come si è aperta, ossia trattando argomenti di pedagogia dopo le diverse riflessioni di carattere storico, psicologico, filosofico ed educativo all'interno dei capitoli precedenti. Una

pedagogia che, trovando sempre un suo riferimento nel personalismo, richiama i diversi contributi presentati all'interno della ricerca e li utilizza per rispondere alle provocazioni lasciate aperte nel primo capitolo. Dopo, infatti, aver specificato e compreso il valore della mediazione pedagogica nell'attuale società, si cercheranno le peculiarità specifiche di un quadro pedagogico per l'istruzione e formazione trovando nella pedagogia della speranza e nel pensiero educativo di don Milani, una possibile risposta alle attuali sfide educative della formazione professionale iniziale.

In seguito verranno ripresi i temi dell'apprendimento in relazione alla società della conoscenza e alla partecipazione civile, nonché un discorso etico come collante fra educazione e lavoro nella cultura odierna. Chiuderà il capitolo una riflessione pedagogica sull'orientamento all'interno dei percorsi IeFP inteso come orientamento primariamente educativo e, in seguito, scolastico/professionale. Queste riflessioni di carattere pedagogico, per rimanere all'interno di un quadro di realismo, saranno poste in relazione a tre importanti definizioni di società: la società liquida, la società della conoscenza e la società complessa. Il valore quindi del sesto capitolo, sarà proprio quello di mediazione pedagogica tra la proposta teoretica della tesi e le urgenze educative dettate dalla società attuale.

Fonti e metodo

Le fonti utilizzate nella stesura di questa tesi sono principalmente libri e articoli riguardanti gli argomenti trattati all'interno dei diversi capitoli. Sono stati utilizzati a volte anche testi di natura divulgativa, ma ciò solo al fine di argomentare in maniera più esaustiva in merito ai temi proposti.

In particolare, in riferimento ai primi due capitoli, oltre ai testi citati - importanti al fine di comprendere alcune teorie educative che soggiacciono a diversi approcci formativi in altrettanti diversi contesti, ma che comunque, indirettamente, hanno influito nella politica scolastica e formativa italiana - sono stati consultati alcuni manuali di storia della pedagogia ed anche testi specialistici riguardanti la storia della formazione professionale. Ovviamente è stata visionata anche la legislatura nazionale e europea, nonché gli accordi stato regione.

Per la stesura del terzo capitolo sono state analizzate le opere di alcuni studiosi italiani (consultate anche alcune opere di autori stranieri) che hanno trattato il tema della competenza in relazione al mondo dell'educazione e del lavoro. È stata privilegiata la

lettura di alcuni autori che meglio interpretavano anche una cultura personalista dell'educazione e quindi potevano essere maggiormente incorporati in un discorso pedagogico che desse senso alla trattazione.

Rispetto al quarto e quinto capitolo ci si è riferiti a una bibliografia oltre che nazionale, anche internazionale sulla psicologia positiva e la *positive education*. Rispetto a queste fonti devono essere fatte due precisazioni importanti: alcuni libri e articoli citati all'interno dell'elaborato non sono stati editati in italiano, pertanto in nota è presente il testo in originale quando facendo un'affermazione importante viene richiamato direttamente il parere di un autore. Ciò chiaramente è stato fatto per onestà intellettuale e correttezza metodologica. Inoltre, la scelta di mettere il testo in nota, è stata pensata per agevolare la lettura dell'elaborato.

Nell'ultimo capitolo, oltre ai testi già citati nei precedenti capitoli, sono inserite opere di autori che hanno consolidato, sul piano pedagogico, una teoria educativa con riferimenti interdisciplinari. Come si può notare, la diversificazione delle fonti per ogni capitolo, è rappresentativa della struttura della tesi ovvero di un lavoro che seppur diviso per unità a sé stanti, trova nella sua organicità la finalità proposta.

Circa il metodo, innanzi tutto, occorre dire che il lavoro è di tipo analitico: a partire dai testi scelti, sono stati analizzati i concetti chiave, per poi riproporli maniera organica e specifica secondo la struttura del lavoro. Oltre al metodo compilativo ci pare di poter ravvisare nel testo anche altri due aspetti: uno comparativo e uno, in una certa maniera, "innovativo". Infatti, nella stesura di questo elaborato sono state confrontate tesi di diverse discipline (psicologia, filosofia, pedagogia) su punti comuni (antropologia, potenzialità, competenza, etc.) dalla forte connotazione educativa sia in sede teoretica che pratico-progettuale. Infine, in questo lavoro di ricerca ed in particolare nel quinto e nel sesto capitolo, si è osato "interpretare" in maniera scientifica e ragionata, alcune tesi educative di autori noti, modificandone in parte la terminologia per ragioni linguistiche, ma lasciando inalterato il significato originario nel nuovo quadro teorico rappresentato.

CAPITOLO PRIMO

Educare la persona nel lavoro o professionalizzare?

Nel panorama italiano della formazione professionale iniziale, come anche nel mondo dell'istruzione in generale, si assiste a una continua accentuazione dell'acquisizione delle competenze e sempre meno alla formazione integrale della persona. Persino l'inserimento curriculare di alcune materie "classiche" (competenze di base) all'interno dei percorsi di istruzione e formazione professionale non ha aggiunto valore in termini di riflessività e benessere personale, ma ha solamente evidenziato nuovi target che hanno poco a che vedere con il significato originario di educazione e dello stesso concetto di competenza. Come ci ricorda Massa:

La scuola è troppo importante per la vita dei ragazzi e dei genitori che ce li mandano, degli insegnanti e di tutta la comunità, per essere intesa soltanto come un affare di ingegneria curricolare. È in gioco il suo significato profondo per l'esistenza di ognuno. La dimensione affettiva è ignorata. Non è sottovalutando i processi di socializzazione in gioco nell'esperienza scolastica che se ne garantisce la riqualificazione. Non è contrapponendo l'apprendimento all'insegnamento che si esprime l'attenzione dovuta alle storie di formazione dei giovani.

Oltre al riassetto istituzionale ci vuole il coraggio di porre mano al dispositivo specifico dell'esperienza scolastica. Ridurre tutto questo al didattismo docimologico è una illusione inquietante. Quando si parla di un sistema nazionale di valutazione, occorrerebbe rassicurarci che non saremo sottoposti a nessun controllo di tipo pseudoscientifico di tipo burocratico. Non vogliamo la qualità totale anche nella scuola. Ci interessa la qualità della vita che si può fare in essa.³

Se il nostro sistema di istruzione non sempre funziona come dovrebbe, non è solo perché lo dice l'INVALSI, ma perché è aumentata la depressione giovanile⁴ o resta preoccupatamente stabile la criminalità adolescenziale⁵ o sono aumentati i livelli di uso di sostanze stupefacenti o di alcool tra i giovani⁶. Alla classe politica che riflette sul mondo dell'istruzione e della formazione manca una visione più autenticamente pedagogica dell'agire educativo. Urge ri-equilibrare il sapere pedagogico con le scienze

³ R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997, pp. 150-151.

⁴ <http://www.dire.it/newsletter/minori/anno/2016/marzo/25/?news=12>

⁵ Cfr. I. MASTROPASQUA – M.S. TOTARO, *2° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, collana "I numeri pensati", Quaderni dell'Osservatorio sulla devianza minorile in Europa. Dipartimento per la Giustizia Minorile, Cangelini Editore, Roma 2013.

⁶ <http://www.dire.it/newsletter/minori/anno/2016/luglio/08/?news=09>

dell'educazione al fine di promuovere una crescita integrale della persona che oltre a sviluppare conoscenze e competenze, cresca anche sul piano etico e morale. La crisi della scuola è, in una certa misura, lo specchio della crisi della società: dietro lo "spettro" della crisi economica, vi è una vera e propria crisi di valori.

La crisi della scuola è quindi principalmente antropologica. Se si considera solo l'individuo come elaboratore di conoscenze e acquisitore di competenze, tralasciando completamente la parte più vera della persona (l'interiorità), allora la scuola potrà incrementare e valutare solo una piccola parte del potenziale umano. Questo è un danno per la società, ma anche una perdita per quegli studenti e per quegli insegnanti che vivono il loro mandato sociale con professionalità e impegno, cercando continuamente di equilibrare vuoti istituzionali che si ripercuotono nella vita dei giovani.

1. Explicatio terminorum⁷

Entrando più nello specifico della formazione professionale iniziale, è bene comprendere la storia e il significato dei termini di formazione e professione. L'etimologia e l'utilizzo di questi termini può essere di aiuto per comprendere la portata culturale attribuita alla formazione professionale nell'arco della storia fino ad oggi. Saranno poi i paragrafi prettamente storici o di taglio filosofico, a definire, in maniera più chiara, quello che secondo noi è il peso sociale della formazione professionale in Italia.

1.1 Professione-Professionale

In sede di *explicatio terminorum*, dal nostro punto di vista, è necessario partire dall'aggettivo che qualifica il percorso formativo, ossia "professionale". Dal valore che si dà al termine "professione" allora si comprende perché nella storia abbiamo avuto diverse visioni dell'educazione/formazione professionale fino a quella odierna.

Sul piano prettamente etimologico, *professionale* ha come origine *professio*, termine che nell'arco della storia ha sempre avuto un aureo significato⁸, ma che nella sua

⁷ Su quanto espresso in questo paragrafo si confronti A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, Vol. 1, Marzorati, Milano 1980, pp. 23-44.

⁸ "L'uso di *professione* (dal latino *professio*) si ritrova invece con significati abbastanza costanti, salvo l'assunzione di maggiori o minori connotazioni religiose. In Cicerone *professio* si trova sia nel senso di pubblico riconoscimento, sia in quello di manifestazione pubblica di attività aventi valore sociale, per esempio *professio bene dicendi*. *Professione* riferita alle arti liberali si trova in Curzio Rufo: *professio*

aggettivazione, come osserva Visalberghi, ha sempre indicato un percorso educativo socialmente meno importante rispetto ad altre tipologie di studi⁹. Una riflessione analoga a quella del Visalberghi, pur considerando le evidenti divergenze tra gli autori, la fa Antimo Negri, che ripercorrendo la comparazione semantica tra *professio* e *beruf*, nota come da un significato divino del termine, la società nel tempo ha poi “traslato” il significato, assoggettando a misure sociali private quelle che erano le peculiarità di un disegno divino. Così si esprime il filosofo del lavoro:

Oltre di queste, e cioè oltre il Beruf come professione, missione, vocazione, c'è l'evasione, che si ritiene avversa alla volontà dello stesso Dio, in attività diverse da quelle che ci compete in quanto siamo naturalizzato ricorrendo alla volontà di Dio, coprendo col manto di un decreto provvidenziale quella che è più propriamente, l'ideologia della divisione del lavoro sociale chiamata a giustificare, secondo ben note storiografiche (quella di Weber ad esempio), la civiltà borghese e capitalistica.¹⁰

1.2 Lavoro

Professione non è l'unica parola per definire un “mestiere”, infatti proprio dai diversi termini usati nell'arco della storia dalle diverse lingue, possiamo ricavare i diversi valori semantici del concetto di lavoro. Il nostro “pensare” il lavoro è stato poliedrico e proprio su questa differenziazione, non solo di significato, ma anche di senso, si è dato vita a modelli formativi diversi.

Già da quelle che possono essere definite le nostre lingue madri, ossia il latino e il greco, troviamo due termini differenti: *labor* e *faber*. *Labor* (che richiama il greco *poena* riconducibile a *pónos*) si traduce con fatica, sforzo, per molti aspetti anche sofferenza. Non a caso questo termine ritorna in molti scritti antichi per descrivere

honestarum artium. Il diffondersi del cristianesimo ha condotto parte del significato di *professio* sul piano religioso, nel senso di *professio fidei*. Per lo più il termine è rimasto comunque legato all'esercizio di funzioni socialmente rilevanti e di prestigio.” A. VISALBERGHI, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 16.

⁹ “Nei paesi di tradizione cattolica è rimasto l'uso di termini distinti per designare le attività indipendenti o di elevato contenuto intellettuale (professioni) e quelle subordinate e di carattere prevalentemente manuale (mestieri), nell'uso scolastico però l'aggettivo inerente alla professione (professionale) viene riferito alla preparazione di attività a carattere esecutivo. Ci si trova di fronte ad un tentativo di conferire dignità, attraverso una attribuzione impropria, ad attività che sul piano sociale sono poco considerate; ma si tratta di un tentativo che non è connesso ad un reale processo di rivalutazione delle attività manuali, quanto a una ipocrita forma di eulogismo che tende a un livellamento fittizio.” *Ivi*, pp. 18-19.

“Le rilevanti trasformazioni in corso nelle strutture formative di molti paesi interessano in misura notevole l'istruzione tecnica e professionale: infatti, mentre la preparazione per le professioni socialmente più accreditate avviene a livello universitario, la preparazione tecnica e professionale, e quindi per le funzioni di livello medio o modesto, è stata finora in larga parte di competenza della scuola secondaria.” *Ivi*, p. 29.

¹⁰ A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Novecento: ambiti problematici collaterali o affini*, vol. 7, Marzorati, Milano 1981, p.40.

l'arare i campi o è il termine usato nella traduzione biblica per indicare il lavoro dell'uomo dopo la cacciata dal Paradiso¹¹. Ma vi è anche l'*homo faber*, ossia l'essere umano che non lavora per castigo, ma per costruire (*fabrica*) e per produrre cultura e benessere, celeberrima in questo contesto la sentenza "*faber est suae quisque fortunae*". È una visione dell'idea di lavoro più atta all'essere umano nella sua dimensione di essere vivente che produce, che si relaziona e che si realizza. Tornando al confronto con il greco, "il rapporto di *fabrica* e *faber* con *facere* è probabile e corrisponderebbe in pieno al rapporto di *poiesis*, *poíema*, *poíetes*, con *poieîn*"¹². Si evidenzia quindi una valenza semantica vicina a quella dimensione che oggi si definisce "lavoro generativo", ossia una dimensione esistenziale che tocca l'uomo nella sua interezza, nella sua globalità, come persona e persona in cultura¹³.

Il concetto di "lavoro generativo" può trovare le sue radici storiche nella poliedricità della radice etimologica di "tecnica", dal greco *technázēin* e quindi *téchne* (arte, tecnica), ma anche *téknon* (figlio, da *tíktein*, generare), *tekno- poieîn* (generare, procreare). Come osserva Antimo Negri, "lo stesso lavoro è *téknosis* o anche *téchne*"¹⁴. Ma se la *téknosis* ci prefigura all'aspetto generativo del lavoro, l'aspetto della *téchne* ci

¹¹ Il testo della Genesi a cui si fa riferimento è uno tra i testi più dibattuti in campo esegetico, quello che si vuole affermare è che spesso, nella tradizione pedagogica cristiana, il lavoro è stato visto più in termini "punitivi" che non di eccellenza morale. Se è più idoneo lasciare alle tribune teologiche la disquisizione in merito ai significati più profondi del lavoro all'interno della sacra scrittura e della tradizione ecclesiastica, sul piano pedagogico possiamo affermare che un traslazione del significato "positivo" di lavoro nel libro della Genesi, è data da Bertagna quando afferma che Dio è stato, nell'atto creativo, il primo lavoratore che si compiaceva del proprio operato e l'uomo, che è a immagine (*selem*) e somiglianza (*demut*) di Dio, deve quindi realizzarsi nel lavoro e compiacere Dio. G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 9-11.

Su questo tema Faro evidenzia come, agli albori del cristianesimo "non c'era alcuna contrapposizione tra lavoro manuale e spirituale (San Paolo era costruttore di tende, oltre che apostolo e teologo. La materia era buona perché creata da Dio. Gesù lavora." G. FARO, *La crisi come opportunità: riconsiderare il senso del lavoro*, di prossima pubblicazione in "Studia et Documenta" n.10 [2016] Testo della conferenza tenuta alla Residenza Universitaria "Segesta", Palermo ottobre 2014.

¹² A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, cit., p. 29.

¹³ "Tutte le attività umane sono condizionate dal fatto che gli uomini vivono insieme, ma solo l'azione non può essere nemmeno immaginata fuori della società degli uomini. L'attività lavorativa non richiede necessariamente la presenza di altri, benché un essere vegeti in assoluta solitudine non sarebbe un essere umano; sarebbe un *animal laborans* nel significato più letterale del termine. Un uomo che lavora per costruirsi un mondo abitato solo da lui sarebbe sì un costruttore, ma non *homo faber*: avrebbe perduto la sua qualità specificamente umana e sarebbe piuttosto un dio, non certamente il Creatore, ma un Demiurgo divino come quello descritto da Platone in uno dei suoi miti. Solo l'azione è l'esclusiva prerogativa dell'uomo; né una bestia né un dio ne sono capaci, ed essa solo dipende interamente dalla costante presenza degli altri." Cfr. H. ARENDT, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1964, pp. 29-30. Nello stesso testo, in continuità con il concetto di lavoro come questione culturale, la Arendt sottolinea la differenza tra lavoro e opera e invita il lettore a trasformare sempre il primo in secondo.

¹⁴ A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, cit., p. 29

rimanda a una visione virtuosa del lavoro, quindi legata non solo al pratico, ma anche alla dimensione etica. In tal senso, ancora Visalberghi osserva:

Anche la virtù è una *tèchne*, che si caratterizza per essere insieme teoretica e pratica: è teoretica in quanto ad essa conduce la filosofia, pratica perché l'arte di tutta una vita. [...] L'uso di *tecnologia* testimonia di un processo in qualche modo inverso a quello che ha condotto al restringimento dell'area di significato dei termini derivati da *tèchne*. L'aggiunta di al radicale di *-logia* (dal greco *lògos*, discorso, ragionamento) indica che ci si riferisce a una scienza. Il composto è comunque alquanto contraddittorio, perché nell'accezione originaria *tèchne* comprendeva molti dei significati che solitamente si intendono conferire attraverso *-logia*¹⁵.

In questo brevissimo e incompleto excursus linguistico, si è compreso come il lavoro, nella tradizione greco-latina, può essere inteso come castigo, obbligo, sofferenza, bisogno, ma anche cultura, virtuosità, generatività, desiderio. Questa dicotomia e ulteriori sfumature, noi le possiamo trovare anche in altre lingue quali per esempio il francese, il tedesco, il russo o l'inglese.

In francese il termine più gettonato è certamente *travail* che letteralmente significa travaglio, e che viene "ricondotto etimologicamente a *tripaliare* (basso latino) che significa torturare con il *tripalium*, cioè vale presso a poco come una croce."¹⁶

Nella lingua tedesca "lavoro e lavoratore si esprimono soprattutto con *arbeit* e *arbeiten*, gli unici termini, in sostanza, che non scaricano sul lavoratore la fatica e la pena che sono implicate nel lavoro, nel *labor*, nel *pònos*, nel *travail*, nel *labour* e nello spagnolo *trabajo*".¹⁷ Ciò a differenza del termine *armut* (miseria) che, pur condividendo la radice etimologica, indica una dimensione di lavoratore miserabile, che lavora e soffre ogni giorno per far fronte ai propri bisogni. La differenza tra *arbeit* e *armut*, sempre in lingua tedesca, potrebbe ritrovarsi nei più moderni *mühe* (lavoro come fatica) e *werke* (lavoro come realizzazione).

Anche in lingua russa "il lavoro, che viene chiamato a definire il concetto della nuova scuola, nel senso più nobile della parola (in russo *trud*), appunto per questo si distingue dal lavoro come fatica (in russo *robota*) in quanto sviluppa la personalità di chi lavora e al tempo stesso la collega con gli altri, cioè la socializza"¹⁸

¹⁵ A. VISALBERGHI, *Educazione e divisione del lavoro*, cit., pp. 12-13.

¹⁶ A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, cit., p.24.

¹⁷ Ivi, p. 25. L'autore fa eccezione del caso in cui *arbeiten* non si considere, come pure può esser fatto, come *sich abmühen* (affaticarsi, sforzarsi) o *Arbeit* (povertà, miseria)

¹⁸ S. HESSEN, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1976, p.138.

In inglese vi è il termine *work*, che indica il lavoro come *opus* latino (quindi al fare in relazione a un prodotto), non a caso il termine *workman* si traduce in italiano con artigiano, lavoratore, operaio. *Work* evidenzia come la persona, con la sua energia trasformatrice, modifica la natura e l'ambiente. In una qualche maniera *work* sintetizza, nei limiti di un confronto linguistico, *labor* e *faber*. Diversamente il concetto di *job*, "che caratterizza l'aspetto «tecnico», la «competenza», nell'esecuzione, il lavoro"¹⁹. La lingua inglese si arricchisce di almeno altri due termini importanti: *duty*, che indica la parte etica del lavorare e la sua responsabilità e *calling*, che nella sua accezione filosofica, lo si può accostare al *beruf* tedesco o al latino *professio*. Anche il termine *vocational* indica l'apprendimento di un mestiere, ma questo più in un'ottica formativa, come meglio vedremo nel confronto con i documenti europei circa la formazione professionale.

La diversità delle lingue scelte è data da fattori inerenti alla nostra ricerca, infatti il greco e il latino sono le nostre lingue madri, sono quelle che hanno forgiato la storia del nostro paese, sono le lingue usate dalla Chiesa Cattolica principale agenzia culturale nel bilancio culturale bimillenario. Il francese, il tedesco e il russo sono lingue che, seppur differenti per origine, sono state le lingue ufficiali di paesi che hanno altamente influenzato la nostra cultura, la nostra storia e in parte l'identità delle parti sociali, specie negli ultimi due secoli: basti pensare alle guerre e alle sue rivalità o alleanze, o all'influenza della pedagogia tedesca in Italia o del marxismo, tedesco e russo, nel pensare il lavoro sul piano culturale, sindacale ed educativo.

1.3 Training and education

L'inglese è lingua internazionale e anche nella ricerca educativa sembra essere l'unica lingua valida. La nostra attuale istruzione e formazione professionale, viene tradotta con *education and vocational training*. In tal senso si può comprendere come il termine *education* sia contestualizzato, in un contesto anglosassone, al solo mondo dell'istruzione, della scuola, e non abbia un valore semantico molto più profondo, quale ad esempio il termine educazione in Italia.

¹⁹ I. BERTONI, *Interventi*, in A. CAPRIOLI-L. VACCARO, (I) *Il lavoro. Filosofia, Bibbia e Teologia. Ricerca su problemi teorici e pratici del lavoro nella nostra società*, Morcelliana, Brescia, 1983, p. 37.

Nella tradizione pedagogica italiana l' *ex-ducere* mette in risalto una dimensione soggettiva del principio educativo, dove l'agente principale del processo formativo è la persona in formazione, la quale non è lì solo per ricevere un'informazione, ma anche per armonizzare con la sua natura e costituzione antropologica uno stimolo esterno in un contesto formativo.

Nel terzo paragrafo, dopo aver parlato di alcune questioni storico filosofiche, ci soffermeremo maggiormente sulla terminologia pedagogica più atta a descrivere i processi formativi degli adolescenti in relazione all'apprendimento di competenze specifiche e professionali.

2. Radici storico-filosofiche

In questo paragrafo cercheremo di ripercorrere, a grandi linee, alcune teorie educative in riferimento alla formazione dei giovani in Italia. Questo breve excursus storico, dall'antichità ad oggi, cercherà di tener presente quelle influenze filosofiche e sociali che hanno determinati modelli di formazione professionali, piuttosto che altri.

2.1 Dall'Antichità all'Età Moderna: un rapido excursus

Nella storia europea il lavoro pratico, quello artigianale, ha sempre avuto una collocazione svalutante rispetto alla professione del pensatore, dell'artista, dell'uomo colto. Sia nella civiltà greco-alessandrina, come nella civiltà romana, vi era una netta differenza sul piano sociale fra le persone dediche all'*otium* e quelle che invece non lo erano (*nec-otium*). Ne sono una rappresentazione le classi sociali in Platone e Aristotele, come anche il fatto che nell'antica Roma quella che oggi potremmo definire "formazione professionale" era rivolta solo ai plebei²⁰. La separazione fra *otium* e *negotium* era netta, come osserva Agazzi,

Si costituì l'ideale dell'*otium* disinteressato e puro da ogni contaminazione con il materiale e l'empirico, al quale si contrappose il *negotium* (nego-otium) del

²⁰ Facevano eccezione nell'Antica Roma quei giovani fanciulli e adolescenti schiavi che erano riuniti in delle scuole domestiche (*paedagogium*) che sotto la direzione di una guida coadiuvata da sottopedagoghi, formavano le giovani leve a essere servitori degli aristocratici. "Beninteso la formazione che ricevevano era orientata prima di tutto verso le necessità del servizio; in particolare erano addestrati alle buone maniere fanciulli e adolescenti per prepararli ad adempiere l'ufficio di quei paggi, di cui amava circondarsi il fasto romano. Ma, almeno i meglio dotati, erano iniziati alle cose dello spirito; ogni grande casa aveva un buon numero di schiavi «letterati» o «eruditi», che avevano l'ufficio di lettori o di segretari, e con i quali amava trattenersi un maestro amico dei letterati come Plinio il Giovane." H.I. MARROU, *Storia dell'educazione dell'antichità*, Edizioni Studium, Roma 1978, pp.354-355.

lavoro manuale. L'essenza umana dell'uomo stava nella sua ragione e nel suo intelletto; la sua contaminazione nelle mani che si sporcavano di mondo e di materia, di bisogni animali da soddisfare.²¹

Vi era quindi una questione antropologica di ricerca della verità, del bello, del buono, rispetto al materiale che, nel suo *accidens*, distoglieva l'attenzione da ciò che si riteneva più autenticamente umano, ma paradossalmente non accessibile a tutto il genere umano. La cosa importante da sottolineare però è che già in questo periodo, la questione non era solo individuale, ma anche sociale²². La distanza fra *otium* e *nec-otium*, era una distanza non solo di status, ma anche di relazione sociale. Come analizza Negri,

L'opposizione fra *negotium* ed *otium*, allora, vale anche l'opposizione *vita pubblica-vita privata*. Nella vita privata, possibilmente condotta in *villa* o nel *praedium*, si raccoglie l'*otium*: in particolare quello *litteratum* (tempo libero dedicato allo studio) [...] E si insiste qui, sulla cosa, per sottolineare il modo in cui comincia a distanziarsi il *negotium* dall'*otium*, quest'ultimo inteso, allora, come vera e propria *scholè* o luogo di studio o senz'altro *studio*. [...] E l'*otium*, così inteso, viene considerato come il fondamento della cultura.²³

Come si può notare quindi, prima ancora dell'avvento del Cristianesimo, la questione del lavoro e della formazione ad esso, è una questione di scissione antropologica, di status, di relazione sociale e quindi anche di benessere. Questi temi, come vedremo, si complicheranno ancor di più nell'arco della storia, fino all'industrializzazione e alla risposta marxista che si ribellerà a tale impostazione.

Medioevo e Rinascimento

Nell'alto medioevo²⁴ si conservano le ultime strutture romane, ossia sia le prime forme di corporazioni, come anche le nuove forme di schiavitù feudali personificate dai servi *ministeriales* (prebendari), che operano immediatamente presso la corte signorile come contadini e curatori del bestiame, ma anche tornitori, carpentieri, fabbri e muratori. Il fatto che spesso queste figure venivano chiamate anche dall'estero

²¹ In A. AGAZZI, *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, Massimo, Milano, 1981, p. 16.

²² Cambi sottolinea comunque una differenza importante fra la Grecia e Roma: "In Grecia il lavoro manuale era stato radicalmente disprezzato e opposto all'ideale della vita contemplativa (visto come il più proprio dell'uomo libero) e pertanto affidato agli schiavi, a Roma «gli artigiani furono e rimasero in prevalenza uomini liberi o liberti e tra di essi si sviluppò fortissima l'ideologia del lavoro» (Frasca)". F. CAMBI, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari 2003, p.53.

²³ A. NEGRI, *Filosofia del lavoro, Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, cit., p.32.

²⁴ Convenzionalmente questo periodo è quello che inizia con la caduta dell'Impero romano d'Occidente 476, all'anno 1000.

(*provvendarii*), ci fa comprendere come “gli apprendisti locali non fossero in numero sufficiente ad assicurare la trasmissione di un mestiere o che i residenti non fossero all'altezza di fornire una formazione professionale adeguata alle pure lente trasformazioni delle tecniche di produzione o alle più elevate prestazioni richieste dalla comunità”²⁵

Nel basso medioevo, c'è una prima trasformazione sociale in termini di status, di ricchezza, di divisione del lavoro, ma soprattutto di processo lavorativo e quindi di formazione a quest'ultimo. Con la nascita dei comuni e della prima forma di borghesia, nonché delle prime forme di associazionismo artigianale/corporazioni²⁶, si sente la necessità di un'impostazione della formazione al lavoro, se non altro per stare dietro alle modifiche sociali e culturali del tempo. Storicamente, quindi, potremmo far nascere in questo periodo la prima scuola professionale o di apprendistato. Come ci ricorda Manacorda

Sorgono nuovi modi di produzione, in cui il rapporto tra la scienza e l'operazione manuale è più sviluppato, e la specializzazione è più avanzata; e perciò si richiede un processo formativo in cui il semplice osservare e imitare comincia a non essere più sufficiente. Sia nei mestieri più manuali che in quelli più intellettuali, si richiede una formazione che può apparire più vicina a quella scolastica, anche se dalla scuola continuerà a distinguerla il fatto di svolgersi non in un “luogo degli adolescenti”, ma nella convivenza di adolescenti e adulti sul lavoro. Si presenta ora il tema nuovo di un apprendistato in cui scienza e lavoro si ritrovino e che tende ad affiancarsi e ad assomigliare alla scuola. È il tema fondamentale dell'educazione moderna, che qui comincia a delinearsi.²⁷

Il passaggio quindi tra medioevo e Rinascimento, è storicamente, il passaggio di svolta dall'*homo-labor* all'*homo-faber*, è il momento in cui il lavoro si arricchisce di conoscenze, si specializza e diviene fattore culturale in quanto non solo soddisfa i bisogni di una società, ma, tramite la sua azione, “costruisce” quella cultura che, pur rimanendo ancora per pochi, inizia a conteggiare fra i suoi concetti, anche la dimensione pratica dell'essere umano²⁸. È il momento quindi dove un'istanza sociale interroga un'antropologia ancora legata a percorsi prettamente *con-templativi*, per uscire dal *templum* e affacciarsi alla dimensione della cultura nella socialità.

²⁵ N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 43.

²⁶ Ivi, pp. 46-53.

²⁷ M.A. MANACORDA, *Storia dell'educazione. Dall'antichità a oggi*, ERI, Torino, 1983, p. 163.

²⁸ Su questo periodo storico si confronti anche A. FANFANI, *Storia del lavoro in Italia dalla fine del secolo XV agli inizi del secolo XVIII*, Giuffrè, Milano 1943.

Non a caso questa è l'epoca della prime forme di scuole laiche in quanto, proprio il cambiamento sociale in essere, portava con sé "l'esigenza da parte delle amministrazioni comunali di gestire in proprio anche la scuola con una cultura prevalentemente giuridica, amministrativa e pratica"²⁹.

Sul piano formativo, Manacorda è ancora più preciso e sottolinea come nonostante vi siano numerose norme che regolano i rapporti delle corporazioni o mestieri con il mondo del mercato, con il potere pubblico, come anche i rapporti interni (divisione fra maestri, soci, e apprendisti – magistri-discipuli),

è tuttavia difficile, tra tante norme, anche in quelle che più direttamente riguardano la partecipazione degli apprendisti al lavoro, scorgere le modalità tecniche e didattiche dell'apprendistato. [...] Tra il lavorare e l'apprendere non c'è qui separazione: l'una cosa è anche l'altra, secondo i caratteri immutabili di ogni formazione attraverso l'apprendistato, propria a tutti i tempi e in tutti i luoghi, di tutte le attività immediatamente produttive. Non c'è un luogo separato, fuori dal luogo di lavoro degli adulti, dove gli adolescenti apprendano. Non c'è una scuola del lavoro: il lavoro stesso è scuola: ma vi vanno crescendo gli aspetti intellettuali.

Eppure nessun'arte si è preoccupata di descrivere nei suoi statuti i modi di questo duplice processo di lavoro e di apprendimento. Non c'è una pedagogia del lavoro: non ci si mostrano le materie prime e le loro qualità, gli attrezzi e il loro impiego, i modi verbali e gestuali della comunicazione del maestro che li fa conoscere al discepolo.³⁰

Frova ci ricorda che il rapporto maestro-allievo durava molto tempo e aveva come finalità, oltre che l'apprendimento di un mestiere, anche una forma di scambio tra la manodopera del giovane mestierante e il mantenimento dello stesso³¹:

Legato al maestro d'arte di lavoro, che lo impegna a prestare la sua opera nella bottega e spesso anche a casa in cambio per lo più del mantenimento, l'apprendista riceve da questi la promessa che lo istruirà nella sua arte fornendogli anche degli strumenti necessari. L'apprendista entrava a bottega da piccolo con un contratto che poteva durare anche molti anni, così che egli trascorreva alle dipendenze del maestro tutta l'infanzia e l'adolescenza. In questi casi i contratti erano stipulati dai genitori o dai tutori, mentre si danno casi di apprendisti già più adulti, che stipulano il contratto in prima persona.³²

Il periodo dell'Umanesimo e del Rinascimento, è il periodo delle botteghe, che ripercorre quanto già esposto da Manacorda nel precedente pensiero. Mentre vi è un forte e sempre maggiore interesse per la pedagogia nelle arti liberali, la formazione

²⁹ F. CASELLA, *Storia della pedagogia, Vol. I: Dall'Antichità classica all'Umanesimo-Rinascimento*, LAS, Roma 2009, p. 385.

³⁰ In M.A. MANACORDA, *Storia dell'educazione*, cit., , p. 164. Sullo stesso testo cfr il paragrafo *norme contrattuali dell'apprendista* pp 165-169.

³¹ Cfr. W. KULA, *Teoria economica del sistema feudale*, Einaudi, Torino 1970.

³² C. FROVA, *Istruzione e educazione nel Medioevo*, Loescher, Torino 1973, p. 101.

artigianale è ridotta a puro tecnicismo, un apprendistato inteso come lavoro inesperto che man mano si va perfezionando e connota l'esistenza di un giovane. Diversa sorte avevano gli "apprendisti artisti" i quali, pur venendo da classi modeste e quasi mai da aristocratici e intellettuali, erano coloro che univano una nuova visione realista e laica con i contenuti spirituali dell'età umanista.

Verso la fine di questo periodo storico, in Italia iniziarono a comparire anche delle figure di educatori cristiani che animati dalla loro fede, raccoglievano orfani e ragazzi di strada per dar loro una casa e insegnare un mestiere. Personaggi di spicco sono stati certamente Girolamo Emiliani (1486-1537) fondatore dei Somaschi e Giuseppe Calasanzio (1556-1658) fondatore delle Scuole Pie. Contrariamente alle botteghe degli artigiani, queste comunità non percepivano rette dai ragazzi che accoglievano, né vincolavano quest'ultimi con contratti. L'azione educatrice era finalizzata al recupero dei ragazzi poveri tramite le scuole di arti e mestieri³³.

La fine dell'età moderna

Verso la fine dell'età moderna abbiamo un maggior interesse educativo e di istruzione all'interno della formazione professionale. Si inizia a riflettere sulla trasmissione di una "dotazione di cultura generale" anche per quei giovani che non percorrevano l'*iter studiorum* classico. Emblematica è l'esperienza di Samuel Hartlib (1600-1662), che fu

propugnatore dell'educazione dei poveri, e Dury e Petty, e Woodward, con varie proposte e attività, si adoperano per la riforma e l'ammodernamento delle scuole, progettando ora un *Gymnasium mechanicum*, ora scuole professionali, dove tutti potessero apprendere un mestiere, e dove, apprendendo un mestiere, si ricevesse anche una formazione culturale non dissimile da quella dei ceti privilegiati.³⁴

In questo periodo la formazione professionale si pone una sfida storica, ossia il superamento del concetto di formazione come mero addestramento a un mestiere, per inglobare all'acquisizione tecnico-pratica, anche un aspetto culturale che possa accorciare la forbice di conoscenze (e quindi di potere) fra ceti agiati e ceti di lavoratori. È nell'era moderna quindi che si inizia a riflettere sull'importanza di quel fenomeno che

³³Cfr. F. HAZON, *Storia della Formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando Editore, Roma 1991, p. 41.

³⁴ Continua: "Sono progetti e iniziative, umanitarie e innovative insieme, che non a caso la restaurazione monarchica e conservatrice degli Stuart stroncherà dopo il 1688, ma che i puritani cercheranno di mantenere in vita con le nuove scuole di navigazione, di commercio, di matematica. Inutile dire che le vie del futuro saranno essenzialmente queste." M.A. MANACORDA, *Storia dell'educazione*, cit., p. 228.

secoli dopo chiameremo, con tutte le dovute differenze e trasformazioni sociali, “cultura operaia”.

Il Settecento è un fiorire di scuole professionali dove, almeno l’alfabetizzazione, diviene punto cardine se non altro per comprendere il funzionamento di alcune nuove macchine. Un esempio sull’importanza della scuola anche per i futuri artigiani ci viene data da Vidari³⁵, il quale rintracciando nell’opera di Gorani *Saggio sulla pubblica educazione*, alcuni presupposti pedagogici che valorizzavano la una cultura artigianale che andasse oltre il semplice apprendimento di tecniche specifiche di un mestiere.

L’ottocento

L’avvicinarsi della Prima Rivoluzione Industriale e il suo avverarsi, seguita poi dalla Seconda Rivoluzione Industriale, rimetteranno in gioco il concetto stesso di lavoro e di formazione dei giovani ad esso. Il lavoro si allontana sempre più dalla scienza e dalla conoscenza e si divide in lavoro industriale e lavoro artigianale, ma i modelli socio-economici di entrambi mirano allo sfruttamento dei lavoratori, in particolare dei giovani lavoratori, e della perdita di diritti di quest’ultimi³⁶.

Vi sono delle “risposte sociali” in questo momento storico che mirano a trovare una soluzione umana allo scempio sociale che si perpetra ogni giorno nei nuovi centri urbani, ma sono iniziative singole, che spesso hanno difficoltà a progredire sia per ragioni economiche come anche istituzionali. Nell’Italia nell’ottocento abbiamo le esperienze religiose di alcuni fondatori di congregazioni atte al recupero del disagio giovanile al fine di contrastare lo sfruttamento dei giovani operai e mestieranti. Fra tutti spuntano personaggi del calibro di Don Bosco, Don Murialdo e Don Guanella.

Personalità appartenenti a quella categoria ecclesiastica definita da Chiosso come *homines novi*, in quanto sono passati da “una carità educatrice a una cristianità sociale”³⁷. Oltre a un’azione prettamente sociale, quella di sottrarre i giovani dalle grinfie di datori di lavoro sfruttatori per imparare loro un mestiere seguendo i loro ritmi

³⁵ Cfr. G. VIDARI, *L’educazione in Italia dall’Umanesimo al Risorgimento*, Optima, Roma, 1930.

³⁶ Fanno eccezioni alcuni modelli come quelli di Luigi Valeriani Molinari (1785-1829) e Giovanni Aldini (1762-1834) i quali pur essendo spinti da motivazioni culturali e economiche, comunque nelle loro esperienze di istruzione tecnica per la crescita economica, vollero rispondere ad alcune esigenze dei giovani apprendisti in maniera filantropica. Cfr. F. HAZON, *Storia della Formazione tecnica e professionale in Italia*, cit., pp. 56-57.

³⁷ G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 70. Si confronti anche F. HAZON, *Storia della Formazione tecnica e professionale in Italia*, cit., p. 41.

di crescita, questi Istituti di formazione per giovani, incrementavano il loro servizio educativo anche con l'introduzione di una didattica elementare che insegnava loro a leggere, scrivere e far calcolo. Riprendevano cioè quel concetto di formazione professionale che due secoli prima aveva introdotto l'esperienza di Hartlib e colleghi.

Ma la formazione di questi giovani artigiani, non si limitava a ciò. Infatti oltre a insegnare tecnicamente un mestiere e fornire loro le basi scolastiche, si introdusse anche il concetto di crescita umana e spirituale. Con tutti i limiti storici e faziosi di carattere cattolico che questi personaggi potessero avere, non si può non riconoscere a questi educatori sociali, un'attenzione particolare alla formazione professionale nella sua dimensione di crescita della persona non solo nel suo aspetto cognitivo (scuola) o tecnico (competenze lavorative), ma anche caratteriale³⁸.

Sempre in Italia, vi sono state prima del novecento anche esperienze laiche, come quelle ispirate al pensiero di Dupin³⁹ o quelle di stampo educativo socialista come la Società Umanitaria a Milano⁴⁰, ma pur nella loro filantropia e scolarità, dal nostro punto di vista, restavano ancora legate a un binomio tecnico-cultura senza investire l'integrità della persona nella sua dimensione valoriale sul piano antropologico.

È certo comunque che tutte queste esperienze, sia sul piano religioso che laico, diedero nuova "linfa pedagogica" per la creazione di vere e proprie scuole per coloro che, non avviandosi a studi superiori, volevano subito immergersi nel mondo del lavoro. L'ottocento fu quindi il periodo in cui scomparve il tradizionale apprendistato di bottega, controllato dalle corporazioni d'arti e mestieri, per far posto, a volte, a nuove

³⁸ Cfr F. HAZON, *Storia della Formazione tecnica e professionale in Italia*, p. 75-79.

³⁹ L'esperienza di Charles Dupin prese piede in toscana, in particolare vennero tradotte quelle opere che accusavano la società del tempo di non voler fornire strumenti minimi di lettere e far calcolo ai futuri operai. Dupin a sua volta si rifaceva all'esperienza inglese "dove dal 1823 si erano cominciati a fondare istituti di meccanica per istruire gli operai nei principi scientifici della matematica e delle manifatture. La successiva legislazione sulle fabbriche conterrà ripetutamente disposizioni circa la necessità dell'istruzione dei fanciulli prima della loro entrata in fabbrica (ché tale era allora il loro frequente destino) o almeno durante il lavoro. [...] Attraverso gravi sofferenze dei fanciulli, oberati insieme da interminabili orari di lavoro e dall'aggiunta di ore di scuola, si aprivano le vie della moderna istruzione elementare e professionale. E sono vie ancora da lastricare e da aprire a tutti." In M.A. MANACORDA, *Storia dell'educazione*, cit., p. 292.

⁴⁰ "La Società Umanitaria nasce a Milano nel 1893 per opera del filantropo Prospero Moisè Loria. Egli intese realizzare un'istituzione finalizzata alla redenzione dei "diseredati", in primo luogo ai disoccupati, con una metodologia nuova, non caritativa ma in grado di aggredire e superare le cause della miseria: "aiutare i diseredati a rilevarsi da se medesimi". I valori di riferimento erano mazziniani e socialisti, intesi in senso operativo e concreto." In D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011, p. 15.

forme scolastiche e di altro genere di istituzioni educative, che prendevano a cuore la formazione dei giovani, andando oltre la dimensione della competenza tecnica.

In questo periodo storico, oltre a queste due brevi esperienze, una religiosa e una laica, l'Italia è un fiorire di scuole professionali di arti e mestieri che rendono il nostro paese all'avanguardia nel settore in Europa. Un'abbondante sintesi prima dell'Unità di Italia ci è data dallo studioso d'Amico che riporta esperienze specifiche di scuole, laiche o religiose, collegate anche al mondo della produzione⁴¹.

2.2 Il Novecento: tra politica, economia, scienza e formazione.

L'industrializzazione è stata la grande degenerazione del lavoro e della formazione professionale. Ciò vale sia per chi l'ha realizzata, sia per quelle ideologie che, opponendosi in un primo momento sul piano teorico, in un secondo tempo, nella loro attualizzazione, hanno poi riproposto gli stessi modelli disumanizzanti, seppur in maniera edulcorata.

Il Novecento è il secolo delle guerre mondiali, delle dittature, della ricchezza misurata sulla produzione industriale; ma è anche il secolo delle lobby finanziarie, dell'alienazione dell'uomo sul posto del lavoro, della dimenticanza del processo realizzativo dell'uomo nel suo lavoro quotidiano.

Tutto ciò è noto alla sociologia del lavoro, tanto da identificare la stessa sociologia del lavoro con la "sociologia della fabbrica" e in letteratura vi è una produzione abbondante su questo tema, specie dopo l'affermazione del Taylorismo.

Fine ottocento – inizio novecento è il periodo in cui il lavoro diviene un problema complesso tra scienze umane e scienze tecniche all'interno della società. Anche sul piano pedagogico vi sono più risposte a questa nuova situazione storica, Negri per esempio riporta le concezioni di Kerschensteiner e Dewey, e collegandosi a Hessen afferma:

Indubbiamente ha ragione Hessen quando osserva che «il grande merito del Dewey, in America, e del Kerschensteiner, in Germania, sta nell'aver compreso che, invece di respingere vanamente l'industrialismo come pericoloso per la personalità dell'operaio, è necessario ricercare un antidoto al male, nell'aver compreso, cioè, che il tipico e peculiare tecnicismo razionalistico proprio dell'industrialismo va sfruttato come mezzo per collegare il lavoro con la cultura generale, perché diventi un principio e fonte di sviluppo della personalità dello

⁴¹ Cfr. N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., pp. 73-146.

scolaro» (*I fondamenti filosofici della pedagogia*, trad.it., 8 ed., Roma 1976, p.162-163). Ma è pur vero che, mentre la “scuola del lavoro” di Kerschensteiner è una palestra di bürgerliche Erziehung che può prestarsi ad essere anche l’educazione del cittadino di uno stato totalitario, la “scuola del lavoro” di Dewey resta, fondamentalmente, un veicolo tra l’educazione e la democrazia.⁴²

Non è però il pensiero di questi due autori ad aver influito sulla concezione del lavoro e di una “scuola del lavoro” in Italia, bensì i pensieri più influenti in ambito formativo professionale sono stati quello cattolico e quello comunista. L’importanza di queste due filosofie nel concepire l’educazione, l’istruzione e la formazione sarà presente in Italia per tutto il secolo, alternandosi nelle fasi di *governance* nelle politiche dell’istruzione.

Per quanto concerne l’influenza cattolica nella pedagogia italiana, Palomba osserva come questo fenomeno sia avvenuto già nelle prime fasi dell’unità di Italia, quasi come un pensiero sottostante e ricorrente nelle diverse legislazioni in campo educativo⁴³. Per quanto riguarda gli influssi del pensiero marxista, è evidente che le diverse formazioni politiche italiane collocate a sinistra, tra socialisti e comunisti, hanno sempre manifestato un forte interesse per il mondo dell’istruzione e della formazione come luogo primario di formazione al lavoro e di lotta di classe.

Questo rapporto controverso sul piano filosofico, tra pensiero cristiano e marxista, è testimoniato anche da alcuni riferimenti espliciti al tema del lavoro che ci dà la nostra Costituzione, storicamente nata principalmente come una sintesi tra cattolici e comunisti:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e la uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (art. 3) e “La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie

⁴² A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Novecento: ambiti problematici collaterali o affini*, cit., p.55.

⁴³ “The notion of the national education system as the primary institution of citizens’ education – consequently involving public responsibility – clashed with the Church’s view of education as natural right of families which, however, must be enlightened and guided by straight faith: this implies that education institutions to which families must/can entrust their children cannot but be inspired by, and accountable to, the guardian of faith itself, i.e. the Catholic Church. [...]”

This aspect, while not being the only criterion to be taken into account for the interpretation of the History of united Italy and of its education system, should however be considered as the background and framework within which events took place, in order to realise the distinctiveness of the situation in Italy, as compared to other countries, at the time of the State formation”. D. PALOMBA, 14. *Education and State formation in Italy*, in R. COWEN-A.M. KAZAMIAS, *International Handbook of Comparative Education*, vol.1, Springer, 2009, p. 195

possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società. (art. 4).⁴⁴

In questa due frammenti costituzionali vi sono i concetti chiave del lavoratore secondo le due filosofie: la persona (cattolici) e i diritti del lavoratore (comunisti). Sicuramente un'accezione non esclude l'altra, ma la gerarchia tra i due concetti all'interno delle due filosofie, ha portato a un distanziamento intellettuale non indifferente.

La questione antropologica

Partiamo da un quadro antropologico di queste due filosofie, poiché si è certi che per parlare di sistemi educativi, nella fattispecie, di percorsi formativi al lavoro, bisogna comprendere quale idea di uomo si ha dinanzi. Per quanto concerne il pensiero comunista nella sua origine, delineare un'antropologia marxista è quanto mai complicato per due ragioni. Prima di tutto perché è parere di molti autori che Marx non si sia mai interessato direttamente all'antropologia, intesa come indagine sulla costituzione antropologica, favorendo quindi una certa confusione a proposito⁴⁵; e

⁴⁴ Nella nostra ricerca sono emersi altri articoli con simile valenza: Art. 1: L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione. [Su questo articolo Bertagna sottolinea come Togliatti propose la dicitura "L'Italia è una Repubblica dei lavoratori", ma ciò non fu accettata perché era forte il richiamo ideologico alle rivoluzioni classiste precedenti, così alla fine si attestò l'attuale formula suggerita da Fanfani. Cfr G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p.22.

Art. 2:La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Art. 35: La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori. Promuove e favorisce gli accordi e le organizzazioni internazionali intesi ad affermare e regolare i diritti del lavoro. Riconosce la libertà di emigrazione, salvo gli obblighi stabiliti dalla legge nell'interesse generale, e tutela il lavoro italiano all'estero. [Sull'articolo 35, proposto dall'onorevole Moro (DC) (ASSEMBLEA COSTITUENTE CXXIV Seduta pomeridiana del 13 maggio 1947, 3975) Ghergo osserva come la spiegazione e la terminologia usata da Moro, non rimanda a una formazione squisitamente tecnica o di razionalità teorica-pratica, ma anzi, si possono già intravedere "le tre dimensioni che contraddistinguono ogni processo formativo-professionale: quella del *sapere*, del *fare* e dell'*essere*". F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977. Volume I. Dal dopoguerra agli anni 70*, CNOS-FAP, Roma 2009, p. 15.]

Art. 37: La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore. Le condizioni di lavoro devono consentire l'adempimento della sua essenziale funzione familiare e assicurare alla madre e al bambino una speciale e adeguata protezione. La legge stabilisce il limite minimo di età per il lavoro salariato. La Repubblica tutela il lavoro dei minori con speciali norme e garantisce ad essi, a parità di lavoro, il diritto alla parità di retribuzione.

⁴⁵ Come osserva Tom Bottomore (University of Sussex), parlare di antropologia marxista è difficile, se non altro perché l'interesse sia di Marx che di Engel nei loro scritti per la materia, non è diretto all'oggetto antropologico, ma mira ad altro. Infatti afferma Bottomore "these studies by Marx and Engels did not give rise to any systematic Marxist anthropological research" (in T. BOTTOMORE, *Anthropology*, , in L. HARRIS-V.G. KIERNAN-R.MILIBAND, *A Dictionary of Marxist Thought*, Basil Blackwell, Oxford, 1983, p. 23.) Vi sono poi state due scuole di pensiero negli anni 60 che hanno accostato o l'antropologia

secondo perché la questione sociale era talmente predominante rispetto alla riflessione antropologica che sembrava inutile parlare di antropologia o umanesimo, anzi, come osserva Althusser era “fuorviante”⁴⁶. Quindi non si può riflettere sull’uomo separatamente dal suo essere un individuo di classe, bensì bisogna considerarlo esclusivamente come soggetto storico che non vive di un’autonomia ontologica, ma si regge in un rapporto storico lavorativo e/o di produzione.

Da questa antropologia può derivare solo una pedagogia materialistica, infatti come osserva Suchodolski: “la pedagogia scientifica rivoluzionaria si basa sull’analisi del processo storico e sull’azione della classe operaia. In particolare abbandona l’antropologia dell’essenza, come anche le concezioni naturalistiche e spiritualistiche”⁴⁷. Non vi è spazio per la coscienza⁴⁸, ma solo per la cultura, relegata per lo più al mondo produttivo.

marxista a una sorta di umanesimo quasi roussoniano e o a un sapere più scientifico vicino al mondo della sociologia. “These two different version of recent Marxist anthropology differ profoundly. The first gives an entirely new orientation to anthropology by conceiving it as humanist philosophy, the principal aim of which is to criticize modern civilization. In this respect it has obvious affinities with the cultural critique practiced by the Frankfurt School. But the materials for its criticism are still drawn from the traditional field of study of anthropology, and according to Diamond (S. Diamond, *Anthropology in question*, 1972, p. 424) in the specific claim it makes is that “our sense of primitive communal societies is the archetype for socialism”. The second current of thought reconstructs anthropology as a science, by establishing a new theoretical scheme in which the essential concepts are those of mode of production and socio-economics formation (conceives as a structured whole). In this from anthropology has a close affinity with sociology (in so far as the latter is also treated as a theoretical science), and can indeed be regarded as the sociology of primitive and early societies, continuous with the study of other types of society. Marxist anthropology today thus displays in quintessential form the division in Marxist thought between *humanist* and *scientists*”. T. BOTTOMORE, *Anthropology*, cit., p. 24-25. Gli studi antropologici di Marx hanno riguardato sempre l’uomo nella logica di lavoro e scambio durante la sua evoluzione storica.

⁴⁶ “L’antiumanesimo teorico di Marx nel materialismo storico è dunque il rifiuto di fondare la spiegazione delle formazioni sociali e della loro storia su un concetto di uomo dalle pretese teoriche, cioè come *soggetto originario* dei suoi bisogni (*homo oeconomicus*), dei suoi pensieri (*homo rationalis*), dei suoi atti e delle sue lotte (*homo moralis, juridicus et politicus*). Perché quando si parte dall’uomo non si può evitare la tentazione idealistica dell’onnipotenza della libertà o del lavoro creatore, cioè non si fa altro che subire, in piena «libertà», l’onnipotenza dell’ideologia borghese dominante, che ha a funzione di mascherare e di imporre, sotto le specie illusorie della libera potenza dell’uomo, un’altra potenza, ben altrimenti reale e potente, quella del capitalismo. Se Marx non parte dall’uomo, se rifiuta di generare teoricamente la società e la storia a partire dal concetto di uomo, è per rompere con questa mistificazione che non esprime altro che un rapporto di produzione capitalistico.” In L. ALTHUSSER, *Freud e Lacan*, Editori Riuniti, Roma, 1981, pp. 165-170.

⁴⁷ Cfr B. SUCHODOLSKI, *Fondamenti di pedagogia marxista*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, p. 278-287.

⁴⁸ “La produzione delle idee, delle rappresentazioni, della coscienza, è in primo luogo direttamente intrecciata all’attività materiale e alle relazioni materiali degli uomini, il linguaggio della vita reale. Le rappresentazioni i pensieri, lo scambio spirituale degli uomini appaiono qui ancora come emanazione diretta del loro comportamento materiale. Ciò vale allo stesso modo per la produzione spirituale, quale essa si manifesta nel linguaggio della politica, delle leggi, della morale, della religione, della metafisica, eccetera, di un popolo. Sono gli uomini i produttori delle loro rappresentazioni, idee, eccetera, ma gli uomini reali, operanti, così come condizionati da un determinato sviluppo delle loro forze produttive e delle relazioni che vi corrispondono fino alle loro formazioni più estese. La coscienza non può mai essere

Diverso è l'assetto antropologico del pensiero cristiano che individua nell'uomo una costituzione antropologica aperta alla trascendenza, alla profondità del sé e alla relazione con altro. L'essere umano non è tale in quanto "misurabile dalla storia", ma perchè ha uno spessore ontologico che va oltre il dato storico⁴⁹. Per questo uno dei principali pensatori sociali cattolici del novecento, Maritain, afferma che:

L'uomo è nella sua interezza individuo e al tempo stesso persona: è una «persona» per la spirituale sussistenza della sua anima, ed è individuo in ragione di quel principio di diversificazione non specifica che è la materia e che rende i membri di una stessa specie differenti gli uni dagli altri. La mia individualità e la mia personalità, così definite sono due aspetti del mio essere sostanziale, ai quali corrispondono due poli differenti di attrazione per il mio sviluppo interiore e morale. Io posso svilupparmi nel senso della personalità, cioè nel senso della padronanza e dell'indipendenza proprie allo spirito per il quale sussisto; oppure posso svilupparmi nel senso dell'individualità, cioè nel senso dell'abbandono alle tendenze che sono presenti in me in virtù della materia e dell'eredità"⁵⁰.

Educazione e Formazione⁵¹

Di fronte a questo divario antropologico, quale concetto di educazione e quindi di formazione per le giovani leve? Secondo il progetto marxista, vi doveva essere una concezione di educazione e di formazione prettamente ancorata al mondo del futuro lavoratore per contrastare le false ideologie borghesi⁵². Scrive in tal senso Suchodolski:

qualche cosa di diverse dall'essere cosciente, e l'essere degli uomini è il processo reale della loro vita." K. MARX, *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1968, p.13.

"Il linguaggio è antico quanto la coscienza, il linguaggio è la coscienza reale, pratica, che esiste anche per altri uomini e dunque è la sola esistente anche per me stesso, e il linguaggio, come la coscienza, sorge soltanto dal bisogno, dalla necessità di rapporti con altri uomini. [...] La coscienza è dunque fin dall'inizio un prodotto sociale e tale resta fin tanto che in genere esistono uomini. Naturalmente la coscienza è innanzi tutto semplice coscienza dell'ambiente sensibile immediato e del limitato legame con altre persone e cose esterne all'individuo che prende coscienza di sé; in pari tempo è coscienza della natura, che inizialmente si erge di contro gli uomini come una potenza assolutamente estranea, onnipotente e inattaccabile, verso la quale gli uomini si comportano in modo puramente animale e dalla quale si lasciano dominare come le bestie: è dunque una coscienza puramente animale della natura [religione naturale]." *Ivi*, p.20-21.

⁴⁹ "L'idea puramente scientifica dell'uomo tende soltanto ad unire insieme i dati misurabili e osservabili presi come tali, ed è decisa dall'inizio a non considerare cose come l'essere o l'essenza. [...] Il concetto filosofico-religioso dell'uomo, al contrario, è un concetto ontologico. Esso non è interamente verificabile nell'esperienza dei sensi, benché possieda criteri e prove che gli sono propri; e verte sui caratteri essenziali ed intrinseci (sebbene non visibili, nè tangibili) e sulla densità intelligibile di quell'essere che chiamiamo «uomo»". J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1996, p.17.

⁵⁰ *Ivi*, p. 55.

⁵¹ Sul rapporto tra pedagogia marxista e personalista si è già riflettuto nell'arco di questa ricerca dottorale. Cfr. C. MACALE, *La pedagogia del conflitto di classe e il depauperamento antropologico. La risposta di Jacques Maritain e l'impegno per un'educazione della persona*, Atti Convegno "Conflitti"- Università Tor Vergata di Roma, 3-5 giugno 2015, prossima pubblicazione.

⁵² Come osserva Pesci: "Si potrebbe affermare che, in realtà, Marx ed Engels non si dedicarono mai ad approfondire specificamente questioni pedagogiche e che la loro filosofia sia improntata ad un presupposto fondamentale che metterebbe addirittura in secondo piano le problematiche educative. Tutti i

Il grande significato pedagogico di questo programma consiste soprattutto nel fatto che i compiti educativi rispondono alle esigenze rivoluzionarie del superamento della divisione del lavoro classista in lavoro intellettuale e lavoro fisico. Ciò getta nuova luce sul programma dell'istruzione generale e dell'istruzione professionale che, nel periodo della vittoria della borghesia venivano formulati come due programmi contrapposti, l'uno per i figli delle classi privilegiate, e l'altro per i figli delle classi sfruttate; [...]

In secondo luogo il significato pedagogico di questo programma consiste nella formulazione del principio della combinazione tra insegnamento e lavoro, teoria e pratica, conoscenza e produzione, e nella contemporanea indicazione dei rapporti e delle forze sociali, grazie alle quali una tale combinazione sarà progressiva, rivoluzionaria e creativa. [...]

In terzo luogo esso consiste nella formulazione del principio dell'educazione politecnica come l'educazione moderna con la quale scompare l'opposizione tra istruzione generale e istruzione professionale e l'esigenza della formazione di uomini armoniosamente e completamente sviluppati – che nella società di classe viene ipocritamente esaltata, mentre è possibile solo per un'élite – viene universalmente soddisfatta.⁵³

Questa impostazione pedagogica è quella che viene definita l' "educazione dell'avvenire" che avrà come intento il collegare il lavoro produttivo con l'istruzione e la ginnastica, non solo come metodo per aumentare la produzione sociale, ma anche come unico sistema per produrre uomini di pieno e armonico sviluppo.

Un'educazione che legata indissolubilmente alla rivoluzione operaia, forma individui (e non persone) pronte al processo di produzione⁵⁴ e a ogni sapere riguardante quest'ultimo⁵⁵. Con ciò non si vuole negare l'immenso lavoro intellettuale e sociale fatto dal marxismo per il diritto allo studio di tutti⁵⁶, si vuole solo affermare che

fenomeni culturali sono, infatti, espressioni della struttura economica e rientrano in quella che il marxismo intende come "ideologia", concetto fondamentale anche per la pedagogia marxista" (F. PESCI, *Storia delle idee pedagogiche*, Mondadori, Milano 2016, p.122). Pertanto in questa ricerca si sono considerate le tesi di Suchodolski, autore che trasforma l'ideologia marxista, in una prospettiva autenticamente pedagogica, a partire dai testi di Marx e Engel.

⁵³ B. SUCHODOLSKI, *Fondamenti di pedagogia marxista*, cit., p.81-82.

⁵⁴ "L'educazione potrà far seguire rapidamente ai giovani l'intero sistema della produzione, li metterà in grado di passare a turno dall'uno all'altro ramo della produzione, secondo lo richiedano i bisogni della società o le loro inclinazioni". In F. ENGELS, *Principi del comunismo*, Ed. Rinascita, Roma, 1955, p.45.

⁵⁵ "Se un tempo, sotto il regime capitalista, le scuole superiori erano un monopolio dei figli di papà, attualmente, in regime sovietico, la gioventù operaia e contadina è la forza dominante. È fuori dubbio che tra poco le nostre scuole ci forniranno migliaia di nuovi tecnici e ingegneri, di nuovi dirigenti della nostra industria" M.A MANACORDA, *Il marxismo e l'educazione*, vol. II, Armando Armando Editore, Roma, 1971, p. 187.

⁵⁶ "Se non ho denaro per viaggiare, non ho alcun bisogno, cioè non ho alcun reale e realizzantesi bisogno di viaggiare. Se ho la vocazione allo studio, ma non ho il denaro occorrente, non ho nessuna vocazione allo studio, cioè nessuna vocazione efficace, vera. Per contro, se non ho realmente alcuna vocazione allo studio, ma ho volontà e denaro, ho un'efficace vocazione". In K. MARX, *Opere filosofiche giovanili*, Editori Riuniti, Roma 1963, p. 255.

"Un'istruzione così intensa deve abbracciare soprattutto la conoscenza della realtà, dove l'accento principale deve essere posto sulla conoscenza delle leggi della natura e della società.[...]

un'impostazione eccessivamente politecnica dell'educazione, porta a dei grandi rischi ideologici sia sul piano didattico che di formazione della personalità dell'individuo, specie se giovane, a volte bambino.

La seguente affermazione:

Il divieto generale del lavoro dei fanciulli è incompatibile con l'esistenza della grande industria, e ed è perciò un vano, pio desiderio. La sua attuazione, quando fosse possibile – sarebbe reazionaria, perché se si regola severamente la durata del lavoro secondo le diverse età e si prendono altre misure precauzionali per la protezione dei fanciulli, una combinazione tempestiva tra il lavoro produttivo e l'istruzione è uno dei più potenti mezzi di trasformazione dell'odierna società.⁵⁷

con tutte le precauzioni di cui parla Marx, è comunque inaccettabile. Non è un caso che sarà proprio la pedagogia marxista ad aver dato vita a quel sistema di istruzione e formazione russo durante la dittatura sovietica nel quale la persona non veniva considerata nella sua globalità e dove ogni tipo di apprendimento era direttamente collegato ai linee guida del grande partito comunista.

Dal canto suo il pensiero cattolico, nonostante alcune esperienze di singole congregazioni religiose, non ha mai messo mano al problema dell'educazione operaia, in particolare in Italia. La formazione professionale era qualcosa di declassato, una forma di "carità sociale". Si dava risalto all'istruzione ginnasiale o liceale, a quella forma di educazione liberale per i soggetti più pronti sul piano culturale e spirituale. Per altri contesti formativi, quali per esempio quelli lavorativi, era importante trasmettere alcuni schemi dottrinali e nulla più.

Nonostante la chiesa avesse al suo interno personaggi del calibro dei prima citati *homines novi*, preferiva non preoccuparsi dei mestieranti, quasi a non voler sconvolgere, in maniera anche fideistica, una società classista di cui le stesse gerarchie ecclesiastiche ne erano sostenitrici. Quanto valeva per la formazione professionale, valeva anche per il mondo dell'istruzione in genere, basti pensare a un personaggio importante quale è stato Don Milani nella seconda metà del secolo che, anzi che essere sostenuto dalla sua Diocesi, fu esiliato e arroccato a Barbiana. Eppure l'antropologia cristiana sopracitata poteva dire tanto in merito a una pedagogia del lavoro, proprio a partire da

Il secondo elemento fondamentale dell'istruzione sorge dalla lotta per la liberazione del lavoro produttivo dagli uomini del giogo capitalistico che incatena gli uomini alle macchine e al mestiere a loro imposto." B.SUCHODOLSKI, *Fondamenti di pedagogia marxista*, cit., p. 216-217.

⁵⁷ K. MARX, *Il Partito e l'Internazionale*, Edizioni Rinascita, Roma 1948, p. 244.

quell'abbondante produzione intellettuale presente nelle encicliche a partire dalla storica "questione sociale".

Inoltre autori come Maritain, rappresentante in una certa misura del pensiero cattolico, nelle loro trattazioni pedagogiche avevano considerato, oltre al problema generale dell'educazione liberale, anche l'educazione al lavoro. Il filosofo cristiano vedeva nella disposizione al lavoro, un aspetto connaturale della persona e quindi un fattore da coltivare alla pari di altri percorsi educativi in rapporto alla verità e alla giustizia, all'esistenza e agli altri⁵⁸. Il personalista, in linea con la sua visione antropologica, era contrario alla formazione tecnico-specialista voluta dal marxismo, paragonando quest'ultima all'intellettualismo borghese, come a evidenziare che, in ambo i casi, si trattasse di una pedagogia monca e riduttivistica. Nella fattispecie così si esprimeva Maritain:

Se ricordiamo che l'animale è uno specialista, anzi un perfetto specialista, essendo tutto il suo potere di conoscenza impegnato nell'esecuzione di un solo compito particolare, dobbiamo concludere che un programma educativo che avesse come solo scopo quello di formare degli specialisti sempre più perfetti in campi sempre più specializzati, ma incapaci di pronunciare un giudizio su qualsiasi materia che esuli dal campo della loro competenza specializzata, porterebbe a dire il vero, ad una progressiva animalizzazione dello spirito e della vita umana.⁵⁹

Se quindi si dà il merito a una concezione educativa marxista di aver combattuto a fianco del lavoro e dei lavoratori, esagerando poi nelle sue attuazioni pratiche tanto da essere definito "socialismo incompiuto", è anche vero che la pedagogia cristiana, pur partendo da un'antropologia integrale, non ha mai posto lo sguardo sulla formazione professionale, nonostante potesse contare su figure religiose al suo interno che si adoperavano per la realizzazione esistenziale dei giovani mestieranti. Ancora: se da una parte la pedagogia marxista "isolava" la persona relegandola alla sola professionalità, il pensiero cristiano ufficiale non ha mai manifestato un vivo interesse di intervento pedagogico nella riflessione e nella pratica di percorsi educativi e formativi per questi giovani⁶⁰.

⁵⁸ Cfr. J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, cit., pp. 59-62.

⁵⁹ *Ivi*, p. 35.

⁶⁰ Il primo interesse politico dichiarato sull'educazione della persona anche nelle scuole professionali, vi sarà nel 1975, con la proposta di legge 3928 di un gruppo della Democrazia Cristiana "Riforma dell'ordinamento della scuola secondaria superiore".

3. Legislazione Italiana

3.1 Fino alla grande guerra

Addentrandoci più nello specifico italiano, potremmo ricordare come, una prima impostazione strutturata da parte del Regno d'Italia sull'istruzione professionale, l'abbiamo già con la legge Casati⁶¹, che nel 1859 trasferì allo Stato l'impegno finanziario dei costi della formazione professionale. Casati poneva l'istruzione secondaria Tecnica, dopo l'istruzione elementare, dai 10 ai 15 anni, in alternativa all'educazione classica⁶². La cosa importante è che tale legge fece passare l'istruzione tecnica, da educazione popolare a educazione secondaria⁶³. Le scuole tecniche (10-12 anni) erano presenti solo nei capoluoghi di provincia, mentre gli Istituti tecnici (12-15 anni), suddivisi in diverse tipologie, erano presenti solo in determinati centri urbani di produzione industriale e di artigianato. Nel tempo furono incrementati gli Istituti tecnici e ciò avveniva perché la borghesia e l'industria richiedevano personale qualificato, ciò a dimostrazione che la formazione professionale era a “servizio” dell'occupabilità del mercato e non aveva percorsi educativi autonomi.

Inoltre la legge Casati, con la formula Pareggiata, istituì i primi centri di formazione professionale (“stabilimenti”) gestiti da Fondazioni e Religiosi (“corpi morali”), a patto che questi seguissero gli ordinamenti ministeriali⁶⁴. Questa prima impostazione legislativa sull'istruzione tecnica, se da un lato veniva “sulla carta”

⁶¹ Già nel 1848 la legge Boncompagni divideva istruzione classica con quella professionale che oltre la parte professionalizzante, sul piano culturale rinforzava le basi della scuola elementare.

⁶² Barbagli (in *Dispoccupazione e sistema scolastico in Italia*, (1859-1873), Mulino, Bologna, 1974, p. 81ss.) nota come la legge, comparativamente all'Europa del tempo, per quanto da altri fosse stata criticata come una legge centrista e selettiva (critica ideologica e fatta senza gli occhi della storia), era in realtà un sistema aperto rispetto agli altri paesi europei.

⁶³ Come osserva Bertagna, parallelamente a u discorso di alfabetizzazione di un Italia verso l'unità (scuola popolare), nasceva anche l'esigenza di collocare “i sostegni statali alla diffusione delle scuole tecniche e professionali che dovevano insegnare ai cittadini un lavoro qualificato o specializzato, scuole che, per le loro caratteristiche, nascevano dal basso delle dinamiche socioeconomiche e che erano molto collegate alle imprese e agli enti locali”. In G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 27.

⁶⁴ Si ricordi che questo periodo storico, definito come periodo liberale, sul piano educativo, nonostante la forte presenza di scuole cattoliche, rifletteva comunque un clima anticlericale che si respirava anche in ambito formativo. The Casati Law on education (1861), inherited from the Kingdom of Sardinia, reflected the anticlerical climax in which it has been conceived, aiming to curb the power of the Church in schools by allowing children to be excused from religious education. In 1871, the formal relationship between the Italian State and the Vatican would be sealed unilaterally by the passing of the Law of Guarantees, which refused to recognize the Pope's territorial sovereignty yet recognized his spiritual power. The law did not go as far as disestablishing the Catholic Church, but continued to guarantee the principle of freedom of worship.” In M. PELLEGRINO SUTCLIFFE, *Liberal Italy and the challenge of transnational education (1861-1922)*, in “History of Education”, XLIV[2015], n. 55, pp.622-623.

equiparata alla Secondaria Classica con possibilità per certi corsi addirittura di accedere all'università (anche se poi nella realtà ciò non avveniva), dall'altra era solo un mezzo per trasferire competenze al mondo agricolo e manifatturiero, considerando solo la dimensione economico-sociale del lavoro e non quella realizzativa personale⁶⁵.

A conferma di ciò vi era l'esclusione delle scuole professionali dall'ordinamento scolastico nazionale e, come osserva D'Amico, nel cemento delle riforme scolastiche sabaude si considerava l'istruzione professionale priva di ogni responsabilità educativa e tale sistema di scuole erano meramente utilitarie, in quanto affidate a singoli ministeri "pesanti", quali quelli dell'Agricoltura, l'Industria e il commercio; Marina e guerra⁶⁶.

La situazione dei minori, ossia bambini e adolescenti, in Italia era disastrosa. Coloro che non studiavano era soliti lavorare fino a quindici ore al giorno⁶⁷ e quando la legge "Coppino" (n. 3968 del 15 luglio 1877) volle estendere l'obbligo scolastico, governo di sinistra fu contestato non solo dagli imprenditori, ma anche da pedagogisti positivisti, ritenuti all'avanguardia rispetto a certe forme di conservatorismo.

Questi fini intellettuali erano preoccupati – nientemeno – che la regolamentazione del lavoro giovanile – come si esprime Gabelli – potesse alimentare "le minacce di una democrazia irrequieta, impaziente, e talvolta turbolenta e irosa". Insomma, senza volere usare il senno di poi, sembra di sentir dire: meglio sfruttati che temibili (Gabelli), soprattutto (Lombroso) se si tratta di "nature irrimediabilmente inclinate al male".⁶⁸

Nel 1879 Cairoli, allora ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio emise una prima circolare nella quale invitava a costituire delle scuole professionali applicate all'industria⁶⁹. La novità di questa circolare (poi meglio spiegato nella successiva circolare del 1880) sta nel fatto che lo Stato partecipasse per i 2/5 della spesa

⁶⁵ A testimonianza di ciò vi furono diverse leggi: il Regio Decreto 1354 del 1864 con l'inserimento di numerose scuole "speciali" a seconda dei mestieri che servivano; il Regio Decreto 1712 del 1865 con l'inserimento degli Istituti Professionali e Industriali (agricoltura, metallurgia, commercio, costruzioni, etc.) non dipendenti dalla Pubblica Amministrazione, ma a servizio delle imprese; il Regio Decreto n.4192 del 1869 che affidò a un dicastero economico del Ministero dell'Agricoltura, dell'Industria e del Commercio, alcuni importanti ordini di spesa per gli istituti tecnici. Nel 1871, con R.D. n. 347, passarono al nuovo Ministero le scuole di operai; le scuole speciali di agricoltura, industria e commercio; gli istituti tecnici.

⁶⁶ In N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., p. 147.

⁶⁷ Si tenga in considerazione la prima legge che limitava a undici le ore lavorative dei bambini apparse nel 1879.

⁶⁸ Cfr N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., p. 211.

⁶⁹ Queste scuole erano classificate su tre livelli: 1) livello minimo: Scuole di arti e mestieri e Scuole femminili; 2) livello avanzato: Scuole di arti applicate all'industria; 3) livello specialistico: Scuole speciali di mestiere.

all'iniziativa prese liberamente da diverse associazioni di categoria e che in base a dei criteri di qualità decidesse i livelli di autonomia delle singole scuole.

Durante il periodo giolittiano, abbiamo un'attenzione particolare per la scuola tecnica istituita dal precedente governo Zanardelli⁷⁰, ma anche per la scuola professionale. In particolare il ministro dell'Agricoltura, Industria e Commercio, Cocco-Ortu, sostenne la legge 383 del 15 luglio del 1906 con la quale si cercavano delle migliorie non solo per il settentrione già ricco, ma anche per il sud e le Isole. Il testo infatti si specializzava nel cercare "Provvedimenti per il miglioramento dell'istruzione professionale nelle isole e a favore di laboratori nelle scuole industriali e commerciali." Parallelamente alla miglioria dell'istruzione professionale, si stanziarono fondi anche per corsi di alfabetizzazione.

Altra norma importante fu la 414 del 1907 alla quale seguirono i regi decreti applicativi (in particolare n. 187 del 22 marzo 1908) che definirono che le scuole tecniche e professionali duravano 4 anni, di cui il primo biennio era dedicato alla cultura generale, mentre il secondo a quella tecnico-professionale. Come osserva Ferrari⁷¹, queste scuole tecniche e professionali non erano frequentate solo dal ceto proletario, ma anche da giovani provenienti alla nascente borghesia artigianale. La scuola tecnico-professionale in questo era quindi lo specchio di una società civile che stava cambiando e non vi era più la netta separazione sociale tra la scuola del ricco e la scuola del povero.

Un'altra importante legge sull'istruzione professionale durante il periodo Giolittiano, fu la n. 854 del 1912 (a cui seguirà il regolamento n. 1217 del 22 giugno 1913). Questa norma, rafforzando l'autonomia delle scuole tecniche industriali, ossia dando loro una personalità giuridica e autonomia gestionale, permise alla formazione professionale di amministrare personale, fornitori e convitti in maniera autonoma. Tramite le indennità, i diversi istituti, potevano gestire scuole di primo grado, ossia scuole operaie per arti e mestieri, scuole di secondo grado, ossia professionali post elementari o scuole di terzo grado. Secondo D'Amico, questa legge "avrebbe provocato

⁷⁰ "Con il R.D. del 22 maggio 1902, Gorio ratificò la creazione, a Roma, della Scuola media tecnica di studi applicati al commercio (divenuta poi Istituto di Studi Commerciali e oggi Istituto tecnico Luigi di Savoia Duca degli Abruzzi). Si trattava di una scuola sui generis, che non aveva precedenti come vera e propria scuola di tipo professionale. Si configurava come una sorta di *college*, propedeutico a studi di livello universitari o di rango universitario, imitata qualche anno dopo dalla Scuola Superiore di Studi applicati al Commercio di Torino (1906)." N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., p. 262.

⁷¹ G.F. FERRARI, *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione delle scuole da Casati alla vigilia della Riforma Gentile*, CEDAM, Padova 1979.

l'effetto virtuoso di spingere per decenni il mondo della produzione a intervenire – come e più dello Stato – a sostegno dell'Istruzione tecnica e professionale”⁷².

Il periodo fascista

Durante la prima guerra mondiale e la sua “inutile strage”, la formazione professionale non subì importanti modifiche. Il paese era concentrato negli avvenimenti bellici e spesso le giovani leve venivano tolte al mondo dell'istruzione per sedersi tra i banchi delle trincee. Bisognerà aspettare l'era fascista per le riforme scolastiche e quindi anche dell'istruzione professionale.

La Riforma Gentile, (1922-1924), fu una riforma quanto mai controversa dagli idealisti, come dai fascisti, dai liberali e dai cattolici. Per quanto concerne la formazione professionale, abbiamo nuovamente una riproposizione di inferiorità della formazione professionale rispetto a quella ginnasiale, fatta tutt'uno con la scuola media. Si crea infatti un'ulteriore scissione tra la scuola tecnica e quella professionale: da un lato vi è l'Istituto Tecnico nella sua istanza inferiore, di durata triennale con possibilità di passaggio al liceo scientifico e nella sua prosecuzione quadriennale; dall'altra vi era la scuola complementare di avviamento professionale⁷³, al termine della quale non ci si poteva iscrivere a nessuna scuola⁷⁴. La tripartizione ginnasiale, tecnico e professionale, come osserva Ferrarotti, era l'esemplificazione di un classismo sociale:

Una volta deciso che alla scuola classica sarebbe toccata «una netta preminenza sulle altre scuole, destinate alla formazione dello spirito degli alunni», Gentile pose mano alla riforma della scuola normale e dell'istituto tecnico secondo criteri rigidi di specializzazione settoriale come si conveniva ai neo-iloti, ossia a quella parte di maggioranza, per la quale non erano previsti compiti di comando, ma al contrario solo funzioni esecutive, per definizione subordinate (cfr G. Gentile, Chiarimenti sui caratteri della riforma, 209)”⁷⁵. In una qualche maniera l'idealismo Gentiliano, nonostante partisse da un antropologia “paritaria”, basata sul principio che personalità che si auto-educa nello spirito e che quindi l'educazione non poteva essere solo qualcosa di impartito, nei fatti poi la riforma ha concesso questa possibilità solamente ai ginnasiali.⁷⁶

⁷² N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., p. 283.

⁷³ Cfr R.D. 1054 del 6 maggio 1923, art.35. Con il R.D. 2185 del 1923, la scuola di avviamento al lavoro diviene un vero e proprio corso di addestramento gestito dal Ministero dell'Economia Nazionale.

⁷⁴ Gentile così correggeva quell'aspetto così generico della scuola tecnica di Casati che lui stesso diceva essere stata una scuola “destinata a servire troppi padroni e non messa perciò in grado di servirne bene nessuno” in G. GENTILE, *Scritti pedagogici*, Fratelli Treves, Milano 1932, p. 432.

⁷⁵ F. FERRAROTTI, *Studenti scuola sistema*, Liguori Editore, Napoli 1976, p. 72.

⁷⁶ Bertagna vede nel pensiero gentiliano, un “darwinismo del merito”, ossia “identificare davvero i giovani migliori, di talento, e ciò possibilmente a prescindere dai privilegi sociali della nascita e dello

Per similitudine, l'impostazione gentiliana ha commesso lo stesso errore fatto dal cattolicesimo che partendo da un'antropologia che considerava anche l'aspetto spirituale, ha poi dimenticato l'universalità del concetto di uomo estendendolo, nel campo dell'istruzione, alla sola formazione classica.

Rispetto alle scuole industriali, il R.D. 2523 del 31 ottobre 1923, oltre a schematizzare un quadro strutturale degli enti formativi⁷⁷, cercò di delineare anche un quadro economico per stabilire i fondi per questi istituti che comunque dovevano risaltare la formazione di un popolo italiano che, secondo Mussolini, doveva essere "proletario e fascista". Ricordando l'*explicatio terminorum* di questo capitolo, bisognava mettere in luce sia l'*homo faber* che l'*homo miles*. In continuità con l'ultima legge giolittiana, il R.D. 2523 dava agli enti privati una sussidiarietà economica se mostrava una certa garanzia qualitativa; ai Consorzi che invece avevano all'interno enti pubblici il contributo dello stato era continuativo.

Nel 1928-29 furono tolte le scuole complementari e si unirono alle scuole tecniche sotto il governo del Ministero dell'Educazione Nazionale, rimescolando le due tipologie di istituti così da avere corsi per operai e mestieri di donne insieme a corsi tecnici e tecnici professionali. Con la nomina di Bottai a Ministro dell'Educazione Nazionale nel 1936, l'Italia conosce la peggior formazione professionale di sempre, dove oscurato ogni principio idealistico Gentiliano, la formazione non è più "professionale", ma è formazione a "lavoro produttivo"⁷⁸, e ciò alla pari di quanto avveniva nelle altre grandi dittature in URSS e in Germania. La scuola fascista, con le corporazioni e la Camera del Lavoro, vedrà la formazione professionale solo come un

status professionale" (G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'ide*, cit., p. 30), anche se poi nei fatti reali questa teoria non ha trovato un riscontro storico.

⁷⁷ Nell'art.1 si elencano i tipi di scuola per l'insegnamento industriale: 1) livello post-elementare; 2) Livello I (scuole professionali femminili, scuole industriali); 3) livello II istituti industriali; 4) Livello post diploma (corsi di magistero professionali, stazioni sperimentali e specializzazioni)

⁷⁸ Vi era il preludio di questa trasformazione già con la dichiarazione XXX de "La Carta del Lavoro" firmata dallo stesso Bottai che affermava: "L'educazione e l'istruzione professionale, specie l'istruzione professionale dei loro rappresentanti, soci e non soci, è uno dei principali doveri delle associazioni professionali. Esse devono affiancare l'azione delle Opere Nazionali relative al dopolavoro e alle altre iniziative di educazione".

mezzo per accrescere la potenza economica e industriale del paese e luogo di trasmissione della dottrina fascista⁷⁹.

Ogni principio pedagogico, per quanto idealista, liberale o cattolico, salta, per far spazio a una dimensione di lavoro tecnico e specializzato, che considera la ricchezza materiale della collettività, ma non il benessere personale e sociale⁸⁰. L'ultimo tentativo che si fece in ambito di istruzione professionale fu quello del 1938, quando si voleva costituire, parallelamente agli Istituti Tecnici e alle Scuole Tecniche, gli Istituti Professionali. Tale iniziativa non prese mai piede a causa dell'inizio della seconda guerra mondiale.

3.2 Dalla nascita della Repubblica

Con la fine della seconda guerra mondiale e l'inizio della Repubblica Italiana, la formazione professionale rimane un po' in disparte, nonostante i movimenti di liberazione per l'Italia avessero a lungo riflettuto su questo tema nell'ultimo periodo fascista⁸¹. Le questioni da dibattere, dalla Costituente fino alle diverse Commissioni, sono di carattere filosofico, teorico, morale ed etico. Come già detto in precedenza nel citare la Costituzione, in questo periodo bisognava far collimare il pensiero cattolico, con quello comunista, con quello socialista, nonché con quello laico azionista. Prime linee di intervento parziali sulla formazione professionale furono date dalla Costituzione (1948) che, con l'articolo 117, delegava alle Regioni le norme legislative in materia di "istruzione artigiana e professionale", e, con l'art. 118, delegava alle stesse le relative funzioni amministrative⁸².

⁷⁹ Ne è un esempio la legge 290 del 1939 che istituì dei corsi di formazione professionale con lo scopo «di formare ed accrescere la capacità tecnica e produttiva dei lavoratori stessi in relazione ai bisogni dell'economia nazionale (art.1)».

⁸⁰ "La Carta della Scuola mostra un disegno teso a ridisegnare il sistema scolastico italiano in maniera che fosse collegato strettamente al sistema economico corporativo e attuasse nel mondo dell'educazione le odiose leggi razziali e la discriminazione nei confronti delle donne." In N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, CIT., p. 326.

⁸¹ A tal riguardo si portano come esempi i "Quaderni dal carcere" di Gramsci e il Codice di Camaldoli. Gramsci rifletteva su una formazione professionale eccessivamente anticipata rispetto lo sviluppo delle giovani leve il che creava una separazione e discriminazione precoce sul piano sociale. Si vedeva quindi nella formazione professionale un motivo di lotta e di riscatto sociale. Il "Codice di Camaldoli" metteva in luce come l'educazione professionale doveva poggiare su fondamenti scientifici, tecnici, ma anche spirituali.

⁸² La questione del decentramento della formazione professionale fu fortemente voluta dai movimentati e partiti cattolici i quali già dati tempi di Sturzo erano per l'attualizzazione pratica del principio di sussidiarietà, mentre i comunisti (statalisti ortodossi) e i liberali e azionisti (forti dell'unità nazionale) erano per la centralizzazione. "La conclusione fu una via di mezzo. I cattolici ottennero le Regioni in

Se si era in attesa di inquadramento della formazione professionale per ragazzi con un adeguamento con il sistema di istruzione nazionale⁸³, stesso non si può dire per formazione professionale adulta che, con la Lg. 264/1949 delega al Ministero del Lavoro l'“addestramento professionale”; il Ministero, a sua volta, rimanda a sindacati e categorie di mestiere la realizzazione dei corsi di riqualificazione professionale. Questo passaggio politico porrà dei problemi anche allo stessa riformulazione della formazione professionale iniziale. Infatti proprio nel 1951 saranno estesi anche ai giovani i corsi di “addestramento professionale”⁸⁴, rinunciando quindi a un qualsiasi approccio educativo per il mondo adolescenziale⁸⁵. Si privilegiavano, ancora una volta le esigenze economiche di un paese che aveva bisogno di manodopera.

Fino agli settanta Il Ministero della Pubblica Istruzione si interessa poco alla tematica della formazione professionale iniziale, in quanto la riflessione e l'azione politica riguardante il mondo dell'istruzione verte tutta sui “principi generali”, che divengono terreni di scontro di battaglie ideologiche e su questioni di fondi economici (primo fra tutti la Lg. 129 “Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969”⁸⁶). Si susseguono governi DC e si cambiano ministri dell'istruzione (Gonnella, Moro, Minerva, Fanfani). Con l'uscita del PCI dal governo, si alza lo scontro ideologico con accuse ben precise sulla volontà nascosta della DC di voler promuovere la scuola privata a discapito di quella pubblica. Si susseguono piani economici che in teoria servirebbero a finanziare l'edilizia scolastica e il suo ammodernamento, migliorare l'aggiornamento dei docenti e sostenere una scuola in linea con le esigenze del mercato, ma in realtà anche questo diventa solo motivo di scontro ideologico.

Costituzione; Togliatti ottenne che avrebbero potuto essere costituite e poi funzionare non da subito, ma solo attraverso leggi successive, temporalmente non determinate.” G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, CIT., pp. 116-117. Si ricordi che le Regioni, salvo alcune di quelle a statuto autonomo, sono state istituite formalmente solo nel 1970.

⁸³ Il ministero dell'Istruzione si occupava solo degli istituti professionali, lasciando la formazione professionale ora al Ministero dell'Economia ora al Ministero del Lavoro. Si tenga in considerazione che la preoccupazione nazionale era di carattere economico (il paese doveva riprendersi dopo la grande guerra) e occupazionale, poiché l'Italia non era pronta a soddisfare tutta la domanda lavorativa, specie se non specializzata.

⁸⁴ La legge 456/1951 prevedeva infatti dei corsi di “addestramento professionale” vicini a quelli che erano definiti cantieri-scuola per disoccupati. (art.2).

⁸⁵ Aveva quindi la tesi di coloro che sostenevano che il Ministero della Pubblica istruzione era inadatto per l'istruzione professionale. Cfr. S. GALLO, *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, in “Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche”, XVIII [2011], n.18, pp.335-356.

⁸⁶ Cfr G. MEDICI, *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*, Poligrafico dello Stato, Roma 1959.

Nonostante questo clima politico incandescente, nella sola decade 1951-1961 la partecipazione degli studenti alle scuole secondarie fu raddoppiata e questo anche grazie a una qualità di vita migliore e a uno sviluppo economico. Nonostante ciò, resta uno scarso interesse alla formazione professionale⁸⁷, fanno esclusione:

- a) la Legge 25/1955 che istituisce ufficialmente l'apprendistato e integra l'addestramento pratico con un "insegnamento complementare", volto a "conferire all'apprendista le nozioni teoriche indispensabili all'acquisizione della piena capacità professionale". L'apertura verso i giovani e il configurarsi di una funzione suppletiva rispetto alla scuola, obbligano il nascente sistema di formazione professionale a strutturarsi in corsi lunghi e articolati, con programmi di studio parzialmente mutuati dai curricula scolastici, anche se tale integrazione sarà destinata a fallire⁸⁸.

Nonostante ciò, questa legge non vede più l'apprendistato solo come un periodo di addestramento in azienda prima del periodo lavorativo (cfr lg. 946/1949), ma al contrario cercando la corresponsabilità di due ministeri, quella dell'istruzione e quello del lavoro, si inizia a riflettere su un'istruzione che seppur radicata nella professionalità, comunque mira ad acquisire competenza personali e non solo funzionali.

- b) La circolare ministeriale n. 36 del 1957 del Ministero del Lavoro che parla di Centri di Addestramento Professionale (CAP) dove si sottolinea che "l'attività addestrativa dei centri deve tendere a fare acquisire una specifica qualificazione professionale, non potendosi ritenere che riescano a conseguire tale scopo

⁸⁷ SI ricordi infatti che la qualifica professionale pre-lavorativa dei giovani aveva due canali: quello della scuola e quello extra scuola, ossia tramite l'addestramento professionale e l'apprendistato.

⁸⁸ <http://ospitiweb.indire.it/adi/Proculite/StoriaIstruzione/StoriaIst.htm>.

"Disciplinato in termini organici con la L. 25/1955 l'apprendistato si proponeva due obiettivi: a) incrementare l'occupazione giovanile, concedendo ai datori di lavoro un abbassamento notevole del costo di impiego dei giovani lavoratori; b) favorire la formazione professionale dei giovani da attuare in due momenti: l'addestramento pratico all'interno dell'azienda sotto la guida del datore di lavoro e/o di operai qualificati e specializzati; l'insegnamento complementare e obbligatorio e gratuito [...] I risultati conseguiti dalla legge in merito al primo obiettivo, l'incremento occupazionale, evidenziano un bilancio senz'altro confortante; fallimentare invece il piano di intervento volto a valorizzare gli aspetti formativi." In ". In F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977. Volume I. Dal dopoguerra agli anni 70*, p. 20.

attività addestrative generiche che non hanno corrispondenza con un mestiere determinato”⁸⁹.

Nel 1962, con la Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia, si torna a riflettere sui principi della formazione professionale, argomentando una certa differenziazione fra la formazione del giovane in sé e una formazione più specificamente diretta per la professione. In realtà questa resta solo una riflessione, poiché non vengono specificati né momenti, né i contenuti delle due formazioni, né, tanto meno, un modello per integrarle.

Un aspetto positivo è comunque il capire che parallelamente a un discorso formativo tecnico-professionale, vi doveva essere un percorso educativo con finalità riguardanti la personalità del giovane per il suo ingresso in società, considerando non solo il ruolo lavorativo, ma anche il ruolo sociale. Si precisa che nonostante una teoria pedagogica che si andava interrogando sulla formazione professionale, quest’ultima, nella pratica, restava specifica e settoriale⁹⁰.

Anche se con la scuola media unica (1962) verranno definitivamente chiuse le scuole di avviamento professionale, gli Istituti professionali statali⁹¹ dovranno aspettare il 1967 per essere integrati nel sistema di istruzione nazionale e solo nel 1969 si arriverà alla durata quinquennale della scuola professionale con la possibilità di accedere agli studi universitari⁹².

⁸⁹ I CAP, che nel tempo sostituirono le sedi occasionali di formazione, nei loro corsi normali per i giovani sotto i 18 anni, prevedevano: corsi primo addestramento nel primo anno, di qualificazione nel secondo anno, di specializzazione nel terzo anno e di perfezionamento nel quarto anno.

⁹⁰ Basti pensare ai numerosi enti formativi, religiosi, sindacali, di categoria, privati, di fabbrica, etc. che tra gli anni cinquanta e sessanta si sono andati formando avendo come finalità la sola preparazione tecnico-professionale e nulla di più.

⁹¹ Ambrosoli ci ricorda che gli istituti professionali non erano un ente scolastico che provvedeva alla cultura generale e una cultura professionale polivalente, ma non prevedeva una preparazione specializzata (che invece toccava alle aziende), ecco perché poteva rientrare all’interno di un quadro di istruzione superiore (cfr L. AMBROSOLI, *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna 1982). Resta quindi una manata credibilità al valore dell’istruzione professionale, come sistema educativo di promozione tramite il lavoro.

⁹² Liberalizzazione accesso all’università (lg 910 del 11/12/1969) e Maturità per ogni scuola superiore (lg 119 5/4/69). In realtà sono state leggi più dal sapore politico che pedagogico, infatti “si dava così una patente di ambiguità a questi istituti, per cui essi assumevano la doppia natura di corsi di qualificazione e di scuole che immettevano all’Università, appartenendo così contemporaneamente alla scuola media superiore (sono in effetti istituti tecnici col curriculum rovesciato ossia con molta pratica all’inizio e molta teoria alla fine) e alla formazione professionale.” In F. HAZON, *Storia della Formazione tecnica e professionale in Italia*, cit., p. 109.

Inoltre si inizia a far strada l’idea che il titolo di studio fa valere la scuola, dando sempre maggior risalto al valore legale della scuola a scapito di un interessamento didattico per il mondo dell’istruzione sempre

Queste riforme tra il 60 e il 70⁹³ sono anche la risposta a un clima politico particolare, sono gli anni della svolta a sinistra, gli anni del “sessantotto”. Qualcuno ripercorre questo periodo come l’attuazione di un pensiero politico-scolastico che fa della scuola una questione sociale⁹⁴, per altri già con la scuola media vi era finalmente il preludio di un’educazione più tecnica e meno umanistica⁹⁵, per altri era l’inizio di una contestazione intellettuale e partitica⁹⁶. Fatto sta che il pensiero comunista era entrato, a pieno titolo e con una netta influenza, nelle politiche educative e volendo contrastare il “classismo pedagogico”, allo stesso modo proponeva un “modello educativo ideologico” forse troppo ancorato ai principi marxisti e poco rispettoso della tradizione pedagogica italiana. Ne fu riprova che il tentativo di equiparare ogni indirizzo scolastico, in realtà, non ebbe nessun ritorno sul piano dell’ordinamento sociale (il piano

più carente. È l’inizio di una burocratizzazione della scuola “che è il tentativo di sussumere nel diritto amministrativo un’attività umana fino a renderla meramente esecutiva e spogliandola di ogni impronta effettivamente umana. [...] L’attività giuridica produce utilità giuridiche.” B. BORDIGNON, *La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale*, Allegato a Rassegna CNOS 1-2010, p. 29.

⁹³ Si ricordi questo decennio fu un decennio di crescita economica per il paese con forti incrementi in diversi settori industriali, il tutto ovviamente a discapito del settore agricolo. Inoltre tale crescita è stata possibile anche grazie all’abbassamento dei salari che cercavano di equilibrare una discrepanza netta fra domanda e offerta di lavoro.

⁹⁴ “In terms of the political proposal and the culture orientation of left-wings parties, this translated into framework of reference in which on the one hand the importance of education for greater social justice emerged, and the one hand the forms in which education presented itself were rejected. In this perspective, the education reform was seen as a “tool to put an end to the class organization of the existing school” (S. VENTURA, *La politica scolastica*, Mulino, Bologna, 1998, p. 193) and school itself as “the major battlefield for a different social and economic development”, as it was stated in an article published in 1972 in *Unità*” D. PALOMBA, *14. Education and State formation in Italy*, cit., p. 208.

⁹⁵ “La riforma della scuola media (11-14 anni), del 1963, aveva già sancito un mutamento profondo dell’organizzazione scolastica e del principio educativo, creando una scuola unica e spostando sensibilmente l’asse culturale dagli insegnamenti letterari verso quelli scientifico-tecnici ed espressivi. Ma il progresso dei tempi ha fatto ben presto apparire inadeguate quelle misure e resi necessari nuovi interventi.) M.A. MANACORDA, *Storia dell’educazione*, cit., p. 163. Secondo lo stesso questi interventi contro l’educazione umanistica si raggiunsero nel 1977, con la legge 348: “Legge 348 del 16/6/1977. “modificava sensibilmente l’ispirazione di questa scuola nel senso nel senso di un’ulteriore diminuzione del peso dei tradizionali insegnamenti umanistico-letterari e di un aumento del peso degli insegnamenti non solo scientifici, ma anche tecnici e artistico-musicali e di lavoro. Piccoli, ma non inutili passi sulla via di una scuola concepita diversamente dalla tradizionale scuola delle lettere e della lezione. In particolare tutti gli insegnamenti (meglio le “educazioni”, come ora si chiamano) sono concepiti su un piano di parità, senza più l’antica gerarchia dai *sermocinales* ai *reales* e ai pratici.” *Ivi*, pp. 350-351.

⁹⁶ “I conti con la pedagogia sessantottina e con i trascorsi che vi hanno fatto seguito sono rimasti aperti. Anch’essa può venire interpretata sotto il primato dell’educazione e o dell’istruzione. In quanto pedagogia della socializzazione, della libera espressione individuale, della militanza politica e del rapporto diretto tra scuola e società, la cultura contestataria era sotto il segno dell’educazione. Ma in essa era presente un filone fortemente intellettualista, che si contraeva sul primato dell’istruzione in nome della polemica contro l’educazione tradizionale. Tale filone si è dissociato dalla matrice cattolica di una cultura del dissenso e si è invernato nella normalizzazione didattica degli anni Settanta.” In R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit., p. 45.

della “lotta”), tanto che lo stesso Visalberghi, nel 1973, definì questo progetto un “completo fallimento”⁹⁷.

Tra il 60 e il 70, sul piano della formazione professionale organizzata dai CAP, si inizia a riflettere su una questione apparentemente terminologica, dietro la quale vi è un pensiero sociale e formativo non indifferente. Nei convegni pubblici e privati rispetto all’addestramento professionale si inizia a prediligere il termine “formazione” al termine “addestramento”. Questo cambio viene spiegato come il passaggio da una forma di emergenza formativa per il mondo del lavoro a passo con lo sviluppo dell’industria e dell’artigianato, a una forma più completa di iter formativo con una maggiore attenzione a quelle dimensioni culturali e tecnico-teoriche che potessero andare incontro anche a un’elasticità maggiore nel campo lavorativo in termini di perfezionamento e convertibilità⁹⁸. Quindi se l’addestramento era per un mestiere, la formazione era più tecnica e pronta a successive specializzazioni.

Sul piano didattico questa era certamente una miglioria, ciò che mancava era però un’attenzione maggiore alla persona nella sua globalità, al giovane in quanto persona ancora in crescita. È onesto dire che vi sono state delle punte antropologiche e pedagogiche non indifferenti come per esempio l’intervento del dott. Cometto (INAPLI) a un convegno che parla di una “formazione umana completa”, notando che si stava parlando di ragazzi in piena età evolutiva, dove l’insegnamento di un mestiere poteva

⁹⁷ “L’educazione professionale in molti casi ha sostituito e allargato le vecchie forme di apprendistato e di addestramento al lavoro ponendosi come una nuova forma di servizio scolastico a conduzione pubblica, oppure ha variamente combinato addestramento sul lavoro e frequenza scolastica parziale. L’educazione tecnica ha generalmente raggiunto lo status di un tipo di educazione secondaria pienamente sviluppata o a «ciclo lungo», tale da avere anche funzione preparatoria rispetto ad almeno qualche corso di studi universitario. [...] Esso è anche preminentemente un problema sociale perché l’educazione tecnica e professionale è stata finora utilizzata soprattutto da allievi provenienti dalle classi sociali più modeste, e l’educazione professionale è spesso, oggi, rivolta soprattutto ai provenienti dai settori della popolazione seriamente svantaggiati. Nasce la questione se sia possibile mutare questo stato di fatto ed operare una giusta selezione tale da avviare all’educazione professionale soltanto i ragazzi realmente adatti soltanto ad essa, indipendentemente dallo status sociale e culturale delle loro famiglie. Ma questo tentativo di risolvere il problema nel pieno rispetto per il principio dell’ «eguaglianza delle opportunità», sembra essere destinato a un completo fallimento.” A. VISALBERGHI A., *Educazione e divisione del lavoro*, cit., pp. 5-6.

⁹⁸ In particolare sulla convertibilità e la riqualificazione alcuni giovani rientravano anche all’interno dei progetti del Fondo Sociale Europeo (quindi ancora una volta insieme alla popolazione adulta) che avevano come destinatari, “qualsiasi persona di età non inferiore, ai sedici anni, priva di occupazione subordinata o autonoma, iscritta presso un ufficio pubblico di collocamento, in attesa di occupazione”.

essere solo mezzo e non fine dell'azione formativa⁹⁹, ma come successo per l'istruzione professionale statale, queste riflessioni sono rimaste teoriche¹⁰⁰.

3.3 L'avvento delle Regioni

Nel 1972 Il D.P.R. n. 10 del 15 gennaio, emanato subito dopo la creazione delle Regioni, trasferisce le competenze ministeriali in materia di "istruzione artigiana e professionale"¹⁰¹ alle Regioni, specificando che si intende quella formazione professionale al di fuori del settore scolastico nazionale¹⁰². Un anno dopo, il DPR n. 478 del 30 giugno istituisce l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori), che diventerà operativo il 1° febbraio 1974. Quindi parallelamente alla scuola nazionale, dove già vi erano stati almeno sul piano teorico degli interrogativi in merito a una didattica eccessivamente "professionalizzante", tralasciando aspetti educativi della persona, si ricollocano dei corsi professionalizzanti per i giovani che hanno come unica finalità l'apprendimento di un mestiere, considerando poco o niente, una formazione integrale della persona¹⁰³.

⁹⁹ Intervento riportato in F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977*, cit., pp.129-130.

¹⁰⁰ Ciò è evidente anche dalla comparazione dei programmi didattici dei CAP e degli istituti professionali in Italia che, nonostante la grande rivalità, comunque i rispettivi punti di forza si basavano esplicitamente sull'aspetto professionale (manuale-operativo) e di inserimento lavorativo. Nel disegno di legge 740, che cercava di coordinare l'istituto professionale e la formazione professionale, inoltre si dava ancora una volta maggior risalto alla scuola pubblica nella sua missione "umana e sociale" a discapito dell'azione "di recupero" della formazione professionale. Cfr. *Ivi*, pp. 133-144.

¹⁰¹ Questo passaggio, in ritardo di 25 anni, causò lo scioglimento dei tre enti formativi di diritto pubblico (INAPLI, ENALC ed INIASA), ed il passaggio dei loro beni mobili ed immobili e di parte del loro personale alle Regioni.

¹⁰² Questa esclusione non è solo formale, ma anche sostanziale sul piano di investimenti economici, nonostante il numero sempre maggiori di ragazzi che frequentavano Istituti o centri professionali. Infatti come osserva Ghergo, "nonostante questa espansione, la Formazione Professionale (comprensiva dell'Istruzione Professionale di Stato e della Formazione Professionale Regionale) rimane un fenomeno di ridotte dimensioni. Infatti il peso percentuale della spesa per la Formazione Professionale sul reddito nazionale, nel 1976, è pari allo 0,21% (0,16 l'istruzione professionale di Stato e 0,05 il sistema regionale) mentre il sistema scolastico⁷ incide nella misura del 3,04%: irrilevante la Formazione Professionale e del tutto marginale il Sistema Regionale.

I dati ci inducono ad una conclusione. Il sistema formativo italiano soffre di uno squilibrio profondo tra la componente umanistico-scientifica-tecnica e la componente professionalizzante e il nostro sistema economico produttivo non può contare, se non in misura marginale, su una Formazione Professionale pubblica apprezzabile." F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977*, cit., p. 239. Non solo, allo Stato gli verranno attribuite (art. 8) anche la funzione di studio, ricerca e progetti pilota, delegittimando, completamente, la funzione socio-educative e di ricerca dei Centri di Formazione Professionale. L'aria sessantottina ormai si respirava anche nel privato sociale.

¹⁰³ Sono proprio i dati ISFOL di quegli anni a parlarci di indirizzi per lo più mono-settoriali dei 1500 cfp italiani, con una didattica prettamente operativa-manuale e una confusione sul piano di qualifiche da Regione a Regione. Inoltre ricerche del tempo fanno notare come pochi Centri di Formazione rispettano programmi e che tali variazioni non dipendano neanche da correlazioni con il territorio, ma solamente da

È la vittoria del tecnicismo in educazione? È la vittoria della giustizia sociale? Secondo Ferrarotti no, e in suo testo del 1975, precisa che anche per quanto concerne la formazione professionale, il rapporto di continuità scuola-lavoro ha fallito¹⁰⁴.

Nonostante si fosse capito che la formazione professionale non poteva funzionare in questa maniera poiché non portava alcun vantaggio in termini pedagogici, ne tanto meno economico-sociali, con la legge quadro 845/1978¹⁰⁵ in merito alla formazione professionale¹⁰⁶ si sancì, in maniera definitiva, una diversità di percorso fra

ragioni logistiche-gestionali dei diversi centri. Uno dei tentativi della legge quadro del 1978 sarà proprio quello di cercare un'omogeneità tra le diverse regioni.

¹⁰⁴ “Conseguenze rilevanti:

- a) Il fenomeno dell'esplosione scolastica rende precario un rapporto scuola-professione impostato in termini di rigida specializzazione professionale;
- b) La scuola, anche ai livelli universitari, tende a divenire una condizione comune a tutti i cittadini e praticamente a sganciarsi dall'offerta dei posti di lavoro; il carattere professionale di molti titoli scolastici è destinato a perdere sempre più importanza; di fatto, i titoli vengono utilizzati, nei termini propri, da una minoranza sempre più esigua di diplomati e laureati;
- c) Le trasformazioni determinate dall'evoluzione tecnica e organizzativa comportano un risvolto qualitativo importante sul momento formativo della forza lavoro;
- d) Ciò è vero da sempre; ma oggi avvertiamo chiaramente che il rapporto scuola professione è reso altamente problematico dalle caratteristiche attuali dell'attività professionale, ciò accentua la crisi del sistema scolastico formativo, specialmente se esso è organizzato in modo da riprodurre in forma di canali formativi specifici, un determinato schema di attività professionali; gli istituti tecnici e professionali, per esempio, sono rimasti in proposito tipi scuola praticamente inservibili, totalmente incapaci di dare una formazione professionale adeguata, siamo al paradosso. Più si investe per la formazione professionale e peggiori sono i risultati, il miglior servizio che gli istituti tecnici e professionali potrebbero offrire alla formazione professionale dei cittadini coincide con la loro scomparsa; infatti
- e) Poiché i fattori tecnologici e soprattutto i processi organizzativi ad essi collegati creano un'articolazione vasta e dinamica di attività professionali, per la scuola diviene impossibile porsi come strumento formativo ad hoc che ricopra interamente tale area di specializzazioni teoricamente infinite;
- f) È noto inoltre che, oltre che aumentare di numero, le professioni non si configurano più come mestieranti valore universale in quanto modi di espressivi, relativamente autonomi e autosufficienti, dell'abilità personale; essi traggono invece forma dal tipo di organizzazione produttiva in cui vengono esplicate e quindi chi cambia organizzazione produttiva deve prepararsi anche a cambiare professione;
- g) È completamente superata e del tutto inservibile l'idea della scuola come fabbrica di specializzati da montare, come tanti «pezzi», ciascuno in un posto specifico e preciso nel grande ingranaggio della macchina produttiva”. In F. FERRAROTTI, *Studenti scuola sistema*, cit., p. 72.

¹⁰⁵ Precedentemente vi era stato DPR 616/1977, non portando sostanziali novità per la popolazione adolescenziale e giovanile, se non per il distinguo formale che l'istruzione professionale e artigiana non rilasciava titoli di studio. Furono fatte alcune precisazioni su cosa si intendesse per formazione professionale nell'arco della vita e si cercò di raccordare la situazione del tempo con alcune leggi precedenti.

¹⁰⁶ I maggiori partiti coinvolti nel disegno di legge ormai bandirono il termine addestramento, per far spazio ormai al termine formazione, anche se dietro questa parola vi erano concetti diversi, in particolare, sul tema della finalità: per la DC “La FP, per il cittadino, proscioltto all'età di 16 anni dall'obbligo scolastico ha l'obiettivo di rispondere in termini di educazione permanente e polivalente alle esigenze di crescita culturale e di partecipazione sociale. Tali iniziative sono rivolte ad assicurare, a quanti intendono esercitare un'attività lavorativa, idonea preparazione globale e cioè professionale, culturale, sociale, civica ed umana ed adeguato inserimento nell'ambito del lavoro a completare, aggiornare, perfezionare e

istituto professionale (Istruzione statale) e centri di formazione professionale (percorsi regionali)¹⁰⁷. Nei primi vi furono tentativi progettuali per cercare di non ridurre la scuola a mero addestramento, aumentando in una qualche misura la portata di cultura generale nella pianificazione didattica, ma una mancata organizzazione ministeriale portò al fallimento di questa iniziativa. Quindi, se nelle scuole superiori professionali vi furono questi tentativi di integrare l'aspetto professionalizzante con l'aspetto culturale, nei centri di formazione professionale, questo non avvenne, l'unico obiettivo restava formare tecnicamente un lavoratore, dimenticando il valore della persona¹⁰⁸.

Come osserva Nicoli, tale legge considerava la formazione professionale uno "strumento della politica attiva del lavoro, che si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico"¹⁰⁹. A questo punto, proprio quei contestatori del "classismo scolastico", in termini didattici e professionali, riproponevano, ancora una volta, un modello di scuola ancora più classista: ossia i licei, le scuole tecniche e infine

riqualificare la preparazione dei lavoratori occupati", per il PCI "È diritto di tutti i cittadini che abbiano assolto l'obbligo scolastico o conseguito nella scuola più elevati livelli di istruzione accedere al lavoro provvisti di adeguata preparazione professionale, elevare ed approfondire le proprie competenze e capacità di lavoro."

¹⁰⁷ Uno dei meriti che si dà a questa norma fu comunque l'aver diviso, sul principio della modularità, i destinatari della formazione professionale. Infatti l'art. 8 ci ricorda che la prima categoria di utenti della formazione professionale è costituita dagli adolescenti che abbiano assolto l'obbligo scolastico e non abbiano mai svolto attività lavorativa. Altri erano invece i percorsi di riqualificazione dei lavoratori coinvolti nei processi di riconversione (lett.d) o "*l'aggiornamento, la riqualificazione e il perfezionamento dei lavoratori*" (lett. f). IN questo disegno si fece spazio anche per la "*rieducazione professionale di lavoratori divenuti invalidi a causa di infortunio o malattia*".

¹⁰⁸ Ne è riprova il fatto che alla scuola si dava la missione culturale, ai CFP, che venivano frequentati comunque anche da ragazzi espulsi dalla secondaria superiore o da giovani che dovevano qualificarsi per ragioni economico-sociali, solo una missione mestierante e in un'ottica aziendale e non di crescita personale. "Nel dicembre 1978 viene varata la legge n. 845, "*Legge quadro in materia di formazione professionale*". Con una lettura "culturale" della legge, che evidenzia le innovazioni più significative positivamente previste o anche semplicemente sottese da questi, si può fare questa ricostruzione:

a) *Definizione*: la formazione professionale è uno strumento della politica attiva del lavoro, in quanto chiamata ad un'attività di compensazione quantitativa e tipologica della domanda e dell'offerta.

b) *Collocazione istituzionale*: viene stabilito un nuovo rapporto con il sistema scolastico e con quello produttivo, in quanto viene perimetrato l'apporto formativo di ciascuna sfera e la conseguente successione logico-cronologica.

Dopo la scuola (cui compete l'acculturazione generale e la formazione professionale di base) ed accanto e dopo la formazione professionale regionale (cui compete una formazione professionale sui processi) si colloca l'impresa, cui

viene affidato l'incarico sia di integrare e supportare l'attività didattica dei C.F.P, sia di impartire una formazione professionale di contesto." In F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977*, cit., p. 244.

¹⁰⁹ In D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*, cit., p. 57.

una sub-divisione dell'istruzione professionale fra nazionali e regionali, con aspettative sociali completamente diverse¹¹⁰.

Sul piano europeo, il 13 dicembre del 1976, il nostro ministro della Pubblica Istruzione, on. Malfatti, partecipò al Consiglio delle Comunità Europea, varando, insieme ai suoi colleghi, la “Risoluzione contenente provvedimenti volti a migliorare il passaggio dalla scuola alla vita attiva e la preparazione dei giovani”. Sulla base di cinque tipologie di intervento:

- a) esigenze di istruzione e di formazione dei giovani che abbandonano la scuola e hanno difficoltà a trovare e mantenere un posto del lavoro;
 - b) misure educative per gruppi vulnerabili (ragazze, giovani immigrati e giovani handicappati);
 - c) cooperazione tra i responsabili dell'insegnamento dell'orientamento della formazione e del collocamento per costruire un processo continuo;
 - d) coordinamento delle strutture scolastiche ed occupazionali per migliorare la preparazione professionale prima e dopo la scuola obbligatoria;
 - e) miglioramento della preparazione iniziale e permanente degli insegnanti relativamente alla fase di passaggio dalla scuola al lavoro.
- ogni stato doveva presentare dei progetti pilota.

L'Italia ne presentò 4 (su un totale di 29 europei) che sono ben presentati da Ghergo nel suo testo storico già citato¹¹¹. Dal nostro punto di vista, innovativo per l'epoca, è il quarto progetto, ossia quello sullo *sviluppo motivazionale e positivo inserimento socio-professionale di adolescenti inoccupati e non qualificati*. Non solo è innovativo per l'epoca, ma a quasi quarant'anni distanza, la presentazione che ne fa Ghergo è ancora valida ed è uno dei nodi cruciali della nostra riflessione:

Il Progetto pilota, più sinteticamente denominato “*Adolescenti non motivati*”, è scaturito dalla necessità di guardare in profondità lo stretto rapporto intercorrente tra emarginazione *formativa* ed emarginazione *sociale*, evidenziarne le cause demotivanti e i processi di un rinnovato recupero motivazionale verso lo studio e il lavoro, che tenesse conto sia della struttura della *personalità degli individui* sia

¹¹⁰ Su questo tema così si esprime Bertagna: “Si ribadisce che l'apprendimento di un lavoro avrebbe come fine esclusivo l'occupabilità delle persone, il loro adattamento alle richieste della dinamica economica, lo scambio dell'utile contrattato tra soggetti ed imprese; e che la formazione professionale sarebbe, perciò, tema da programmazione economica, da accordi contrattuali tra parti sociali, di politiche del lavoro non di politiche dell'istruzione/formazione necessarie per incrementare e qualificare sempre i più i rapporti etico-sociali-educativi tra i cittadini e i diritti soggettivi che li sostanziano.” G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p.31.

¹¹¹ Cfr F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977*, cit., pp. 331-342.

della struttura delle *agenzie di socializzazione educativa*. Nel nostro Paese, in verità, non è riscontrabile una strategia globale di “politica educativa” finalizzata alla rimotivazione allo studio e al lavoro di strati di popolazione giovanile con debole livello di scolarizzazione. Gli osservatori più attenti alle trasformazioni socio-educative del Paese, infatti, hanno da tempo sollevato il problema del “parcheggio” scolastico: si dice che l’autostrada-educazione porta al parcheggio disoccupazione.

Ora se da una parte non sembra sufficientemente dimostrabile che esista una correlazione positiva tra integrazione sociale e occupazione dei giovani, dall’altra però pare certo che *processi di disumanizzazione* o di *alienazione sociale* dei giovani coincidano per lo più con la difficoltà di costoro di inserirsi concretamente nel lavoro o di motivarsi nei confronti di un certo tipo di studi o di scuola.

In questo contesto di recupero motivazionale che coincide con la fenomenologia di un disadattamento nei settori di apprendimento, di relazione, di socializzazione, di comportamenti, di atteggiamenti, di sintomi psicofisici e psicosociali, il Progetto-pilota in questione è stato assunto da quattro Enti promotori che, con situazioni e motivazioni diverse, presentavano caratteristiche tali da assicurare una seria sperimentazione.¹¹²

In particolare il CNOS, che era uno degli enti promotori, tra i suoi obiettivi richiamava la formazione globale della persona, ossia una dimensione integrale del giovane che toccava ogni aspetto della personalità in relazione non solo al suo apprendere/fare un mestiere, bensì al suo essere persona. Pertanto, a fianco agli obiettivi tecnico-professionali e a fianco a quelli richiesti dalla Comunità Europea (relazione fra aziende, sindacati, dipartimenti, ecc.), vi era un’attenzione particolare alla complessità della struttura antropologica dello studente, sia tramite interventi psicodiagnostici e di recupero della personalità, sia tramite attività come per esempio, relazione scuole famiglie o altre realtà territoriali, che cercavano di armonizzare l’aspetto affettivo, morale e socializzante dell’azione educativa.

Gli anni ottanta

Gli anni ottanta sul piano squisitamente della formazione professionale non videro grandi cambiamenti in rapporto all’allineamento con il sistema di istruzione nazionale (i due percorsi continuarono a essere distinti), mentre invece furono anni particolari all’interno dell’inquadramento normativo specifico. Ne è riprova che, nonostante l’ampio dibattito che si verificò in questi anni¹¹³ sul piano educativo-

¹¹² *Ivi*, pp. 339-340.

¹¹³ Dibattito che ruotava intorno al “ciclo breve” di tre anni delle scuole professionali e del biennio dei centri di formazione professionale. In pratica si cercavano soluzioni per far comunicare questi due mondi,

formativo, nessuna norma specifica si legiferò in parlamento, mentre invece le diverse regioni incominciarono a riflettere non più solo su questioni “burocratiche”, quanto sulla funzione, i programmi, l’innovazione e la valutazione della formazione professionale¹¹⁴.

Fu proprio questo spostamento della questione formativa alle Regioni che portò a una frammentazione del sistema di formazione professionale in tanti sotto-sistemi. Tale segmentazione portò a una forte confusione in merito agli obiettivi, alla durata e alla valutazione di un percorso formativo¹¹⁵. Nonostante la legge quadro del 1978 avesse chiesto di lavorare su dei profili di professionalità comuni, le diverse regioni, in questi anni, non comunicavano fra di loro, a volte neanche i diversi enti formativi della stessa provincia, dando vita a una confusione di percorsi e titoli che ora si basavano sulle richieste del mercato, ora su possibili finanziamenti¹¹⁶ ora su “convenzioni” particolari. .

optando per diverse soluzioni. Per esempio si ipotizzava il monopolio del ciclo breve da parte della scuola statale che determinava la scomparsa della formazione professionale di primo livello regionale; un’altra ipotesi era quella di passare al sistema regionale il ciclo corto che inglobava al suo interno l’istruzione professionale; una terza tesi prevedeva la coesistenza di istruzione statale e formazione regionale, anche se il ciclo breve viene realizzato dagli Istituti professionali statali.

¹¹⁴ Ciò avvenne specie nella seconda metà degli anni 80, con le leggi 40/1987 e 492/1988. In particolare, gli obiettivi della 492/88 erano riferiti alla qualità della programmazione regionale, allo sviluppo dei raccordi con il sistema scolastico e con le imprese, alla trasparenza ed efficienza, all’inserimento di nuove tecnologie. Per far ciò la legge, visto che la fatica finanziaria dei Centri di Formazione Professionale, diede dei fondi e stabilì cinque categorie di spesa, che rappresentarono altrettante aree operative: a) progettazione di sistemi di controllo di qualità e di verifica degli effetti della formazione; b) realizzazione di sistemi informativi per la programmazione, gestione e verifica delle attività formative; c) affitto di attrezzature didattiche avanzate; d) realizzazione di corsi sperimentali innovativi; e) realizzazione di corsi di formazione di formatori per gli operatori regionali.

¹¹⁵ “Già dagli anni ’70, progressivamente, la Formazione Professionale aveva assunto connotazioni diverse da Regione a Regione. Questa dinamica centrifuga subisce negli anni ’80 un’accelerazione ed un’accentuazione tanto che, più che parlare di sistema, è opportuno parlare di sistemi.

Differenze “programmatorie” per cui i piani di attività sono diversi in relazione alle esigenze del territorio; differenze “politiche” per cui alcune Regioni difendono le attività di prima qualificazione, altre invece la penalizzano per una teorizzazione che tendeva a collocare la formazione iniziale nel sistema scolastico e a riservare al sistema regionale i livelli formativi successivi; “differenze funzionali” che riguardano gli aspetti finanziari (diversità di parametri) ma soprattutto le denominazioni e le durate dei percorsi formativi. Situazione che folcloricamente verrà resa con l’immagine della “torre di Babele” e che fa riferimento ad una condizione insostenibile per cui due ragazzi italiani di due diverse Regioni (ma talvolta di due diversi CFP della stessa città) ottengono uno stesso attestato per qualifiche identiche o analoghe con percorsi formativi di durata anche notevolmente diversa.” F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1997. Volume II. Gli anni 80*, CNOS-FAP, Roma 2011, p. 6.

¹¹⁶ Si ricordi che in questi anni l’Italia attinse dal Fondo Sociale Europeo molti fondi, nel solo quadriennio 1984-1988 il nostro paese ricevette più di quattro mila miliardi di lire. Ovviamente questa cifra finanziava anche il nuovo target di formazione professionale rivolta ai diplomati e laureati che noi non andremo a trattare in questa ricerca.

A livello statale, il disegno Brocca (1988-1995) e il “Progetto 92” toccarono anche l’istruzione tecnica e professionale. Posto a fondamento che “la scuola secondaria superiore risponde alle attese dell’adolescente per quanto riguarda lo sviluppo dei processi cognitivi, le relazioni con gli altri e l’impegno preparatorio alla vita sociale e produttiva con una più qualificata funzione educativa e culturale”¹¹⁷ si lavorò per un’integralità e unitarietà¹¹⁸ dei piani di studio. Sebbene si sottolineò la differenziazione e identità specifica degli indirizzi, tale percorso innovativo fu pensato seguendo il principio della gradualità¹¹⁹ e facendo notare come ci fosse bisogno di un percorso culturale di base maggiore per gli istituti tecnici e professionali.

Questo progetto voleva quindi colmare il gap culturale fra licei e tecnico-professionali per una formazione egualitaria in termini sociali e ciò ovviamente andò a discapito della specificità professionale¹²⁰. Per far fronte alla richiesta del mercato del lavoro di una maggiore professionalizzazione, nel progetto Brocca si pensò di istituire un percorso post-secondario (non universitario) per aumentare alcune competenze specialistiche da utilizzare nel mondo del lavoro¹²¹; mentre nel Progetto 92, al termine

¹¹⁷ Studi e Documenti degli annali della pubblica istruzione, 56, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, Le Monneri, Firenze 1991, p.7.

¹¹⁸ Il tema dell’unitarietà era, nell’aria già negli anni 70, in particolare si ricorda il convegno di Frascati del 70, voluto da Visalberghi e organizzato con il CERI che si concluse con la seguente affermazione. “*1a scuola secondaria superiore deve costituire una struttura unitaria articolata nel suo interno tramite un sistema di materie e attività comuni, altre opzionali e altre ancora elettive, tali da permettere un progressivo orientamento culturale in direzioni specifiche. L’asse pedagogico comune assicura, in forme non rigide, una preparazione linguisticologico-matematica e tecnologico-scientifica e un’apertura critica sui problemi storico-sociali. Le scelte individuali lo integrano senza compartimentazioni cristallizzate*”. “Conteneva inoltre molti dei temi rimasti a lungo nel dibattito sulla secondaria: la distinzione fra formazione culturale e formazioni professionalizzanti che comunque dovevano cominciare non prima della fine del biennio comune ed essere demandate a soggetti esterni alla scuola, alle Regioni; la conclusione del percorso della scuola secondaria superiore al diciannovesimo anno di età anziché al diciottesimo. L’abolizione degli esami di riparazione e l’introduzione dell’orientamento; la formazione universitaria degli insegnanti e la loro riqualificazione in servizio; la partecipazione studentesca e delle famiglie e delle autonomie locali; il diploma finale unitario con menzione dell’orientamento seguito; il radicamento degli istituti nei comprensori di riferimento.” In F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1997. Volume II. Gli anni 80*, cit., p. 60 (nota)

¹¹⁹ Studi e Documenti degli annali della pubblica istruzione, 59/60, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della commissione Brocca*, Tomo I, Le Monneri, Firenze 1992, pp. 11-18.

¹²⁰ Lo stesso Brocca, tra i criteri ispiratori dei nuovi programmi, scriveva: “Il settimo criterio della specializzazione pone il problema di una fase successiva di qualificazione professionale che completi la competenza acquisita nella fase precedente di preparazione di base relativa ai campi specifici. Detta preparazione non impedisce l’ingresso operativo nel mondo del lavoro”. in B. BROCCA, *Riforma della superiore. Un progetto da far crescere e perfezionare*, in Nuova Secondaria, XI [1993], n.5, p.8.

¹²¹ Studi e Documenti degli annali della pubblica istruzione, 59/60, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della commissione Brocca*, Tomo I, pp.107-113.

del biennio professionale, vi era la possibilità del terzo anno per la qualifica (e poi se si voleva biennio post-qualifica) , o l'iscrizione al triennio.

Queste sperimentazioni non raggiunsero, dal nostro punto di vista, due obiettivi: il primo riguarda la formazione umana integrale per tutti¹²², infatti se si vanno a leggere i programmi dei bienni e dei trienni, si nota come mentre ai licei questa riflessione oltre la didattica è dichiarata alla luce anche dei programmi, nella scuola tecnica professionale, ciò non è messa in luce. Il secondo obiettivo mancato è stato l'inclusione nel progetto dei Centri di Formazione Professionale i quali restavano di competenza regionale¹²³. Quindi, in una qualche maniera, permaneva una disparità socio-educativa tra gli adolescenti italiani, nonostante il rapporto tra gli adolescenti frequentanti un IPS e un CFP, a fine anni ottanta, era di 1,37¹²⁴.

Gli anni novanta

Gli anni novanta per la formazione professionale in genere, sono anni importanti: vi è un rilevante investimento a partire dai Fondi strutturati e dal Fondo Sociale Europeo¹²⁵, che se da una parte sostiene la formazione professionale, dall'altra

¹²² Si dice ciò nonostante l'intento, in parte, era proprio quello: "La Commissione ministeriale è, giustamente, partita dall'individuazione dello scopo ultimo del sistema di istruzione e di formazione: la realizzazione della personalità e della vocazione degli uomini che vivono in una società moderna pluralistica e democratica e che lavorano in un luogo caratterizzato dalla qualità totale" in B. BROCCA, *Cultura e Pratica della Riforma. Quali orientamenti?*, Nuova Secondaria, XIII [1995], n.7, p.13.

¹²³ È importante notare, che un anno prima del disegno Brocca, in contrasto con legge quadro dell'85 che vedeva nella formazione professionale uno strumento per il lavoro, il prearticolato di De Michelis (17 gennaio 1987) rivolto alle regioni e alle organizzazioni di categoria, affermava, nell'art.1, che la formazione professionale costituisce una componente essenziale del sistema educativo nazionale oltre che uno strumento della politica del lavoro. Cfr ISFOL, *I progetti per le riforme – Scuola secondaria e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 154-164.

¹²⁴ "Degno di attenzione è il dato del rapporto tra il numero degli allievi della Formazione Professionale regionale e il numero degli allievi dell'istruzione professionale statale. Nell'operare un confronto va fatto riferimento agli iscritti al primo anno. Nel 1988-89 gli iscritti previsti a corsi annuali o al primo anno di corsi biennali della formazione iniziale ammontavano complessivamente a poco più di 112.000 unità; sempre in quell'anno formativo gli iscritti al primo anno degli IPS erano circa 175.000 (di cui oltre 22.000 ripetenti).

C'è, dunque, tra i due canali formativi un rapporto, in termini di allievi, di 1 a 1,56, se si considerano gli iscritti agli IPS al lordo dei ripetenti, ovvero di 1 a 1,37, se si escludono i ripetenti. In altre parole ogni 100 allievi dei CFP ce ne sono 156 degli IPS (o 137, nella seconda delle ipotesi formulate).

Il rapporto quantitativo fra i due canali e, quindi, il peso che ciascuno di essi riscuote da parte delle leve giovanili, può essere indicato anche facendo ricorso ad un'altra formulazione: si può dire che di 100 giovani in Formazione Professionale, 61 sono inseriti nel sistema scolastico e 39 in quello regionale. Senza dubbio c'è la prevalenza della istruzione sulla Formazione Professionale; ma la seconda non appare trascurabile né marginale in valori assoluti e relativi." In F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977. Volume II. Gli anni 80*, cit., p. 20-21.

¹²⁵ Il Fondo Sociale Europeo fu una risposta concreta (art. 123) del Trattato istitutivo dell'Unione Europea (Maastricht, 7 febbraio 1992). Questo documento , specie nell'art.150, si impegna nel migliorare la

la limita sul piano culturale¹²⁶; vi è la prima implementazione di un Sistema di Formazione Continua; vi è un'abbondante legislazione (ben 59 leggi, di cui 10 di natura ordinamentale, nel solo settennio 1990-1997); vi è una visione pluralista della formazione con il coinvolgimento, oltre che degli enti pubblici, anche delle associazioni di categoria, di enti privati e del sociale privato; vi sono numerose iniziative di progetti europei che migliorano la formazione professionale sul piano della valutazione. Per quanto concerne la nostra indagine però, la parte più interessante è il percorso di incontro/scontro sul piano politico e formativo tra le scuole superiori e i centri di formazione professionale.

Se nelle tre legislature degli anni novanta tutti i partiti erano concordi nel prolungamento dell'obbligo dell'istruzione a dieci anni, stesso non si può dire sull'inclusione o meno della formazione professionale regionale all'interno dell'assolvimento di questo obbligo con relativa parità fiscale. Era ritenuto infatti che la formazione professionale non soddisfacesse quei bisogni culturali che invece forniva l'istruzione pubblica¹²⁷, accentuando ancora una volta l'attenzione "gramsciana" al

formazione professionale iniziale e la formazione permanente in un'ottica di inserimento e reinserimento lavorativo.

¹²⁶ "La presenza "massiccia" e "pervasiva" del FSE nella nostra Formazione Professionale rende praticamente il Sistema regionale dipendente dall'Unione Europea. Doppia dipendenza: a) sotto il profilo finanziario e b) quello culturale.

a) Si consideri che con la riforma dei fondi strutturali, soprattutto con quella del 1993, il FSE copre tutte le tipologie di offerta formativa: dalla prima qualificazione dei giovani a quella per adulti disoccupati, da quella per giovani diplomati/laureati a quella per occupati, da quella per soggetti a rischio di emarginazione sociale e occupazionale a donne che desiderano rientrare nel mondo del lavoro dopo un periodo di volontario allontanamento. Ma il FSE non cofinanzia solo formazione ma anche azioni di orientamento, pre-formazione, sostegno alla mobilità geografica e professionale, aiuti all'occupazione, compresi i trattamenti sostitutivi della retribuzione, sostegno alla creazione di impresa ed all'autoimpiego [...]

b) Il FSE insieme alle risorse finanziarie "prescrive" precise scelte programmatiche e disposizioni regolamentari. Il cofinanziamento è concesso, infatti, subordinatamente al rispetto di vincoli programmatici e procedurali. L'insieme delle decisioni assunte con la riforma dei fondi strutturali del 1988 e con la sua revisione del 1994 nonché i programmi e le iniziative comunitarie operative negli Anni '90, non rappresenta solo la politica di Formazione Professionale della Comunità/Unione, ma costituisce un riferimento decisivo per il nostro Paese a tal punto da configurarsi sostanzialmente come il quadro programmatico-regolamentare da cui si fanno derivare le più importanti scelte di carattere contenutistico e procedurale che connotano i Sistemi formativi regionali. Per questo abbiamo parlato di dipendenza culturale." In F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977. Volume III. Gli anni 90*, CNOS-FAP, Roma 2013, pp. 15-16.

¹²⁷ "Un'altra indagine, realizzata dal CENSIS nel 1991¹²¹, ha rilevato che l'88% dei presidi degli Istituti Professionali ritiene positivo l'innalzamento dell'obbligo scolastico, ma solo il 30% che l'innalzamento possa essere assolto nella FP. Il 70% dei presidi, che ha bocciato la formazione regionale come canale per la soddisfazione dell'obbligo, ha addotto la motivazione che la FP non fornisce una preparazione culturale adeguata (48,6%) o che il suo compito è quello di fornire una specializzazione ulteriore (31,4%). La ricerca del CNOS-FAP menzionata ha anche posto le stesse domande ad un campione di docenti del biennio della Scuola Secondaria superiore. Alla prima domanda sull'opportunità di innalzare l'obbligo si

“programma di stato” e non alla persona che cercava, in una formazione professionale, un iter educativo consono ai propri interessi e alle proprie motivazioni.

Nonostante le diverse posizioni politiche, specie fra DC e PCI, il testo della XI Commissione VII (XI legislatura) prevedeva l’inclusione della formazione professionale all’interno dell’obbligo, non più “scolastico”, ma di “istruzione” dopo la licenza della scuola media, facendo entrare la formazione professionale all’interno del Sistema di Istruzione Nazionale. Nella confusa XII legislatura (la vittoria e le dimissioni di Berlusconi, il governo tecnico di Dini e lo scioglimento delle camere), il disegno di un rapporto paritario fra scuole superiori e formazione professionale all’interno dell’obbligo di istruzione viene bloccato. A ciò si aggiunge il nuovo DDL “statalista” di Rifondazione Comunista del 25 luglio 1994 che, in base al principio dell’egualitarismo, afferma che una scuola per tutti deve essere una scuola uguale per tutti, ossia deve avere una struttura unitaria, sopprimendo così una qualsiasi possibilità di istruzione non statale¹²⁸. In un clima politico burrascoso, ovviamente questo DDL discostante di molto dalla precedente testo della Commissione VIII, lascia l’Italia in una situazione stagnante rispetto altri percorsi formativi in Europa.

è pronunciato a favore il 62,6% ma, alla seconda domanda che riguardava l’obbligo assolto anche nel sistema regionale, le risposte positive sono scese al 45%: infatti, secondo i docenti la FP: “non dà gli stessi livelli di maturità della scuola” (51%) e i corsi “non offrono itinerari formativi pedagogicamente validi” (82,5%). Le indagini menzionate ci consegnano questo quadro conoscitivo: gli operatori della FP hanno la consapevolezza di far parte di una filiera che ha pari dignità con quelle scola-stiche; i presidi degli IP declassano la formazione rispetto all’istruzione professionale per carenze di carattere culturale e per la sua funzione esclusiva di fornire specializzazioni rispetto a una formazione di base; i docenti del biennio ritengono la FP un fenomeno formativo carente di spessore pedagogico nel suo percorso e inferiore rispetto alla scuola nei suoi esiti educativi. Scarsa conoscenza della FP regionale? Concorrenzialità? Certo. Ma che giudizi e soprattutto pregiudizi che si perpetuano.” F. GHERGO, *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977. Volume III. Gli anni 90*, cit., pp. 106-107.

¹²⁸ Tale impostazione, ovviamente, era contraria a un concetto di formazione professionale pluralistico nato fin dal 1978, infatti come ci ricorda Tonini, “Il sistema formativo italiano è nato “pluralistico”: le Regioni, in materia di orientamento e formazione professionale, organizzano *il sistema di formazione professionale sviluppando le iniziative pubbliche e rispettando la molteplicità delle proposte formative* (Art. 3, lettera 3 della Legge-quadro in materia di formazione professionale n. 845/78.). Questa scelta è stata una ricchezza per il Paese e lo è ancora oggi.” M. TONINI, *Una robusta filiera professionalizzante. Scenari, ordinamento, soggetti, risultati*, in *Tuttoscuola* n. 528 – 17, Speciale Istruzione e FP, pp. 16-17. Inoltre lo statalismo è una forma di deriva totalitaria. Come osserva Bordignon, “Pubblico in *senso soggettivo* riguarda la configurazione dell’ente erogatore di un servizio; mentre pubblico in *senso oggettivo* si riferisce ai destinatari del servizio. Pertanto un servizio pubblico in senso oggettivo può essere erogato da enti pubblici e privati e da persona fisiche private, oltre che da enti pubblici in senso oggettivo.

L’identificazione di pubblico con statale è il totalitarismo in forma esasperata. Il sistema identifica pubblico con statale: si è sistema quando si entra a far parte dell’amministrazione dello Stato. In un regime democratico un servizio pubblico è erogato da enti a configurazione soggettiva pubblica e da enti a configurazione soggettiva privata, entro regole generali valide per tutti gli enti erogatori.” In B. Bordignon, *La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale*, cit., p. 45.

3.4 Il nuovo millennio

Nel 2000 vi è la “legge quadro in materia di riordino dei cicli scolastici” (Riforma Berlinguer), la quale, eliminando l’ultimo anno di scuola media e portando l’obbligo scolastico a 15 anni, garantiva un biennio unico per tutte le scuole e la possibilità, per chi non voleva proseguire la formazione proposta a livello statale, di continuare l’obbligo formativo in una scuola regionale professionale. La “licealizzazione” del biennio obbligatorio, getta via, con un colpo di penna, l’idea e il valore di una scuola tecnica-professionale¹²⁹, ipotizzando un percorso di istruzione autentico solo nella sua dimensione liceale e nella sua continuazione¹³⁰. Ancora una volta una riforma scolastica penalizzava la formazione professionale, in quanto, come osserva Briguglio, “la confusione normativa, ancora una volta, pone la scuola in ostaggio di una distinzione vetusta tra obbligo scolastico, diritto-dovere alla cultura ed alla promozione della persona, ed obbligo formativo, come una sorta di apprendistato strumentale.”¹³¹

Inoltre tale riforma vedeva la formazione professionale iniziale come un “mezzo di occupabilità”, ossia come percorso non più educativo, ma semplicemente adattivo

¹²⁹ A tal ragione tale riforma viene definita “scuola centrica”, così afferma Malizia: Tutto questo però era previsto all’interno di un modello *fortemente scuolacentrico*. Infatti, né la legge n. 30/00 né il successivo piano quinquennale di attuazione traducevano in termini concreti la reciprocità e la necessaria integrazione tra scuola e FP; e non era reso operativo il principio secondo cui non è sostenibile, né culturalmente, né socialmente, l’idea di un sistema educativo composto unicamente da scuole. Sicché si continuava a mantenere la FP in una posizione di fondamentale marginalità e di subalternità rispetto alla sostanziale unicità del percorso scolastico. E ciò, mentre nella gran parte dei Paesi dell’Unione Europea la FP veniva riconosciuta come parte legittima e non sussidiaria dell’offerta formativa, come canale percorribile di pari dignità con la scuola e come un ampliamento reale del diritto alla formazione.” In G. MALIZIA-M.TONINI, *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia, convegno del 29 novembre 2010*, in <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/30%20anni%20di%20storia%20della%20Federazione%20CNOS-FAP.pdf>

¹³⁰ “La dispersione scolastica era giunta al minimo storico (29,95%), gli anni successivi al prolungamento dell’obbligo d’istruzione il dato peggiorò: “è ormai chiaro come la gestione del prolungamento dell’istruzione nelle sedi scolastiche fino al quindicesimo anno abbia penalizzato gli adolescenti coinvolti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà”. Con questi dati e questo commento confermiamo un giudizio negativo sulla L. 9/99, vittima a nostro parere di un riduzionismo che considera cultura solo quella di origine scolastica, ignorando che i saperi dichiarativi si affiancano a quelli operativi e che esistono forme d’intelligenza diverse da quella cogitativo formale.” A. G. CUROTTI, *Il ruolo della formazione professionale salesiana da Don Bosco alle sfide attuali*, CNOS-FAP, Roma 2013, p. 101.

Sul termine “continuazione” si evidenzia come, proprio in quegli anni, come osserva Bertagna, vi fu il massimo raggiungimento dello statalismo formativo anche in termini di Istruzione e Formazione Terziaria, infatti “l’università era l’istituzione che doveva istruire e formare su tutto”, dai brevetti al *life long learning* fino ai servizi sul territorio. Cfr. G. BERTAGNA, *Per un sistema superiore dell’istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze e prospettive*, in “Persona, Formazione e Lavoro”, IV [2014], n.12, p. 18.

¹³¹ In A. E. BRIGUGLIO, *Dal Ministero Berlinguer alla Riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell’Istruzione in Italia*, Quaderni di Intercultura Anno III [2011], p. 8.

rispetto l'esigenze del mondo del lavoro. Seppur secondo una modalità interattiva e flessibile tra formazione e lavoro, la centralità, il cuore del percorso formativo non era la crescita della persona, ma il solo inserimento di quest'ultima nel mondo del lavoro.

Nel 2001 avviene un passaggio importante per la storia del nostro paese in rapporto al modo di concepire la formazione professionale iniziale. Con la modifica del Titolo V¹³² si inizia a parlare di "istruzione e formazione professionale" e quindi si crea un ponte costituzionale tra la scuola e il mondo del lavoro, ma soprattutto si riconosce valore educativo (e non solo formativo-addestrativo) a quella forma di istruzione rivolta al mondo delle professioni. Con questa modifica, come afferma Bertagna, "studio e lavoro, istruzione e formazione (professionale), *otium* e *negotium*, *schola* e *officina*, al contrario, non hanno più potuto essere letti in maniera antagonista e gerarchica, ma soltanto integrata e circolare"¹³³.

Lo Stato aveva quindi il compito non solo di riflettere sulle già note "norme generali dell'istruzione", ma doveva anche dettare i livelli essenziali di prestazione (*lep*) per l'istruzione e la formazione regionale, che veniva considerata alla pari degli altri sistemi di istruzione, senza più avere, almeno in teoria, una forma di classismo fra gli studenti italiani. Come vedremo in seguito, questa promessa di uguaglianza sarà poi difficilmente mantenuta sul piano delle risorse economiche pubbliche (statali e regionali) da destinare ai diversi percorsi di istruzione.

La legge 53/2003 vorrebbe essere la legge della svolta, ossia quella legge che annullando eccessive differenziazioni in categorie scolastiche "licei, istruzione tecnica e professionale", intenta un percorso didattico a sistema unico e articolato¹³⁴.

¹³² La modifica del Titolo V fu la vera ragione che portò alla sospensione della legge 30/2000, nonostante il clima politico italiano pensasse che si trattasse di una questione partitica dopo la vittoria della Casa delle Libertà. Cfr. G. BERTAGNA, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 220-224.

¹³³ G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p.37.

¹³⁴ "In questa direzione la legge 53/2003, dando "delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale" (Moratti), ha mosso passi significativi per costituire un unico sistema educativo articolato in licei ed istituti di istruzione e formazione professionale di pari dignità; percorsi differenti certo, per curricoli e metodi, ma convergenti nei fini che tendano ad assicurare al cittadino l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita" [...] I percorsi di istruzione e di formazione divengono complementari ed interconnessi perché la legge offre alle scuole la possibilità di avviare "adeguate iniziative didattiche", di carattere funzionale, per permettere all'alunno di passare da un indirizzo ad un altro, da una tipologia di scuola, liceale o professionale, all'altra.

Queste iniziative didattiche incentrate su progetto vita flessibile dell'alunno sono raccolte in un portfolio, "un profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP), comune a tutti gli studenti del secondo ciclo (art. 2 c. 1, g). La concreta attuazione del Pecup è collegata all'attivazione dei Larsa (Laboratori di

Uno spazio educativo unitario, in percorsi flessibili, intrecciabili e personalizzati, dove, per la prima volta, non avrebbero dovuto essere i ragazzi ad adattarsi agli ordinamenti e all'organizzazione costituiti, ma il contrario, proprio al fine di estrarre l'eccellenza possibile da ciascuno e di valorizzare l'autonomia di ogni persona.¹³⁵

La riforma abbandonerà il termine *Programma*, figlio dal sapere centralista e ministeriale, per dar vita ai dei *piani di studio personalizzati* che prevedevano un percorso atto a realizzare, all'interno di alcuni standard generali nazionali/regionali, un iter educativo centrato sulla persona. I nuovi percorsi, oltre a prevedere le "materie", consideravano fondamentali anche l'orientamento del ragazzo, le risorse di rete e la progettazione con le famiglie al fine di trasformare un percorso di istruzione e formazione in un vero e proprio percorso educativo.

All'interno di una riforma più complessa, ma allo stesso tempo semplificata e in risposta alla Costituzione e alla modifica del titolo V, si cercò di superare le antiche separazioni e creare un assetto legislativo secondo un modello di "bipartizione integrata"¹³⁶, nel quale il "sistema di istruzione" (3-19 anni) e il "sistema di istruzione e formazione" (14-23 anni) potesse camminare in parallelo e comunicare nel percorso di studio degli adolescenti (14-19 anni), in modo da garantire una dignità culturale e una parità educativa eguale in un periodo della vita particolarmente problematico, quale quello dell'adolescenza. Interessante notare come alcuni che sostenevano il valore dell'integrazione (rispetto alla mera valutazione scolastica) del biennio obbligatorio della riforma Berlinguer erano poi gli stessi che all'idea di un'integrazione del triennio, si schieravano contrari non estendendo, a un altro anno, il valore dell'integrazione. Questioni pedagogiche o partitiche?

Per quanto concerne l'istruzione professionale si voleva rimandare l'intero assetto normativo alle regioni¹³⁷, così da collegare l'aspetto professionale alle risorse lavorative territoriali, creando una sinergia fra scuola-imprese-sindacati e realtà sociali. Altro scopo della 53/03 era quello di creare un sistema unico di istruzione professionale

Approfondimento, Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti), reti di servizi, pensate allo scopo di rendere possibili passaggi dai licei agli istituti di formazione e viceversa. I Larsi dovrebbero interconnettere le strutture presenti sul territorio, collegandosi all'educazione per adulti ed a quella permanente e dando vita ad un campus a rete formativa territoriale. Con questa disposizione si è cercato di facilitare il reale coinvolgimento degli enti territoriali, delle associazioni professionali, dei sindacati e delle forze sociali." A. E. BRIGUGLIO, *Dal Ministero Berlinguer alla Riforma Gelmini: note cursive per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'Istruzione in Italia*, cit., pp. 9-11.

¹³⁵ In G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 46.

¹³⁶ In G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p. 22.

¹³⁷ *Ivi*, p. 223.

al fine di abbattere la differenziazione di titoli tra istruzione statale e formazione regionali e restituire un minimo di uguaglianza sociale¹³⁸ e una parità di titoli riconosciuti a livello nazionale ed europeo.

Le prime sperimentazioni tra scuola e formazione professionale prevedevano quattro percorsi “aperti”¹³⁹ tra cui:

- 1) *percorsi svolti nella Formazione Professionale*: svolti interamente nei CFP, la presenza dei docenti della scuola per l’insegnamento delle competenze di base non è obbligatoria (e in ogni caso è inferiore al 15% del monte ore annuale);
- 2) *percorsi svolti a scuola con presenza unica dei docenti scolastici*; l’insegnamento è basato su una progettazione riferita ai medesimi standard dei percorsi realizzati nei Centri di Formazione;
- 3) *percorsi integrati con prevalenza dei docenti della Formazione Professionale*; i corsi, frutto di una comune progettazione tra scuola e Formazione Professionale, si svolgono nei CFP, con una più forte presenza dei formatori (oltre il 50% del monte ore);
- 4) *percorsi integrati con prevalenza dei docenti della scuola*: percorsi svolti presso gli istituti scolastici con una partecipazione più consistente in termini di ore di lezione impartite da parte dei docenti della scuola.

Per taluni, riconsegnare la formazione professionale al territorio è stata una trovata neo-fascista, in quanto se è vero che si risolvevano molti problemi sociali e occupazionali, come anche didattici¹⁴⁰, è pur vero che la centralità del percorso educativo/formativo al lavoro era ancora mirante al rispondere alla domanda del mondo occupazionale e non alla persona nella sua interezza. Viste alcune premesse, non erano queste le intenzioni dei fautori della riforma, ma forse, senza dovute specifiche in tal

¹³⁸ “Ferma restando la competenza regionale, il sistema dell’istruzione e della formazione professionale realizza profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale. Inoltre i, i giovani che seguono questi percorsi non soltanto si vedranno garantita anno dopo anno una passerella per trasferirsi nei licei, ma avranno anche modo di proseguire nella formazione professionale superiore. Potranno altresì disporre di un quinto anno per affrontare l’esame di stato per l’iscrizione all’università. In ogni caso sono sempre possibili passaggi interni da un sistema all’altro, «mediante apposite iniziative didattiche». C. NANNI, *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, LAS, Roma 2003, pp. 39-40.

¹³⁹ D. PAVONCELLO, *La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali d’istruzione e Formazione Professionale*, in “Rassegna CNOS”, 3/2006, pp. 56-81.

¹⁴⁰ SI pensi ai LEP (Livelli essenziali di prestazione) e SMF (Standard minimi formativi). In particolare si rifletta anche sulla prima sperimentazione. Su questo tema cfr. G. BERTAGNA, *La scommessa del secondo ciclo. L’idea del campus tra “norme generali”, “livelli essenziali di prestazione” (Lep) e “standard minimi formativi” (SMF)*, in “Nuova Secondaria” III [2004], pp.109-128.

senso, si rischiava una falsa interpretazione. In più andava aggiunto il carico ideologico della cultura e della stampa faziosa, che non comprendendo la reale efficacia educativa e sociale della riforma, non perdeva mai tempo per dare giudizi di valore “precostituiti” e partitici persino su strategie quale l’alternanza scuola-lavoro¹⁴¹.

Il percorso dell’istruzione professionale, anziché migliorare nel tempo completando il lavoro della Lg. 53/03, ha subito un brusco arresto con la legge 40/2007, che modificando la legge 226/2005¹⁴², ha nuovamente reinserito la distinzione non solo fra licei, istituti tecnici e professionali, ma nuovamente ri-suddiviso la scuola professionale in “istituti professionali” e “formazione professionale” regionale, prediligendo in termini di risorse l’istruzione statale a discapito di quella regionale¹⁴³. Ancora una volta è sorto quel paradosso di cui parla Bertagna, ossia che

Chi rifiuta a parole, con animosa fraseologia progressista, per motivi ideologici e politici di giustizia sociale, questa gerarchizzazione tra licei, istituti tecnici e istituti dell’istruzione e formazione professionale finisce quasi sempre per riproporla come insuperabile e per restarne prigioniero, perché, invece di impegnarsi a costruire percorsi formativi personalizzati, si fonda sulla distinzione *theoria* e *techne*, ma di pari dignità educativa e culturale, semplicemente perché ogni persona può crescere e realizzarsi, nella sua integralità, confrontandosi indifferentemente con l’una o con l’altra, pretende di

¹⁴¹ Si è arrivato dire che l’alternanza scuola lavoro “si configura come un lavoro minorile autorizzato, legale, non retribuito e senza diritti per gli studenti”. In R. MONTEFORTE, *Obbligo scolastico: l’ultimo bluff Moratti*, in L’Unità, 25 marzo 2005, p. 9.

¹⁴² “I percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all’istruzione e formazione sono di pari dignità e si propongono il fine comune di promuovere l’educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l’agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l’autonoma capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche l’acquisizione delle competenze e l’ampliamento delle conoscenze, delle abilità, delle capacità e delle attitudini relative all’uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all’italiano e all’inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all’allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita.” DL 226/2005 art 1.

¹⁴³ Con la revisione del secondo ciclo, la legge Fioroni ha anche previsto che sono attribuiti alla competenza delle Regioni le qualifiche e i diplomi professionali, inclusi in uno specifico repertorio nazionale. Ovviamente però questo escamotage legislativo non è servito per placare la riaccesa polemica tra la differenziazione degli IPS e dei CFP. Infatti, “Due i nodi critici. Da un lato la mancata piena attuazione della riforma del Titolo V della Costituzione e in particolare il mancato passaggio dell’Istruzione Professionale alle Regioni, su cui le ultime riforme dell’istruzione secondaria di secondo grado hanno in realtà confermato il permanere in capo all’ordinamento statale di tale tipo di istruzione. Questo rappresenta una criticità per la pianificazione dell’offerta di istruzione e formazione sui territori regionali. Sui titoli esclusivamente regionali, le qualifiche e i diplomi professionali, le Regioni ad oggi non dispongono della leva strategica della scelta dei docenti con le competenze necessarie per il loro rilascio. Dall’altro il mancato trasferimento dei fondi statali per la realizzazione dei livelli essenziali delle prestazioni del sistema di istruzione e Formazione Professionale. Le Regioni hanno sopperito con fondi propri soprattutto negli ultimi anni, ma le difficoltà di far fronte con i bilanci regionali sono sempre più evidenti”. In A. RUBINACCI, *Una scelta concreta. Intervista all’assessore Chiara Porchietto, Assessore al Lavoro e alla Formazione Professionale della Regione Piemonte*, in Tuttoscuola n. 528 – 17, Speciale Istruzione e FP, p. 18.

cancellare la serie A, B, C, e D, prefigurando un unico canale, che, essendo unico, non sarebbe più formalmente gerarchizzabile.¹⁴⁴

Inoltre come osserva Bertagna, il «cacciavite Fioroni» ha reimpostato un’antropologia educativa individualista, dove al centro non vi è la persona e la sua libertà di scegliere, ma una didattica “scientista o tecnicista” secondo una linea ideologica di interventi e di strategie che è concentrata sui metodi e non sulla persona umana che è agente primario dell’educazione¹⁴⁵.

Nel 2010 abbiamo la tanto criticata riforma Gelmini, che con i tre regolamenti, uno per i licei (DPR n. 89/10), uno per gli istituti tecnici (DPR n. 88/10) e uno per quelli professionali (DPR n. 87/10), ha riorganizzato il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione riguardo il ciclo della scuola secondaria. Il ministro Gelmini, in una relazione di preparazione alla riforma, richiamava la necessità di superare gli steccati ideologici e di personalizzare i percorsi formativi, considerando primariamente interessi e motivazioni degli adolescenti e in seguito la struttura didattica da offrire¹⁴⁶. Se infatti si parte dalla personalizzazione della formazione, non vi sono più né differenze, né rivalità tra le scuole.

Nei fatti però questa riforma, non ha apportato quelle novità tanto proclamate, ma anzi abbia riconfermato un modello a tre poli: i licei; gli istituti tecnici e gli istituti professionali; l’istruzione e la formazione professionale”, il tutto a discapito della formazione professionale iniziale. L’ennesima razionalizzazione di un classismo pedagogico da secoli sopravvissuto nell’educazione degli adolescenti, dove i bravi vanno al liceo, i meno bravi alle scuole tecnico-profesionali, i “cattivi e svogliati” completano l’obbligo scolastico con la formazione professionale¹⁴⁷.

¹⁴⁴ G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p. 90.

¹⁴⁵ G. BERTAGNA, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, pp. 349-352. Si ricordi che proprio durante il governo Prodi bis (2006-2008) vi fu l’ennesimo tentativo di affermare che l’obbligo scolastico si doveva assolvere nelle scuole fino ai sedici anni, e solo dopo il ragazzo poteva rivolgersi alla formazione professionale iniziale.

¹⁴⁶ “L’indifferenziazione dei percorsi, la pretesa di uccidere le propensioni individuali per pretendere, *ope legis*, che ogni adolescente percorra la stessa strada è la traiettoria più sicura verso gli abbandoni e le dispersioni. Diamo ad ogni persona la sua scuola, e ogni persona troverà nella sua scuola le ragioni per frequentarla con profitto” M.S. GELMINI, *Relazione alla Commissione Cultura della Camera*, Roma, 10 giugno 2008.

¹⁴⁷ Salvo poi accorgersi che un numero crescente di quattordicenni sceglieva per vocazione e non per ripiego la formazione professionale. Cfr. G. ZAGARDO, *Cambiare paradigma sulla IeFP: perché non sostenere il pubblico sociale?* In G. ZAGARDO – G.M. SALERNO – D. NICOLI – G. MALIZIA – M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell’a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Rom 2015, p. 9.

Una cosa però è certa, se la politica scolastica statale ha sempre considerato la formazione professionale come ultimo dei problemi di affrontare, sul piano più operativo, il canale della Istruzione e Formazione Professionale, in questo quindicennio si è mosso, grazie alla spinta umana e sociale degli enti formativi, verso un rinnovamento della formazione professionale tramite gli accordi tra Stato, Regioni, Autonomie locali ed Enti.

Malizia in tal senso evidenzia come la formazione professionale si sia mossa verso un modello educativo autonomo e innovativo rispetto al tempo moderno, ossia non abbia trascurato la riflessione pedagogico-didattica, nonostante le continue controversie di carattere politico-partitico che si andavano creando in Italia . In particolare, rispetto al modello formativo:

I capisaldi sono da una parte la definizione di una chiara strategia d'azione focalizzata sulla concezione della "persona competente" e dall'altra l'affermazione della centralità dell'"esperienza reale" nei processi di apprendimento. La prima ha permesso di superare ogni forma di giustapposizione tra istruzione e formazione professionale mediante la messa a punto di un'offerta unitaria dal valore pienamente educativo, culturale, sociale e professionale. La seconda ha consentito di costruire un processo di apprendimento su compiti reali, basati sui principi della personalizzazione, della partecipazione degli allievi, del compito reale, della comunità di apprendimento, del coinvolgimento della società civile.¹⁴⁸

Dal nostro punto di vista questa visione è forse un po' troppo rosea, degna di un convegno celebrativo, ma è innegabile affermare che la formazione professionale iniziale, nonostante i pochi riconoscimenti in termini di fondi e interessi politici, ha dato vita a studi, ricerche e ad un continuo aggiornamento che ha permesso di superare la dimensione eccessivamente professionalizzante del modello formativo. Inoltre, l'IeFP ha svolto un ruolo importante contro la dispersione scolastica, dando vita ad un ambiente educativo e istruttivo per quei ragazzi che venivano esclusi dal sistema scolastico nazionale, rendendo la scuola professionale la più inclusiva anche per numero di stranieri e ragazzi "certificati"¹⁴⁹.

¹⁴⁸ G. MALIZIA-M.TONINI, *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia*, convegno del 29 novembre 2010, cit.

¹⁴⁹ Cfr. ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. a.f. 2014/2015, XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma 2016, pp. 36-37.

La situazione attuale

Allo stato attuale delle cose, un alunno che voglia immettersi in un eventuale percorso professionale può scegliere tra due canali al termine della licenza media: l'Istituto Statale Professionale tradizionale o il circuito dell'Istruzione e Formazione Professionale¹⁵⁰.

La IeFP a sua volta si divide in due canali: il percorso triennale “classico” all'interno delle Istituzioni formative preposte, i cosiddetti Centri di Formazione Professionale (CFP) o, qualora la domanda non venisse soddisfatta per mancanza di fondi o di strutture, le Istituzioni scolastiche. Queste ultime attivano in via sussidiaria dei percorsi per la qualifica professionale al terzo anno che, per lo più (“sussidiarietà integrativa”) mantengono il collegamento automatico ai corsi quinquennali di diploma di Stato. Sempre le istituzioni scolastiche, tramite la “sussidiarietà complementare”, possono attivare in alcune regioni dei corsi di IFP (Istruzione Formazione Professionale) per qualifiche o diplomi professionali con obiettivi regionali. I percorsi in sussidiarietà complementare non assicurano un collegamento automatico con il quarto anno dei corsi quinquennali di Stato.

In sette regioni d'Italia vi è stata la diffusione del quadriennio (anno aggiuntivo dopo la qualifica)¹⁵¹ per ottenere il diploma professionale «che corrisponde anche al bisogno

¹⁵⁰ “Continua il *trend* positivo dell'Istruzione e formazione professionale, anche per l'anno formativo 2013-14. In relazione ai soli percorsi triennali, la IeFP supera i 316mila allievi. Con gli iscritti al IV anno raggiunge quota 328.174 unità, coprendo ormai l'11,3% del totale degli studenti del II Ciclo, mentre la quota dell'Istruzione professionale quinquennale scende al 18,2%.

Gli iscritti ai triennali segnano un aumento di 26mila unità sull'anno precedente, con un incremento dell'8,7%. In rapporto alla filiera dell'Istruzione professionale, da sempre la più affine per campi di attività, l'IeFP sta guadagnando terreno, proseguendo la marcia di avvicinamento nella prospettiva di un non improbabile sorpasso di iscritti” in ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014, XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma 2015, p. 25.

Una riflessione sul senso di tenere ancora distinti i due canali è data da S. RONCHI, *Istruzione professionale o IeFP?*, in “Nuova Secondaria”, XXXII [2014], n.3, pp. 21-23.

“Per la prima volta dall'avvio del sistema IeFP, il numero totale degli iscritti rimane sostanzialmente stabile, totalizzando, tra percorsi triennali e diplomi di IV anno, 329.387 allievi, ovvero circa 1.200 allievi in più dell'annualità precedente (316.599 nel triennio, anche qui poco sopra il valore dell'a.f. 2013-14).

L'analisi disaggregata per tipologie ci mostra una lenta ma costante progressione degli iscritti alle Istituzioni Formative accreditate (IF), circa 3.000 allievi in più, come già era avvenuto nel corso degli ultimi due anni, e degli allievi dei percorsi in sussidiarietà complementare, accanto ad una inversione di tendenza sul fronte della sussidiarietà integrativa: alla robusta crescita degli ultimi anni si sostituisce un trend leggermente decrescente, con circa 3 mila allievi in meno.” ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. a.f. 2014/2015*, cit., p. 6.

¹⁵¹ Nell'a.f. 2013-14, crescono ancora i percorsi quadriennali (il cosiddetto “IV anno”). Tali percorsi hanno visto proseguire, nelle regioni che lo hanno adottato, il 45,2% dei qualificati del passato anno

di ottenere il corrispondente livello EQF (*European Qualification Framework*), necessario per lavorare in alcuni settori (in particolare dell'artigianato) che richiedono elevati standard europei»¹⁵².

Vi è anche, in Lombardia dall'anno formativo 2011-2012 e nelle province di Trento e Bolzano dall'anno formativo 2014-2015, un quinto anno dell'IeFP, che ha una funzione integrativa per preparare all'esame di Stato e accedere all'Università o all'Alta Formazione artistica, musicale e coreutica.

Su scala nazionale Zagardo evidenzia come in molte regioni del centro Sud, "la pressione della crisi andrebbe delineando un'inversione quasi speculare degli equilibri delle e delle proporzioni esistenti, tale da eccedere la natura stessa della "sussidiarietà"¹⁵³. Nel dilemma quindi sussidiarietà o sostituzione, si evidenzia una inadeguatezza della scuola pubblica al cambiamento, ossia alla dimensione educativa non solo delle materie teoriche e sperimentali, ma anche quelle di laboratorio e di pratica. La scuola non è ancora pronta né per didattica, né per personale, né per flessibilità a quel modello organizzativo e educativo¹⁵⁴ che la formazione professione

formativo. Gli iscritti dei percorsi quadriennali finalizzati al diploma ammontano a 12.156 unità contro le 9.471 del passato anno formativo, con un incremento del 28,4% rispetto all'anno precedente. La crescita è spiegata, in parte, dal consolidamento delle pratiche formative in quasi tutte le realtà territoriali. Il modello, già presente in Lombardia, Trento, Bolzano e Liguria, era vigente dall'anno formativo 2011-12 anche in Piemonte e Sicilia e dal 2012-13 in Friuli Venezia Giulia. Nell'a.f. 2013-14 è stato esteso anche al Veneto. ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014*, Ivi, p. 40.

"La partecipazione al IV anno cresce, nell'anno formativo 2014-15, nella sussidiarietà complementare, arrivando a 2.490 allievi (+633 allievi), contro i 10.298 delle Istituzioni formative (per un totale di 12.788 iscritti). La quota della sussidiarietà complementare resta comunque al di sotto del 20% del totale degli iscritti ai corsi per l'acquisizione del diploma professionale.

L'opzione del IV anno viene espressa da 9 tra Regioni e Province Autonome (Piemonte, Trento, Bolzano, Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Molise, Calabria e Sicilia) mentre le restanti 12, per scelta o a causa delle ristrettezze finanziarie in cui versa il sistema IeFP, non hanno ancora attivato tale tipologia di offerta formativa. In qualche caso, dopo averla proposta per qualche anno, le Amministrazioni vi hanno dovuto rinunciare proprio per mancanza di risorse, come nel caso della Liguria o della Sicilia (con riferimento al IV anno negli IP), che quest'anno non prevedono più corsi di diploma professionale. Come sempre, è la Lombardia a costituire la fetta maggiore, con il 68% degli iscritti sul totale nazionale." ."

ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. a.f. 2014/2015*, cit., p. 8.

¹⁵² In G. ZAGARDO, *I cambiamenti nella IeFP*, CNOS-FAP, Roma 2012, p. 12. Questo titolo è equiparato nell'EQF al quinquennio dell'Istruzione professionale statale.

¹⁵³ In G. ZAGARDO, *I cambiamenti nella IeFP*, p. 23.

¹⁵⁴ "Per contro, pesano ancora su questi rapidi mutamenti i dubbi sulla capacità della scuola di adeguarsi in tempi brevi ai cambiamenti. Le iniziative degli Uffici scolastici regionali per sostenere in tal senso i docenti non hanno potuto avere ancora un impatto di sistema in una scuola poco propensa al cambiamento. Dovrebbero acquistare ovunque carattere di sistematicità per la formazione continua di tutti gli insegnanti impegnati nell'IeFP interessando, oltre al piano organizzativo (autonomia e flessibilità, curvature e raccordi tra competenze di base e professionalizzanti, unità di apprendimento interdisciplinari, setting d'aula flessibili, programmazione di stage e Larsa, processi di alternanza scuola-lavoro) anche quello metodologico, toccando molteplici punti di interesse: cooperazione e collegialità

iniziale ha costruito in questi ultimi quindici anni. Ancora una volta un modello statalista, rischia di rovinare quanto di buono era stato fatto dal privato, ormai pubblico, sociale. Sarebbe auspicabile in tal senso quanto fatto dalle provincie di Bolzano e Trento, ossia la non sovrapposizione fra enti formativi e istituti scolastici, spostando l'attenzione verso la promozione dei centri di formazione professionale accreditati (due terzi) e provinciali (un terzo) azzerando gli Istituti professionali di Stato. Tutto ciò pur concentrandosi nel monitoraggio della situazione in maniera costante ed efficace.

Dall'altra parte, osserva Bertagna questa possibilità di sussidiarietà offerta dallo Stato alle Regioni, "ha avuto più il significato di una conferma dell'inadeguatezza del «sistema di istruzione e formazione professionale» delle Regioni di rispondere ai bisogni a cui avrebbe, per Costituzione, dovuto rispondere e, quindi, della sua dipendenza dal più affidabile «sistema di istruzione» statale che altro"¹⁵⁵.

reali, personalizzazione degli apprendimenti, criteri e modalità di valutazione e certificazione (con modalità condivise per la valutazione delle competenze e portfolio delle competenze) didattica laboratoriale e didattica per competenze.

In particolare, sarà difficile attuare in tempi brevi un approccio per competenze. Con il riordino dell'Istruzione professionale si sono ridotte le ore delle materie professionalizzanti e non viene risolto il problema delle carenze nella didattica laboratoriale, dovute alla scarsa preparazione dei docenti in quest'ambito. Sono stati attribuiti alle classi di IeFP le stesse attrezzature e lo stesso personale presenti nell'Istruzione professionale, senza poter preparare in ogni classe l'organico funzionale al nuovo corso, quando la vera natura dei percorsi di IeFP richiede docenti più flessibili e adatti alle attività pratiche. Si teme, in sostanza, la duplicazione dei corsi a immagine di un tradizionale Istituto professionale". In G. ZAGARDO, *I cambiamenti nella IeFP*, p. 23.

Anche Nicoli è quanto mai scettico sul regime di sussidiarietà: "Giovà ricordare come l'esperienza delle IF (Istituzioni Formative) sui fronti antidispersione, rimotivazione e recupero dei soggetti deboli, sull'uso delle metodologie didattiche attive nonché sulla progettazione e valutazione per competenze abbia prodotto, in questi anni, risultati particolarmente interessanti in termini di successo formativo degli allievi. Permane, ad oggi, la perplessità che i percorsi di IFP possano essere realizzati, in molti territori, unicamente dagli Istituti Professionali, che non sono sempre apparsi in grado di condurre a successo formativo gli allievi con maggiori difficoltà ed i cui esiti occupazionali continuano a risultare inferiori a quelli usciti dalle IF". In D. NICOLI, *I fattori più rilevanti dell'istruzione e formazione professionale*, in CSSC (CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA), *Una scuola per la famiglia. Scuola cattolica in Italia. Diciassettesimo Rapporto, 2015*, La Scuola, Brescia, 2015, p. 459.

¹⁵⁵ In G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, p. 49.

Sul piano giuridico si esprime anche Salerno: "A ben vedere, questa forma di intervento delle scuole statali rappresenta una vera e propria inversione del principio di sussidiarietà. Quest'ultimo, inteso come sussidiarietà verticale, significa, innanzitutto, che le funzioni pubbliche vanno esercitate dal livello istituzionale più vicino al cittadino, e soltanto in caso di accertata incapacità o inefficienza, consente che possa subentrare temporaneamente e transitoriamente il livello istituzionale più lontano. Dal punto di vista orizzontale, poi, la sussidiarietà implica che le attività di rilievo pubblico possono essere svolte dagli stessi cittadini, sia individualmente che anche in forma associata. Tali principi, espressamente accolti nella nostra Costituzione a partire dalla predetta riforma del 2001 e spesso applicati nella giurisprudenza della Corte costituzionale (si veda, in particolare, la sentenza n. 303 del 2003), impediscono allo Stato di subentrare nello svolgimento di funzioni spettanti per Costituzione alle autonomie territoriali in assenza di una normativa di Legge statale che sia giustificata da un interesse unitario, preveda l'intesa o il parere dell'Ente territoriale e rispetti il principio di leale collaborazione.

4. Verso una “nuova” proposta.

Alla luce di quanto fin’ora scritto sul piano culturale e storico, si ritiene utile riflettere su alcuni temi ancora attuali rispetto l’impostazione della formazione professionale iniziale. Servendoci di alcune provocazioni emerse sia nell’*explicatio terminorum*, come dai contenuti filosofici e storici, si intende rivisitare certe trappole culturali e pedagogiche alla luce delle nuove sfide sociali ed educative che pone l’IeFP a livello nazionale ed europeo.

4.1 Cambia la società

È ormai evidente che viviamo in una realtà post-industriale, una società che ha visto dei grandi mutamenti sul lavoro in relazione agli stili e ai tempi di vita, alla formazione e alla socialità. La stessa sociologia ci mostra come ci si è spostati dalla sociologia “della fabbrica” a una nuova formula della “sociologia del lavoro” che passa

Nel caso della IeFP l’intervento degli Istituti professionali di Stato, nel senso “sussidiario” come appena detto, è stato previsto da un mero atto di natura regolamentare (il regolamento sul riordino degli Istituti professionali di Stato adottato il 15 marzo 2010, in attuazione dell’art. 64, comma 4, del D.L. n. 112/2008 convertito dalla Legge n.133/2008) e senza alcun riferimento ad un qualsivoglia interesse di carattere unitario che lo giustifichi. Si è trattato di un improprio utilizzo del principio di sussidiarietà che, presumibilmente collegato ad uno scopo politico del tutto contingente, determina in sostanza la sostituzione dello Stato alle Regioni nello svolgimento di un compito a queste costituzionalmente spettante, contrariamente a quanto previsto dall’art. 120, comma 2, Cost. che, invece, prevede l’intervento sostitutivo dello Stato subordinandolo a precise condizioni e a una determinata procedura disciplinata dalla Legge statale, ed esattamente quella poi dettata con la Legge n. 131/2003. Con questa peculiare forma di sussidiarietà “invertita” dagli Istituti professionali di Stato, in sostanza, lo Stato provvede esso stesso a fornire i percorsi formativi della IeFP iniziale, secondo le due modalità indicate nel predetto regolamento del 2010, quella “complementare”, ove i percorsi di IeFP sono svolti separatamente dai percorsi scolastici e dunque sono svolti in classi che seguono gli stessi canoni della IeFP, e quella “integrativa”, ove i percorsi della IeFP - essenzialmente quelli triennali - sono svolti all’interno dei percorsi quinquennali scolastici, potendo così l’allievo conseguire, alla fine del terzo anno del professionale di Stato, anche il titolo della qualifica professionale. E ciò, se è concretamente e giuridicamente considerato realizzabile in quanto gli Istituti professionali di Stato si avvalgono delle quote del 20% di autonomia e del 25% di flessibilità loro riconosciute, pone dubbi in ordine alla coerenza tra il progetto educativo offerto che è proprio della formazione professionalizzante offerta dalle Istituzioni scolastiche, che nella loro evoluzione si sono in buona misura avvicinate ai percorsi liceali, e quello che è invece che è ormai consolidato nella formazione per competenze che è patrimonio tipico delle Istituzioni formative della IeFP. Dunque, appare discutibile il rilascio di un titolo di qualifica e di diploma professionale da parte di strutture scolastiche a ben altro predisposte, e che talvolta non dispongono delle condizioni operative, soprattutto in termini di risorse umane e strumentali, necessarie per fornire la formazione richiesta dalla IeFP. Ci si può domandare se ciò risponda al principio di affidamento che deve guidare l’azione dell’autorità pubblica cui si rivolgono i cittadini, e soprattutto le famiglie degli allievi che intendono essere educati e formati secondo le finalità proprie della IeFP.” G.M. SALERNO, *Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani: l’ordinamento*, Rassegna CNOS 1/15, pp, 152-154.

dalla situazione conflittuale della classe operaia e arriva a una dimensione più sociale del lavoro. Come osservava già Cesareo:

Dall'altro lato il baricentro dei conflitti sociali si è spostato dalla «fabbrica» alla «società » o per meglio dire, riprendendo Offe, dalla sfera della produzione a quella della riproduzione sociale, togliendo dunque al conflitto industriale quella rilevanza assoluta che gli era stata precedentemente riconosciuta.¹⁵⁶

In tale senso la formazione non mira più alla settorialità, bensì a un'integrazione sempre maggiore tra la specificità di un mestiere e una visione di campo maggiore con altri mestieri.

Anche nel mercato del lavoro si è passati dal concetto di forza-lavoro a quello di risorse umane, fino ad arrivare al recentissimo capitale umano, il quale ha dimostrato come persino l'economia non è collegata più al semplice addestramento, ma a un concetto di istruzione e educazione, in relazione anche alla crescita della società¹⁵⁷.

Il secondo dato importante è che emerge sempre più un concetto soggettivo del lavoro, il lavoro non è più solo un “dato sociale”, ma è anche “elemento di vita personale” e quindi di realizzazione. Non ci si forma più solo per andare a lavorare e portare a casa uno stipendio per vivere, si inizia a pensare che si lavora in continuità con le proprie scelte di personali. È quella che Cesareo, già nel 1985, definiva cultura del “self”¹⁵⁸ e che oggi più che mai, nonostante la crisi economica, è sempre più pressante. In tal senso la formazione non può essere solo tecnica o solo in relazione al mercato del lavoro, ma deve fare i conti con la peculiarità della persona che va oltre un mero discorso attitudinale. La formazione deve centrarsi su un corredo più ampio di potenzialità, toccando anche gli interessi, i desideri e le motivazioni. Il lavoro vuole essere fonte di realizzazione e benessere, non a caso si parlerà in seguito di *flow* o di *accomplishment* o di *self-empowerment*.

¹⁵⁶ V. CESAREO, *Sulla sociologia del Lavoro: il suo definirsi e i problemi attuali*, in A. CAPRIOLI-L. VACCARO, *Il lavoro. II. Sociologia, antropologia, psicologia, economia e storia. Ricerca su problemi teorici e pratici del lavoro nella nostra società*, Morcelliana, Brescia, 1985, p. 19

¹⁵⁷ Cfr. E. REYNERI, *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2002.

¹⁵⁸ “questa domanda non si manifesta sempre in modo esplicito, ma costituisce un tratto caratteristico della cultura emergente («la cultura del self»), che per altro si presta a interpretazioni diverse: la cultura del *self* è infatti intesa sia come espressione di emancipazione attiva sia come narcisistico ripiegamento sul sé.

Ma la di là delle differenti analisi, è indubbia la consistenza crescente della domanda di soggettività, soprattutto tra i giovani per i quali «essere se stessi» sempre e comunque e quindi anche sul lavoro, costituisce una necessità particolarmente condivisa. In V. CESAREO, *Sulla sociologia del Lavoro: il suo definirsi e i problemi attuali*, cit., p. 21.

Il terzo elemento sociale che emerge è che quello che tecnicamente viene chiamato *budget-time* e questo sia in riferimento a un concetto generale delle fasi della vita, sia in riferimento alla scansione del tempo individuale sul piano della realizzazione del sé. Per quanto concerne il rapporto età/produzione, se prima vi era una netta separazione fra tempo della scolarità, tempo della vita professionale, tempo del pensionamento, oggi non è più così¹⁵⁹.

Vi è una legge di alternanza scuola/lavoro o tirocini, vi una continua formazione per i lavoratori¹⁶⁰ (aggiornamento professionale) e vi sono diverse modalità lavorative e/o tipologie di contratto che in teoria rendono una persona ancora valida e operativa sul posto lavoro in un'età avanzata. Questo dato non può non essere tenuto in considerazione nella formazione professionale, specie nell'orientamento. Non si studia per un mestiere qualunque, ma per una professione che richiederà un impegno per tutta la vita. Questa riflessione ha delle importanti ripercussioni anche in alcune ricerche economiche e quindi in termini di "capitale umano".

In particolare, in età adolescenziale, oltre ad affrontare la parte riguardante la professionalizzazione (*training*), bisogna ancora lavorare tanto sull'educazione del giovane, pena una diminuzione del valore aggiunto della persona con evidenti ripercussioni del futuro adulto nel mondo del lavoro¹⁶¹. La formazione e crescita del

¹⁵⁹ Da qui l'importanza di mettere in discussione le modalità attuali di utilizzo del tempo, nonché i significati che esso assume. Occorre cioè ripensare al tempo della formazione come qualcosa che vada al di là di un semplice stadio preparatorio, al tempo di lavoro come qualcosa di più di un faticoso dovere da sbrigare il più in fretta possibile, il tempo libero come qualcosa di diverso di un mero settore marginale o al massimo compensativo " V. CESAREO, *Sulla sociologia del Lavoro: il suo definirsi e i problemi attuali*, pp. 23-24.

¹⁶⁰ I modelli di *lifelearning* sono ormai molteplici e gli studi in questo campo sono copiosi. È quindi ormai assodato il concetto, anche sul piano antropologico, che la persona è atta ad apprendere per tutto l'arco della vita, ma di questo ne parleremo meglio in seguito.

¹⁶¹ "If the early part of an individual's working life had no negative immediate or long-term consequences, the school-to-work transition would be of little importance.1 Unfortunately this is not the case. The early part of an individual's career is the optimal time to invest in education and training. In fact, in many countries institutional arrangements are such that entry to vocational training programmes, such as apprenticeships, is restricted to 'young' people. Training leads to the acquisition of skills and hence entry to skilled occupations. Similarly those young people who leave school at the minimum age and who do not take up training opportunities are likely to cut themselves off from higher education opportunities which lead to professional and managerial occupations. The consequence is that these young people are likely to enter unskilled 'dead-end' occupations in the secondary labour market (Doeringer and Piore, 1971). A lack of training and entry to unskilled occupations is likely to reduce lifetime earnings and increase the risk of experiencing periodic spells of unemployment.2 Indeed it is argued that unemployment has a 'scarring effect' and serves to reduce the probability of employment and future earnings and increase the risk of future unemployment (Arulampalam, 2001)" In S. BRADLEY AND A. NGOC NGUYEN, *The school-to-work transition*, in G. JOHNES AND J. JOHNES, *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, UK, 2004, p. 484.

capitale umano avvengono prima ancora che nella formazione di abilità professionali, tramite i processi educativi di una persona, i quali si concretizzano nell'ambiente familiare, nell'ambiente sociale, nella scuola e nell'esperienza di lavoro.

L'IeFP, quindi, è chiamata a considerare questa *mission* pedagogica prima ancora che formativa. Le considerazioni che si faranno in merito alle competenze informali e non formali seguiranno, in una qualche misura, questa linea di pensiero.

Sempre in un'ottica di “*budget-time*” e rapporto vita-scuola-professione, è importante evidenziare il tema del sano rapporto fra tempo lavorativo e tempo “libero”. Viviamo in un'era in cui in pochi sono contenti di lavorare per 15 ore giornaliere senza pause e ciò non solo per un discorso di affaticamento psicofisico, ma di realizzazione personale. La vita di ciascuno è un misto di realizzazione professionale e personale, nessuna delle due sfere può sopraffare l'altra, pena un mancato equilibrio psico-fisico. Se noi andiamo a ricollegarci con le due filosofie prima accennate, vediamo che mentre la Chiesa ha difeso un tempo di riposo anche per “lodare Dio”, il marxismo già poneva la questione del tempo libero in relazione al benessere individuale. Scriveva Marx:

Il tempo è lo spazio dello sviluppo umano. Un uomo che non dispone di nessun tempo libero, che per tutta la sua vita, all'infuori della pause puramente fisiche per dormire e per mangiare e così via, è preso dal suo lavoro per il capitalista, è meno di una bestia da soma¹⁶².

Peccato che questa grande intuizione di Marx, che si contrapponeva anche al concetto di lavoro solo come sofferenza e pesa, nella storia dell'attuazione del comunismo sovietico non si sia mai attuata, anzi si è enfatizzato l'esatto opposto, per esempio il mito di Stakanov.

4.2 Nuovi interrogativi

La storia ci interpella e la società cambia, vi sono quindi nuove sfide per la formazione professionale? Dal nostro punto di vista vi sono numerose piste di riflessione per rinnovare la formazione professionale, specie quella rivolta agli adolescenti e ai giovani adulti. In questo paragrafo si pongono cinque questioni.

¹⁶² K. MARX, *Salario, prezzo e profitto*, Editori Riuniti, Roma 1981, p. 84s.

Educazione professionale o formazione professionale?

In primis il termine “formazione professionale” che non rende onore alla riflessione pedagogica sul lavoro, in quanto “formare”, non è “educare” (specie in adolescenza) e il concetto “professione” non vale il concetto di “lavoro”. Bisogna infatti comprendere che storicamente il problema della formazione professionale nasce dalla dimensione produttiva del lavoro (professionale appunto), dimenticando la valenza educativa di un percorso che resta comunque un iter educativo sul “lavorare” e non “sulla produzione”. Come osserva Agazzi:

Si elaborò con insistenza il concetto di «lavoro educativo» (più o meno froebeliano o della costruzione degli oggettini), cui si contrappose l'esigenza d'un «lavoro produttivo» anche nella scuola. È indubbio che il lavoro-lavoro deve produrre, essere produttivo quindi. Per essere educativo il lavoro deve evidentemente essere produttivo, altrimenti non sarebbe davvero lavoro. Però, in educazione, il fine di conseguire non consiste in beni e prodotti economicamente definiti; ma il fine è lo sviluppo del soggetto nella sua dimensione e preparazione lavorativa: il punto di riferimento è il soggetto, il «lavorare», non il prodotto.¹⁶³

Questo conflitto, se spostato in un'età adolescenziale, ha delle conseguenze ancora più gravi, poiché il progetto educativo, diviene puro addestramento, con tutte le ripercussioni sul piano sociale¹⁶⁴ che, sia storicamente come nel presente, ripropone un modello antico di separazione fra educazione e professionalizzazione.

Paradossalmente viviamo in un momento storico in cui mentre si ritiene importante inserire il lavoro negli iter scolastici di secondo grado (alternanza scuola/lavoro), dall'altra parte si perpetra la sudditanza della formazione professionale ai percorsi liceali e tecnici. E sia ben chiaro che non basta il passaggio da un percorso presso un centro di formazione professionale a una scuola superiore tradizionale, per pareggiare il conto del dislivello scolastico e sociale. La formazione professionale va riproposta come percorso educativo proprio e non solo come rimedio ai diversi *drop-out* o disagi giovanili. I centri di formazione professionale per adolescenti non posso essere solo un deposito di abbandoni scolastici e di ragazzi a rischio sociale.

¹⁶³ A. AGAZZI, *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, cit., pp.25-28.

¹⁶⁴ “Ai fini di questa trattazione, noi consideriamo come educazione « tecnica » e « professionale » ogni tipo di istruzione o addestramento che prepari per un mestiere o una attività richiedenti livelli di abilità e soprattutto di comprensione di principi teorici relativamente modesti, e che godono di modesto prestigio sociale. [...] Questa definizione negativa è giustificata sia dal punto di vista storico, sia da quello sociale; essa appare tuttavia come particolarmente poco adatta a restare significativa anche nel futuro in cui i condizionamenti sociali risultino assai diminuiti.” In VISALBERGHI A., *Educazione e divisione del lavoro*, cit., pp. 2-3.

La riflessione pedagogica sul lavoro dovrebbe tornare a parlare di educazione nel lavoro, perché solo così si può parlare di percorsi riflessivi sulla potenzialità dell'*homo-faber*, piuttosto che della professionalità dell'*homo-labor*; della grandezza del proprio *Arbeit*, piuttosto che della miseria del proprio essere (*armut*) e solo così si dà più risalto alla *vocation at work*, piuttosto che alla pressante richiesta delle *job performance* che da strumenti, divengono attrici principali della proposta educativa.

Una simile impostazione teorico-educativa supererebbe, in parte, quella forma che storicamente viene definita “alienazione” dal lavoro, in quanto si prospetterebbe la costruzione di significato prima nella personalità del giovane e poi in relazione alla propria scelta lavorativa. In tal senso il periodo di formazione sarebbe una scuola di vita dove poter acquisire predisposizioni interiori utili per non incappare nel “non senso” lavorativo e quindi nell’alienazione da se stessi in quanto reificati nello stesso processo lavorativo.

Nonostante nella storia europea abbiamo avuto concezioni “umanistiche” del termine formazione, si veda per esempio in letteratura la sensibilità tedesca per la *Bildung*, in Italia, il termine formazione in riferimento alla professione, sul piano istituzionale, ha sempre avuto una caratterizzazione riguardante le abilità lavorative da apprendere. Come osserva Bertagna:

Sembra quasi normale equiparare la formazione professionale alla struttura concettuale della forgiatura e della plasmazione: dressage o shaping, il dare a chi impara un lavoro, in termini di capacità, valori, comportamenti ecc., la forma voluta dall’impresa o dai tecnici dell’organizzazione, l’adattare un soggetto ad un modello predeterminato di abilità al fine di renderlo occupabile e servibile.¹⁶⁵

Anche per tradizione etimologica, sarebbe quindi più consono, a nostro parere, sostituire la dicitura “formazione professionale”, con “educazione al lavoro”, specie per gli adolescenti. Il concetto di educazione infatti richiamerebbe meglio l’idea di persona nella sua complessità che va ben oltre il tecnicismo e inoltre, in termini di linguaggio internazionale, la parola *education*, richiama ancora un camminino di istruzione scolastica e, come afferma l’UNESCO, indica quelle “attività che puntano a sviluppare la conoscenza, i valori morali e le capacità di comprensione richieste in tutti i percorsi

¹⁶⁵ G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p.131. Lo stesso autore nel suo trattato evidenzia anche degli sforzi italiani che, in letteratura, hanno spostato la questione formativa dal mercato del lavoro al soggetto in formazione. Cfr *ivi*, p. 134.

della vita, piuttosto che la conoscenza e le abilità rivolte alla mera esecuzione di compiti limitati”¹⁶⁶.

Anche se si pone il termine istruzione, davanti all’idea di formazione professionale, la specificità di un’azione educativa è comunque limitata. Infatti sia l’istruzione come la formazione sono strumenti pedagogici, ma non finalità pedagogiche¹⁶⁷.

Cultura e apprendimenti

Il secondo problema è quello culturale, ossia quale valenza hanno gli insegnamenti curriculari tradizionali nelle scuole di formazione professionale e se sono sufficienti. Il tema della trasmissione culturale ai futuri mestieranti è stato uno dei nodi storici fondamentali nel precedente *excursus*. La scissione nell’arco della storia tra la *scholè*, anche nelle sue moderni versioni scientifiche, e il *popolo lavoratore*, nonostante i suoi giustificazionismi e mascheramenti ideologici/religiosi, è stata sempre più netta.

Nonostante le esperienze sporadiche di Samuel Hartlib, Dury e Petty, e Woodward, o degli ecclesiastici *homines novi*, una determinata classe dirigente, sia essa capitalistica, politica che religiosa, ha preferito mantenere costante un certo divario. In questa sede non si mette in discussione l’importanza e la preparazione per svolgere alcuni ruoli sociali, ma gli strumenti per potervi accedere. Seguendo il monito di Negri e senza eccedere nell’exasperazione fra *otium* e *negotium*¹⁶⁸, poniamo l’interrogativo su quale sia la cultura da trasmettere. Infatti il problema non è più il classico “saper leggere, scrivere e far di calcolo” e neanche più alcune nozioni base di materie

¹⁶⁶ UNESCO, *Terminology of adult education*, Steffen SA, Ginevra, 1986.

¹⁶⁷ “L’istruzione, quindi, elaborerebbe e insegnerebbe sistemi concettuali, astratti, esplicativi, dimostrativi e predittivi che tendono a crescere su se stessi e che restano «puri», non «applicati». La formazione si ingegnerebbe, invece, di tradurre tali sistemi concettuali in «sistemi reali», ovvero in operazioni, in effetti misurabili, osservabili, manipolabili, di cui con rigore, si conoscono le ragioni e si prevedono gli effetti. L’istruzione (generale e specifica) e la formazione (generale e specifica) si palesano tuttavia, ambedue, dai rispettivi punti di vista, *mezzii*, *strumenti* pedagogicamente peculiari da impiegare per il fine della massima educazione individualmente possibile nelle diverse età.” In G. BERTAGNA, *Per un nuovo ruolo della formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, in “Presenza CONFAP”, IV[1996], n.7, p. 15-16.

¹⁶⁸ “Il contrasto fra *otium* e *negotium* si esaspera; ed è il contrasto che non consente, diremmo, l’avvento di «Cristo tra i muratori», di un «prete operaio», di uno «studente lavoratore», tutte figure di una civiltà più recente, gravida di tutti i problemi, risolti e non risolti, di giustizia sociale, fra i quali non è fuori posto far cadere quelli dell’*integrazione manuale* del lavoro intellettuale e dell’*integrazione intellettuale* del lavoro manuale, soprattutto di quest’ultima, una volta registrata l’affermazione del diritto delle grandi masse lavoratrici alla acquisizione culturale. Va detto subito, però, che il contrasto non si elimina giustapponendo, come pure avviene, *negotium ed otium*, lavoro e cultura.” A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, cit., p.41.

umanistiche. In tal senso infatti si è migliorato l'insegnamento curriculare ampliando il ventaglio delle materie offerte (addirittura si è anche intensificato, in alcuni programmi, l'approfondimento della lingua straniera) e si è perfezionato l'efficienza di molti laboratori. La questione verte su un nuovo modello di trasmissione culturale e un nuovo concetto di cultura.

Sul primo punto è sempre valido il monito di Visalberghi, ossia dell' "insegnare ad apprendere", del "ricercare per apprendere"¹⁶⁹. Sul piano educativo, bisogna lavorare sulla motivazione all'apprendere che sarà utile non tanto nel percorso scolastico, quanto nella vita professionale, proprio alla luce di quei cambiamenti, individuali e collettivi, che si enunciavano nel paragrafo sul cambiamento della società. Non è vero che chi sceglie un certo tipo di scuola non ha, in assoluto, voglia di studiare e di non far niente¹⁷⁰. Già Nuttin notava che:

Per alcuni autori, lo studente, che matura l'intenzione di fare studi con il fine di apprendere un mestiere, non è *motivato* a fare gli studi. L'intenzione – come d'altronde il piano d'azione in generale – non avrebbe niente a che vedere con la motivazione. Noi vorremmo, al contrario, difendere la tesi che lo studente in questione è ben motivato ad intraprendere degli studi, ma che la sua motivazione è strumentale. In altri casi, una motivazione intrinseca per lo studio come tale può aggiungersi alla motivazione strumentale e aumentare l'intensità della

¹⁶⁹ "L'alternativa comunque non solleva la società dal dovere di preparare e motivare *tutti* i giovani allo studio ulteriore; essa tuttavia mette a fuoco lo spostamento di accentuazione dall'*insegnare* all'*apprendere*, dall'*etero-educazione* all'*auto-educazione*. Gli adulti infatti non amano che «si insegnino loro» dalla cattedra, e nemmeno i giovani di oggi sembrano più disposti a subirlo. Se l'educazione tecnica e professionale deve realmente cessare di essere un vicolo cieco, allora tutti questi problemi sono da considerarsi come *particolarmente* rilevanti per essa, sebbene essi siano *in generale* fra i problemi cruciali dell'educazione moderna. [...]

Noi vedremo come una ricostruzione pedagogica capace di collocare l'educazione professionale e quella tecnica al loro proprio posto in una visione neo-umanista integrata esiga anche una ricostruzione filosofica. La relazione dialettica o «transazionale» fra fini e mezzi implica conseguenze definite per ciò che concerne le attività umane. Educare gli uomini come esseri progettanti e valutanti è probabilmente un'impresa auto-contraddittoria in società industriali dove per gran parte di essi il lavoro che compiono esorbita dalle loro possibilità di progettazione e valutazione" In VISALBERGHI A., *Educazione e divisione del lavoro*, cit., p.8-9.

¹⁷⁰ Su questo tema ci sono importanti dibattiti infatti i test di orientamento vengono basati su delle "abilità" allo studio, senza tener presente, che questi test a volte toccano solo aspetti riguardanti un modo di studiare e alcuni contenuti da studiare. Queste sottolineature sono state fatte da chi si occupa di economia dell'istruzione, incrociando dati con altre ricerche. "There is a potential problem of endogeneity associated with the inclusion of prior attainment in models of the school-to-work transition. For example, young people who have a very clear plan to attend college have a strong motivation to perform well in these tests and exams. Students' decisions about working to achieve high test or exam scores in compulsory schooling are therefore influenced by their ambition to proceed to postcompulsory education. On the other hand, students who have decided to end their education after compulsory schooling will be less motivated to perform well in these tests or exams. As a result of this selection process, the test score used in empirical work might well be endogenous. Very few studies have attempted to deal with this problem appropriately." In S. BRADLEY AND A. NGOC NGUYEN, *The school-to-work transition*, cit., p. 491.

motivazione globale, ma, nel caso presente, la motivazione *deriva* dal dinamismo che orienta il soggetto verso una professione o un mestiere.¹⁷¹

La motivazione dovrebbe essere il nuovo perno per l'acquisizione di nuovi modelli culturali. La domanda seguente è quindi: quale cultura proporre nei Centri di Istruzione e Formazione Professionale, se nel nuovo millennio i problemi curriculari sono “quasi” risolti?

Ferrarotti battendosi per il superamento della “diatriba estetica” fra *otium-negotium*, incoraggiava gli addetti agli studi a riflettere su una cultura, che oltre l'aspetto contenutistico, educasse alla partecipazione sociale. Così si esprimeva il sociologo già nel 1976:

Ma questa concezione della cultura, fondata sulla contrapposizione classica fra *otium e negotium*, aureolata da suggestioni plutarchiane, riassunta mirabilmente nell'ideale greco del *kalòs Kai agathòs* e nel ciceroniano *vir bonus dicendi peritus*, poggia su un concetto di «misura» che nelle condizioni odierne rischia continuamente di risolvere i problemi etici in atteggiamenti estetici, le questioni oggettive in perorazioni letterarie. [...] La cultura che ci può aiutare, oggi, è un'altra. Non è più lusso o privilegio, ornamento estetico o declamazione letteraria e neppure è da concepirsi come mera sovrastruttura. Cultura è in realtà per i grandi gruppi umani che premono, oggi, per entrare nella storia non solo come combustibile inerte, ma come protagonisti decisivi, *l'insostituibile strumento di autoconsapevolezza e di auto-sviluppo per cui essi comprendono il proprio passato e costruiscono in prima persona il proprio futuro*. Il concetto di cultura perde dunque i suoi connotati puramente intellettualistici; al di là di ogni modello fisso predeterminato, esso indica un insieme di esperienze e di valori condivisi e convissuti.¹⁷²

In un'era dove bisogna fare i conti con l'eccesso dell'*homo oeconomicus* e *tecnologicus*, la famigerata battaglia sulla paura del “proletariato letterario” non solo è ormai anacronistica, ma ideologica e fuorviante. Bisogna invece trasmettere il modello culturale della partecipazione civile, nella conoscenza dei propri diritti e doveri e nell'istillazione di un pensiero che, proprio a partire da se stessi, può costruire un cambiamento personale e sociale. In tal senso vedremo come il concetto di competenza, rivisto in un'ottica aristotelica, sarà d'ausilio per fondare la costruzione di un sapere secondo un'interazione di teoria e conoscenza all'interno di una *praxis* sociale.

¹⁷¹ J. NUTTIN, *Teoria della motivazione. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1983, p. 195.

¹⁷² F. FERRAROTTI, *Studenti scuola sistema*, cit., p. 105.

Inoltre la scoperta e la valorizzazione di alcune virtù e potenzialità, collegate a una didattica per competenza¹⁷³, saranno il coronamento pedagogico di un iter educativo centrato su un'antropologia poliedrica.

La tecnica come strumento

La valorizzazione di una certa cultura, insieme alla promozione di alcuni aspetti squisitamente caratteriali (che vedremo a breve), sono l'antidoto per non cadere nel tecnicismo delle scuole professionali, come già avvenuto storicamente. Che la tecnica sia di ausilio all'educazione, e alla formazione professionale in specie, è ormai dato di fatto e non solo come processo (tecnica) o strumento (tecnologia), ma anche come valore di collegamento fra la persona e l'epoca che sta vivendo¹⁷⁴. Ma la minaccia del tecnicismo e dell'eccesso di tecnologismo è sempre in agguato. La storia ci ha insegnato che il valorizzare la macchina più della persona ha portato alla contrazione, spesso all'annullamento delle potenzialità personali, sennonché alla parcellizzazione delle relazioni umane. Se ciò è valso in contesti lavorativi, ancor più è pericoloso in termini di preparazione al mondo del lavoro. Quanto si affermava precedentemente sull'inutilità di continuare l'infinita diatriba tra "*otium e negotium*", vale anche per la tecnologia e la didattica:

quel che si vuole osservare è che non è nato oggi il contrasto fra i sostenitori dell'attivismo romantico (che dall'uso di ogni tecnica chiede il realizzarsi d'un piccolo capolavoro educativo) e i sostenitori delle più aggiornate tecnologie didattiche (che vanno orgogliosi del freddo rigore che queste tecnologie

¹⁷³ Cfr. P. PERRENOUD, *Costruire competenza a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

¹⁷⁴ La tecnologia in ausilio all'educazione e alla formazione, non può essere solo l'operatore esperto che fornisce mezzi tecnologici, ma la tecnologia deve entrare a pieno titolo, specie nella formazione professionale, nell'iter educativo. "E' difficile negare che la tecnologia dell'educazione abbia qualche modo a che fare con macchine, che tragga dalle macchine motivi ed argomenti di suggestione e studio. È più importante però la valenza metaforica connessa alla nozione di macchina. In termini operativi sarà più opportuno parlare di dispositivi come *impalcature* senza ipotizzare rapporti causali deterministici od autonome capacità di autoregolazione dell'ambiente nel suo complesso.

Educazione e tecnologia: questi due ambiti si possono coniugare in una varietà di forme e l'incontro non assume il significato di una congiunzione logica o intersezione bensì acquista un valore addizionale per ciascuna delle parti in causa. [...]

- Educare nella tecnologia
- Educare alla tecnologia
- Educare con la tecnologia
- Studiare l'educazione avvalendosi della tecnologia
- Studiare l'educazione sub specie tecnologia
- Progettare (tecnologicamente) l'educazione."

A. CALVANI, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 1995, pp. 21-22.

impongono). È, anche questo, il segno del perenne contrasto fra l'ieri e l'oggi, fra l'oggi e il domani, fra la tradizione e l'innovazione.¹⁷⁵

Fatto sta che continuare questa interminabile lotta non serve, poiché anch'essa è anacronistica. La tecnologia è ormai patrimonio dell' "essere umano in cultura". Bisogna solamente fare attenzione a non demandare l'apprendimento alla sola tecnologia¹⁷⁶, poiché quest'ultima si basa sul controllo e l'automazione, e non verte sulla volontà, sull'espressione di se stessi e sull'azione motivata. Non è importante quanto si usi un computer, piuttosto che un'altra tecnologia, ma è come lo si usa e se si è consapevole del processo che attua la macchina, così da dominarlo e da non essere dominati. Tutto ciò perché sul piano educativo non vi deve essere quello che in letteratura viene definita una *cyber-azione*, ma sempre un'azione umana che gestisce una tecnologia. Questo richiamo è in continuità con quel distanziamento dalla riflessione educativa professionale che pone la conoscenza tecnica prima della crescita personale, in quanto più utile al progresso e all'efficienza produttiva.

Antropologia pedagogica

La persona è prima di ogni cosa e seppur questo dato spesso è stato usato in maniera nefasta specie da un certo pensiero borghese, questo costrutto antropologico è imprescindibile per qualsiasi processo formativo, specie quello professionale, nel quale, come si è visto nella parte storica, affluiscono numerosi giovani esclusi da altre istituzioni scolastiche o in forte stato di disagio, a volte a rischio di devianza. La centralità del discorso antropologico è quindi fondamentale, non dobbiamo formare il mestierante, bensì la persona di domani che svolgerà un lavoro.

È questo il nocciolo centrale della critica ad alcune delle attuali istituzioni professionali per i giovani: non vi è un'attenzione progettuale alla persona. Si ritiene necessario dar spazio a quella che *positive psychology* chiama "didattica del benessere", ossia di un percorso educativo, individuale e di gruppo, che sostenga il giovane nel suo

¹⁷⁵ M. MENCARELLI, *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Problemi e termini del dibattito*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero dell'Università di Siena, Perugia, 1987, p. 96.

¹⁷⁶ In tal senso Bardi ha evidenziato come "la tecnologia non fa scuola", soprattutto in relazione alle nuove forme di digitalizzazione dei contenuti. Cfr. D. BARDI, *La classe scomposta*, Nova Multimedia, Milano 2014.

percorso di crescita, parallelamente all'aspetto professionalizzante¹⁷⁷. Non è una questione culturale o di prevenzione al tecnicismo, di questo ne abbiamo già parlato precedentemente, ma una *questio paedagogica* che metta al centro la persona nella sua dimensione più caratterizzante, ossia il mondo dei valori, dell'orientamento esistenziale, dell'interiorità.

La scienza e la tecnica si rinnovano continuamente, forniscono dati e elementi di novità, ma non sanno ancora dar voce ai quesiti dell'essere umano e del suo essere al mondo. Il pensare che i giovani che frequentano la formazione professionale non siano né atti né pronti per questo genere di "filosofie di vita", è un pregiudizio educativo, prima ancora che didattico. La persona del domani non sarà solo l'elettrauto, piuttosto che il segretario che l'operatore turistico, sarà una persona matura che contribuirà al benessere personale e sociale, ben oltre il suo mestiere.

La scuola non è solo il luogo della didattica o della formazione, ma è il luogo dove crescere, specie in un contesto culturale e sociale frammentato quale è quello odierno ben rappresentato dalla società liquida di Bauman. E se in altre tipologie di scuole, per questioni curriculari, hanno comunque degli spunti di riflessione che dalla didattica vanno oltre il mero apprendimento, nelle scuole professionali c'è necessità di creare programmi, riconosciuti dal MIUR e dalle Regioni, nei quali si dedichi attenzione pedagogica al giovane nel suo essere persona, prima ancora che mestierante.

Solo partendo dalla persona vista integralmente e non solo sull'aspetto culturale e tecnico come alcune ideologie hanno imposto, si può giungere a quella dibattuta categoria di "senso" nell'essere, nell'apprendere, nel fare. Solo così si può tornare a riflettere sul lavoro come *poema* e non solo come *ponos*, come realizzazione di sé e quindi *faber* e non solo come obbligo/castigo di una società che domina il futuro delle giovani leve.

La finalità dell'imparare un mestiere non sarà solo il guadagno o la ricchezza, ma anche vivere una dimensione realizzativa e non alienante rispetto a ciò che si vive

¹⁷⁷ Parlando dell'IeFP dopo la riforma del Titolo V del 2001, Bertagna così si esprime: "Se, però, si parla, come dispone il nuovo testo costituzionale, di «istruzione e formazione professionale» significa che il termine «istruzione» fa ricadere l'intera endiadi nel campo della Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai Rapporti etico-sociali. Vuol dire, quindi, che può e deve riguardare ogni cittadino come persona, non solo chi lavora o possa lavorare. Perciò, che ha e deve avere come fine non l'apprendimento di un lavoro, bensì l'educazione integrale della persona («pieno sviluppo della persona umana», recita l'art. 3 comma 2 della Costituzione), caso mai attraverso l'apprendimento di un lavoro". In G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., pp. 212-3.

giornalmente. La scuola professionale non deve solo assicurare un “posto di lavoro”, nonostante molti rilevatori di qualità chiedano questo, poiché l’istruzione in generale, non è un punto di arrivo, bensì di partenza, come osserva Binati in un suo saggio, “non si forma solo a una professione, ma alla vita”¹⁷⁸. Con ciò ovviamente non si nega l’importanza di una continuità fra formazione professione e mercato del lavoro¹⁷⁹, ma basta che ciò venga inteso come elemento “aggiuntivo”, e non “esclusivo” per leggere il carattere educativo della formazione professionale.

Orientamento

Dopo l’aspetto terminologico, quello culturale, tecnico e antropologico pedagogico, resta un altro grande interrogativo: l’orientamento educativo e l’accompagnamento professionale. Questo tema può essere visto sotto due aspetti: uno sociale e uno personale.

La storia ci ha presentato percorsi formativi in relazione alle esigenze di mercato sia in termini di industrializzazione che di artigianato. Vi è stato un continuo adeguamento delle motivazioni, interessi e attitudini personali a ciò che voleva l’economia di un paese. Se è vero che non possiamo troppo “filosofare” intorno a questo

¹⁷⁸ “Si è detto e si dice che la scuola deve preparare al lavoro, deve, cioè, offrire a termine del corso di studi, possibilità di collocamento, di impiego, di professione; ma non è questo il suo compito fondamentale; il compito della scuola è e dev’essere, almeno per certi tipi di scuola, quello di punto di partenza, mai di arrivo, poiché altri strumenti successivi si aprono a quanti si avviano alla professione. Gli stessi articoli 9, 33, 34 della Costituzione non fanno cenno al diritto del cittadino di entrare nel mondo lavorativo subito dopo il corso di studi primario o secondario. La scuola, invece, è e deve essere *in primis* educazione e educazione anche al lavoro.

Se la scuola prepara alla vita, dovrà, si dice, anche preparare al lavoro e al mondo che lo riguarda; ma preparare è un conto e assicurare un posto di lavoro è un altro; diversamente si finirebbe in una schematizzazione della cultura, il che non è l’obiettivo della scuola.” In L. BINANTI, *Educazione e lavoro: il problema dell’orientamento*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, cit., p. 87.

¹⁷⁹ Cfr. ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol della formazione al lavoro, Roma 22 giugno 2011.

Dati più aggiornati ci dicono inoltre che vi è un maggior assorbimento iniziale nel mondo del lavoro, tale da modificare i vecchi atteggiamenti degli imprenditori sulla “speranza di assunzione” dei qualificati. Da una ricerca ricorrente dell’ISFOL [cfr E. MARSILI – V. SCALMATO (a cura di), *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, Roma, Isfol (coll. «Research Paper», n.18), 2014], si rileva che a 3 anni dalla qualifica trova impiego 1 giovane su 2 della IeFP, più facilmente proveniente dalle Istituzioni formative (55% di occupati) rispetto a quelle scolastiche (38% di occupati).

Dati simili vengono confermati dall’ultima indagine Excelsior 2014. Cfr UNIONCAMERE - MINISTERO DEL LAVORO, Sistema Informativo Excelsior, La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane sistema informativo Excelsior – 2014 *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell’industria e dei servizi per favorire l’occupabilità*, 2014.

aspetto, poiché perderemmo di concretezza, è anche vero che subordinare totalmente la formazione professionale (quindi le inclinazioni personali) all'economia, significherebbe tornare ad atrofizzare quelle potenzialità che sono proprie di ogni persona. A tal riguardo sono illuminanti le parole di Negri:

Un "concetto economico della scuola" potrebbe indurre a far prevalere la divisa del *non scholae, sed vita discimus*, in un senso per cui la scuola sarebbe ridotta, per dir così, ad *ancilla vitae* e, più propriamente, a servire una "domanda" della "società civile" ubbidendo alla quale, necessariamente, deve farsi "professionale", rassegnarsi, cioè, a fornire un'istruzione, la pestalozziana "istruzione professionale", appunto, assolutamente non coincidente con una *formazione* come *Erziehung* (educazione o crescita libera della personalità) o come *Bildung* (formazione armonica, non parziale, anzi multilaterale, se non omnilaterale) dell'uomo o anche come *paideia* (o educazione dell'uomo considerato, proprio secondo Froebel, "nel bambino come totalità").¹⁸⁰

Orientare e accompagnare professionalmente un giovane a un lavoro, significa educarlo a una criticità al mondo del lavoro, a una padronanza del suo mestiere, oltre il suo specifico settore¹⁸¹. La società odierna ci fa notare come non esiste più una stabilità delle professioni, come anche è sempre possibile tornare ad apprendere (i cosiddetti "rientri scolastici"); pertanto orientare e formare su un unico aspetto tecnicizzante e professionalizzante, non è funzionale né alla persona in quanto tale, ne tanto meno al futuro inserimento nella società lavorativa¹⁸².

¹⁸⁰ A. NEGRI, *Filosofia del lavoro. Novecento: ambiti problematici collaterali o affini*, cit., p.36

¹⁸¹ "E se è vero che una corretta concezione della scuola e della cultura deve rifiutare un'automatica subordinazione della scuola alle esigenze economiche e produttive per adottare, invece, una metodologia di tipo critico, cioè modificativa della realtà del lavoro, con l'obiettivo di preparare i giovani a dominare il processo produttivo, è vero anche che questa metodologia deve esercitarsi sul concreto, sulla vita, sull'attenta considerazione della realtà lavorativa, industriale, ecc." C.CHECCACCI, *L'educazione alla professionalità: momento della maturazione della persona*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, cit., p. 157.

¹⁸² Il criterio che contraddistingue la nostra impostazione è la reversibilità della scelta professionale lungo l'arco della vita lavorativa. Non dunque un sistema rigido di assegnazione definitiva delle professioni, ma un sistema aperto, con effettive possibilità di passare da un settore all'altro e, quel che più conta, con la garanzia della mobilità tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, visto che le capacità di un uomo, nella prospettiva dell'educazione permanente e dei «rientri» scolastici, non saranno sempre le stesse e tenuto conto che le esigenze della produzione sono soggette a un processo evolutivo continuo per effetto dell'avanzata tecnologica, della crescente automazione delle attività produttive e dei servizi, del «riciclaggio» periodico dei prodotti da realizzare. [...]

..in questo periodo si assiste a un generale arrovellamento di cervelli, impegnati sui temi della ristrutturazione didattica, della programmazione educativa, della valutazione, mentre uno sforzo corale ed almeno altrettanto impegnato sarebbe necessario rivolgere al problema del riequilibrio tra studio e lavoro nell'esperienza scolare, anche come medicina insostituibile per la costruzione di personalità più stabili e meglio collegate con la realtà sociale, con la vita." In C. NISI, *Scuola di massa e lavoro produttivo*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, cit., p. 106-108.

Se da una parte il mercato registra l'offerta formativa¹⁸³, dall'altra parte la formazione deve dare nuovi spunti alla persona per non essere continuamente succube dei continui mutamenti del mercato del lavoro, che significherebbe riportare la formazione professionale iniziale a un modello "domandista" tra istruzione e mercato del lavoro¹⁸⁴. Ormai la flessibilità del mondo del lavoro è dato certo, basti pensare all'aumento delle Partite Iva in Italia, come anche alle diverse tipologie di contratto a tempo determinato o alle continue fughe in altri paesi per trovare un lavoro.

Educare persone che sappiano già in partenza che dovranno adeguarsi al mondo del lavoro, non significa modellare personalità apatiche rispetto al cambiamento, ma dinamiche, creative e per far ciò non bisogna far leva solo su tecniche e competenze, ma anche sul carattere delle persona (e torniamo sull'aspetto antropologico) e sull'aspetto della nuova cultura attiva e partecipativa¹⁸⁵. La flessibilità, i "nuovi lavori" e la riconfigurazione dei "vecchi", altro non è che una conseguenza del passaggio alla società della conoscenza, che fonde sapere e tecnologia, trasformando profondamente il senso e il modo di lavorare¹⁸⁶.

Queste considerazioni al confine fra una riflessione educativa e una sociologica, se portate sul piano individuale, ci fanno comprendere come l'orientamento, prima

¹⁸³ Per esempio nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 si evidenzia la necessità di una corrispondenza fra i fabbisogni di formazione nel mercato e le competenze trasmesse tra l'Istruzione e la Formazione Professionale.

¹⁸⁴ "Le dinamiche socio-economiche molto accelerate come le attuali, infatti, fanno sì che le terminalità scolastiche (titoli di studio) o professionali (qualifiche) siano già superate nel momento in cui le si consolida istituzionalmente in un curriculum che intenda promuoverle. Per questo le terminalità formative cui mirare per rispondere alle domande di lavoro sono sempre meno legate agli elementi tecnico-specialistici, elementi certificabili quantitativamente, ma sempre più aperte alle dimensioni educative e culturali generali della persona, tipo quelle creative o relazionali, di *problem solving* e, soprattutto di *problem raising* (far emergere un problema dove gli altri vedono solo un compito da svolgere). In queste condizioni, l'ambizione di costruire un sistema di istruzione e di formazione tiranneggiato dagli sbocchi di mercato risulta non solo epistemologicamente e pedagogicamente, ma sociologicamente ed economicamente sbagliata." In G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p. 41.

¹⁸⁵ "L'orientamento, in questo contesto, sarebbe solo una raffinata "tecnica" manipolatoria attraverso la quale qualcuno si impone a un altro. Far essere gli altri come vogliamo, collocarli dove vogliamo, far fare loro ciò che vogliamo. Il massimo dell'astuzia, e quindi della potenza manipolatoria (nona caso era la dea Metis che sovrintendeva a *téchne*: Metis la dea mobile dell'astuzia) sarebbe, inoltre, riuscire a far sì che ciascuno si autoconvincesse della necessità di manipolarsi, di darsi la forma, di collocarsi ecc. dove e come vogliamo noi. In questa maniera, gli oggettivi rapporti di forza culturali, personali e sociali sarebbero addirittura interiorizzati come scelte libere e la teoria dell'uomo giusto al posto giusto non diventerebbe altro che la trascrizione ogni volta autoconvinta delle strutture di «potere» esistenti, di cui la razionalità educativa tecnica non sarebbe altro che la messaggera." G. BERTAGNA, *Dietro una riforma*, cit., p.177.

¹⁸⁶ D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*, cit., p. 96.

ancora che professionale, deve essere educativo¹⁸⁷, ossia deve riflettere sulle risorse e potenzialità personali in relazione alle sfide dei diversi ambiti esistenziali dei giovani. In tal senso, il servizio di orientamento e di tutoria che si può offrire all'interno di un percorso IeFP, è qualcosa che, oltre a sostenere la persona in termini di apprendimento, può anche contribuire in maniera significativa al benessere personale.

Anche l'accompagnamento professionale, come ultima fase dell'orientamento, pur riflettendo su un bilancio di competenze spendibile in un'ottica professionale e pur relazionandosi a quelle tecniche e pratiche specifiche che mettono in relazione la persona con il mercato del lavoro (es. *networking*, *self-marketing*, *curriculum vitae*, etc), ha come finalità l'autonomia della persona rispetto alla possibilità di farsi apprezzare nel mercato del lavoro. In tal senso l'accompagnamento professionale non deve essere un processo "nozionistico" (il manuale per trovare un lavoro), ne tanto meno "assistenzialistico" ("ti aiuto a trovare un lavoro"), quanto piuttosto deve essere impostato come un iter educativo atto a scovare, tramite l'autovalutazione e altri strumenti, quelle risorse personali che, se ben organizzate e presentate, possono sostenere la persona nella ricerca di un lavoro che lo realizzi rispetto ai propri valori professionali.

¹⁸⁷ Cfr. C. MACALE, *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, in "Rivista Formazione, Persona e Lavoro", V [2015], n.13, pp. 189-197.

CAPITOLO SECONDO

Verso una ricerca situata

Nel primo capitolo, a partire da alcuni elementi storico-culturali, abbiamo iniziato a riflettere sulla cultura del lavoro e della formazione professionale, in particolare quella giovanile, lasciando aperte delle piste di riflessione che verranno riprese nell'arco dell'elaborato.

In questo capitolo il punto cruciale sarà quello di «situare» le diverse informazioni all'interno della Regione Lazio, sia sul piano legislativo che statistico. Questa raccolta di dati, in continuità con le informazioni storico-nazionali viste nel primo capitolo, ci aiuterà a comprendere come la Regione Lazio si sia mossa nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. Ulteriore passaggio sarà quello di delineare alcune prassi educative all'interno di un Centro di Formazione Professionale (Centro Elis) che da anni lavora nel settore della formazione professionale.

In questa investigazione, che parte dal dato nazionale fino a un'esperienza locale, comprenderemo come il tema delle competenze sia un concetto chiave sia sul piano legislativo che didattico. Tale questione, sarà poi oggetto di una specifica riflessione nel prossimo capitolo, in quanto il costrutto di competenza collegato al concetto di potenzialità, sarà uno degli elementi di novità e di riflessione teorica di questa nostra ricerca.

Questo secondo capitolo, quindi cercherà di dare una cornice definitiva della legislazione in essere. Per quanto la nostra indagine non sia una ricerca basata sulla giurisprudenza, si riteneva fondamentale delineare le normative europee, nazionali e regionali entro le quali si muove l'IeFP. Come la scuola si muove all'interno di una politica scolastica, l'IeFP può dar vita alle proprie linee formative solo a partire da un quadro giuridico e interministeriale chiaro.

La scelta poi di riportare l'esperienza in un ente formativo (Centro Elis), all'interno di un sistema regionale, è stata voluta affinché la nostra indagine, pur essendo di natura teorica, avesse dei contatti con il contesto reale per poter dar vita a un

ipotesi di modello educativo per la IeFP che sia di natura pedagogica, ma anche pratico-progettuale (5 capitolo).

1. Normativa nazionale e Accordi Stato-Regione

1.1 La lg 226/2005 e il DM 139/2007

A seguito della legge 53/2003 indagata nel primo capitolo, la legge 226/2005 è stata una legge di svolta per l'IeFP. Tale norma ha di fatto “ordinamentato” la formazione professionale iniziale all'interno del sistema scolastico¹⁸⁸, in particolare nei confronti dell'obbligo di istruzione (14-16 anni) e del diritto-dovere (16-18 anni)¹⁸⁹. Già nel primo articolo si afferma che

Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione e' costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Esso è il secondo grado in cui si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76.

Nel capo III, l'unico capo rimasto invariato anche dalla seguente legge “Fioroni”, si specifica che l'assolvimento dell'obbligo scolastico all'interno del diritto-dovere, avviene se vengono soddisfatti i livelli essenziali dell'offerta didattica (art 16), dei percorsi formativi (art.17-18)¹⁹⁰.

Queste indicazioni vengono meglio specificate nell'allegato A che, oltre a definire alcune linee guida rispetto alle materie tradizionali (per es. italiano, scienza naturali e matematiche, lingue straniere), approfondisce due concetti chiave per la nostra trattazione: il costrutto di competenza e la dimensione pedagogica “valoriale”. Sul concetto di competenza torneremo nel prossimo capitolo, dove affronteremo il tema in maniera diretta, cercando di capire meriti e limiti di questa impostazione educativa. Per quanto concerne l'aspetto valoriale, notiamo che all'interno del testo vi sono due

¹⁸⁸ Le prescrizioni del D.lgs 226/05 riguardano: 1) l'obbligo delle Regioni ad affidare l'attività formativa a strutture formative accreditate; 2) l'orario complessivo dei percorsi formativi non può scendere sotto le 990 ore all'anno; 3) il soddisfacimento della domanda di frequenza; 4) il riferimento alla figure professionali definite dalla conferenze Stato-Regione; 5) l'acquisizione delle competenze negli assi culturali; 6) utilizzo di personale in possesso di abilitazione all'insegnamento; 7) docenti nelle materie professionali con comprovata esperienza; 8) organizzazione di un servizio di orientamento e tutoria; 9) realizzazione di tirocini formativi e alternanza scuola lavoro; 10) soggetti a valutazione INVALSI

¹⁸⁹ Ciò è stato confermato anche dal DM 139/2007 art. 1.

¹⁹⁰ Il capo continua poi definendo la qualità della classe docente e l'idoneità delle strutture e dei loro servizi formativi.

dimensioni fondanti, una di carattere più personale/esistenziale e l'altra più di carattere etico/sociale (convivenza civile)¹⁹¹.

In linea con quanto espresso già nel primo articolo, in cui si affermava che nel secondo ciclo del sistema educativo si persegue la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea, possiamo intravedere, tra le diverse finalità, i seguenti obiettivi così suddivisi¹⁹²:

Morale/esistenziale	Etico/sociale
-cogliere la dimensione morale di ogni scelta e interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni;	conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali;
Avere coscienza che è proprio dell'uomo ricercare un significato alla propria vita e costruire una visione integrata dei problemi di cui è protagonista;	essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica;
Identità spirituale. Collocare in questo contesto la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana.	Cogliere la complessità dei problemi dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate.

¹⁹¹ Molti studiosi di pedagogia non condividono questa distinzione, per es. Dewey parla di una morale sempre in ottica sociale e mai personale, infatti per l'autore agire, moralità e socialità si identificano. "La morale comprende tutti quegli atti che riguardano le nostre relazioni con gli altri. essa cioè potenzialmente include tutti i nostri atti, anche se la loro portata sociale non è stata tenuta presente al momento dell'esecuzione. infatti, ogni nostro atto, in virtù del principio dell'abito, modifica la disposizione e crea una specie di inclinazione e di desiderio. ed è impossibile dire quando l'abito così rafforzato può avere un'influenza diretta e percepibile sulla nostra associazione con altri. Alcuni tratti del carattere hanno una connessione così evidente con le nostre relazioni sociali che li chiamiamo per eccellenza "moralì", come la sincerità, l'onestà, la castità, l'amabilità, ecc. Ma questo significa soltanto che essi, in confronto ad altri atteggiamenti, sono centrali, vale a dire determinano altri atteggiamenti». In J. DEWEY, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1979, p. 456-457.

¹⁹² La suddivisione è dello scrivente.

La legge 226, quindi riuscì a cogliere, in maniera chiara e significativa, un'antropologia non solo riferita all'istruzione¹⁹³, ma un'antropologia pedagogica, in quanto evidenziava come, in un percorso educativo, è giusto tenere in considerazione, oltre a una dimensione di competenze, anche una visione morale (oltre che etica) e di senso dell'esperienza umana.

D.M. 139/2007

Nel D.M. 139/2007, che in parte perde quella dimensione pedagogica globale, presentandosi come un documento più tecnico, si afferma che con l'elevamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni “si intende favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale.”¹⁹⁴. Tuttavia, se andiamo a cercare degli elementi dello sviluppo della personalità, troviamo quanto segue:

La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti – con riferimento a tutti gli assi culturali - metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza

La proposta risulta essere una concettualizzazione dell'educazione limitata ai soli percorsi di apprendimento. Ci si sofferma su una dimensione “formativa-valutativa” del percorso educativo, senza un chiaro riferimento alla dimensione assiologica del progetto formativo sull'alunno. Il documento, definendo i diversi assi culturali

¹⁹³ In tale senso potremmo dire un'antropologia limitata all'*education* o al *training*, tanto osannata da un modello di scuola sempre più rivolto esclusivamente al mondo della produzione e del consumismo e sempre meno alla crescita integrale della persona.

¹⁹⁴ In Italia, per definire le linee guida dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione, il Ministero della Pubblica istruzione ha istituito una Commissione che ha prodotto un documento intitolato *Indicazioni sulle modalità dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione*. La Commissione ha lavorato nel solco della Raccomandazione europea sulle competenze di cittadinanza, caratterizzate da componenti di carattere sia culturale che trasversale ed ha messo in evidenza le prime come assi culturali strategici, le seconde come competenze trasversali. In particolare la Commissione ha definito:

- quattro assi culturali strategici: *l'asse dei linguaggi; l'asse matematico; l'asse scientifico-tecnologico; l'asse storico-sociale;*
- otto competenze trasversali: *imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, risolvere problemi, agire in modo autonomo e responsabile, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.*

(linguaggio, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale)¹⁹⁵ e relazionandoli alle competenze chiave di cittadinanza definite come

“una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione.”¹⁹⁶

resta un documento “tecnico”, senza quel respiro più ampio verso la complessità antropologica dell’essere umano.

All’interno del D.M. 139/2007 si possono ritrovare certamente elementi di etica sociale, dalla convivenza democratica al rispetto dell’ambiente, ma non si trova nessun elemento autenticamente morale, ossia legato alla persona in sé che precede il suo rapporto con la comunità normante. In particolare non si rintracciano elementi riferiti all’interiorità, alla morale, o alla ricerca di senso e di significato nell’agire. Quei passi

¹⁹⁵ - L’asse dei linguaggi ha l’obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

- L’asse matematico ha l’obiettivo di far acquisire allo studente saperi e competenze che lo pongano nelle condizioni di possedere una corretta capacità di giudizio e di sapersi orientare consapevolmente nei diversi contesti del mondo contemporaneo.

- L’asse scientifico-tecnologico ha l’obiettivo di facilitare lo studente nell’esplorazione del mondo circostante, per osservarne i fenomeni e comprendere il valore della conoscenza del mondo naturale e di quello delle attività umane come parte integrante della sua formazione globale.

Si tratta di un campo ampio e importante per l’acquisizione di metodi, concetti, atteggiamenti indispensabili ad interrogarsi, osservare e comprendere il mondo e a misurarsi con l’idea di molteplicità, problematicità e trasformabilità del reale.

-L’asse storico-sociale si fonda su tre ambiti di riferimento: epistemologico, didattico, formativo.

Le competenze relative all’area storica riguardano, di fatto, la capacità di percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e di collocarli secondo le coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente.

Se sul piano epistemologico i confini tra la storia, le scienze sociali e l’economia sono distinguibili, più frequenti sono le connessioni utili alla comprensione della complessità dei fenomeni analizzati. Comprendere la continuità e la discontinuità, il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali è il primo grande obiettivo dello studio della storia.

Il senso dell’appartenenza, alimentato dalla consapevolezza da parte dello studente di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e dei doveri, concorre alla sua educazione alla convivenza e all’esercizio attivo della cittadinanza.

¹⁹⁶ A seguito della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente del 2006, le competenze definite “chiave” possono sintetizzarsi in otto ambiti:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

avanti fatti dalla 226/2005 in termini di elementi assiologici e costitutivi della persona, vengono completamente dimenticati in nome di una didattica valutativa-formativa, che dà spazio alle sole competenze e non dialoga con l'interiorità della persona¹⁹⁷.

Come si vedrà meglio in seguito, questo elaborato ritiene l'ingresso delle competenze (secondo una determinata accezione) un punto di forza della didattica del nuovo millennio, pertanto la critica non è sul costruito, ma sul limitare un percorso educativo alle sole competenze. Se davvero si è superata l'era del "nozionismo" scolastico per aprirsi a una dimensione personalizzata del processo di apprendimento, allora sarebbe giusto considerare la persona nella sua globalità, considerando sì i fattori cognitivi ed extra cognitivi (sfera affettiva, motivazionale, sociale, etc), ma anche rilevando la dimensione spirituale dell'essere umano.

1.2 Gli Accordi Stato-Regione¹⁹⁸

Proseguiamo la nostra indagine nel capire come la politica Stato-Regioni si è mossa nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale. In particolare prenderemo in esame alcuni accordi, in ordine cronologico, che hanno avuto una rilevanza particolare nella strutturazione dei percorsi IeFP.

¹⁹⁷ Questo spostamento di quella che definiremo l'educazione del carattere, è avvenuto forse per una diversa visione della persona in relazione alla società. Si potrebbe riprendere la differenziazione fatta da Grażadziel nel confronto fra la visione dell'educazione del carattere di Dewey e MacIntyre. Nell'interpretazione del salesiano, mentre per Dewey l'educazione del carattere è utile alla formazione dei futuri membri della società democratica; per MacIntyre, le giovani leve, con la propria educazione del carattere, iniziano a scrivere la storia della propria vita. (cfr. D. GRZADZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS, Roma 2014, p. 136-138) In questa sede si ritiene che mentre la 226/2005 aveva raggiunto entrambe le finalità, il D.M. 139/2007, abbia voluto tenere in considerazione una sola visione.

Un'altra critica sulla sudditanza della "persona" alla "cultura" in questo documento, viene fatta da Nanni e Malizia: "Nel trinomio "cultura, scuola, persona" il termine "persona" occupa il terzo posto, mentre forse avrebbe dovuto trovarsi al primo. Infatti, se il termine "persona" è messo all'ultimo posto, si viene a mancare di criteri di riferimento per escludere che la cultura insegnata non sia una cultura della funzionalità economica o della impostazione socio-politica, vale a dire di una didattica autoritaria da parte del governo e delle sue esigenze o scopi politici. Solo i diritti fondamentali della persona (a partire da quelli degli studenti ma, poi, di tutti, a tutti i livelli dell'esistenza comunitaria) possono costituire un quadro prioritario di riferimento valoriale condivisibile da tutti." G. MALIZIA – C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di Istruzione e di Formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, LAS, Roma 2010, p. 174

¹⁹⁸ Si precisa che in questo paragrafo saranno visionati solo alcuni degli Accordi Stato-Regione, ossia quelli che dal punto di vista più burocratico hanno delle ricadute didattiche e formative. Altri accordi, come si vedrà, saranno presi in considerazione per altre situazioni specifiche, per esempio apprendistato e orientamento.

Accordo 15 gennaio 2004

Sono stati definiti: gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base; i dispositivi di certificazione finale e intermedia; e le modalità per riconoscimento dei crediti formativi ai fini dei passaggi tra i sistemi.

Accordo 5 ottobre 2006

Sono stati approvati gli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali relativi a 14 figure in uscita dai percorsi sperimentali.

Accordo 5 febbraio 2009

L'accordo del 2009 è un accordo puramente tecnico nel quale si ricorda come l'IeFP deve ancora stabilirsi, in maniera più chiara e definitiva, all'interno del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)¹⁹⁹, soprattutto dopo la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. Inoltre in questo documento si auspica una migliore organicità nella collaborazione fra istituti tecnico-professionali e IeFP, per approdare alle diverse qualifiche previste.

Oltre a questi discorsi di natura burocratica e didattica, questo accordo è importante perché sottolinea ancora una volta, l'importanza di un sistema di monitoraggio e di valutazione sia a livello nazionale che territoriale, sui due aspetti tipici della IeFP: il percorso formativo e il rapporto con il mondo del lavoro.

Accordo 29 aprile 2010

Fin dalle sue premesse, questo accordo richiama il precedente atto sia sul piano dell'EQF, sia rispetto alla 226/2005, al fine di stabilire le competenze base e i livelli minimi di prestazione per le diverse figure professionali. Pertanto negli allegati uno e quattro vengono definite le figure professionali relative alle qualifiche dei percorsi di istruzione e formazione professionale di durata triennale e quadriennale; mentre gli

¹⁹⁹ EQF (European Qualification Framework) è una griglia di otto livelli, all'interno della quale i diversi titoli di studio o qualifiche/certificazioni nazionali dei paesi europei vengono collocati, in modo che vi siano dei collegamenti tra i vari sistemi nazionali (NQF) all'interno del quadro europeo (EQF).
Cfr <http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/Partecipo/EQF-Quadro-Europeo-Qualifiche>

allegati due e cinque, definiscono le diverse competenze delle figure professionali, secondo uno schema di abilità minime e conoscenze²⁰⁰.

Questi obiettivi didattici hanno solo ed esclusivamente una componente tecnico-professionale, ossia rilevano quelle abilità e conoscenze utili al mestiere. Ora, se tale impostazione educativa supera il limite del mero addestramento poiché vi sono anche indicati elementi teorici, non supera comunque un modello formativo “politecnico” nel senso originale del termine.

L’ultimo allegato di questo accordo contiene delle competenze comuni a tutte le figure, ma anche questa volta le finalità sono meramente tecnico-conoscitive inerenti al mestiere. Per esempio, per quanto concerne le aree della “qualità, sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale”, si mettono in luce quelle competenze e conoscenze minime in riferimento solo alle norme igieniche, pronto soccorso, dispositivi individuali di sicurezza, senza toccare minimamente il tema del benessere personale come tampone allo stress correlato, che comunque rientra nelle tematiche della sicurezza sul lavoro²⁰¹. Od anche: quando si parla di qualità aziendale, i riferimenti sono in funzione della produzione industriale e mai alla dimensione di “gruppo di persone” che lavorano insieme. Questi dati evidenziano come l’attenzione non ricada sulla persona/e, ma solo sulla professionalità.

Accordo 27 luglio 2011 – messa a regime IeFP

Prima di entrare nel merito dell’Accordo, non possiamo non rilevare come questo documento senta, ancora una volta, il peso delle raccomandazioni europee in termini di adeguamento dei percorsi nazionali agli standard europei²⁰². Ora se è vero

²⁰⁰ Tale impostazione segue quella scuola di pensiero secondo la quale conoscenze e abilità sono gli indicatori per valutare le competenze. Cfr. B. BORDIGNON, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006.

²⁰¹ M. E. MAGRIN - S. GHENO, Valutare il rischio psicosociale per promuovere il benessere sul posto di lavoro, in *Newsletter di Psicologia Positiva*, 15/2009,

²⁰² All’interno dell’Accordo vengono citati ben quattro documenti europei: La Decisione relativa al “Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (euro pass) del 15/12/2004; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente del 18/12/2006; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente del – EQF del 23/04/2008; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull’istituzione di un sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET) del 18 giugno 2009. Inoltre bisogna ricordare il programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010” avviato in seguito al Consiglio Europeo di Lisbona, all’interno del quale si afferma che ogni giovane, entro il diciottesimo

che dopo la legge 226/2005, l'IeFP è entrato a pieno titolo del circuito del sistema di istruzione nazionale e quindi i fondi sono quelli pubblici nazionali e non più quelli europei, è anche vero che la cultura europea dell'*education*, è comunque presente all'interno dei documenti, se non per canali finanziari, certamente per vie didattiche di carattere formativo-valutativo.

La formazione professionale italiana quindi, in linea con le politiche nazionali, non può fare a meno di interfacciarsi con la Comunità Europea. Nella continua ricerca di equilibrio fra una proposta pedagogico-formativa di tradizione italiana e gli standard educativi europei, spesso l'ago della bilancia si sposta verso le politiche europee per ragioni legate al tema dell'occupabilità.

L'Accordo viene definito anche “messa a regime dell'IeFP”, in quanto si elabora un passaggio al nuovo ordinamento dell'istruzione e della formazione professionale²⁰³ così come predisponiva la legge 226/2005 e come ci si era impegnati a fare, su una base interistituzionale, nell'Accordo del 29 aprile 2010. Nella fattispecie, “fermo restando gli standard minimi formativi relativi alle competenze tecnico-professionali comuni a tutti i percorsi (all. 3 accordo del 29/04/2010)”, bisognava implementare la descrizione dei processi, delle attività e delle competenze tecnico professionali, specifici per ogni figura. Tale miglioramento doveva avvenire principalmente per due ragioni: a) aggiornare il Repertorio Nazionale delle figure professionali per allinearle agli standard europei²⁰⁴ e b) definire le competenze minime per accedere, per chi volesse, ai percorsi ITS e IFTS²⁰⁵.

L'allegato B del documento dà due descrizioni per ogni figura professionale: a) un “format descrittivo della figura professionale” per aree e tipologia di mestiere in riferimento anche alle diverse classificazioni del mondo del lavoro (NUP/ISTAT E

anno di età, deve acquisire una qualifica professionale che corrisponda almeno al secondo livello europeo (35/368/CEE). La Commissione ha fortemente voluto un miglioramento del sistema di istruzione e formazione, in quanto luogo privilegiato di coesione sociale e culturale per la persona e di dinamismo economico per il mercato. Tale miglioramento doveva riguardare non solo la parte legislativa, ma anche la parte strutturale (scuole, aule, tecnologia, scambi) come anche la formazione dei docenti e la didattica professionale in genere.

²⁰³ Tale accordo verrà recepito nel Decreto Ministeriale dell'11 novembre 2011.

²⁰⁴ Negli attestati di qualifica o diploma professionale presenti agli all. 5 e 6 di questo accordo vengono specificati i livelli EQF raggiunti.

²⁰⁵ Gli Istituti Tecnici Superiori (ITS) e l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) fanno parte dell'Istruzione superiore secondaria non universitaria. Gli ITS sono percorsi biennali che portano al conseguimento di un diploma tecnico superiore; gli IFTS portano invece a un certificato di specializzazione tecnica superiore.

ATECO2007/ISTAT); b) standard delle competenze tecnico professionali per ogni figura.

In quest'ultimo standard delle competenze, scompare il termine “minimi/e” (per le prestazioni, abilità e conoscenze) e si insedia l'idea di una competenza in riferimento a un processo di lavoro o di attività, competenza che viene poi definita e spiegata nella bipartizione di “abilità e conoscenze”. Come vedremo nel prossimo capitolo, questa bipartizione del costrutto di competenza, sarà un passo indietro rispetto alla tripartizione classica del concetto di competenza (sapere, saper fare e saper essere) che ha una connotazione più altamente formativa, in quanto personalizzante del processo di apprendimento.

L'Accordo richiama gli assi culturali del DM 139/2007 e li definisce secondo un'ottica della cultura del lavoro e della professione.

In questo panorama educativo definito sulle competenze, questo accordo stabilisce un “riconoscimento” per le competenze acquisite al fine di valutare, a seguito di interruzioni, il passaggio da un ente formativo o un istituto professionale all'altro, così da poter creare un portfolio spendibile tramite l'attestazione intermedia delle competenze.

Se noi dovessimo delineare l'impostazione pedagogica dell'IeFP, nell'allegato 1 si precisa che: “Il profilo educativo, culturale, e professionale di percorsi di istruzione e formazione professionale, si realizza attraverso l'acquisizione unitaria:

- delle competenze di base di carattere linguistico, matematico, scientifico, tecnologico, storico sociale e economico;
- delle competenze tecnico-professionali comuni, riferite agli ambiti della qualità, della sicurezza, della tutela della salute e dell'ambiente;
- delle competenze tecnico-professionali specifiche caratterizzanti il contenuto professionale della figura nazionale di riferimento”.

In questi paragrafi abbiamo analizzato questi tre livelli di competenze e abbiamo visto come però nessuno faccia un chiaro riferimento alla dimensione personale dell'apprendimento, ben definita dal terzo elemento della competenza che è il “saper essere”.

Per quanto concerne la dimensione assiologica di un processo formativo, non vi è alcun accenno di co-crescita della dimensione educativa/formativa con quella

dell'interiorità della persona. Solo nell'asse storico sociale sono messi in evidenza alcuni temi etici di convivenza e di educazione civica, ma ancora una volta nulla che si riferisca alla dimensione intima della persona nella sua parte spirituale.

Dal nostro punto di vista questo documento è stato lungimirante su molti aspetti: l'adeguamento della IeFP alle figure professionali secondo gli standard europei; la valorizzazione delle competenze non solo al termine di un ciclo, ma anche in itinere; l'aver chiarito le diverse competenze, ma soprattutto quelle di base, per toglier e ogni "ragionevole dubbio, se l'IeFP garantisce o meno l'obbligo scolastico; l'aver collegato maggiormente la formazione professionale al mondo del lavoro, dando possibilità, come si evince nell'allegato 1, di declinare ulteriormente le figure professionali "in base a delle specificità territoriali del mondo del lavoro".

Resta però il problema di fondo di un'antropologia dell'educazione che si limita alla considerazione della sola parte di essere umano "misurabile" da un sistema valutativo, non considerando la dimensione più intima e spirituale che comunque appartiene al genere umano e va e-ducata alla pari, o forse anche più, delle altre.

Questo documento nasce da un'esigenza europea di creare un Repertorio di figure professionali al fine di collegare la qualifica IeFP all'interno del circuito domanda/offerta di lavoro e di agevolare quindi una mobilità lavorativa più trasparente e dettagliata. Limitare un documento riguardante la formazione di un adolescente al solo aspetto tecnico, è comunque un errore di fondo, poiché si sottolinea solo una dimensione "funzionale" di un processo educativo e non quella di crescita integrale. Se la persona è un sinolo di risorse, scollegare o non considerare alcuni aspetti antropologici, significa abbassare la dignità umana in un percorso formativo, avendo come finalità il solo formare "un lavoratore" e non "una persona che lavora".

Accordo 19 gennaio 2012

Riteniamo importante riportare questo accordo perché un esempio di "buona prassi" in riferimento a quanto si ripropone in termini di cambiamento e manutenzione del circuito della formazione professionale iniziale. Nel precedente accordo del 2011, nell'allegato 1, si era deciso per un "Tavolo tecnico interistituzionale" che oltre a un compito valutativo e di manutenzione, aveva l'incarico di incrementare le figure professionali, qualora ve ne fosse stata necessità, allineando le nuove figure sempre

all'interno della legislazione italiana e degli standard europei. Sei mesi dopo, viene introdotta una nuova figura professionale “Operatore del mare e delle acque interne” e viene ridefinita la figura dell’ “operatore del benessere”, con relative standard minimi delle competenze tecnico-professionali (allegato 2) e correlazione tra aree formative dell’ordinamento IFP ed insegnamenti e classi di concorso dell’ordinamento di IP (allegati 3-4)²⁰⁶.

Questo è un esempio di efficienza formativa. Come si diceva nel precedente capitolo, l’IeFP nonostante i continui rallentamenti governativi, grazie alla delega regionale di cui gode e grazie alla spinta del pubblico sociale e al collegamento costante con il mondo del lavoro, riesce a percorrere canali privilegiati nei quali si adopera per la crescita dei ragazzi e lo sviluppo produttivo territoriale.

Accordo 20 dicembre 2012

Con questo accordo l’Italia assolve definitivamente l’incarico richiesto dalla comunità europea rispetto all’equiparazioni dei titoli con i livelli EQF indicando a quale degli 8 livelli europei corrispondono i titoli e le qualifiche rilasciate nel nostro Paese.

È però da precisare che solo nel 2013, a livello nazionale, con il D.lgs. n.13/2013 è stato regolamentato il repertorio nazionale delle qualifiche, che è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione codificati a livello nazionale, regionale o di Provincia Autonoma che rispondono a determinati requisiti previsti dal decreto.

Accordo 10 luglio 2014

In questa Conferenza unificata Stato-Regioni-Autonomie locali, si è redatto un documento dal titolo: “Linee strategiche di intervento riguardo ai servizi per l’apprendimento permanente ed all’organizzazione delle reti territoriali”.

²⁰⁶ Attualmente è in atto un ripensamento in merito all’ampliamento delle figure professionali e una volontà di declinare a livello territoriale queste figure. “Da un lato occorre ampliare le qualifiche, dall’altro è utile anche declinare singoli profili, ma la rapidità del cambiamento del mercato del lavoro e degli stessi “lavori” chiede che si mantenga un’adeguata flessibilità. Il Repertorio è obsoleto e non tiene conto di numerose professioni oggi esistenti. [...]

La maggior parte degli Organismi formativi concorda sulla necessità di contestualizzare a livello territoriale. [...] Mantenere un raccordo a livello regionale, [...] pur salvaguardando l’autonomia del soggetto erogatore, che in rapporto con il sistema produttivo locale può definire in modo flessibile e variabile nel tempo la declinazione delle qualifiche”. ASSOCIAZIONE TREELLLE, *Accendere i fari sull’Istruzione e Formazione Professionale*, quaderno n.12, giugno 2016, p. 80.

Questo documento richiamando il mondo delle competenze non formali e informali da collegare in un processo formativo alle competenze formali, richiama quello che Allulli definisce il “*diritto della persona all’apprendimento*, quindi a poter accedere e usufruire di reali e significative offerte educative e formative lungo l’arco della sua vita, nonché di veder riconosciuti gli apprendimenti e le competenze comunque acquisite in modo non formale e informale”²⁰⁷. Questo forse è il primo accordo di taglio sociale, nel senso che mettendo tra le sue priorità²⁰⁸ lo sviluppo delle competenze di specifici target maggiormente deboli o svantaggiati, sottolinea come la formazione professionale non è primariamente una risorsa per il mercato del lavoro, bensì è uno strumento di promozione del benessere personale.

Inoltre tale documento richiama l’importanza di saper certificare, in ambito formativo, anche quelle competenze non formali e formali, che sono comunque patrimonio della persona nel momento in cui essa si orienta sul piano formativo e professionale. Questo riconoscere un livello extra formale di competenze consente alle diverse organizzazioni che si occupano di persone a rischio o a esclusione sociale, di interagire con loro e di creare un’offerta formativa *ad hoc*.

1.3 La “Buona scuola” di Renzi

In questo paragrafo prenderemo in esame soltanto pochi aspetti marginali del documento sulla cosiddetta “Buona Scuola” (legge 107 del 13 luglio 2015) che interessano il panorama dell’Istruzione e formazione professionale²⁰⁹. Se ne eviteranno altri meno significativi che riguardano per lo più aspetti burocratici e amministrativi (tagli economici o sistemazione contrattuale di precari) sui quali, invece, si è concentrata l’attenzione dei *mass media*²¹⁰.

²⁰⁷ G. ALLULLI, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, CNOS-FAP, Roma 2015, p. 94.

²⁰⁸ Le altre priorità sono: a) l’ampliamento della platea dei soggetti a sostegno dell’apprendimento permanente; b) il potenziamento delle attività di orientamento permanente; c) l’ampliamento dell’accesso anche attraverso strumenti specifici di trasparenza e lo sviluppo e l’integrazione dei servizi per l’apprendimento permanente; d) il miglioramento della pertinenza dei sistemi di istruzione e Formazione al mercato del lavoro.

²⁰⁹ Secondo Chistolini i punti sensibili della riforma sono dieci: l’assunzione, la carriera, l’organico, il dirigente, il curriculum, l’edilizia, la formazione digitale, l’alternanza scuola lavoro, la scuola paritaria, l’integrazione degli stranieri. Cfr. S. CHISTOLINI, *La scuola tra trasformazione e innovazione*, in S. CHISTOLINI (a cura di), *La riforma della scuola. Riflessioni in memoria di don Mario Ferracuti*, Andrea Livi Editore, Fermo 2015, pp. 44-45.

²¹⁰ Cfr. http://www.lascuola.it/home/editrice_detail/Commento-a-la-buona-scuola-Bertagna/tutte-le-news/

Primo tema da considerare è l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro obbligatoria per far fronte a quel deficit formativo *on the job* che spesso i diversi percorsi scolastici portavano con sé²¹¹. Il tema dell'alternanza scuola-lavoro è il fulcro della istruzione/formazione professionalizzante tanto è vero che i dati precedenti²¹² al disegno legislativo del governo del 12 marzo 2015 ci parlano di una netta prevalenza degli istituti professionali (quasi il 58%) nei percorsi di alternanza rispetto alle altre scuole superiori. Peraltro, questo dispositivo interessava un numero ridotto di studenti degli Istituti professionali (35,8% degli iscritti, per lo più collocabili negli ultimi due anni del quinquennio)²¹³.

L'estensione dell'alternanza scuola/lavoro porta a due conseguenze importanti:

- la prima riguarda la possibilità di inserirsi meglio del mondo lavorativo al termine degli studi;
- la seconda, dal nostro punto di vista la più importante, è che verrà finalmente applicato il diritto di “imparare lavorando” a tutti gli studenti delle scuole superiori²¹⁴.

Tra mille criticità di questo evento legislativo viene finalmente affermato il principio che il lavorare è una forma di apprendimento e quindi, se fatto in età scolare, è un fatto carico di una valenza educativa che mette fine a quella dicotomia storica tra scuola e lavoro²¹⁵. Dall'altra parte “se la scuola aiuta il lavoro²¹⁶”, i giovani studenti vedranno il lavoro non come un miraggio, ma come una possibilità concreta, già sperimentabile durante il periodo di istruzione superiore²¹⁷.

Cfr. G. TACCONI, *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, LAS, Roma 2015, p. 43

Cfr. G. CHIOSSO, *Quale idea di scuola nella “Buona Scuola”*, in “Nuova Secondaria”, XXXIII [2015], n.1, pp. 12-3.

²¹¹ <http://www.dire.it/newsletter/scuola/anno/2016/ottobre/03/?news=14>

²¹² http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2014/11/cs201114_all1.pdf

²¹³ Diverse note del MIUR hanno ormai anche delineato il finanziamento per l'alternanza scuola lavoro a tutte le tipologie di scuola superiori. Cfr. <http://www.orizzontescuola.it/segreteria/finanziamenti-alternanza-scuola-lavoro-chiarimenti-del-ministero>

²¹⁴ Cfr. A. BALSAMO, *L'alternanza nella riforma della scuola: una possibile svolta culturale?*, in Bollettino ADAPT, 1 aprile 2015, <http://www.bollettinoadapt.it/lalternanza-nella-riforma-della-scuola-una-possibile-svolta-culturale/>

²¹⁵ Cfr. <https://labuonascuola.gov.it/area/a/5326/>

²¹⁶ W. PASSERINI, *Se la scuola aiuta il lavoro*, in La Stampa, 11 maggio 2015, pag. 20, foglio 1.

²¹⁷ All'interno della legge, oltre ai periodi di stage e tirocinio in azienda, sono previste anche esperienze in modalità di impresa formativa simulata, da potersi svolgere anche nei periodi di normale sospensione delle attività didattiche.

Come osserva Bernava quindi, sarà importante che alla “buona scuola” siano associate anche delle “buone imprese”²¹⁸, ossia realtà “che non ne traggano solo improprie convenienze nel breve periodo, ma che esprimano anche la dovuta attenzione e sensibilità per ospitare un ragazzo che deve familiarizzare con l’ambiente lavorativo”²¹⁹.

Un attento studio del CNOS mette in luce elementi di continuità e discontinuità con la precedente legislazione²²⁰. In specie, la “Buona Scuola” si colloca in continuità con alcuni aspetti della Lg. 53/2003 e il successivo Dlg 77/2015 per quanto concerne la metodologia didattica a modalità formativa che prevede la sintonia scuola-lavoro all’interno del proprio percorso di studi. Inoltre, viene riconosciuto il valore dell’esperienza come ponte verso il mondo del lavoro.

La discontinuità, invece, riguarda il processo di scelta delle realtà dove poter far svolgere tali percorsi agli studenti. È stata, infatti, istituita una banca dati ufficiale presso la CCIAA e un portale informativo sul portale SIDI. Luoghi virtuali dove i dirigenti possono trovare notizie dei diversi enti, i pareri degli stessi studenti, nonché ulteriori aziende partner.

Altro elemento importante della “Buona Scuola” è che il documento come ipotizzato già all’inizio del 2015²²¹, cerca di inserire l’IeFP in un quadro di “legalizzazione” e di unica *governance* su base nazionale, al fine di avere pari diritti rispetto agli altri percorsi di istruzione di scuola superiore di secondo grado. Non a caso, questo documento, cerca di centralizzare l’IeFP sul piano delle risorse umane e logistiche, così da favorire interventi sui servizi, anche di carattere burocratico e strutturale²²². Per esempio dare la possibilità agli enti formativi accreditati di poter

²¹⁸ Si ricordi che la legge 107/2015 prevede non solo enti pubblici, associazioni di categoria o aziende produttive, ma anche ordini professionali, musei e altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali, Enti che svolgono attività afferenti al patrimonio ambientale, Enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI” e “Uffici centrali e periferici del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo”.

²¹⁹ F. BRUDAGLIO, *#labuonascuola tra punti di forza e carenze. A tu per tu con Maurizio Bernava*, in Bollettino ADAPT 1 aprile 2015, <http://www.bollettinoadapt.it/labuonascuola-a-tu-per-tu-con-maurizio-bernava/>

²²⁰ http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/03_Alternanza%20scuola%20lavoro%20e%20ITS.pdf

²²¹ Cfr G.M. SALERNO, *Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani: l’ordinamento*, cit.

²²² “Il sistema che si intende prefigurare con la riforma in corso di approvazione dovrebbe condurre ad una distinzione tra le attività formative, quelle della IeFP e quelle della FP. Le prime saranno soggette ad un assetto ordinamentale in cui si accentuerà la guida unitaria da parte dello Stato, mentre le seconde

accedere a finanziamenti statali per la costruzione di un percorso di orientamento adeguato e sostenuto dal MIUR o consentire agli utenti un'accessibilità di servizi *on line* alla pari delle altre scuole.

Pur rimanendo le dovute differenze fra lo *status* di studente in alternanza scuola lavoro e l'apprendista in diritto-dovere, la Buona Scuola e il *Jobs Act* (legge 81 del 15 giugno 2015 che vedremo nel prossimo paragrafo)²²³, hanno dei punti in comune nell'ambito dell'IeFP come la possibilità di conseguire la qualifica o il diploma professionale nel regime di apprendistato con 50% di ore in azienda e 50% in istituzione educativa. Come anche si potranno stipulare contratti di apprendistato di durata in genere corrispondente al numero di annualità del percorso formativo: tre anni per i percorsi rivolti a qualifica, quattro per quelli rivolti al diploma professionale quadriennale.

2. Apprendistato

Un altro percorso per ottenere una qualifica professionale o un diploma professionale è l'apprendistato per i ragazzi sotto i diciotto anni e quindi inseriti all'interno dell'ambito del diritto-dovere. L'apprendistato è un percorso quanto mai discusso sul piano pedagogico in quanto è un iter educativo che, specie nella tradizione italiana, è situato sulla linea di confine tra l'addestramento e l'educazione. Rimandando al secondo paragrafo una discussione pedagogica in merito, cerchiamo ora di vedere, brevemente, come è stato pensato il rapporto tra apprendistato e formazione nella legislazione italiana.

2.1 Dal Testo Unico al Jobs Act: una panoramica veloce

In Italia le leggi sull'apprendistato hanno sempre seguito un doppio canale: quello formativo e quello riferito all'occupabilità. A seconda dei momenti storici in cui ci si

saranno mantenute in capo alla sostanziale autonomia delle Regioni. A ciò si potrà fare eccezione per quelle Regioni che vorranno far valere, anche per la IeFP, la possibilità di innescare il meccanismo del "regionalismo differenziato". In questo senso, quindi, l'eventuale richiesta di maggiore autonomia da parte delle Regioni si tradurrebbe non, come accade oggi, anche nella totale o parziale omissione nell'attivazione della IeFP, ma nella maggiore volontà di azione e di intervento in questo specifico settore formativo." In G.M. SALERNO, *Per una nuova governance della IeFP*, in G. ZAGARDO – G.M. SALERNO – D. NICOLI – G. MALIZIA – M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Rom 2015, p.149.

²²³ Entrambi i provvedimenti fanno capo al Governo Renzi (dal 22 febbraio 2014 ad oggi)

trovava, si dava più spazio a una finalità piuttosto che a un'altra. Per esempio, nel post guerra, con la legge 264 del 29 aprile del 1949, l'apprendistato era collegato alle scuole popolari che più che a una formazione tecnica, miravano proprio a un'alfabetizzazione della popolazione. Dopo circa dieci anni, con la legge n. 25 del 19 gennaio 1955, si centrava la formazione più su un'istruzione tecnica che non di cultura generale.

Sono seguite la legge 285 del 1977 che pur considerando un numero minimo di ore destinate alla formazione, comunque aveva come finalità principale far fronte alla disoccupazione giovanile. Bisognerà aspettare venti anni per avere una legge innovativa e articolata sull'apprendistato, ossia la legge 196 del 24 giugno 1997, il cosiddetto "Pacchetto Treu". Questa legge, quanto mai controversa anche per l'introduzione all'interno dei contratti atipici, dichiarava in maniera esplicita che il contratto di apprendistato aveva una funzione formativa e che l'aspetto formativo, che nella pratica aspettava alle aziende, doveva essere comunque supervisionato dalle regioni.

Con la famosa "Legge Biagi" (legge n. 30 del 14 febbraio 2003 e il D.lgs 276/2003, nonché D.lgs del 6 ottobre 2004), l'apprendistato in Italia entra a far parte del circuito di istruzione e formazione professionale, in quanto non solo sarà ritenuto uno strumento per agevolare l'occupabilità, ma, nel suo primo livello²²⁴, verrà considerato come strumento per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione. Non a caso, con la circolare n. 40/2004 del Ministero del Lavoro, si stabiliva che non si poteva stipulare un contratto di lavoro subordinato a un giovane sotto i diciotto anni non qualificato, in quanto il giovane era tenuto al rispetto del diritto-dovere di istruzione fino alla maggiore età.

²²⁴ Per l'apprendistato fra i 15 e i 18 anni, si ricorda infatti che "i suoi vincoli di svolgimento e di risultato devono obbedire ai livelli essenziali delle prestazioni stabilite dallo Stato perché è in gioco il godimento del fondamentale diritto civile e sociale all'istruzione e alla formazione da parte di ciascun cittadino. Si lega, perciò, sia agli art 33-34 sia all'art 35 della Costituzione". G. BERTAGNA, *Lavoro e Formazione dei giovani*, cit., p. 58.

"La prima tipologia di apprendistato [...] non è considerato il primo gradino di un percorso formativo che può realizzare un possibile, intenzionale e compiuto progetto di vita apprezzato socialmente, ma è invece vissuto per lo più come una scelta residuale e negativa, il segno di una sconfitta personale negli studi e di un ruolo economico-sociale destinato a essere senza prospettive. [...] All'apprendistato in diritto-dovere giungerebbero, di conseguenza, secondo la mentalità comune, e come *extrema ratio*, non solo i falliti cognitivi della scuola, ma anche i ragazzi che aggiungerebbero a questa loro condizione problemi comportamentali e socio-relazionali di difficile gestione nelle istituzioni formali di istruzione e formazione". *Ivi*, p. 58-59.

Vi sono poi l'apprendistato professionalizzante (18-29 anni), art- 49, D.Lgs 276/2003, lg Biagi 182/2010 e si riferisce all'art. 35 della costituzione e l'apprendistato di alta formazione o di terzo livello art. 50, D.Lgs 276/2003. Riguarda incremento competenze universitari, ma anche giovani con alto livello Eqf con ITS e IFTS. Art 33-34-35 Costituzione.

Il riordino dell'apprendistato con il Testo Unico del D.lgs. 167/2011 (e successivo accordo Conferenza Stato-Regioni del 15 marzo 2012) ha confermato tale possibilità con l'apprendistato "per la qualifica e per il diploma professionale" e con l'apprendistato di alta formazione. L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale è rivolto ai giovani dai 15 ai 25 anni che possono conseguire un titolo di studio attraverso il lavoro, così come in alto apprendistato è possibile conseguire lauree, master e dottorati, ma anche il diploma di tecnico superiore (ITS) o di specializzazione tecnica superiore (IFTS). Inoltre la Conferenza Stato Regioni con l'accordo del 15 marzo 2012 ha sancito una frequenza di attività di formazione, interna o esterna all'azienda, per un monte ore non inferiore a 400 ore annue, con la possibilità, nel caso di apprendisti maggiorenni, di riconoscere crediti formativi in ingresso.

L'Isfol, fa notare come il contratto di apprendistato in diritto-dovere viene indicato come uno strumento innovativo e fondamentale per i giovani che sono usciti precocemente dai percorsi scolastici. L'apprendistato quindi non deve essere solamente inteso come un contratto di lavoro, ma come strumento di unione e transizione tra il sistema formativo e il mercato del lavoro²²⁵.

Un punto di contatto fra formazione, lavoro e mondo del sociale è dato certamente dal progetto "Garanzia Giovani"²²⁶.

Al fine di conseguire gli obiettivi previsti dalla "Garanzia per i giovani" in Italia, l'articolo 5 del decreto legge n. 76/2013 (convertito con modificazioni in Legge 9 agosto 2013, n. 99) ha istituito una apposita struttura di missione che coinvolge oltre al Ministero del Lavoro e alle sue agenzie tecniche (ISFOL e Italia Lavoro), l'INPS, il Ministero dell'Istruzione, il Ministero dello Sviluppo Economico, il Dipartimento della Gioventù, le Regioni e Province Autonome, le Province e Unioncamere."²²⁷

²²⁵ A. ROMITO, *Gli apprendisti in diritto-dovere di istruzione e formazione*, Isfol, Roma 2012 (Isfol Occasional Paper, 3), p. 1.

²²⁶ Sul piano europeo si fa riferimento alla Raccomandazione europea del 22 aprile 2013. "Il Consiglio dell'Unione europea con la Raccomandazione del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una "Garanzia per i giovani" ha invitato gli Stati a garantire ai giovani con meno di 25 anni un'opportunità di formazione o un'offerta di lavoro qualitativamente valida, anche mediante il ricorso all'apprendistato, entro quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema di istruzione formale.

Per realizzare gli obiettivi previsti dalla "Garanzia per i giovani", il Governo, in collaborazione con Regioni, Province e altre istituzioni, ha predisposto un Piano nazionale che è stato approvato dalla Commissione europea all'inizio di gennaio 2014. Il Piano include tra le azioni finanziabili l'offerta di contratti di apprendistato, da svolgersi anche all'estero con il supporto della rete Eures." In ISFOL - INPS, *Monitoraggio sull'Apprendistato. XIV Rapporto*, Roma, dicembre 2013, p. 5.

²²⁷ D.NICOLI – G. CARFAGNINI, *Un modello formativo per l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale*, CNOS-FAP, Roma 2014, p. 6

Questo progetto, pur non essendo specifico per l'eFP, in quanto si riferisce a quella che viene definita l' "Alleanza Europea per l'Apprendistato"²²⁸, comunque può attivare dei fondi collegati all'eFP, soprattutto in uscita dalle qualifiche o dai diplomi professionali.

Il decreto legislativo 81/2015, in attuazione del *Jobs Act*, nell'art. 41 ha esteso la prima tipologia di apprendistato, oltre che alla qualifica professionale e al diploma professionale, anche alla specializzazione tecnica superiore. Inoltre, in linea con una dimensione sempre più pedagogica dell'apprendistato, è richiesto all'azienda di farsi carico della formazione delle competenze tecnico-professionali, ma contrariamente a quanto avveniva prima, per agevolare tale soluzione educativa è previsto una riduzione del costo del 65% rispetto all'apprendistato professionalizzante, così da poter maggiormente investire nella formazione.²²⁹

²²⁸ "La strategia adottata a livello comunitario prevede, accanto alla "Garanzia per i giovani", altri strumenti e misure per combattere la disoccupazione giovanile, tra i quali la costituzione di una "Alleanza europea per l'apprendistato". Si tratta di un'iniziativa inaugurata a luglio 2013 e sostenuta dalla prima dichiarazione comune della Commissione europea, della presidenza del Consiglio dei ministri dell'UE e delle Parti sociali a livello europeo, che si sono impegnate a mettere in atto numerose azioni al fine di rafforzare l'accesso, l'offerta, la qualità e la capacità di attrazione dell'apprendistato.

L'Alleanza intende coinvolgere autorità pubbliche, partner sociali ed economici, istituti di formazione professionale, rappresentanti dei giovani ed altri attori rilevanti, come le Camere di Commercio, al fine di coordinare e diffondere diverse iniziative per il miglioramento dei sistemi di apprendistato.

L'Iniziativa ha individuato tre ambiti prioritari d'intervento:

- la riforma dei sistemi di apprendistato, tramite il *peer-to-peer learning*, il trasferimento delle conoscenze, la creazione di partenariati internazionali e tra diversi attori all'interno dei singoli Paesi membri e la diffusione dei modelli di apprendimento basati sul lavoro. Inoltre, la Commissione ha messo a disposizione un servizio di assistenza, disponibile fino alla fine del 2014, per sostenere le autorità nazionali che si occupano dello sviluppo di programmi di apprendistato e stage;
- la diffusione dei benefici che le forme di apprendistato possono offrire agli studenti, alle imprese e alla società nel suo complesso. Infatti, nei Paesi dotati di un sistema duale (come in Germania ed Austria) si registra un livello di disoccupazione molto più basso rispetto a quelli dove la formazione professionale e i modelli di apprendimento sul lavoro non sono altrettanto diffusi;
- la messa a disposizione di risorse europee di cofinanziamento e la mobilitazione del settore privato. Gli interventi individuati nell'ambito dell'Alleanza europea per l'apprendistato saranno finanziati dal Fondo sociale europeo, dall'iniziativa a favore dell'occupazione giovanile e dal programma Erasmus plus, il nuovo programma dell'UE per l'istruzione, la formazione e la gioventù." In ISFOL-INPS, *Monitoraggio sull'Apprendistato. XIV Rapporto*, p. 6.

²²⁹ Cfr. G. TACCONI, *Tra scuola e lavoro*, cit., p. 107.

2.2 Questioni pedagogiche sull'apprendistato

Come osserva D'Amico, l'apprendistato è “un istituto per sé duttile, anche se questa duttilità di scenario ha fornito l'occasione, talvolta, ad applicazioni meno virtuose”²³⁰, pertanto sul piano pedagogico non sono mancate delle controversie sia sul piano teorico-educativo, come anche a livello pratico-formativo. Come già detto in precedenza, l'apprendistato nello specifico non è oggetto della nostra indagine, ma è comunque un argomento che, proprio perché inserito anch'esso nell'IeFP è trasversale alle nostre questioni. Pertanto si riportano quelli che, a parer nostro, possono essere delle riflessioni sul valore formativo o meno dell'apprendistato in un'ottica pedagogica.

La prima questione è se l'apprendistato “toglie” ai giovani il diritto all'istruzione. Tale dibattito, da sempre vivo in Italia, ha avuto un forte rilancio soprattutto dopo la legge 182 del 9 novembre 2010 dove nell'articolo 48 (punto 8), evidenziava il valore formativo dell'apprendistato, già a partire dai quindici anni. Ora per coloro a cui non piace l'istituzione dell'apprendistato, ovviamente ciò significava togliere un anno di istruzione obbligatoria ai ragazzi²³¹.

La seconda questione riguarda le competenze. Come si vedrà meglio nel prossimo capitolo, il concetto di competenza è la rivoluzione formativa che collega il mondo del lavoro con il mondo dell'apprendimento. Se già la scuola, per certi versi, aveva fatto suo questo monito specie dopo alcune raccomandazioni europee del nuovo millennio, con l'apprendistato la competenza non solo ha un valore “formativo”, ma assume una chiara connotazione giuridica²³², in quanto elemento trasversale al mondo formativo professionale e al mondo legislativo²³³. Sarà proprio l'apprendistato a mettere

²³⁰ N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., p. 601. Tale problema è noto anche il altri paesi europei: “L'importanza attribuita all'apprendistato, l'offerta di percorsi di apprendimento tra pari e il sostegno finanziario della Commissione europea agli Stati membri facilitano il miglioramento e l'introduzione di sistemi nei vari paesi. L'aumento dell'interesse nei confronti dell'apprendistato dovrebbe essere accompagnato da rigidi controlli della qualità onde evitare che l'apprendistato sia usato come fonte di lavoro a basso costo o che le imprese sostituiscano lavoratori non qualificati con apprendisti. Un simile comportamento negativo rafforzerebbe ulteriormente la percezione negativa di genitori e studenti, soprattutto nei paesi che hanno un'esperienza limitata o nulla in materia di apprendistato, ostacolandone così lo sviluppo e le possibilità di successo”. PARLAMENTO EUROPEO - COMMISSIONE PER LA CULTURA E L'ISTRUZIONE, Istruzione duale: un ponte su acque agitate?, in <http://www.europarl.europa.eu/committees/it/studies.html>

²³¹ Su questo tema cfr. G. BERTAGNA, *Lavoro e Formazione dei giovani*, cit., p. 53.

²³² L. CASANO, *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, in “Persona, Formazione e Lavoro”, IV[2014], n. 12, pp. 50-51.

²³³ Un primo studio antecedente alle politiche europee post-duemila è dato da F. GUARRIELLO, *Per un approccio giuridico al tema delle competenze*, in “Osservatorio Isfol”, 20, n.5-6, 1999, pp. 113-170.

in evidenza come, all'interno di un processo formativo, siano importanti non solo le cosiddette competenze formali, ma anche quelle informali e non formali. La letteratura giuslavoristica incontra la letteratura pedagogica per dar vita a ideali pedagogici e concretizzarli nelle realtà formative e lavorative. Ovviamente l'incontro di questi mondi porta a volte a delle problematiche²³⁴, ma ciò non può scoraggiare la politica educativa verso un cammino di complementarietà fra apprendimento e lavoro.

La terza questione è rispetto alla didattica, in particolare alle ore di lezione. Seppur vi è una legge che quantifica un pacchetto di ore di formazione in aula che restano obbligatorie per l'acquisizione delle competenze di base per i giovani in un percorso di qualifica/diploma professionale, restano da definire le modalità d'aula, i tempi e i soggetti attuatori. In particolare:

- Quali sono le agenzie accreditate per la formazione al fine dell'assolvimento del diritto dovere? Si predilige una linea omogenea dell'offerta formativa o una più individuale?
- Secondo quale criterio si organizzano le classi? Non vi è il rischio di una eccessiva eterogeneità?
- Come impostare gli orari delle lezioni se i giovani vengono da diverse realtà lavorative? Le lezioni vengono svolte nell'arco della settimana o si preferisce la formula del full-immersion nei weekend?
- Le aziende quale formazione possono erogare e quale possono certificare?

Rispetto a questi interrogativi ogni Regione si è mossa diversamente cercando soluzioni diverse ai rispettivi problemi. Sarebbe auspicabile una linea comune concordata dalle Regioni, dal Ministero del Lavoro e dal Miur. Un giusto equilibrio fra servizi formativi e servizi complementari²³⁵ potrebbe risolvere diverse antinomie scuola/lavoro presenti nei percorsi di apprendistato. Solo così, come afferma Nicoli,

²³⁴ Sempre Casano mette in luce alcune contrapposizioni legislative: Nel decreto interministeriale del 16 settembre 2102 si dice che l'apprendistato è luogo di apprendimento anche formale, nel 13 del 16 gennaio 2013 si parla di apprendimento formale solo nelle istituzioni formative. cfr L. CASANO, *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, cit., p. 62.

²³⁵ Per servizi complementari si intendono il bilancio delle competenze, la predisposizione del Piano Formativo Individuale e l'affiancamento per la gestione degli adempimenti amministrativi/contrattuali connessi all'attivazione del contratto di apprendistato.

potremmo avere un “apprendistato educante”²³⁶ nel quale l’impresa è “impresa formante”, l’apprendista ha degli adeguati strumenti formativi (oltre che lavorativi) e vi è l’esperienza dei diversi Enti di formazione per l’assolvimento del diritto-dovere.

La quarta questione è di carattere culturale, ossia la riproposizione dell’antinomia scuola-lavoro. Questo tema è stato trattato in uno studio di Bertagna²³⁷ il quale mette in luce come culturalmente, in Italia, la pratica del lavoro e l’apprendimento sarebbero alternativi e cronologicamente/logicamente successivi. L’istituto dell’apprendistato, che in teoria poteva superare queste separazioni, in realtà con la divisione fra tempi di produzione e tempi di studio ha riassorbito e legittimato questo pregiudizio²³⁸.

2.3 Apprendistato: percorso educativo o solo professionalizzante?

Dal nostro punto di vista l’apprendistato non deve essere considerato come “altro” dalla scuola, come un percorso lavorativo e non educativo. Non vi deve essere questa dualità quanto mai tradizionalista, nozionistica e intellettualistica²³⁹. Come osserva Bertagna, l’apprendistato:

²³⁶ Cfr. D.NICOLI – G. CARFAGNINI, *Un modello formativo per l’apprendistato per la qualifica e il diploma professionale*, cit., p. 35-45.

²³⁷ G. BERTAGNA, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell’istruzione e della formazione*, in *Prospettiva EP*, sett-dic 2013, p.22-26.

²³⁸ Cfr. G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p. 110.

²³⁹ Bertagna parla delle malattie dell’apprendistato: “La prima si può chiamare «intellettualismo». Sono oltre ottanta anni che, da noi, vince, diffuso nelle aule scolastiche e universitarie e tra tutta la popolazione, senza distinzioni di censo e di cultura, come non era mai accaduto prima, il valore di un doppio pregiudizio. Si è convinti, infatti, per un verso, che la conoscenza astratta e teorica sarebbe sempre e in tutti i campi più prestigiosa e potente di quella concreta e pratica; per l’altro, che i saperi pratici e i fare operativi non sarebbero altro che la mera applicazione di precedenti saperi teorici, acquisiti in aula. [...] La seconda malattia è una conseguenza della prima. La si può chiamare «separazionismo» [...] Un vero paradosso, tuttavia, sul piano delle ragioni educative: non ne ha. Inoltre, un costoso e diffuso fattore di iniquità esistenziale e sociale. [...]

La terza malattia è forse la più insidiosa e riguarda l’obnubilamento della dimensione squisitamente e intrinsecamente formativa del lavoro, di qualsiasi lavoro. [...] Qualsiasi lavoro, perciò, ad intensità differenti, è e non può che essere sempre e comunque un «sapere pratico», un sapere della persona in azione, nella sua integralità, nel mondo e nell’esistenza. Per cui, paradossalmente, è proprio quest’ultimo a rendere possibile anche il «sapere teoretico» più raffinato e sottile che si possa pensare; e a fondarlo.

La quarta malattia di cui soffre il nostro sistema educativo riguarda la svalutazione non solo socioeconomica, ma anche e soprattutto culturale del lavoro manuale. Sarebbe privo in sé, di conoscenze e di cultura.

L’ultima malattia che affligge il nostro sistema educativo è il suo trasmettere a tutti quelli che lo frequentano come la cosa più naturale del mondo la teoria che potremmo chiamare del «fissismo professionale». Proprio le malattie precedenti hanno portato, infatti, il nostro sistema educativo a dimenticare l’insegnamento che non solo, in ogni vita individuale e sociale, è meglio essere in grado di svolgere bene quanti più lavori possibile e tutti tra loro diversi, ma soprattutto che anche quando si fosse

non è e non deve essere una forma più povera e scaduta della scuola. È e deve essere la prova della possibilità di un'altra modalità per imparare e per crescere come persone: meno formale, più concreta, più personalizzata e responsabilizzante, più relazionalmente coinvolgente. Un'offerta che può essere apprezzata da chi, per inclinazioni o per scelta, la preferisca a quella scolastica.²⁴⁰

La pericolosità del venir meno della “gratuità” dell'istruzione all'interno dei percorsi di apprendistato è sempre alle porte²⁴¹, come anche l'eccessivo aspetto “professionalizzante” di tale percorso, ma da qui a non considerare “tout-court” l'apprendistato come un percorso educativo per la persona, in particolare per le persone più disagiate, è una posizione ideologica che ha poco a che fare con la realtà del mondo giovanile²⁴². Si concorda con Nicoli quando parla del “vero apprendistato”, ossia di quel modello formativo dall'elevato valore metodologico che da una parte può rinnovare la didattica secondo un nuovo legame impresa/ente di formazione, e dall'altro può sostenere l'apprendista dinanzi alla sua demotivazione e alle sue difficoltà di apprendimento²⁴³.

D'altra parte anche un recente studio europeo²⁴⁴ ha messo in luce come l'apprendistato non solo migliora capacità e competenze professionali favorendo un rapido e adeguato ingresso nel mondo del lavoro, ma tale percorso favorisce anche un processo di identità professionale inficiando quindi positivamente sullo sviluppo della personalità.

costretti a svolgere a lungo lo stesso lavoro è necessario apprendere a svolgerlo a livelli progressivamente più elaborati di complessità tecnica. Di cultura critica e di responsabilità sociale e morale. ” G. BERTAGNA, *Lavoro e Formazione dei giovani*, cit., p. 65-71.

²⁴⁰ *Ivi*, p. 88.

²⁴¹ L'apprendistato viene definito come uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera dell'impresa medesima. Viene così a configurarsi come un contratto sinallagmatico di scambio dove la prestazione lavorativa dell'apprendista viene scambiata non solo con il salario, ma anche con l'addestramento teorico-pratico finalizzato alla qualifica professionale” D. BOCCHINI, *Le politiche per il lavoro giovanile. Strumento di lavoro per gli operatori della formazione professionale*, collana studi, CNOS-FAP, Roma, 2011, p.9.

²⁴² Bertagna nel suo testo riporta alcuni articoli: vd L. EDUCATI, *Dai 15 ai 18 anni tra scuola e bottega: ecco la riforma Moratti*, in *Liberazione*, 25 marzo 2005, p. 4; R. MONTEFORTE, *Obbligo scolastico: l'ultimo bluff Moratti*, in *L'Unità*, 25 marzo 2005, p. 9; R. GAGLIARDI, *Scuola per le persone o scuola per il prodotto?*, in *Liberazione*, 13 maggio 2005, p.1; B. VERTECCHI, *Periodi di prova in azienda? Solo un valore affettivo*, in *Il Corriere della Sera*, 25 marzo 2005, p.1.

²⁴³ Cfr D.NICOLI – G. CARFAGNINI, *Un modello formativo per l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale*, cit., p. 6.

²⁴⁴ FONDAZIONE EUROPEA PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE (2013), *Work-based learning: Benefits and obstacles a literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*.

Spesso i ragazzi che intraprendono i percorsi di apprendistato sono quei giovani che non hanno avuto delle buone relazioni con i docenti durante l'iter scolastico e che per questo hanno abbandonato la scuola o persino la formazione professionale²⁴⁵. Non si danno colpe ai docenti o ai formatori in quanto persone, ma nella relazione con i docenti è innegabile che vi sia la relazione con il mondo della scuola²⁴⁶. Se l'apprendistato può essere un momento educativo, è perché si tratta di un percorso per acquisire determinate competenze in una dimensione di progettualità educativa. In tal senso l'apprendistato è una risposta "sociale" in quanto argina i classici comportamenti disfattisti di chi abbandona la scuola e forma persone per aiutarle ad inserirsi nella società.

Intervenire anche strutturalmente sui percorsi di apprendistato non significa non sostenere la più formale istruzione e formazione professionale per avere meno spese pubbliche²⁴⁷, questo perché l'apprendistato si presenta come un modello formativo a se stante, valido per una determinata popolazione che comunque non sostiene didatticamente le prestazioni richieste dal classico percorso di IeFP. L'apprendistato non è da considerarsi una sfida al ribasso, ma un'ulteriore personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

²⁴⁵ A. ROMITO, *Gli apprendisti in diritto-dovere di istruzione e formazione*, cit., p. 17-20.

²⁴⁶ "In questa prospettiva, si può sostenere che la principale ingiustizia che la scuola può provocare non è l'insuccesso scolastico, ma l'insignificanza, di cui il primo è semmai l'esito. L'insignificanza è ciò che avviene in quel contesto in cui non accade nulla che abbia valore per le persone che vi trascorrono parte della loro esistenza. Il giovane si disperde per mancanza di legami significativi, mancanza di corrispondenza tra ciò che si aspetta e ciò che trova veramente (vedi il caso degli istituti professionali), specie la passione e l'incoraggiamento, ed infine mancanza di scopi persuasivi circa lo studio." In D. NICOLI, *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in G. ZAGARDO – G.M. SALERNO – D. NICOLI – G. MALIZIA – M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/2014 e proposte*, p. 168-169.

²⁴⁷ "Non sembra eccessivo pensare che vi sia da parte del ministero una preferenza anche formativa data all'istituto dell'apprendistato rispetto alla via più formale dell'istruzione e formazione nei centri o corsi di formazione professionale a gestione regionale: forse anche per motivi di riduzione della spesa pubblica e forse anche per evitare i molti casi di abuso e di illegali appropriazioni private di denaro destinato allo scopo del sovvenzionamento di progetti formativi.

Tuttavia resta il dubbio che tale enfattizzazione dell'apprendistato si dimostri una scelta piuttosto discutibile, in quanto sembra mettere in discussione il ruolo dell'Istruzione e Formazione Professionale regionalizzata e perché fa paventare un ritorno a modalità formative che negli ultimi decenni si era cercato di superare." In G.MALIZIA – C.NANNI, *Crisi economica e politiche educative. Il caso del governo Monti e del Ministro Profumo*, in "Orientamenti Pedagogici", LX [2013], n.3, p. 578.

3. Regione Lazio e Provincia di Roma

3.1 Il recente passato

Il sistema IeFP deve essere disciplinato dalle singole regioni e nel caso del Lazio questo adempimento non è stato mai svolto in maniera sufficientemente adeguata al mandato legislativo nazionale.

Da dopo la nascita del sistema IeFP²⁴⁸, la Regione Lazio ha proposto annualmente delle linee guida regionali che altro non erano che un *memorandum* di quanto già era in essere nella legislazione nazionale. Dovevano servire all'amministrazione delle Provincie e della Città metropolitana di Roma per stendere un bando di concorso rivolto ai diversi Enti Formativi presenti sul territorio provinciale²⁴⁹. Ne fa fede il fatto che nell'ultimo documento della Regione Lazio "Indirizzi e linee guida per le Provincie in materia di percorsi triennali di istruzione e formazione professionale"²⁵⁰ la parte innovativa e caratteristica che potrebbe distinguere la Regione Lazio da un'altra Regione è solo quella del finanziamento e della rendicontazione!

Per quanto concerne l'aspetto educativo e didattico, è solo un rimando ai livelli essenziali e alle valutazioni secondo la 226/2005. L'intera gestione del corso di studio e delle garanzie ambientali ed educative è demandata alla Provincia, la quale avrebbe il compito di "esperire procedure di evidenza pubblica, per la selezione delle Istituzioni formative cui affidare la gestione dei percorsi triennali di IeFP in regime di convenzione, che tengano conto almeno degli anni di esperienza maturata in attività analoghe, dei curricula delle risorse umane impegnate rispetto ai percorsi triennali di IeFP proposti e della progettualità in termini di risposte ad esigenze di personalizzazione nonché ad esigenze di attività individualizzate"²⁵¹

Un altro esempio di poca attenzione alla valenza formativa dei percorsi IeFP è dato dal mancata chiarezza rispetto l'orario scolastico di ogni ente formativo e la sua

²⁴⁸ Si ricordi che la prima legge regionale sulla formazione professionale nel Lazio è la n.14 e risale al 6 aprile 1978. Questa legge è stata aggiornata con diverse LL.RR. (23/1992; 31/1994; 6/2002 – ordinamento formazione professionale; 9/2006 disposizione in materia di formazione nell'apprendistato), senza grandi modifiche.

²⁴⁹ Sul territorio romano vi erano i CFP (centri di formazione professionale accreditati - di enti terzi rispetto al pubblico) e CFPP (centri di formazione professionale provinciali). I Profili dovevano essere gli stessi.

²⁵⁰ "Indirizzi e linee guida per le Provincie in materia di percorsi triennali di istruzione e formazione professionale" di cui al capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. Anno scolastico 2014-2015

²⁵¹ 11/09/2014 - BOLLETTINO UFFICIALE DELLA REGIONE LAZIO - N. 73 - Supplemento n. 1

suddivisione per materia/competenza. Se si considera che secondo la normativa europea le ore “misurano” i crediti formativi, tale mancanza risulta essere una carenza non solo didattica, ma anche formativo/lavorativa. Fino a circa il 2010 l’Ufficio scolastico regionale chiedeva ai diversi Enti di formazione di dar vita a un orario per il triennio in partenariato con un Istituto professionale statale, ciò con la sola finalità di agevolare un’eventuale passaggio da un’Istituzione educativa all’altra come vuole la normativa.

Nel 2010 un dirigente della Provincia di Roma, cercò di capire come era suddiviso l’orario per competenze dei diversi Enti formativi e, dopo una riunione con alcuni centri di formazione, ne uscì un quadro come in tabella sottostante.


PROVINCIA DI ROMA
 1870 140° ANNIVERSARIO 2010 DELLA PROVINCIA DI ROMA

Dipartimento III - "Servizi per la formazione, il lavoro e la promozione della qualità della vita"
 Ufficio di Direzione "Formazione Professionale - Offerta Formativa"
 Ufficio 2 "Attività per la formazione d'ingresso"

TRIENNIO

	Accoglienza Orientamento Accompagnamento 92 ore	Competenze di base e comuni 1260 ore	Competenze tecnico professionali 1018 ore	Tirocinio 450 ore	Personalizzazione 240 ore	Verifica Valutazione Validazione 90 ore
ENTE 1	80	1282	1014	444	240	90
ENTE 2	72	986	1050	642	300	100
ENTE 3	92	1260	1018	450	240	90
ENTE 4	0	1329	1321	500	0	0
ENTE 5	125	1244	901	510	210	160
ENTE 6	75	1375	1216	360	71	53
ENTE 7	92	1260	1018	450	240	90

La situazione era evidentemente arbitraria, così, a seguito di alcuni incontri con i referenti degli enti formativi, si cercò di darsi delle linee comuni e si rimodulò la tabella precedente.

PROVINCIA DI ROMA
140° ANNIVERSARIO
DELLA PROVINCIA DI ROMA

Dipartimento III - "Servizi per la formazione, il lavoro e la promozione della qualità della vita"
Ufficio di Direzione "Formazione Professionale - Offerta Formativa"
Ufficio 2 - Attività per la formazione d'ingresso

	Accoglienza Orientamento Accompagnamento	Competenze comuni e di base	Competenze tecnico professionali		Personalizzazione	Verifica valutazione validazione	
	Macroarea 1	Macroarea 2	Macroarea 3	Tirocinio	Macroarea 4	Macroarea 5	TOTALI
1° ANNO ORE	36	510	344	30	100	30	1050
2° ANNO ORE	20	400	360	180	60	30	1050
3° ANNO ORE	36	350	314	240	80	30	1050

Impianto orario triennale condiviso nella riunione del 13 maggio 2010

Questo orario non si prefigurava come vincolante, anche se poi, nella prassi concorsuale e nella stesura del progetto formativo in risposta al bando, era richiesto un adeguamento all'orario condiviso.

La Regione Lazio, quindi, usufruendo da una parte della "logistica" della Provincia e dall'altra parte dei fondi statali negli Istituti professionali che aderivano ai percorsi di sussidiarietà, ha sempre adempiuto il suo mandato costituzionale alla formazione professionale iniziale in maniera "burocratica", senza fornire l'apporto specifico richiesto dal legislatore.

Ciò è reso ancor più evidente nel tema dell'apprendistato: per i soggetti in diritto-dovere la Regione Lazio non ha ancora disciplinato la materia, come osservava Nicoli nel 2014

a distanza di quasi due anni dall'entrata in vigore dell'art. 3 del TUA e dalla sottoscrizione dell'Accordo per la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, pressoché tutte le Regioni, ad eccezione della Valle d'Aosta e del Lazio, hanno disciplinato questa tipologia di apprendistato.²⁵²

Una Regione quindi, quella laziale, che ancora non mostra una propria "caratterizzazione territoriale" rispetto al mondo dell'IeFP, sia sul piano didattico che a livello di collegamento fra percorsi di formazione professionale iniziale e mondo del lavoro.

²⁵² D.NICOLI – G. CARFAGNINI, *Un modello formativo per l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale*, cit., p11. Dati confermati dal monitoraggio Isfol 2013.

3.2 La nuova legge regionale

Dalla proposta di legge n.72 del 2014 alla LR n. 5 del 20 aprile 2015 circa le “Disposizioni sul sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale” è passato un anno. Mutamenti sostanziali dalla proposta alla legge definitiva non ve ne sono stati, ma scorrendo brevemente queste disposizioni sarà possibile evidenziare punti di forza e criticità della normativa vigente nella Regione Lazio tenendo presente le intenzioni di questa ricerca.

Un primo elemento da sottolineare è l'utilizzo del termine “persona” nell'art.1, punto 2

- a) la centralità della persona, attraverso la realizzazione di azioni volte a garantire la partecipazione e la libertà di scelta dei percorsi formativi e di istruzione, l'innalzamento dei livelli culturali e professionali, la continuità educativa, il raggiungimento del successo scolastico e formativo, il riconoscimento delle competenze, comunque e dovunque acquisite, l'inserimento, il reinserimento e la permanenza attiva nel mondo del lavoro;
- b) la libertà di scelta educativa della famiglia, prestando particolare attenzione in favore delle famiglie economicamente svantaggiate, degli allievi frequentanti le istituzioni scolastiche e formative ricomprese nel sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 3;
- c) la pari dignità dell'istruzione e della formazione professionale.

La persona è la grande protagonista di questa legge: non sono i programmi, non sono le materie e non è neanche il mondo del lavoro, è la persona e la sua “libertà di scelta” in un'ottica di “continuità educativa”. Come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, questa norma incarna, nel suo principio, la didattica personalizzata e per competenze, consegnando all'IeFP, almeno sulla carta, una pari dignità rispetto agli altri percorsi di istruzione. Tale uguaglianza è fondata sulla libertà dell'allievo e della sua famiglia di scegliere un corso di studi adeguato alle proprie potenzialità e che possa assicurare un riconoscimento di crediti formativi all'interno di un quadro nazionale ed europeo.

Anche l'inserimento della materia IRC ed educazione fisica, come da normativa 226/2005, evidenzia come la formazione professionale si apra anche a una educazione globale della persona, nell'intento di dare una risposta culturale e spirituale alla stessa.

I punti d) e f) richiamano invece un grande risultato ottenuto all'interno della regione Lazio, ossia la capacità di dialogo fra il pubblico e il “privato sociale”:

- d) la differenziazione e la valorizzazione della pluralità delle offerte e delle metodologie formative per offrire opportunità di formazione adeguate ai fabbisogni di giovani, con particolare attenzione alla domanda formativa più

debole e per rispondere alle caratteristiche personali e ai diversi stili di apprendimento degli utenti;
e) il collegamento delle politiche dell'istruzione e della formazione con le politiche di sviluppo produttivo e del lavoro;
f) la partecipazione e la corresponsabilità nella programmazione dell'azione attraverso il contributo degli enti locali, delle parti sociali, delle organizzazioni sindacali di categoria, dei soggetti sociali coinvolti nei processi di istruzione e formazione professionale, delle istituzioni scolastiche, statali e paritarie, delle istituzioni formative accreditate e degli enti del terzo settore.

Il Vice Presidente Smeriglio, in occasione di un seminario *ad hoc* sulla tematica²⁵³, ha messo in luce come questa legge abbia avuto il merito di superare alcuni steccati ideologici, favorendo la partecipazione della società civile. Lo stesso Smeriglio ha ammesso che la qualità della Formazione professionale iniziale nella Regione è da attribuirsi soprattutto ai più inclusivi Centri professionali di ispirazione cristiana. Questa relazione di stima reciproca è in una dimensione di “valorizzazione” della pluralità delle offerte e delle metodologie formative. In tal modo si riconosce che più impostazioni di carattere pedagogico e/o tecnico possono essere motivo di co-crescita all'interno del sistema regionale, senza che ciò costituisca motivo di conflitto.

La corresponsabilità all'azione formativa è poi sottolineata anche nel punto f. Non basta quindi aver trovato dei punti d'accordo e non basta il “quieto vivere” per potenziare il sistema IeFP nella Regione, è necessario che questa sinergia tra i diversi attori della formazione professionale continui ogni qualvolta si pensa a una nuova programmazione.

L'**art. 3** che introduce il Capo II specifico del “Sistema educativo dell'istruzione e formazione professionale”, ricordando l'assolvimento del diritto-dovere e che la formazione professionale iniziale si raccorda con l'Ufficio Scolastico Regionale, mette in luce quali sono le competenze generali da elevare nelle persone:

- a) ampliare le opportunità di acquisizione di una qualifica professionale;
- b) assicurare il successo scolastico e formativo anche contrastando la dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile;
- c) fornire una risposta coerente ai fabbisogni formativi e professionali del territorio;
- d) favorire la permanenza attiva nel mondo del lavoro e nel contesto sociale a livello europeo, nazionale e locale;
- e) elevare il livello delle conoscenze, dei saperi e delle competenze;

²⁵³ Seminario Forma Lazio e Cenfop Lazio, (patrocino regione Lazio) “Le opportunità della Legge sul Sistema educativo formativo. Legge regionale 20 aprile 2015, n.5” – 29 maggio 2015 presso Regione Lazio

- f) promuovere l'integrazione, l'orientamento e l'inserimento lavorativo dei soggetti diversamente abili;
- g) promuovere lo sviluppo professionale degli operatori delle istituzioni formative di cui all'articolo 7, comma 3;
- h) promuovere specifiche iniziative per l'integrazione sociale dei cittadini di origine straniera.”

Rispetto alla proposta iniziale si può notare come siano state aggiunte due questioni fondamentali: la prima di carattere pedagogico, la seconda di carattere sociale. Nel punto e) è stato aggiunto il termine “saperi”, ossia si è voluto dare una dimensione anche culturale più ampia rispetto alle sole conoscenze e competenze già citate nei documenti ministeriali sull'istruzione o degli accordi Stato-Regione.

La seconda modifica, rispetto la proposta del 2014, è quella dell'inserimento dei punti f) e h). Questa modifica è quasi una forma di “conferma legislativa” che incorona la scuola professionale come la scuola più inclusiva del nostro sistema educativo nazionale. Come si può notare in seguito, anche nell'art.4 sono state fatte delle modifiche inerenti allo stesso argomento²⁵⁴. Ci si augura che, a fronte del “riconoscimento legale”, si potranno anche attuare delle azioni di carattere economico miranti al potenziamento, sul piano educativo, dei percorsi di inclusività e di integrazione per la popolazione giovanile frequentante l'IeFP. Si ricordi per esempio che, a tutt'oggi, non vi è una parità di fondi prevista fra la scuola “statale” e la scuola “regionale” in merito al sostegno didattico e altre tipologie di assistenze/strumentazioni per i ragazzi certificati secondo la legge 104.

L'**art. 4** non ha subito importanti variazioni ed è un richiamare esplicito ad alcuni documenti già presentati all'interno di questo capitolo come la legge n.53/2003 e il D. Lgs. n.226/2005 per il mondo dell'istruzione e il D.Lgs 167/2011 e la legge 176/2011 per il mondo dell'apprendistato. Dal nostro punto di vista, sono interessanti due punti. Uno riguarda l'orientamento e la precisa volontà di valorizzare la filiera della

²⁵⁴ a) realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale destinati a persone di età compresa tra i quattordici ed i diciotto anni, fermo restando che alle prime annualità possono iscriversi i minori di età compresa fra i quattordici e i sedici anni, compiuti entro il 31 dicembre dell'anno formativo d'inizio e che, comunque, abbiano titolo ad iscriversi al primo anno della scuola secondaria di secondo grado per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione professionale di cui all'articolo 5. L'inserimento di studenti diversamente abili riveste carattere prioritario e la programmazione regionale prevede azioni personalizzate per consentirne l'efficace integrazione;

b) specifici percorsi individualizzati di istruzione e formazione professionale sono assicurati a beneficio dei soggetti diversamente abili;

formazione professionale proprio a partire dai percorsi IeFP (tema su cui torneremo del quinto capitolo):

- d) recupero e sviluppo degli apprendimenti dello studente attraverso azioni di orientamento e di tutorato.
- f) attività di coordinamento, accompagnamento e monitoraggio anche finalizzate a favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione dei giovani sulla base sia delle competenze di cittadinanza inerenti l'obbligo di istruzione sia delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, nella prospettiva della filiera formativa verticale verso i diplomi professionali;

L'altro aspetto riguarda due note che ancora una volta sottolineano, sia sul piano dell'apprendimento che dell'insegnamento la pari dignità tra i percorsi IeFP e le scuole superiori tradizionali:

- m) sviluppo delle competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche per assicurare l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e l'equivalenza formativa di tutti i percorsi del secondo ciclo, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi peculiari dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio;
- q) garanzia per gli studenti che in ogni fase del percorso è possibile la realizzazione di passaggi tra il sistema dell'istruzione e quello educativo regionale
- o) realizzazione dei percorsi con il personale docente in possesso di abilitazione all'insegnamento e con esperti in possesso di comprovata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento. La direzione regionale competente verifica, annualmente, che il personale impiegato nelle strutture del sistema educativo regionale di cui all'articolo 7, comma 1, lettere a), b), c) e d) sia in possesso dei predetti requisiti;

L'**art.5** mostra i limiti di una legge regionale che ancora non è pronta a raccogliere le vere sfide dell'Istruzione e Formazione Professionale. In particolare la legge attuale, quando parla dell'articolazione del sistema educativo regionale fa due grandi passi indietro rispetto alla stessa proposta di legge: il primo rispetto la possibilità dell'accesso al quarto anno, il secondo rispetto la possibilità di un quinto anno dopo il diploma professionale.

Nella fattispecie, rispetto al quarto anno, il documento specifica che

“b) percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un diploma professionale di IV livello europeo. Tali percorsi saranno programmati nel caso in cui l'indirizzo di studi nei percorsi triennali non consenta di proseguire percorsi formativi coerenti presso gli istituti professionali.”

Questo punto b) resta una forma edulcorata per affermare il principio statalista di un'istruzione e formazione che esclude la società civile dalla possibilità di istituire corsi per il diploma professionale in continuità con i percorsi triennali intrapresi²⁵⁵. Ciò, non considerando le criticità riscontrate negli Istituti professionali di Stato nel costruire l'offerta di Istruzione e formazione professionale (vedi capitolo 1). Più avanti, il punto b) evidenzia, ancora una volta, una discriminazione fra il pubblico amministrativo e quello che dovrebbe definirsi ormai "pubblico sociale", ma di questo ne parleremo più avanti.

Rispetto alla possibilità di quello che in altre regioni viene definito "anno integrativo", ossia il quinto anno dopo il diploma professionale, la Regione che nella proposta di legge scriveva:

c) corsi annuali destinati a coloro che sono in possesso della certificazione conseguita a conclusione del quarto anno di cui alla lettera b), realizzati di intesa con le università, con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, ai fini dell'ammissione all'esame di Stato per l'accesso all'università, all'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

nella nuova legge non cita più tale possibilità, riducendo a soli due punti la strutturazione del sistema educativo regionale: qualifica triennale e diploma professionale. La restante parte dell'articolo non si diversifica dalla proposta e ribadisce, su, un principio di orientamento e di certificazione di competenze (vedi anche art.6), la possibilità di passaggio da un percorso all'altro al fine anche di prevenire e contrastare la dispersione scolastica.

Nell' **art 7** di definiscono quali sono i soggetti del sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale. In particolare possiamo scindere questi due soggetti in due macro-categorie: quello pubblico (strutture formative della Provincia, enti strumentali delle provincie e della Città Metropolitana di Roma, Istituti professionali di Stato con ruolo integrativo o complementare) e la categoria degli Enti accreditati o accreditabili (Centri di formazione professionale). Lo stesso articolo prevede, alla luce dei documenti ministeriali e degli accordi Stato-Regione, gli stessi obblighi formativi e finanziari sia per quello che è pubblico, sia per quello che viene considerato "non pubblico". Il tutto però avviene, come abbiamo già detto nel primo

²⁵⁵ Attualmente è in atto solo una sperimentazione del quarto anno presso gli enti accreditati (cfr. Bando duale).

capitolo, con una netta disparità di risorse finanziarie che possono riguardare aspetti sia didattici che strutturali²⁵⁶.

È necessario, su questo punto, fare un'attenta riflessione e domandarsi come mai un Ente che garantisce il diritto-dovere allo studio, che ha gli stessi obblighi formativi richiesti agli enti statali, che non chiede soldi ai propri allievi, che in tutto e per tutto è un "servizio pubblico", anche alla luce dei risultati di efficienza formativa²⁵⁷, non debba essere riconosciuto come "pubblico sociale" e non possa attingere alle stesse risorse statali così da garantire un servizio di qualità ancora migliore di quello che già offre. Come osserva Nicoli,

Occorre riequilibrare il sistema della IeFP con una corretta applicazione del principio di sussidiarietà, che valorizzi la peculiarità educativa del comparto "pubblico sociale" e renda possibile una sana competizione tra IF e scolastiche (ma realmente autonome). La realizzazione di questo disegno è subordinata a un finanziamento unico per tutte le Istituzioni educative impegnate ad assicurare la stessa offerta. Per dare fondamento alla qualità, il finanziamento deve essere stabile e collegato al costo standard reale, in linea con le conclusioni della VII Commissione della Camera dei Deputati.²⁵⁸

Questo discorso che può sembrare apparentemente economico, in realtà, garantirebbe un miglioramento della qualità del sistema di istruzione e formazione professionale che, già ora, garantisce migliori risultati rispetto ai corsi di Istruzione professionale statale²⁵⁹. Il riferimento ai costi standard²⁶⁰ è un riferimento che la stessa legge regionale considera alla luce dell'efficienza formativa²⁶¹. Pertanto il mancato

²⁵⁶ Il costo dei percorsi delle istituzioni accreditate è stimato inferiore di un terzo (34%) rispetto alle istituzioni scolastiche. Cfr <http://www.isfol.it/highlights/highlights-4-2015-i-costi-della-iefp>

²⁵⁷ La Conferenza delle Regioni e delle provincie autonome, in una comunicazione del 24 marzo (16/39/CR12/C9), mette in luce quanto segue: "Se da un lato il sistema di Istruzione e Formazione Professionale "pura" [si intende il sistema offerto dagli enti accreditati] sorvive e non si espande a fronte di una assoluta debolezza del finanziamento nazionale, il sistema di Istruzione e Formazione Professionale in sussidiarietà sopravvive e non raggiunge risultati confrontabili con il sistema di Istruzione e Formazione pura, per la rigidità dell'impostazione del sistema scolastico, dell'articolazione dell'orario, della distribuzione del personale docente, quindi di un'impostazione generale dell'offerta formativa della scuola all'interno della quale vengono forzosamente inseriti i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, che però soffrono per una mancanza delle condizioni base per la loro realizzabilità: flessibilità organizzativa e didattica, rapporti con il mondo del lavoro, strutture laboratorie adeguate".

²⁵⁸ In D. NICOLI, *I fattori più rilevanti dell'istruzione e formazione professionale*, in CSSC (CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA), *Una scuola per la famiglia. Scuola cattolica in Italia. Diciassettesimo Rapporto*, 2015, La Scuola, Brescia, 2015, p. 465-66.

²⁵⁹ Cfr <http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=34695>

²⁶⁰ Su questo tema cfr G.M. SALERNO, *Per una nuova governance della IeFP*, cit., pp.158-161.

²⁶¹ "Il Consiglio regionale, su proposta della Giunta regionale, approva con cadenza triennale gli indirizzi per la programmazione territoriale del sistema educativo regionale, con particolare riferimento:
a) all'individuazione degli ambiti territoriali funzionali entro i quali realizzare

passaggio sostanziale da “ente accreditato” a “pubblico sociale” sembra essere ancora una ridondanza di carattere ideologico che permane all’interno del nostro sistema educativo nazionale e regionale²⁶².

Gli ultimi articoli della legge sono di carattere economico-finanziario²⁶³, ad esclusione dell’artt. 9 e 10 che prospettano un servizio di informazione e valutazione rispetto ai percorsi di istruzione e formazione professionale in essere nel Lazio.

3.3 Bando sistema duale²⁶⁴

L’apprendistato di primo livello nel Lazio, fra i suoi mille nodi legislativi e pedagogici, prende concretezza con quello che, nel gergo degli addetti ai lavori, viene

l’offerta formativa;

b) all’armonizzazione dei parametri dimensionali delle istituzioni formative;

c) all’assegnazione del finanziamento alle istituzioni formative su base capitaria per frequentante correlata al principio dei costi standard, quale costo di erogazione del servizio in condizioni di efficienza;

d) al volume di attività complessivamente svolto da ciascuna istituzione formativa compresa la tipologia dei corsi indicante la qualifica.” (Art.8, comma 2)

²⁶² È la questione fondamentale che verte sull’uguaglianza Scuola=Istituzione di Stato (cfr P. MEIRIEU, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e Pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 35-38) o Scuola=Servizio pubblico che non necessariamente, per salvaguardare i principi democratici, deve essere statalizzata.

²⁶³ Anche qui, si consideri che “Gli organismi formativi convergono sulla necessità e sottolineano l’importanza di questo fattore [la dotazione finanziaria su una base pluriennale] per assicurare ai giovani stabilità del sistema di IeFP e dell’offerta. Viene inoltre precisato che il finanziamento: “non solo deve essere pluriennale, ma non deve essere riparametrato in ragione della frequenza degli allievi. Il costo dei docenti, così come i costi generali, vengono sostenuti comunque. Il rischio dell’investimento formativo non può essere lasciato solo in capo agli Organismi formativi”. Cfr ASSOCIAZIONE TREELLE, *Accendere i fari sull’Istruzione e Formazione Professionale*, cit., p.80.

Sul tema del “pubblico sociale” interessante la proposta che fa Zagardo: “Una realtà formativa ben gestita è spesso una forma di *partnership* sia orizzontale che verticale. La prima trae forza dal pluralismo competitivo delle agenzie collegate alle reti di impegno civico; la seconda è favorita da una più marcata separazione dei ruoli tra i *Providers* (il “pubblico” sociale espresso dalle istituzioni accreditate) e il *Commissioner* (il “pubblico” amministrativo-governativo). [...] L’evoluzione da “privato sociale” a “pubblico sociale” diventa la migliore garanzia di uno sviluppo guidato dell’offerta educativa solo se gli obiettivi delle azioni formative sono stabiliti e controllati saldamente dai *Commissioner*”. G. ZAGARDO, *IeFP: il facile pregiudizio statalista e le speranze del Meridione*, in “Nuova Secondaria”, XXXI [2014], n.8, p. 23.

²⁶⁴ “Va notato che non esiste alcuna definizione condivisa e di ampia diffusione del termine “istruzione duale”. Pertanto lo studio distingue tra a) apprendistato, in cui gli studenti dispongono di un chiaro status di apprendistato o occupazionale sulla base di un contratto ma al tempo stesso ottengono titoli di formazione professionale riconosciuti a livello nazionale; b) sistemi di alternanza che abbinano periodi di formazione all’interno dell’azienda all’istruzione e formazione professionale attraverso mezzi diversi dall’apprendistato; nonché c) apprendimento in ambito lavorativo quale approccio pedagogico che promuove l’apprendimento all’interno di un’impresa sulla base di mansioni lavorative reali.”

PARLAMENTO EUROPEO - COMMISSIONE PER LA CULTURA E L’ISTRUZIONE, *Istruzione duale: un ponte su acque agitate?*, in <http://www.europarl.europa.eu/committees/it/studies.html>

definito “Bando sistema duale”. Si tratta del Bando di Italia Lavoro²⁶⁵ rivolto a 300 CFP che intendono costituire e/o rafforzare al proprio interno servizi di orientamento e *placement* e avviare percorsi formativi utilizzando l’apprendistato per la Qualifica e il Diploma professionale, l’alternanza scuola lavoro e l’impresa formativa simulata²⁶⁶.

Questo bando, che riguarda i requisiti formali che i diversi CFP debbono avere per proporsi come Ente formativo anche per l’apprendistato e quindi poter svolgere un ruolo formativo sulle competenze base e un servizio di orientamento e tutoria, è la fine di un percorso legislativo iniziato con la Conferenza Stato Regioni (CSR 158) del 24 settembre 2015 e conclusosi con la Conferenza Stato Regioni (CSR 162) del 1 ottobre 2015 che sancisce l’intesa sull’attuazione del decreto ministeriale del 30 settembre 2015.

Per quanto concerne il CSR 158, tale documento viene alla luce in quanto ci si era accorti che non tutte le regioni si erano adoperate per dar vita all’alternanza scuola-lavoro nei percorsi IeFP e più che mai sostenere i percorsi di apprendistato per qualifica. Pertanto, il CSR 158, richiamando i contenuti dell’alternanza scuola lavoro (d.leg. 77 del 2005), dei livelli essenziali (d.leg. 226/2005) e dell’apprendistato secondo il recente d.leg 81/2015, propone un progetto sperimentale che dia vita a un processo di apprendimento per competenze secondo un modello di apprendistato.

All’interno di questo documento vengono affermate due le linee di intervento. Una rivolta allo sviluppo e rafforzamento dei servizi di orientamento e del sistema di

²⁶⁵ Allo stato attuale delle cose, “Italia Lavoro” non esiste più, in quanto è stata sostituita dall’ANPAL. Infatti, “Il decreto legislativo n.150 del 2015 istituisce l’Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro (Anpal): un ente autonomo, operativo a partire dal primo gennaio 2016, che scaturisce dalla fusione della Direzione delle politiche attive del ministero del Lavoro (contestualmente soppressa) con Italia Lavoro e Isfol. La funzione principale dell’Agenzia sarà quella di coordinare la neo-istituita Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro, di cui sono parte – oltre alla stessa Anpal- le articolazioni regionali per le politiche attive del lavoro, l’Inps, l’Inail, le Agenzie per il Lavoro e gli altri soggetti autorizzati all’attività di intermediazione, i fondi interprofessionali e i fondi bilaterali di formazione, Italia Lavoro, l’Isfol, il sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, le università e gli istituti di scuola secondaria di secondo grado.

La rete avrà il compito di promuovere l’effettività dei diritti al lavoro, alla formazione e all’elevazione professionale attraverso il potenziamento dei servizi di collocamento gratuito, gli interventi e i servizi volti a migliorare l’efficienza del mercato del lavoro e mediante l’attività posta in essere dalle strutture pubbliche e private, accreditate o autorizzate.”. in C. PONARI, *Le politiche attive del lavoro*, in STUDIO TRIFIRÒ E PARTNER (a cura di), *Il Jobs Act in 100 domande. La guida completa alla riforma del mercato del lavoro*, Istant book Corriere della sera, Milano 2015, p. 189.

Secondo Vallauri, il successo della riforma del lavoro Jobs Act che ha decretato questa rete nazionale, sarà proprio attribuibile all’ANPAL, la quale sarà chiamata ad assicurare un esercizio unitario delle funzioni di formazione e collocamento su scala nazionale. Cfr. M.L. VALLAURI, *Il lavoro secondo il Jobs Act*, in in “Aggiornamenti sociali. Orientarsi nel mondo che cambia”, LXVI [2015], n.11, pp. 734-746.

²⁶⁶ <http://www.cnos-fap.it/simplenews/istruzione-formazione-lavoro-notiziario-n-84-dicembre-2015>

placement (scouting e matching) dei centri di formazione professionale; l'altra a sostegno dei percorsi IeFP nell'ambito del sistema duale. Tramite il sistema SISTAF (Sistema statistico della formazione professionale), l'accordo prevede sia un monitoraggio che una valutazione del progetto in essere.

Il decreto interministeriale²⁶⁷ definisce i soggetti formativi, dalle istituzioni formative ai datori di lavoro, nonché richiede le capacità strutturali, logistiche e di risorse umane per attivare un discorso formativo in apprendistato, già dall'art.5 definisce gli standard formativi, il piano formativo individuale e tempi e modi della formazione interna ed esterna. Per i percorsi di istruzione e formazione professionale ovviamente si richiamano i livelli essenziali del d.lg. 226/2005 e per quanto concerne la formazione esterna si afferma che essa non può essere superiore al 60% dell'orario per il secondo anno, e al 50% per il terzo e quarto anno. Se invece l'apprendistato viene attivato dal primo anno, allora non può essere superato il 60% per il primo e secondo anno e il 50% per il terzo e quarto anno. L'apprendista al termine del percorso deve aver frequentato almeno i tre quarti sia della formazione interna che esterna.

Gli art.6-7, riguardano da vicino gli agenti del percorso formativo, quindi in primis gli allievi nel doppio status di studente e lavoratore, con diritti e doveri di ambo le categorie, e i tutor aziendali e tutor formativi che hanno il compito oltre che di seguire i ragazzi, anche di compilare dei dossier individuali allegati alla norma. Al termine del percorso (o anche in caso di abbandono e recessione anticipata del contratto) agli apprendisti è riconosciuto il diritto di validazione delle competenze e, al fine di conseguire un titolo, una valutazione di competenze e una certificazione delle stesse.

²⁶⁷ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in concerto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero dell'Economia e delle Finanze. Sul piano economico "Va detto che, con il riparto 2015, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha stanziato ulteriori 87 milioni di Euro destinati alla sperimentazione del "sistema duale", per i percorsi IeFP realizzati in concomitanza con i contratti di apprendistato per i minori di 18 anni, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo dei percorsi IeFP nella modalità sperimentale" ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2014/2015*, cit., p. 15.

4. Associazione “Centro Elis”

4.1 L’ente formativo

Il Centro Elis fu inaugurato ufficialmente il 21 novembre del 1965 con la visita ufficiale di Paolo VI²⁶⁸ che benedisse questa opera educativa realizzata dall’Opus Dei, ente morale e religioso fondato da Josè Maria Escrivà che ha tra i suoi capisaldi carismatici un’attenzione particolare alla spiritualità del lavoro. Sul piano civile, il Centro Elis è una realtà riconosciuta su territorio nazionale dallo Stato italiano con il Dpr n.738 del 26 maggio 1965 che ne ha approvato lo Statuto. Proprio all’interno del primo articolo dello Statuto si può rintracciare l’azione educativa e sociale dell’Ente:

E’ costituita in Roma l’«Associazione Centro Elis» (Educazione, Lavoro, Istruzione, Sport).

La sua attività è intesa a promuovere, gestire e incoraggiare iniziative educative e ricreative che concorrono all’elevazione culturale, alla preparazione professionale dei giovani, all’aggiornamento, qualificazione e riqualificazione dei lavoratori, nonché al miglioramento della loro formazione professionale, spirituale e sociale. L’Associazione realizza le attività statuarie, che non hanno alcun fine di lucro, sia nell’ambito nazionale sia in quello internazionale, con particolare riguardo alla Cooperazione allo sviluppo.²⁶⁹

La zona dove sorse l’ente formativo nel 1964 era un quartiere di Roma con pochi caseggiati situato tra la zona di Tiburtino e Collatino. Già all’epoca si sapeva che il quartiere, l’attuale Casal Bruciato, avrebbe avuto un’intensa urbanizzazione e un aumento di popolazione, motivo per cui le persone che fondarono l’ente

si erano assunte l’onere della costruzione e della successiva gestione del Centro, adottarono un metodo di lavoro realistico: analizzarono le esigenze concrete del luogo e del momento, senza però dimenticare che avevano a che fare con una realtà in continua evoluzione: il perdurante fenomeno di immigrazione e la dimensione internazionale di Roma aprivano delle prospettive di cui occorreva tener conto.²⁷⁰

Dal 1975, il Centro Elis ha lavorato maggiormente sugli aspetti riguardanti la formazione professionale, così da far fronte ai continui cambi di scenari occupazionali e dar vita a figure professionali specializzate. L’Elis, come istituzione, oltre a tenere in

²⁶⁸ La volontà di costruire questo ente formativo professionale ha le sue origini con Pio XII e poi con Giovanni XXIII. Fu quest’ultimo che incaricò l’Opus Dei di realizzare l’opera sociale voluta dal suo predecessore.

²⁶⁹ Art. 1, Statuto Associazione Centro Elis. Da precisare che proprio per far fronte alle diverse finalità associative, parallelamente ai percorsi di formazione professionale, all’interno dello stesso spazio (circa 40.000 mq di terreno), sono subito sorti uno spazio culturale e del tempo libero, un centro sportivo e una residenza per studenti del centro-sud Italia o stranieri.

²⁷⁰ AA.VV., *Il Centro Elis 1965-1990*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1990, p. 14.

considerazione l'aspetto formativo-lavorativo, ha sempre valorizzato, nel suo operare, la promozione della persona. In tal senso l'associazione si è sempre definita sotto l'aspetto "commerciale", quindi collegata alle realtà lavorative e sotto l'aspetto "educativo" in quanto basata su un orientamento sia personale e che professionale.

Sempre a partire dagli anni settanta, il Centro Elis ha investito molto anche in termini di infrastrutture, con un ampliamento edilizio, la modernizzazione strumentale e l'apertura dei propri servizi a tutto il territorio regionale. Questo continuo arricchimento di risorse, fece del Centro Elis una struttura rinominata sul territorio regionale in termini di orientamento e formazione professionale.

Nel 1985 è stata fondata la cooperativa CEDEL per far fronte ai limiti commerciali di carattere giuridico e statuario dell'Associazione Centro Elis. In particolare viste alcuni limiti di bilancio e di gestione contabile, nonché le relazioni commerciali con fornitori e utenti, si decise che una struttura societaria cooperativistica era necessaria anche per sostenere le finalità morali dell'associazione no profit. In particolare, la cooperativa CEDEL ebbe inizialmente come "principale settore di intervento la formazione professionale di primo livello, destinata a giovani che hanno appena assolto l'obbligo scolastico"²⁷¹. Nel 1998 verrà anche istituzionalizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione il canale formativo per diplomati come percorso IFTS (Istruzione e Formazione Tecnico Superiore).

A cavallo tra gli anni 80 e 90 si formò una terza entità: il Consorzio Elis. Il tutto nacque a seguito della visita del dott. Biagio Agnes (all'epoca presidente della Rai) e dott. Ernesto Pasquali, delegato STET. In quell'occasione, dietro consiglio di questi due amici del Centro Elis, si pensò a una forma di collaborazione non solo progettuale, ma anche definita sul piano giuridico, con tutte quelle realtà che erano in partenariato con l'Elis. Così le maggiori aziende che collaboravano con il centro Elis, ossia la Comerit, la Vagon Lights e la Digital Equipment decisero di aderire a questo consorzio e tale percorso si concluse nel 1992²⁷² con la redazione di uno Statuto e nel 1993 con la

²⁷¹ I. PAIS, *Orientare alla maturità personale: I corsi IFTS del Centro Elis di Roma*, in C. MONTEDORO - G. ZAGARDO, *Maturare per orientarsi, Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 199.

²⁷² Nello stesso periodo, ossia negli anni 1989/1990 e 1991/1992, un'azione formativa condotta dall'Associazione Elis e dal Consorzio Elis formò i primi sessanta tecnici del territorio sulla valutazione impatto ambientale.

fondazione ufficiale. Ad oggi sono oltre 50 le aziende presenti nel consorzio, alcune di rilevanza nazionale, altre di rilevanza internazionale²⁷³.

Nell'anno 2015 il centro Elis ha festeggiato il cinquantenario²⁷⁴, durante il quale ha messo in risalto le diverse realtà che partecipano a un Ente formativo che ormai si sta specializzando oltre che nei Corsi di Formazione e Aggiornamento Professionale, anche in master nazionali e internazionali, come anche nella formazione di manager in stretto contatto con alcune delle migliori realtà imprenditoriali che esercitano la loro attività in Italia. Sempre collegato al mondo dell'occupabilità, sono sorte anche numerose ricerche su territorio locale e nazionale in riferimento ai bisogni formativi e del mercato del lavoro. Parallelamente anche questa inclinazione educativa al mondo del lavoro, restano ancora attive le realtà delle Scuole Sportive Elis, il College per studenti universitari, il Centro culturale, un'Associazione di volontariato e una ONG che promuove programmi di formazione per paesi in via di sviluppo.

4.2 Il Centro di Formazione Professionale

La scuola professionale del centro Elis è una tra le tante esperienze di formazione professionale iniziale sorte a Roma negli anni 70. Certamente non è l'unico o il migliore modello possibile, ma è un'ottima cornice operativa con cui ho potuto confrontarmi per un anno e mezzo. Questo rapporto costante con la scuola professionale "viva", mi è stato d'aiuto per domandarmi se alcune mie teorie erano semplici elucubrazioni mentali, o se potevano trovare un appiglio di realtà, anche alla luce della ricerca storico, legislativa e culturale presentata fin'ora.

Descrizione

Come si è detto già nel primo capitolo, i percorsi di IeFP possono essere svolti in un Centro di Formazione Professionale, quindi un ente pubblico o privato (accreditato per questo tipo di formazione), o all'interno degli istituti superiori statali in un regime di sussidiarietà. Alla luce di quanto già detto sul ritardo delle scuole pubbliche in merito a una didattica professionale (cfr capitolo 1), la scelta di un centro di formazione

²⁷³ Cfr <http://www.elis.org>.

²⁷⁴ Cfr. ELIS notizie, Anno XXVII, n. 62 – dicembre 2014; ELIS notizie, Anno XXVIII, n. 63 – luglio 2015;

professionale potrebbe essere la miglior soluzione per portare avanti quelle che vengono definite le quattro caratteristiche peculiari dell'IeFP, ossia:

Il riferimento ad opere espresse dalla realtà sociale, dotate di una tradizione tale da collocarle in modo stabile nel contesto locale oltre che nazionale;
la presenza di un'ispirazione educativa che ne connota l'azione attraverso lo stile della comunità educante, della valorizzazione dei talenti e potenzialità dei destinatari e del coinvolgimento dei soggetti del territorio;
la valorizzazione della cultura del lavoro "vitale", presente nel contesto come situazione di apprendimento entro cui svolgere percorsi di valore educativo, culturale e professionale;
la metodologia attiva tesa a sollecitare il coinvolgimento dei destinatari attraverso compiti reali così da sollecitare l'apprendimento per soluzione dei problemi e per scoperta.²⁷⁵

Sul piano più squisitamente educativo ritengo che il centro Elis, doni a una visione sociale e culturale sopra esposta, una dimensione etica ancorata alla vita dei partecipanti del Cfp. In tal senso sono illuminanti le parole del Direttore della scuola professionale, Pierluigi Bartolomei:

Questo luogo è stato forgiato così "bello", perché i ragazzi si sentano accolti, apprezzati, stimati. Qual è allora il più bel messaggio educativo che possiamo offrire ai nostri giovani? In un momento di grave crisi come l'attuale, in cui sembra che il nichilismo e lo scetticismo prendano il sopravvento, un luogo come questo è la prova concreta, incarnata che una speranza c'è.²⁷⁶

Per quanto all'interno del Centro di Formazione vi siano diverse situazioni difficili, tra problematiche sociali, disturbi di apprendimento, condizioni di svantaggio economico, piuttosto che problematiche relegate alle relazioni familiari, non si può ritenere la scuola professionale solo un "*refugium peccatorum*". Tra i partecipanti vi sono anche figli di impiegati, onesti lavoratori che seppur non coprono cariche importanti nella società, comunque trasmettono quel sano vivere ai propri figli e si interessano del loro percorso di studi.

La ghettizzazione dei Centri di Formazione professionale, come luoghi dove inviare gli studenti che non hanno attitudini allo studio, deve lasciare il posto a un'idea di scuola professionale dove i ragazzi cercano una realizzazione personale, sia se hanno avuto degli insuccessi scolastici, sia se non gli hanno avuti²⁷⁷. Come osserva Zagardo, la

²⁷⁵ In G. Malizia-M.Tonini, *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia*, cit., p.29.

²⁷⁶ ELIS notizie, Anno XXVII, n. 62 – dicembre 2014, p.2.

²⁷⁷ "è la concezione della IeFP come "cortile dei folli": un'istruzione di serie B, fatta per raccogliere gli studenti meno fortunati ossia quelli che, per una ragione o per un'altra, non possono vivere a contatto con la comunità normale come, appunto, i pazzi dipinti nell'omonima tela di Goya". G. ZAGARDO – G.M.

specificità di un CFP è nella proposta di un modello educativo “che sollecita i giovani all’uso di intelligenze e stili alternativi per ottenere le competenze richieste”²⁷⁸. Che poi i percorsi di IeFP riescono meglio dove in genere non riesce la scuola, non deve essere solo un dato che fa interrogare sulla qualità raggiunta nelle Istituzioni formative del pubblico sociale, quanto piuttosto stimola alla riflessione sulla credibilità educativa di un’offerta tradizionale che non riesce nella *mission* di trasmettere competenze adeguate ai ragazzi a rischio di abbandono²⁷⁹.

Con la ordinaria ed estesa messa in atto dell’alternanza scuola-lavoro²⁸⁰, i CFP hanno di fatto dato vita a un modello di istruzione e formazione circolare fra teoria e pratica, rompendo quel parallelismo scuola-lavoro che non trovava punti di incontro nei percorsi scolastici. Come osserva Bertagna, è cambiato il paradigma pedagogico dell’apprendimento²⁸¹ o come afferma Spreafico è cambiato il *setting* pedagogico²⁸². La

SALERNO – D. NICOLI – G. MALIZIA – M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell’a.f. 2013/2014 e proposte*, cit., p. 9.

²⁷⁸ G. ZAGARDO, *I cambiamenti nella IeFP*, cit., p. 9.

²⁷⁹ Su questo tema si legga quanto scritto da Anna Teselli nel suo volume “L’efficacia della formazione professionale per i giovani”. Nel comprendere se la formazione professionale fosse una prima scelta o una scialuppa di salvataggio, la ricercatrice afferma che “questa offerta formativa rappresenterebbe una delle risorse per aumentare il numero dei giovani che completano i propri percorsi di istruzione e formazione secondaria, proprio perché, come abbiamo visto, svolge una funzione non sostitutiva alla scuola, ma di accompagnamento e sostegno al completamento di tali percorsi, Riesce a farlo, perché, offre opportunità formative maggiormente finalizzate e operative, spendibili anche nel breve periodo e realizzate con metodologie didattiche meno tradizionali di quelle scolastiche. Insomma, «un’altra offerta formativa» capace di intercettare «altre intelligenze», «altre motivazioni», «altre capacità» e riorientarle verso maggiori opportunità di cittadinanza”. A. TESELLI, *L’efficacia della formazione professionale per i giovani. Verso un modello nazionale di valutazione*, Donzelli Editore, Roma 2011, p.58-59.

²⁸⁰ Vi possono essere due modalità di impostazione circa l’alternanza formativa:

- una letterale, che considera alternanti quelle esperienze che prevedono momenti successivi di formazione d’aula e formazione in impresa, dove uno si attiva con l’interruzione dell’altro e viceversa;
- una sostanziale che considera il contributo reciproco delle due formazioni – che rimangono costantemente attive anche se in tonalità e gradi di impegno di volta in volta differenti – in riferimento ad un unico obiettivo comune, ovvero la formazione della persona ed il positivo sviluppo del suo percorso di vita e di lavoro.” In D. Nicoli, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*, cit., p. 128.

²⁸¹ “In altri termini, cambiare paradigma pedagogico dell’apprendimento, e passare da una scuola parlata e seduta ad una scuola riflessivamente agita, in movimento e “produttiva”, perché riflessiva, critica, “intelligente cioè che *intus lege* nelle cose e nelle situazioni la mia ipotesi, le verifica, costruisce poi teorie da mettere ancora alla prova.” G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p. 107.

²⁸² “La Formazione Professionale si è sviluppata nel corso degli anni secondo una approccio centrato sul laboratorio di apprendimento come *setting* pedagogico all’interno del quale si integrano momenti di approfondimento teorico e di sperimentazione pratica, di interazione sociale e comportamentale in stretta relazione con ambienti professionali e lavorativi reali. E’ la scuola del fare e secondo l’impostazione salesiana è il luogo dove è favorita e portata a maturazione “l’intelligenza nelle mani“. Il sistema della Formazione Professionale è un sistema che accoglie e aiuta la maturazione di soggetti molto diversi tra loro e la caratteristica che lo sta modellando è anzitutto una grande flessibilità ed estensione in termini di offerta e di contenuti formativi[...]

nuova didattica professionale ha avuto successo in ciò che per secoli la scuola italiana non è riuscita a fare, ossia unire in un modello educativo le conoscenze alla realtà, nella convinzione ormai diffusa “che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali.”²⁸³

Come osserva Frisanco, è proprio partendo “dall’assunzione, sul piano epistemologico, cognitivo e formativo, della cultura tecnico professionale nella sua pari dignità rispetto alla cultura umanistica e nella valorizzazione della dimensione pratica e della valenza educativa del lavoro”²⁸⁴ che si può affermare che il percorso professionale sviluppa maggiori livelli responsabilità e autonomia tramite una nuova didattica per competenze incline a una *forma mentis* maggiormente operativa e tecnica.²⁸⁵

5. Osservazione sul campo

Questa ricerca dottorale, seppur si presenta come una ricerca teorica, che troverà il suo punto di originalità nell’interazione pedagogica fra competenze (apprendimento) e virtù all’interno di una finalità educativa da proporre nei percorsi IeFP, ha comunque dedicato un certo tempo alla ricerca sul campo. Pur non essendo una ricerca

Il Centro di Formazione Professionale è dunque un luogo ricco di risorse educative per l’apprendimento e per la piena maturazione del soggetto e il docente formatore, consapevole di disporre di queste risorse, ha saputo nel tempo elaborare e riformulare tali strumenti. Ha saputo affrontare molte sfide date dalle mutazioni del contesto economico-produttivo e dalle derivate mutazioni di talune professioni. E’ sufficiente entrare in un qualsiasi laboratorio di un qualsiasi Centro di Formazione Professionale per cogliere questa abbondanza di risorse sia umane che tecnologiche, questa tensione al nuovo e dunque sembrerebbe sufficiente celebrare con riconoscenza questo risultato”. M. SPREAFICO, *Una nuova metodologia didattica*, in Tuttoscuola n. 528 – 17, Speciale Istruzione e FP, p. 29.

²⁸³ D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*. cit., p. 62.

²⁸⁴ M. FRISANCO, *Il sistema di Istruzione e formazione professionale italiano. Il passaggio al nuovo ordinamento: riferimenti dispositivi e strumenti*, CNOS-FAP, Roma 2012, p. 25.

²⁸⁵ Il successo formativo dei centri di formazione professionale viene giustificato anche nell’ultima indagine Isfol: “L’analisi del successo formativo del triennio 2012-2015 restituisce un quadro che vede crescere ulteriormente il divario tra i Centri accreditati e le tipologie degli Istituti Professionali. Infatti, la percentuale dei giovani qualificati sugli iscritti al primo anno nell’a.f. 2012-13 è del 70,6% nelle Istituzioni Formative, in salita di 5 punti rispetto al triennio precedente. Scende leggermente quella dei percorsi realizzati in sussidiarietà complementare, arrivando al 60% (dal 61,2% del 2014) ed al 54% il tasso di successo della sussidiarietà integrativa (era 56,9%).

Appare dunque sempre più evidente la capacità antidispersione dei Centri accreditati, legata alle specificità metodologiche, didattiche e di ancoraggio al sistema-lavoro che caratterizza i percorsi delle Istituzioni Formative, rispetto agli interventi strutturati nelle scuole, nonostante la modellizzazione della sussidiarietà complementare sia analoga a quella dei Centri. Si potrebbe ipotizzare che a fare la differenza possa essere, in questo caso, la capacità dei formatori dei Centri, abituati ad un lavoro di recupero di soggetti spesso difficili, con il conseguente bagaglio di competenze e capacità nel motivare, orientare, coinvolgere anche gli allievi più provati da precedenti insuccessi formativi.” ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2014/2015*, cit., p.13.

sperimentale, non si è voluto rinunciare a quella dimensione esperienziale che fa di ogni riflessione pedagogica anche una ricerca pratico-progettuale.

La finalità primaria è stata quella di verificare se quanto pensato in sede teorica, potesse trovare un appiglio di realtà nel fare quotidiano all'interno di un centro di formazione professionale. In particolare si è voluto sondare il terreno in merito a quali potevano essere le condizioni necessarie per pensare a quella che nel quarto e quinto capitolo definiremo “didattica del benessere” e se era chiaro agli allievi, ai docenti e ai formatori la “nuova” impalcatura legislativa ed educativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale, in particolare rispetto al concetto di competenza.

In questo paragrafo quindi non verranno esposti elementi sperimentali, griglie di lettura o analisi/commenti dei dati raccolti. Sarà un semplice raccontare un “viaggio” all'interno di un centro di formazione professionale sotto tre diversi punti di vista: 1) colloqui con la direzione circa la reale fattibilità della normativa in merito all'IeFP; 2) un momento etnografico, tra i banchi di scuola e 3) una ricerca azione, come docente, ossia come propositore di una riflessione educativa con gli allievi.

Il fatto che quanto seguirà non ha l'ambizione di essere un dato di una ricerca scientifica, non significa che lo scrivente, nella stesura dei seguenti paragrafi, non abbia considerato alcune problematiche ad essa connessa come ad esempio quella della soggettività del ricercatore. La mia presenza fra i banchi, aveva l'obiettivo di cogliere dinamiche interne alla classi, in questo senso il mio ruolo era quello di “osservatore sul campo” in cui la mia soggettività era messa in gioco. Scrivo ciò ripensando a quanto detto da Paolone quando ricorda che un ricercatore interpreta quello che osserva tramite i propri vissuti legati alla propria biografia²⁸⁶. La soggettività vita tradizionalmente come un elemento problematico nella ricerca pedagogica è, tuttavia, inevitabile poiché la ricerca, specie quella che potremmo definire etnografica, è ricerca squisitamente fatta di relazioni umane.

Come ci ricorda lo stesso Paolone, la riflessività potrebbe essere un «esercizio critico»²⁸⁷ per trasformare la problematicità della soggettività in un punto di forza. All'interno di questo mio reportage, pur avendo fatto delle considerazioni post-osservazione con altri ricercatori sia in campo lavorativo (ISFOL) che accademico

²⁸⁶ A.R. PAOLONE, *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico sociale*. ETS, Pisa 2012, p. 31.

²⁸⁷ *Ivi*, p. 23.

(confronti nelle giornate di studio o dopo le presentazioni ai convegni sul tema dell'IeFP), devo riconoscere che non ho messo appunto dei criteri “smascheranti” i limiti della mia soggettività. La natura specificatamente descrittiva dei seguenti paragrafi però, ritengo sia un buon compromesso per presentare il dato come si è osservato, senza eccedere in interpretazioni o quando lo si è fatto, con l'accortezza di corredare l'affermazione con dei racconti e/o con la “voce” degli osservati.

5.1 Colloquio con la Direzione e con i docenti/formatori

L'incontro con il centro Elis è stato un incontro quanto mai casuale e inaspettato. Ripercorrendo le fasi della ricerca, si può affermare che se nel primo anno e mezzo, ci si è dedicati allo studio teorico del concetto di lavoro e della formazione professionale, nella sua visuale storico-culturale e legislativa, con il procedere dello studio, alla ricerca di un punto di fusione antropologico tra la competenza e la virtù (secondo un modello aristotelico e della *positive psychology*), si è deciso di non fermarsi alla sola riflessione teorica, ma di informarsi da coloro che fanno dell'istruzione e formazione professionale il loro principale oggetto di studio e lavoro.

Ho avuto modo di conoscere il centro Elis grazie a un ricercatore dell'Isfol, dott. Giacomo Zagardo, il quale presentandomi diverse realtà formative sul territorio, mi ha proposto anche l'Elis²⁸⁸. Nell'ottobre del 2014, messomi in contatto con l'ufficio di Direzione del Cfp-Elis, ho iniziato un percorso di studio e riflessione fatto di colloqui, confronti e studi su diversi aspetti dell'istruzione e formazione professionale e sulle pratiche didattiche e formative del centro Elis. Questi intensi e ricchi momenti di scambio hanno portato alla stesura di questo capitolo e ciò non solo per quanto concerne il quarto e quinto paragrafo, ma anche per quanto riguarda l'impostazione esplicativa dell'intero capitolo.

Vista la cordialità e la disponibilità del dott. Faraglia (vice direttore) e in un secondo momento del dott. Bartolomei (Direttore), verso la fine dicembre 2014 ho avanzato loro la proposta di poter entrare per qualche mese all'interno delle aule e dei laboratori durante le ore di lezione per poter svolgere una sorta di ricerca etnografica, senza intervenire direttamente nella didattica. Ho specificato loro che non avrei

²⁸⁸ Nei mesi precedenti avevo già preso contatti e parlato con l'Istituto “S. Girolamo Emiliani” (Ariccia), l'Albafor (Albano) e “Borgo don Bosco” (Roma).

proposto alcun questionario ai ragazzi, ma solo scambiato qualche chiacchiera nei momenti liberi (ricreazione, cambi dell'ora, ore di supplenza) o quando le attività di aula o laboratorio lo consentivano. La richiesta è nata dopo aver notato che i “numeri” degli allievi dei corsi iscritti ai diversi corsi, erano simili alle statistiche riportate dai monitoraggi Isfol e pertanto le classi potevano essere un campione rappresentativo, almeno secondo una modalità esperienziale di ricerca. Su questa nuova pista di ricerca si è trovato favorevole anche il mio tutor, il prof. Volpicelli.

La Direzione ha accolto con parere favorevole la mia richiesta, trovando l'iniziativa utile anche alla stessa scuola rispetto a eventuali *feed-back* dall'osservazione educativa. Con mio grande stupore, anche il personale docente e formatore è stato disponibile nei miei confronti e tutti hanno accettato la mia presenza in aula durante le ore di lezione. Non solo, spesso erano gli stessi formatori che, al termine dell'ora, mi chiedevano delle eventuali annotazioni prese. A volte cercavano un consiglio per i ragazzi più difficili, mentre altre volte si confrontavano in merito alla didattica. Alcuni stralci delle osservazioni prese saranno riportati nei prossimi paragrafi.

Dopo circa due mesi dall'osservazione educativa, verso la metà di marzo 2015, sempre la Direzione mi ha chiesto se potevo fare delle supplenze nelle ore di orientamento e accompagnamento professionale, nonché nella tutoria di alcuni ragazzi. Tale proposta, sorta a causa dell'assenza improvvisa del tutor/orientatore, mi ha colto un po' di sorpresa e, una volta capito quali dovevano essere le mie mansioni, ho accettato l'incarico. Così, sempre in accordo con il mio tutor di dottorato, ho iniziato un periodo di ricerca-azione durato fino alla seconda metà inoltrata di maggio²⁸⁹. Come si potrà notare nei prossimi paragrafi, questa opportunità è stata importante in questa ricerca, in quanto, come ha affermato il prof. Bertagna, mi ha fatto notare una stessa realtà educativa (la classe) da più punti di vista: tra i banchi, dalla cattedra e nei colloqui di tutoria.

Per l'anno formativo 2015-2016 mi è stato chiesto di continuare la collaborazione (compatibilmente con gli impegni di dottorato) e questo mi ha permesso di acquisire nuove informazioni e nuovi elementi di riflessione utili alla strutturazione della mia ricerca²⁹⁰.

²⁸⁹ Non ho potuto concludere l'anno scolastico per impegni accademici.

²⁹⁰ I dati riportati in questo paragrafo riguardano però solo l'anno formativo 2014/2015.

5.2 Tra i banchi di scuola

L'osservazione educativa tra i banchi di scuola avveniva in disparte. La mia presenza, per quanto evidente alla classe al momento dell'ingresso, nel corso dell'ora andava via via assottigliandosi in quanto, sedendomi in fondo alla classe o ai laboratori, facevo in modo che la mia persona non stesse al centro della scena. Con il passare del tempo questo mio mimetizzarmi era sempre più nascosto e questo lo testimoniava il minor numero di sguardi che notavo sulla mia persona.

Come già detto, la ricerca sul campo non aveva una vera e propria griglia osservativa, pertanto i dati che a breve esporrò sono stati catalogati *ex post*, senza una precisa ipotesi scientifica di partenza. È stata più una sistemazione di appunti di un "diario di bordo" che non una griglia di lettura di un contesto formativo.

Gli allievi

La maggior parte dei ragazzi che frequenta il Cfp crede poco nelle proprie capacità. La bassa motivazione allo studio è certamente dovuta a forme di orientamento inadeguate alle scuole medie e al "vivere" male alcuni giudizi delle persone vicine, e alle volte anche degli stessi formatori²⁹¹.

Vi sono anche casi estremi in cui i ragazzi sembrano non capire perché si trovano in aula, piuttosto che in un laboratorio²⁹². Allievi che non riescono a concentrarsi, che anche nella seduta e nella postura, trascorrono più tempo guardando la finestra o comunque con le spalle all'evento didattico. Certamente per quest'ultima tipologia di ragazzi, senza inventare ulteriori percorsi *ad hoc*, che il più delle volte sono futili tentativi, sarebbe più idoneo un percorso di apprendistato.

²⁹¹ Commentando per i corridoi una frase scritta sulla porta del laboratorio di networking "The future is closer than you think", dicevo agli allievi che quella frase era indirizzata più a loro come persone che non alla tecnologia in continua evoluzione. Pertanto ripeteva a loro "voi siete il futuro". Un giorno un ragazzo mi si è avvicinato e mi ha detto "Che scriverai sulla relazione? Che noi non siamo il futuro, ma il degrado".

Un altro ragazzo, dopo l'ennesimo richiamo alla classe da parte di un professore afferma "A prof. siamo la classe più peggiore!"

²⁹² Le motivazioni alla base delle scelte dei ragazzi non erano sempre chiare e basate su un principio di capacità critica e di scelta. Per esempio, alcuni dei ragazzi dei primi anni di meccanico industriale pensavano a una formazione di meccanico di auto; molti dei ragazzi del primo anno degli elettronici hanno confuso questo corso con un corso di informatica; nei terzi anni, quindi alla soglia della qualifica, non tutti gli allievi avevano realmente intenzione di lavorare nel campo per cui hanno studiato.

La relazione fra i ragazzi è a volte conflittuale²⁹³, si gareggia a chi è più forte, più furbo e spesso si scade in giochi con le mani di nascosto dai professori (schicchiere sulle orecchie, calci sulle sedie, tirare giù i pantaloni, etc.) o in offese verbali pesanti che portano da lì a breve a un litigio. Queste diatribe tra adolescenti sono rare in laboratorio, ambiente in cui i ragazzi sono più propensi al lavorare, a impegnarsi e ad affiancarsi l'uno all'altro per darsi dei consigli. Anche lo scherzare, quando avviene, non è un dar fastidio, un disturbare o rovinare il lavoro dell'altro, ma è quello che gli allievi definiscono un "cazzeggiare", ossia un momento di gioco, certamente non adeguato al contesto formativo, ma comunque un'interazione amicale e non conflittuale.

Relazione allievi/docenti-formatori

La relazione docente/formatore e allievo non è mai eccessivamente formale²⁹⁴. I ragazzi non sempre sono soliti dare del "lei", ma usano sempre l'appellativo "prof" o "professò". Questo crea la giusta distanza tra formatore e allievo, ma allo stesso tempo il parlare meno formale ridimensiona quella distanza istituzionale fra docente e discente²⁹⁵. Questa base relazionale può essere idonea per stabilire una relazione di co-educazione che meglio espliciteremo nel quinto capitolo.

Durante le ore di lezione, alcuni docenti, visti i bassi livelli di attenzione degli allievi, erano soliti fare una pausa di cinque/sette minuti. Facendo una media in un'ora di lezione, il tempo effettivo tra l'arrivare in aula, il sistemarsi e le pause durante l'ora era di 35/40 minuti massimo.

Quando i ragazzi sono interessati a un argomento non sempre sono adeguati nel porre le domande. La loro curiosità non è ben gestita su base razionale, per questo a volte si crea caos e da una situazione che inizialmente poteva essere positiva, si giunge a una situazione caotica che ridicolizza il processo di apprendimento. Questo dato ci fa riflettere sul fatto che, durante una lezione, l'insegnante non deve misurare la

²⁹³ È successo addirittura che durante dei compiti in classe ragazzi facessero la spia al professore su chi copiava e come copiava.

²⁹⁴ Il clima educativo percepito durante la mia osservazione conferma, in buona parte, alcuni dati emersi da altre ricerche in altri CFP. In particolare si fa riferimento al clima educante e familiare di una scuola professionale in G. TACCONI-G. MEJIA GOMEZ, *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, CNOSFAP, Roma 2013, p. 27-32.

²⁹⁵ Erano continui gli scambi di battute sul calcio, piuttosto che sulla vita privata o su accadimenti successi nelle ore precedenti a scuola o fuori dal centro formativo. Il tono dei dialoghi fra docenti e allievi seppur scherzoso, non è mai stato offensivo.

partecipazione di una classe in base al numero di domande, ma anche sulla “qualità” delle stesse, ovvero sull’aderenza o meno del quesito all’argomento principale trattato. Se non si tiene sottocontrollo questo elemento, la didattica rischia di non riuscire nei suoi intenti.

All’interno dello stesso corso vi sono diverse tipologie di insegnamento: c’è il docente che legge e commenta un testo, un docente che detta gli appunti e un altro docente che vuole che i ragazzi, da soli, prendano appunti. Questa situazione crea non pochi problemi agli allievi che non sempre hanno la capacità di adeguarsi ai diversi modelli di insegnamento.

Durante i laboratori non sempre gli allievi in difficoltà chiamano i formatori, nonostante ciò questi ultimi spesso si avvicinano agli allievi. È frequente che un ragazzo, dopo essere stato affiancato, lavora con più impegno e concentrazione. Quando il formatore lo lascia da solo, l’allievo, anche il più svogliato o quello che meno riesce, continua ad impegnarsi e ciò perché si sente valorizzato.

Sul tema dei laboratori è interessante evidenziare come non sempre i formatori capiscano che a seconda dell’anno di appartenenza degli allievi è più consono usare un comportamento da “capo officina” piuttosto che da “insegnante delle scuole medie”. Nella fattispecie nel primo anno di corso non si può chiedere all’allievo una prontezza e un’attenzione tipica del mondo del lavoro. I ragazzi vengono dai banchi di scuola e improvvisamente si trovano in un laboratorio meccanico, piuttosto che elettrico o termoidraulico. La novità, se da una parte può stupire l’allievo, dall’altra parte può turbarlo. Pertanto gli allievi del primo anno forse hanno ancora bisogno di un formatore che attui ancora quelle modalità relazionali e didattiche simili all’insegnante delle scuole medie. Solo con la padronanza del nuovo ambiente formativo, l’allievo, nel corso degli anni successivi, può essere autonomo fino ad arrivare al terzo e ultimo anno dove si può far leva su una forma di responsabilità lavorativa.

Organizzazione e buone prassi

Nei diversi corsi vi erano diversi incarichi divisi tra i ragazzi e ciclicamente svolti da tutti. Per quanto concerne la didattica di aula vi era chi era incaricato di portare

il registro²⁹⁶, chi doveva sistemare l'aula, l'addetto alla chiusura serrande, l'incaricato al magazzino in laboratorio, etc.... A volte questa turnazione veniva cambiata arbitrariamente dagli allievi e il più delle volte, se nascevano discussioni tra i ragazzi, erano basate su un principio di suddivisione dei compiti e sulla quantità di lavoro svolto da ciascuno²⁹⁷.

Al termine di ogni attività di laboratorio ogni allievo riordina la postazione che ha utilizzato e gli incaricati si dedicano alla sistemazione generale e alla pulizia dei laboratori. Nel fare ciò i ragazzi spesso si richiamano a vicenda al fine di lasciare un ambiente pulito. È successo non poche volte che, nonostante suonasse la ricreazione, questi ragazzi continuavano a sistemare e pulire senza far storie, contrariamente a quanto accadeva in altre materie teoriche che, al suono della campanella, gli allievi si auto-esoneravano dall'attenzione in classe.

Alcuni confronti con i docenti

In questo sottoparagrafo riporterò alcuni scambi avuti con i docenti/formatori durante o al termine di una lezione. Sono confronti significativi che spiegano come è cambiata la didattica nella formazione professionale iniziale negli ultimi vent'anni, ma come al contempo è cambiata la società al di fuori, dalle aziende, al tessuto sociale, alle famiglie.

Un primo episodio riguarda una spiegazione in laboratorio. Il docente, dopo aver richiamato alcuni allievi e dopo aver avuto una risposta insoddisfacente da altri allievi, si rivolge alla classe affermando che, come sempre, non avevano capito niente e non avevano voglia di far niente. Alla fine dell'ora lo stesso formatore mi dice: "hai visto anche tu, a questi non gliene frega niente!".

Ripercorro con lui cosa è successo. Lui ha chiamato la classe intorno a sé per una spiegazione su un determinato lavoro artigianale. La classe si è messa in semicerchio ad ascoltare in silenzio, ad esclusione di qualcuno, ma ciò accade anche nel miglior liceo de Roma. Il formatore controbatte affermando: "Sì ma a questi nun je rimane niente de quello che uno dice! Fanno casino e pensano ad altro". In maniera semplice, faccio

²⁹⁶ In tal senso è bene specificare che le classi non avevamo aule fisse, bensì giravamo in base alla materia sul modello americano.

²⁹⁷ Alla fine di un'ora, nel cambio d'aula, un ragazzo non voleva fare niente, così un allievo ha detto: "io ho portato il registro, lui ha fatto le serrande, ora tocca a te sistemare le sedie".

notare al docente che, didatticamente parlando, lui ha menzionato tre elementi diversi di un processo di apprendimento: il primo è l'ascoltare in silenzio, il secondo è lo stare attenti e il terzo è il trattenere un'informazione.

Alla fine del confronto comprendiamo che il problema su cui focalizzarsi per la maggior parte dei ragazzi non è tanto il silenzio o l'attenzione nelle spiegazioni, quanto piuttosto il perché i ragazzi non riescono a memorizzare alcune conoscenze e abilità in merito a dei processi, a volte anche estremamente semplici. Rimandiamo quindi alla discussione a concetto di competenza, in particolare alle competenze strategiche dell'apprendimento²⁹⁸.

Un secondo esempio nasce dal confronto con più docenti sul cambiamento delle famiglie degli allievi negli ultimi vent'anni. Un tempo i genitori “stavano dalla parte della scuola”, ora “pensano all'Elis come a un parcheggio”, “un servizio di baby sitteraggio”. Nei colloqui con i genitori, alcuni di loro, non fanno altro che “attaccare la scuola e difendere il ragazzo”, altri vengono e dicono “professore io le ho provate tutte, non so più che fare”. In certi contesti familiari quindi, neanche l'imparare un mestiere è più visto come ancora di salvataggio per chi, apparentemente, non vuole studiare. È una nuova era, una nuova situazione! È una materializzazione di quella che viene definita “emergenza educativa”. Di fronte a questa situazione sono due le strade ipotizzabili: rinnovare un percorso di continuità educativa scuola-famiglia, o lavorare in autonomia “sostituendo” in parte il ruolo della famiglia, soprattutto quando quest'ultima demanda troppo all'Ente formativo.

Il terzo punto riguarda la nostalgia di un passato dove a scuola i ragazzi facevano più ore di laboratorio. È parere di alcuni docenti, specie quelli che sono da più tempo nella scuola professionale, che l'impostazione formativa precedente alla 53/2003 era migliore in quanto faceva sì che i ragazzi trascorrevano più ore nelle materie pratiche e quindi erano più impegnati in attività di laboratorio. Per alcuni la nuova strutturazione didattica che dà molto spazio alle competenze di base, sottraendo del tempo alle competenze specifiche e professionali, è meno idonea per la formazione delle diverse figure professionali.

²⁹⁸ Su questo tema torneremo nel prossimo e nel quinto capitolo

5.3 Vicino alla cattedra

La mia esperienza come supplente nel periodo di ricerca è stata particolarmente ricca e coinvolgente. Sono stati mesi in cui la mia persona è stata messa alla prova e in cui le mie competenze hanno dovuto passare la graticola della fiducia dei ragazzi. Essere prima “Carlo” e poi il “Prof. Macale” con gli stessi ragazzi a distanza di pochi giorni è stato quanto mai avvincente e pericoloso.

Ho avuto delle soddisfazioni, in primis quella già raccontate in un articolo²⁹⁹, ma anche delle difficoltà personali nella gestione di alcuni classi aventi soggetti particolarmente provocatori³⁰⁰ e oppositivi³⁰¹. Ci sono stati dei momenti in cui ho pensato che fare l'accademico è una cosa e stare “in frontiera” è altro. Così, una volta, sono andato dal direttore e parlandogli delle mie difficoltà nel gestire determinate classi, gli ho detto che ero pronto a lasciare l'incarico. Il direttore non ha detto ne sì, ne no, ma mi ha posto un semplice interrogativo: “pensavi di non farti male entrando qua dentro?”.

Questa risposta mi ha fatto comprendere che si può essere accademici e operatori allo stesso tempo, si può fare ricerca perché si è educatori e si educa con la testa da ricercatore. Il binomio deweyano è quanto mai valido anche nei Centri di formazione professionale!

Primi anni

Rispetto al primo anno le ore a disposizione per l'orientamento le ho dedicate alla presentazione della storia e delle opportunità dell'IeFP. Il ripercorrere dall'antichità a oggi la storia della formazione professionale ha permesso ai ragazzi di ritrovarsi in

²⁹⁹ C. MACALE, *Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale*, in *MeTis*, V [2015], n.1, pp. 528-540.

³⁰⁰ Racconto un episodio. Durante una lezione sull'orientamento e su quali sono gli elementi che entrano in gioco nel fare delle scelte, un allievo, improvvisamente dice: “A prof, io vivo pe la fregna!”. Provo ad attutire il colpo, spiegandogli come l'elemento impulsivo e l'attrazione sessuale facciano parte di alcuni nostri comportamenti. Allo stesso tempo, però gli dico che noi non siamo come quei cagnolini al parco che se sentono l'odore di una cagna in calore, iniziano girare come matti nel parco, non ascoltando più neanche il padrone. Lui, attentamente ascolta, fa cenni di essere d'accordo, poi, quando finisco di parlare mi dice: “A professò c'ha ragione, ma io vivo pe la fregna!”. Cercando un po' di smorzare la situazione, scherzando dico: “Va beh aveva ragione Freud!”. E l'allievo “chi?” e un altro allievo “Freud quello c'ha scritto il kamasutra!”. Partendo da questa “scenetta”, la volta seguente si è fatta una intera lezione sul comportamento a partire dal principio di piacere e di realtà secondo l'impostazione freudiana.

³⁰¹ Una volta la classe dell'ultimo anno dei meccanici non mi faceva iniziare la lezione. Così a un certo punto, visto il mio silenzio, un allievo si alza in piedi e dice: “Zitti regà! Zitti tutti! Un minuto di silenzio come in *champions league*”. Nel pieno silenzio l'allievo si gira verso di me e mi dice “A prof, che occasione che le ho dato!”.

quella che Russo definisce “sociologia indiretta”³⁰², così da comprendere la valenza educativa e professionalizzante del loro percorso. Sono stati gli stessi ragazzi a rivalorizzare l'utilità anche dello studio delle competenze riferite ai quattro assi culturali e a considerarle come “opportunità” alla pari degli aspetti professionalizzanti dei propri corsi.

Interessante è stato notare come i ragazzi hanno iniziato un cammino di riflessione “auto-motivante” proprio nel ripercorrere la controversa storia della formazione professionale iniziale che è stata da sempre vista come “inferiore” rispetto ai corsi liceali e tecnici. Partendo da questa inferiorità, hanno sentito il bisogno di dimostrare che non erano “meno di nessuno”. È emersa anche una certa criticità perché non si voleva in fondo equiparare l'*accademia* all'*officina*³⁰³, ma si voleva affermare, a partire dal primato della persona, che ciascuno per come lavora e per come si realizza lavorando. Dare valore a ciò che mi realizza, non dipende dal numero di pagine lette, o dal numero di ore lavorate, ma da un atteggiamento interiore che aderisce al mio progetto di vita.

Un secondo argomento, in continuità con il primo, è stato il concetto di competenza. La rivalorizzazione di un apprendimento non solo nozionistico, ma anche operativo e responsabile (i tre elementi della competenza), ha enfatizzato, ancora di più, la possibilità di un nuovo modello di studio diverso da quello svolto alle scuole medie (o nelle precedenti esperienze scolastiche) e che ha condannato una parte di loro all'insuccesso formativo. Vedere l'apprendimento collegato alla professione, alla vita personale e al proprio profilo culturale, ha permesso a questi ragazzi di vedere il processo di apprendimento non più come “il peggior nemico”, bensì come un'occasione alla portata di tutti che si può accogliere o respingere, ma che di certo non è più una meta irraggiungibile oltre le proprie possibilità.

Infine, dove le ore lo hanno consentito, si è accennato anche a quel processo di orientamento educativo basato sulla scelta libera e responsabile. Si è riflettuto sugli elementi della scelta (capacità, competenze, attitudini, valori, motivazione) in relazione

³⁰² Riprendendo alcuni concetti deweyani, Russo afferma che “l'insegnamento storico deve assumere come proprio oggetto la società attuale e presente in quanto il passato che la storia indaga è la storia presente, “sociologia indiretta”, «studio della società che sveli il processo nel suo divenire»” P. RUSSO, *La didattica della storia*, in P. GENOVESI - P. RUSSO (a cura di), *Educare con la storia. Problemi di teoria e di prassi*, Editrice Garigliano Cassino, Formia 1996, p.145.

³⁰³ “A professò comunque pe' facce capì certe cose, serviva uno co le lauree come te!”

alla propria personalità, alle relazioni con gli altri e alle sfide con l'ambiente. In questa parte del programma è emerso il lato più profondo dei ragazzi, che hanno parlato non solo di scuola e di calcio, ma anche dei sentimenti, dei loro valori, di come e perché a volte nella vitae *“je se la fa e altre volte te devi da fermà”*.

Secondi anni

Le ore di orientamento nei secondi anni, da calendario scolastico, sono inferiori di numero; pertanto il lavoro svolto con queste classi, si è quasi interamente basato sullo stage, ossia sulla grande novità nella programmazione didattica rispetto all'anno precedente.

In particolare, con le classi che ho avuto modo di incontrare prima della partenza per lo stage, si è riflettuto su chi era ciascuno di loro all'atto di iniziare lo stage, ossia nel momento in cui sarebbero entrati nell'azienda. Si è scelto di seguire un percorso graduale e sempre più specifico nella riflessione: 1) *persona*, 2) *persona competente*, 3) *persona competente che vuole apprendere*.

La *persona*. In tal senso la riflessione verteva non tanto sul “cosa farò”, quanto piuttosto su “chi sono”. È stato un tentativo di ancorare il proprio fare al proprio essere e ai propri vissuti. Si è parlato quindi di una persona che vive di sentimenti; di vissuti familiari; di valori umani e spirituali, scelti o indotti che siano. Il tutto per comprendere come, quando si entra in un posto di lavoro, non è possibile spogliarsi dalla nostra storia e dal nostro presente, ma dobbiamo tener conto dei nostri limiti e delle nostre risorse.

La *persona competente* è l'allievo che ha maturato delle competenze fra lo studio in aula e il laboratorio e quindi è pronto a misurarsi sul campo. Su questo punto si è innescato un “lancio al ribasso” da parte degli allievi nel valutarsi come persone competenti. Frasi del tipo come *“A professò noi famo solo casino, nun famo gnente”*, oppure *“ma che competenti!, lassa perde professò!”*.

La discussione ha, quindi, toccato l'esperienza del laboratorio e delle materie riguardanti le competenze specifiche. Man mano che ci si confrontava, la classe, a macchia di leopardo, tirava fuori le competenze. Ciascun ragazzo lo faceva a volte in maniera diretta, altre volte correggendo un compagno. Questo esercizio di “recupero informazioni”, ha fatto sì che i ragazzi prendessero consapevolezza che, per quanto non

fossero degli “allievi modello”, in realtà presidiavano alcune competenze proprie e che quindi partivano per lo stage con un bagaglio di risorse maggiori rispetto a quelle che ipotizzavano.

La persona competente che vuole apprendere. Proprio quelle competenze che al Cfp potevano sembrare degli obiettivi per la sola valutazione scolastica, nello stage si manifestavano per quello che realmente sono, ossia degli strumenti per continuare ad apprendere. Lo stage, quindi, non doveva essere visto solo come una “fuga dai banchi”, ma anche e soprattutto come un momento formativo. In realtà, proprio a partire dalle resistenze degli allievi all’ambiente scolastico tradizionale, si è messo in luce come lo stage sia un’occasione per mettere in mostra le loro reali capacità in un contesto che loro definiscono più congruo alla loro intelligenza delle mani.

Paradossalmente, questa esaltazione della pratica, si è portata con sé anche una riflessione sulla valenza delle competenze di base e sulla loro utilità nel loro futuro lavorativo. Si è dibattuto sul perché studiare l’inglese in un mercato sempre più globalizzato, dove nei bugiardini non è mai scritto nulla in italiano; si è notato come sia importante saper cogliere la differenza dei registri linguistici (per esempio tra lo scrivere una lettera al comune per richiedere un permesso piuttosto che fare un reso a un fornitore); ancora l’importanza della matematica nel calcolo ipotetico delle tasse; oppure comprendere la propria e altrui cultura in una società sempre più “mista”, al fine di favorire le relazioni personali all’interno dei processi di produzione.

Tornati dallo stage le classi hanno lavorato su una scheda (appendice n.1) che aveva due finalità principali: la prima riflettere sulla distinzione fra le ore di laboratorio e lo stage, l’altro sull’adeguatezza o meno del periodo di stage al loro profilo educativo, culturale e professionale.

Per quanto concerne il primo obiettivo si è partiti dalle definizioni di laboratorio e stage date da Bertagna:

“Laboratorio: Ambiente protetto e simulato, dove concretizzare idee e teorie apprese in aula o dove in le teorie si intrecciano ai processi lavorativi; un laboratorio può essere importato da un’azienda e divenire laboratorio scolastico;

Stage: Luogo sociale e cooperativo nel quale condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali, ma coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale del proprio corso di studi.”

Nel commentare queste due definizioni i ragazzi, una volta spiegati alcuni termini poco chiari, hanno dato vita a delle riflessioni ancorate alle realtà scolastiche e di azienda. Il loro parlare per quanto non forbito e a volte dialettale, ha manifestato le risorse e i limiti dei due luoghi di apprendimento e l'importanza che essi si compensino in un progetto formativo³⁰⁴.

La seconda parte della scheda mirava a una riflessione più soggettiva dello stage: a) specificità della propria esperienza (tipo di azienda, clima organizzativo, incarichi svolti); b) riflessione sui propri vissuti emotivi in riferimento alle proprie mansioni c) adeguatezza o meno dello stage rispetto al corso di studi frequentato e alle proprie aspirazioni.

Rispetto alle emozioni i ragazzi affermavano che si annoiavano nei momenti morti (*"quando nun c'era da fa niente!"*), mentre erano più soddisfatti durante il lavoro. Quando ho fatto notare come a scuola quando non fanno niente sono più felici e quando c'è da impegnarsi si distraggono, loro hanno affermato nuovamente la loro disaffezione verso lo studio, non riuscendo a spostarsi, tramite il concetto di competenza, dallo studio teorico allo studio pratico.

Sull'adeguatezza dello stage al corso scelto, diciamo che in linea di massima, la maggior parte dei ragazzi era soddisfatta. Quello che però è stato interessante rilevare è vedere come a parità di mansione, vi sono stati vissuti diversi. Per esempio, alcuni ragazzi, oltre a dei periodi *"in azione"*, hanno trascorso delle giornate presso dei magazzini con apertura al pubblico. Le reazioni dei ragazzi in merito sono state diverse: chi era contento di stare in un ambiente dove vi era del materiale e degli strumenti che non aveva potuto conoscere nelle ore di scuola e chi invece, proprio per la stasi dell'incarico, si annoiava nel catalogare. Stesso dicasi nel rapporto con i clienti: chi era contento di potersi misurare, a livello comunicativo, con diverse figure (dal collega tirocinante, all'operaio fino al professionista) e chi invece era più restio a parlare con la gente.

³⁰⁴ "A professò in stage nun c'avevamo er prof che ce rompeva mentre lavoravamo, se sentivamo più importanti anche se a volte se lavorava troppo!"

"Allo stage dovevi imparà lì per lì...si te spiegavano, ma na volta!"

"in laboratorio fai er pezzo tuo, l'esercizio, invece durante lo stage devì capì pure quello che fanno gli altri!"

"Per me il laboratorio nun c'è servito tanto, cioè un po' sì..."

A fronte di questi confronti è stato bello spostare l'argomento dal professionale al personale, sottolineando come uno stesso lavoro può avere risonanze personali diverse. Facile è stato quindi chiudere la riflessione tornando ai temi visti prima dello stage, ossia sull'idea della "*persona competente che apprende*".

Solo in alcuni secondi anni, si è potuto svolgere una riflessione su cosa è l'*empowerment*, tracciandone in parte la storia psico-sociale e in parte riflettendo sulla ricerca delle proprie potenzialità a partire dall'esercizio della margherita³⁰⁵. Questo lavoro allo stesso tempo individuale e di gruppo, ha messo in luce la ricchezza della profondità di questi ragazzi e le loro difficoltà nel mostrare la parte più autentica della loro persona. Chi ha osato farlo, nel momento di confronto in classe, ha posto le condizioni per nuove forme relazionali che partissero anche da problematiche esistenziali, da bisogni personali e da vissuti emotivi che spesso, per quanto si tenta di nasconderli, emergono quando il *setting* comunicativo lo permette.

Terzi anni

L'esperienza con i terzi anni è stata centrata sull'accompagnamento professionale. Il programma è stato suddiviso in due parti: una prima parte centrata sulla propria persona, nella sua struttura antropologica e una seconda parte più pratico-operativa, ovvero su come inserirsi nel mondo del lavoro.

La parte più personale³⁰⁶ ha seguito una metodologia didattica fondata sulla riflessione di gruppo circa la struttura della propria persona a partire dalla finestra di Johary³⁰⁷ che suddivide la personalità in parti della propria persona note/ignote a me/agli altri. Nella riflessione con le classi si è messo in evidenza come, ancora una volta, a darci un'immagine autentica di noi stessi sono quei vissuti interiori della propria persona che fanno capo alle esperienze più intime, di natura affettiva e spirituale. Il problema nasce quando, per paura di essere travolti dall'egoismo della gente o dalla superficialità di chi ci è vicino, non ci mostriamo per quello che siamo.

³⁰⁵ Cfr. M. BRUSCAGLIONI-S.GHENO, *Il gusto del potere. Empowerment di persone e di azienda*, Franco Angeli, Milano 2002, p.77-79.

³⁰⁶ Questa parte del paragrafo si rifà all'articolo in nota 98.

³⁰⁷ La finestra di "Johari" (johari window) è stata elaborata già nel 1955 dagli studiosi Joseph Luft e Harry Ingham. Cfr J. LUFT, *Introduction à la dynamique des groups*. Toulouse 1968.

I ragazzi nel parlare di loro, in un contesto di sicurezza, hanno dato vita a dei confronti profondi che hanno riguardato aspetti della propria vita personale, familiare ed anche in riferimento ai contesti sociali. Ciò è stato fatto anche quando si è riflettuto prima in gruppo e poi individualmente sullo stile esplicativo di ciascuno (cfr cap 4). Si è messo in luce come la maggior parte dei nostri comportamenti sono delle autoprofezie basate sull'alta o bassa considerazione delle proprie potenzialità e come a volte, in realtà, è il pessimismo a far da padrone, anche quando si “prende la vita troppo per scherzo, perché si ha paura di fare sul serio”.

Una scheda di autovalutazione (appendice 2) ha fatto da ponte tra la parte più soggettiva del percorso e quella più tecnica. I ragazzi dovevano scegliere alcuni aggettivi che li rappresentavano e spiegarne il perché. Durante questo lavoro gli studenti, tolte le solite problematiche legate al vocabolario ridotto in loro possesso, hanno fatto un buon lavoro analitico e riflessivo. Si sono presentati per quello che sono e addirittura qualcuno ha cercato nuove parole per definirsi³⁰⁸.

La parte più tecnica si è concretizzata nel redigere il proprio curriculum vitae dove oltre alle informazioni anagrafiche e del percorso formativo/professionale, si è fatto lo sforzo di inserire quelle capacità personali emerse nel lavoro di riflessione sulla propria persona e nella scheda di autovalutazione. Al termine si è spiegato cosa è il *self-marketing*, il *networking* (dalle conoscenze alle banche dati), e un colloquio di lavoro³⁰⁹. A questa parte teorica si sono aggiunte anche delle simulate in aula che rappresentavano dei colloqui di lavoro. In un clima scherzoso, si è comunque riflettuto sull'appropriatezza del linguaggio, su cosa dire in più rispetto a quanto già scritto nei *curriculum vitae*, sulle informazioni aggiuntive da dare anche in base all'Ente che propone il lavoro, etc.

³⁰⁸ “La seconda considerazione nasce da un'affermazione di un ragazzo: “A prof. manca un aggettivo per me: problematico!”. Il ragazzo ha spiegato che lui non è problematico perché “ha” dei problemi, ma perché se li “crea” in continuazione e questo gli impedisce di migliorarsi nella vita. Il problematico è la sua etichetta principale che lo condanna a una storia di sbagli, a un presente difficile e a un futuro senza troppe scelte: problematico anche quello. Quasi una forma di rassegnazione auto-stigmatizzante.

La terza riflessione è sempre un aggettivo mancante: “A prof pure a me me manca n'aggettivo: pigro”. Dove per pigro si intende “nun è che nun c'ho voja de fa, e che nun so che devo fa e quello che devo fa nun so perché lo devo fa e quindi nun me va de fa niente!”. Forse un miglior modo per presentare in *vulgus* la categoria di non-senso nell'agire, non c'è. Il senso è ciò che spinge ad andare avanti, a guardare al futuro!” C.MACALE, *Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale*, cit., p. 532.

³⁰⁹ Si è preso come riferimento il testo adottato. G. ANTONI- N. GIACONI, *Trova il tuo lavoro*, Gruppo24ore, Milano 2012.

5.4 Tutoria

Rispetto alle azioni di tutoria, oltre ai confronti con docenti, famiglie e assistenti specialistici, la mia attività si è concretizzata in colloqui e progettazione di percorsi educativi per ragazzi con difficoltà nell'apprendimento e nel comportamento.

Per ovvie ragioni di privacy, non mi è possibile riportare situazioni individuali o contenuti dei colloqui, ma questa esperienza parallela e di supporto alla didattica, mi ha fatto riflettere su due cose: 1) non sono sempre i cosiddetti ragazzi “certificati” quelli “più a rischio”; 2) i processi educativi all'interno di un centro di formazione professionale hanno bisogno di un inquadramento antropologico che miri a una formazione umana, oltre che professionalizzante.

- 1) Sul primo punto ho maturato questa idea in occasione di una visita di alcune persone dell'Isfol all'Elis. In quell'occasione il gruppo dei ricercatori, alla luce della mancata sovvenzione regionale e statale per un'assistenza specifica per ragazzi certificati, erano incuriositi e preoccupati su come un centro di formazione professionale potesse far fronte a questo tipo di disagi. Feci notare ai ricercatori, che oltre ai “numeri dell'inclusività” (DSA, handicap e stranieri) già a loro noti nei loro monitoraggi, molti allievi dell'Elis vivono dei disagi personali e familiari che sono molto più difficili da gestire, proprio perché non sono certificati. In altre parole, quando si è di fronte a un particolare disturbo del comportamento o dell'apprendimento, si attua un PdP piuttosto che un PEI e si pondera la richiesta di performance sulla base di strategie educative e dispense compensative previste. Ma quando si è di fronte un ragazzo con una storia difficile alle spalle, con dei vissuti personali particolari e bassa autostima per alcuni insuccessi scolastici, la situazione è più complicata, perché non sempre si può trovare un appiglio motivazionale sul quale fare leva³¹⁰.

Non si sta dicendo che il disagio “non certificato”, sia più importante del “disagio certificato”. Non si vuole, infatti, una guerra fra poveri, ma si vuole solamente

³¹⁰ Alcune storie particolari degli allievi che hanno frequentato l'Elis, sono raccontate nei libri di Bartolomei, direttore del centro. Cfr P. BARTOLOMEI, *I Ragazzi di Via Sandri*, Edizioni Ares, Milano 2008 e P. BARTOLOMEI, *“Ti porterò con me”. Viaggio in una scuola che cerca la speranza*, Edizioni Ares, Milano 2015.

far riflettere su come siano necessari degli interventi più mirati nella tutoria che sappiano equilibrare situazioni difficili e insuccessi scolastici con i fabbisogni formativi reali e richiesti dai percorsi di studio³¹¹. In tal senso quindi sarebbe lecito che IeFP avesse, oltre a una normativa chiara in merito, anche maggiori fondi alla luce del suo impegno sociale e di contrasto alla dispersione scolastica.

- 2) Nell'ascoltare le storie di questi ragazzi sia nei colloqui, come nelle attività di aula, mi sono reso conto che è necessario, dal mio punto di vista, un inquadramento antropologico nel definire i percorsi educativi, culturali e professionali dei ragazzi. Non si vuole rispondere ai grandi interrogativi filosofici, ma lasciarsi interrogare dalla grandezza della persona. Davvero la scuola ha come finalità la sola valutazione di competenze? Davvero il costrutto di competenza può racchiudere in sé la complessità dell'essere umano nella sua dimensione educativa? Le storie dei ragazzi del Centro Elis ci dicono di no!

³¹¹ Si ricordi in tal senso che nella Regione Lazio non è ancora chiara la normativa in merito come sostenere i percorsi di uno studio per allievi con difficoltà nell'apprendimento, a dispetto della scuola statale che può rifarsi ai documenti e alle leggi in merito. Per esempio: per quanto concerne i BES, nella scuola pubblica vengo definiti tali quei ragazzi con particolari problematiche diverse dai DSA. È il consiglio di classe a definire, anche per un tempo breve, uno studente BES. Per i centri di formazione professionale, secondo la normativa regionale, non è previsto tutto questo, addirittura non sono previsti neanche i consigli di classe!!

CAPITOLO TERZO

Positività e limiti del concetto di competenza

Come emerso nei documenti del precedente capitolo, il sistema dell'IeFP è un sistema formativo basato sul concetto di competenza, pertanto sia che si approvi, sia che si è avversi questa idea, non si può fare a meno di confrontarsi su questo tema.

La finalità di questo capitolo non è quella di aggiungere altro inchiostro alle già tante pagine scritte in merito, quanto piuttosto cercare di comprendere perché l'idea di competenza e la progettazione/valutazione per competenza, siano davvero così fondamentali nei percorsi IeFP. Come anche capire se quel famigerato “bilancio di competenze” sia poi realmente un ponte tra la formazione professionale iniziale e il mondo del lavoro, nonché un bagaglio per il successivo aggiornamento professionale.

Pertanto, all'interno di questo capitolo si cercherà di tematizzare, sul piano storico, teorico, formativo e lavorativo, cosa si intende con il concetto di competenza; come quest'ultima può essere valutata e come la competenza sia un concetto trasversale tra scuola, vita personale e lavoro. In altre parole si cercherà di definire la competenza come un elemento formativo personalizzante e reale che promuove una crescita dell'apprendimento, basandosi su una costruzione del sapere a partire dalla dimensione soggettiva della persona. È infatti la persona che intenzionalmente e in una cornice di realtà, pianifica e organizza il suo operare (cognitivo ed extra cognitivo) secondo un processo che testimonia l'acquisizione di una competenza personalizzata, in quanto coinvolge tutte le dimensioni personali.

Per quanto si è sostenitori del concetto di competenza, specie in ambito dell'IeFP, in quanto “la competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità”³¹², riteniamo che

³¹² “Lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli studenti della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

tale concetto, secondo una precisa cornice antropologica, abbia comunque dei limiti, specie se considerato esaustivo in merito all'educabilità della persona³¹³. Pertanto, al termine del capitolo, tratteremo alcuni limiti del concetto di competenza a partire da alcune riflessioni filosofiche che saranno poi riprese nel prossimo capitolo quando parleremo di *virtues and strenghts* all'interno della *positive psychology*.

1. Verso il concetto di competenza

In questo paragrafo si vorrà riflettere sulla storia del concetto di competenza sia in relazione a diversi campi del sapere, sia in riferimento a una dimensione antropologica della persona. Nel terzo paragrafo constateremo come, secondo noi, l'idea di competenza proviene dal mondo del lavoro in Europa e solo in seguito ha acquisito una valenza propria nel campo educativo.

1.1 Filosofia aristotelica

Scienza madre di ogni sapere è stata la filosofia, ciò vale per ogni disciplina che poi nel tempo è andata diversificandosi alla ricerca di una propria autonomia. Ciò è valso anche per le diverse scienze dell'educazione che, seppur oggi, a volte, rinnegano questo passato o lo ritengono vincolante per il progresso del proprio oggetto di ricerca, in realtà dimenticano come il “pensare per cause”, sia materia squisitamente filosofica.

Allo stesso tempo però, il confronto con la psicologia e la sociologia ci viene in aiuto per non cadere nel retaggio spiritualistico/filosofico dell'agire umano e per comprendere come il comportamento abbia una natura psicologica e sociale. Questo dialogare tra saperi e scienze è una costante all'interno del nostro scritto: lo abbiamo visto nel primo capitolo, lo vediamo ora e faremo discutere i saperi umanistici e le scienze sociali anche nel prossimo capitolo.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità”. D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*, cit., p. 109.

³¹³ Su questo tema si è già accennato qualcosa in C. MACALE, *Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale*, in “Rivista Scuola IaD – Università di Roma Tor Vergata”, VII-VIII [2014-5], n. 9/10, pp.32-81.

La domanda che ora ci si pone è: dove possiamo rintracciare l'origine filosofica del concetto di competenza? Certamente Aristotele nella sua razionalità pratica e nell'incontro tra agire produttivo (*poiesis*) e agire etico (*praxis*) fonda un discorso di comportamento "virtuoso" (oggi diremmo "competente") che collega un'*eidos* frutto della *theoria* alla *technè* (abilità tecnico-pratica) secondo una disposizione interiore definita *phronesis*.³¹⁴ Si è consapevoli che nell'arco della storia diversi studiosi aristotelici hanno scisso questi aspetti, creando un dualismo teorico-pratico in Aristotele, ma d'accordo con Berti³¹⁵, si ritiene che questa scissione non sia plausibile in un pensatore che vedeva, nella quotidianità, un'opportunità per sintetizzare nell'esperienza pratica una virtù come eccellenza personale e allo stesso tempo propensa al bene comune³¹⁶.

Ora la seconda domanda che ci si pone è: un costrutto così antico quali indicazioni può dare al concetto di competenza, specie in ambito dell'IeFP? Secondo noi tre sono le assunzioni aristoteliche che ancora oggi noi dobbiamo tenere in considerazione per definire la competenza: a) concetto di *habitus*, b) concetto di virtù come eccellenza (*aretè*), c) concetto di finalità (*telòs*).

Habitus

Lo sviluppo di una competenza si poggia sul fatto che un soggetto acquisisce un'abilità e una disposizione interna che lo porta ad agire in un contesto per risolvere un determinato problema. Questa predisposizione ad agire (e ad agire con successo) può essere considerata una "disposizione stabile", appunto un *habitus*, che migliora le proprie capacità con l'esperire continuamente, seppur in contesti diversi e quindi svolgendo diversi compiti.

Per comprendere come questa idea trova le sue fondamenta in Aristotele, bisogna capire la differenza tra "agire" e "volere agire" nello Stagirita:

³¹⁴ "Un ruolo importante nella vita secondo virtù è svolto dalla *saggezza (phrònesis)*. Essa è un tipo di virtù intellettuale che ha come campo proprio la deliberazione, il giudizio e la scelta. È virtù maestra che si riferisce a tutti e due i generi di virtù, cioè a quelle morali e quelle intellettuali". D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*. Cit., p. 19.

³¹⁵ E. BERTI, *Aristotele era un pensatore dualista?*, XXI cap. di *Studi Aristotelici*, Brescia, Morcelliana 2012, pp. 281-315.

³¹⁶ G. FARO, *La crisi come opportunità: riconsiderare il senso del lavoro*, cit.

Il concetto di abito si fonda su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di *hexis*, una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica, o "energeia". Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò evidentemente se non si frappongono impedimenti specifici³¹⁷.

Questa scelta di campo, fatta all'interno di questo elaborato, sarà poi ripresa più avanti, quando si sceglierà, come terzo elemento che definisce la competenza (il "saper essere") il termine *habit* piuttosto che *attitude*.

Aretè

Come si è detto in precedenza, nel pensiero aristotelico, sia la *phronesis* che la *technè* sono delle virtù. Il concetto di virtù però deve essere scevro da ogni significato legato a una forma di proibizionismo, infatti la virtù (*aretè*) rappresenta l'eccellenza nello svolgere una funzione. Questo dato sta a significare che la persona, tramite la costruzione di un *habitus* (che richiede anche una disposizione interiore, quindi un costruito morale ed etico) tende nell'esperienza quotidiana a migliorare se stesso. Con qualche millennio di anticipo, Aristotele avete già smascherato la trappola comportamentista della competenza, ovverosia di confondere una competenza con una *performance*. Come afferma Cegolon:

Questa sapienza antica ci aiuta a capire la differenza tra competenza come comportamento e competenza come azione. Aiuta anche a sottolineare come il passaggio da un polo all'altro delle prestazioni modifichi il quadro teorico della competenza. Via via che si avvicina al campo dell'azione, l'agente acquista un ruolo centrale nella spiegazione della competenza, pienamente funzionale alla comprensione dei casi di eccellenza con cui si differenzia dalla semplice esecuzione³¹⁸.

Si precisa fin da ora che, seppur non si sceglie la divisione chomskyana tra competenza (come struttura cognitiva, nella fattispecie del linguaggio) e performance

³¹⁷ M. PELLERÉY – D. GRAZIADEL – M. MARGOTTINI – F. EPIFANI – E. OTTONE, *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*, CNOS-FAP, Roma 2013, p.55.

³¹⁸ A. CEGOLON, *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, Rubettino Università, Soveria Mannelli 2008, p. 108.

(come semplice prestazione individuale)³¹⁹, si resta del parere che l'apprendimento si basa sull'esperienza e che questa sia un momento di sintesi fra l'agente e la situazione. Se ciò è vero, allora non basta solo verificare una rispondenza effettiva alla richiesta del compito, in quanto tale riuscita dipende anche da fattori soggettivi e interni alla persona. Valutare la competenza solo su una base prestazionale, significa non valorizzare la soggettività della persona³²⁰.

Telos

La finalità dell'agire è una questione sostanziale nel comportamento virtuoso aristotelico che ha una sua connotazione chiara all'interno della razionalità pratica. La parola *telos* (dal verbo greco *telethestai* = realizzare il fine) indica lo scopo di un'azione, il quale, anche di fronte alla stessa azione, può essere diverso. Per esempio, come suggerisce Annas, secondo Aristotele lo scopo dell'arciere è centrare il bersaglio, per gli stoici, il fine è riuscirci³²¹. Ciò significa che *telos* riguarda la dimensione soggettiva, qualcosa che in termini più psicologici potremmo definire "intenzionale".

Perché questa visione di *telos* interessa la nostra ricerca? Principalmente per due ragioni: la dimensione autotelica dell'agire e la dimensione di significato. Per quanto riguarda il primo aspetto, vedremo come nel definire le competenze useremo alcuni costrutti trasversali sia al concetto di competenza che alla psicologia positiva, in particolare il concetto di *self-determination*, come processo di scelta, che a sua volta richiama la competenza come fonte di autorealizzazione. Inoltre, analizzando il *flow*, uno dei costrutti della *positive psychology*, andremo a evidenziare l'importanza di una delle dimensioni principali del costrutto, ossia l'*autothelic experience*.

Per quanto riguarda la dimensione del significato, a partire dal presupposto che, come si è visto non è tanto la riuscita di un'azione a dare significato, quanto piuttosto è l'intenzionalità, potremmo notare come questa dimensione di senso, ritornerà più volte nel discorso della competenza, in quanto tocca quello che nella tradizione pedagogica italiana viene definito "saper essere" e al quale la stessa indagine PISA ha attribuito una

³¹⁹ Cfr. N. CHOMSKY, *La struttura della sintassi*, Laterza, Bari 1960. In tale senso la competenza è una forma di potenziale, ossia di capacità astratte possedute, mentre la performance sono le capacità effettivamente dimostrate in azione.

³²⁰ M. BAY – D. GRAZIADEL – M. PELLERREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP, Roma 2010, p. 24.

³²¹ J. ANNAS, *La morale della felicità*, Vita e Pensiero, Milano 1998, pp. 57-58.

dimensione valoriale³²². Sempre lo stesso concetto di senso lo ritroveremo in ambito della psicologia positiva, come quarto pilastro della nuova teoria del benessere di Seligman che dietro l'acronimo PERMA, traccia i suoi capisaldi, tra cui M che sta per *meaningfull*, pensato come prospettiva esistenziale del nostro agire³²³.

1.2 La competenza tra comportamentismo e cognitivismo

Le due grandi scuole di pensiero psicologico di fine ottocento e del novecento, comportamentismo e cognitivismo, hanno voluto dire la loro in termini di competenza. Potremmo dire che la rottura tra i due filoni di pensiero avviene proprio quando Chomsky delinea la sua teoria del linguaggio e in particolare, la differenza fra la già citata competenza e performance.

I comportamentisti erano convinti che la competenza fosse “sinonimo di un comportamento che un soggetto è in grado di manifestare pubblicamente in un ambito specifico e secondo condizioni precise”³²⁴. Una riflessione sulla competenza che quindi considerava solo le esperienze utili alla modifica comportamentale e non quelle alla crescita globale dell'unità psico-fisica. Inoltre, la competenza era manifesta solo in base a un processo di raggiungimento di risultati, nel quale l'esecuzione di un compito secondo un protocollo era alla base e il fine di qualsiasi forma di apprendimento³²⁵. In

³²² La definizione, che ha formato la base per l'elaborazione delle prove utilizzate poi dall'OCSE nelle indagini PISA, ha assunto la forma seguente: “Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di *routines* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenza* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche e sociali relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici.”

³²³ Cfr. M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita. Una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, Anteprima, Torino 2012..

³²⁴ M. BAY – D. GRAZIADEL – M. PELLEREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, cit., p. 46

³²⁵ Su questo tema cfr. M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano 2004, p. 35-39.

tal senso “la formazione e l’istruzione venivano intese tendenzialmente come l’insieme di iniziative, etero-gestite, messe in atto al fine di far propri contenuti proposti”³²⁶.

Questa concezione di competenza, nonostante sia stata messa in crisi dal cognitivismo già negli anni 70, in realtà è perdurata in una forma più lieve fino ad oggi. In particolare, per taluni, l’apprendimento per competenze intende “piegare le tradizionali programmazioni didattiche per contenuti e verifiche spostando l’attenzione dei docenti verso i risultati tangibili del processo di apprendimento, sostanzialmente assunti come *performance* o comportamenti conformi alle esigenze dell’organizzazione”³²⁷.

Nonostante ciò, il mondo della didattica per competenze, porta con sé un lato positivo del comportamentismo, ossia la contestualizzazione e la modificazione (inteso come miglioramento) di un comportamento quando si parla di competenza. Come vedremo più avanti, una competenza per essere valutata, deve comunque essere osservata in un contesto e deve soddisfare certi indicatori. Il problema del comportamentismo è stato certamente quello di basarsi più sul risultato che non sul processo, più su una prestazione che non su una costruzione soggettiva di una competenza.

Storicamente il comportamentismo viene accademicamente combattuto dal cognitivismo che conobbe il suo apice in termini di affermazione con il *Symposium on Information Theory* tenutosi nel Massachusetts nel settembre del 1956, quando, facendo leva sulle teorie del linguaggio di Chomsky³²⁸ (ma anche di altri come Piaget), si definì che la mente umana non è una tabula rasa, ma un assetto predisposto per elaborare informazioni e attuare comportamenti³²⁹. Da lì in poi, tante teorie sul *problem solving*, i diversi modelli di intelligenza e memoria, il tema della padronanza (*mastery*

³²⁶ B. M. VARISCO, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004, p. 76.

³²⁷ D. NICOLI, *Competenza*, in G. MALIZIA – D. ANTONIETTI – M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, II edizione, CNOS-FAP, Roma 2007, p.51.

³²⁸ Chomsky fu il primo a distinguere una competenza in sé, da una sua manifestazione nel comportamento. Il non superare determinate performance, non significa non avere una competenza in specie. Nel caso del linguaggio: “Se dobbiamo capire come il linguaggio viene utilizzato o sviluppato, allora bisogna individuare, al fine di studiarlo in maniera separata e indipendente, un sistema cognitivo, un sistema di conoscenze e credenze, che si sviluppa nella prima infanzia e interagisce con molti altri fattori per determinare il tipo di comportamento che osserviamo; per introdurre un termine tecnico dobbiamo isolare e studiare il sistema di competenze linguistica che sta alla base del comportamento, ma non è realizzato nel comportamento in una maniera diretta e semplice”. N. CHOMSKY, *Language and mind*, New York, Harcourt, Brace & World, 1968, p. 4.

³²⁹ Cfr. M. COMOGLIO, *Cognitivismo* in J.M. PRELLEZO - C. NANNI – G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell’Educazione*, LDC-LAS-SEI, Torino, 1997, pp. 188-191.

learning) che hanno visto la firma di grandi nomi come Carroll, Block o Bloom. Certamente queste teorie hanno portato dei miglioramenti alla didattica, ma poi forse ci si è impantanati in quello che Bertagna definisce “razionalismo intellettualistico o formalistico”³³⁰.

Una cosa che però osservano sia Cegolon che Pellerey è che il cognitivismo³³¹, proprio agganciandosi al concetto di schema piagetiano, ha consegnato alla competenza due significati importanti. Il primo riguarda la continuità tra l’agire e l’esperienza, ricordando così l’*habitus* aristotelico:

Il concetto di schema, nei confronti della competenza, oltre che a una funzione pratica assolve anche a una funzione teleologica: uno scopo epistemologico. Rappresenta infatti la parte di durata, continuità, oggettività della competenza. Per esso il soggetto competente offre la garanzia delle proprie prestazioni eccellenti non solo nel presente, ma anche nel futuro e perfino in situazioni, magari diverse e mai completamente irrelate a quelle finora affrontate. La variabilità dello schema, invece, è data dal suo inevitabile rapporto con l’esperienza di cui ha bisogno per confermarsi, ma anche per conservarsi. Non esisterebbero schema operativi senza esperienza. [...]

Pur essendo distinto dall’azione, lo schema operatorio si conserva solo nell’azione. Il che significa che la competenza si forma con l’esperienza e con l’esperienza si conserva.³³²

Il secondo concerne l’idea di competenza come complessità di schemi che entrano in gioco nella manifestazione di una competenza che viene comunque definita in maniera univoca.

In questa linea di pensiero, una competenza può essere allora caratterizzata dall’orchestrazione di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un’azione o un’operazione relativa a un campo operativo particolare.

³³⁰ “Il razionalismo intellettualistico e formalistico che ha dominato le convinzioni delle élite sociali e professionali degli ultimi secoli e, in particolare, le metodologie di insegnamento e apprendimento degli ultimi cinquant’anni, con la loro enfasi sulle “strutture” disciplinari, sul curriculum razionale esplicito, sulla programmazione, sul *mastery learning*.

Questo razionalismo, infatti, ritenendo che si possano insegnare soltanto concetti chiari e distinti, organizzati in “sistemi” o “strutture”, trascura la circostanza che esiste un apprendimento anche di altra natura, quello fondato sul corpo e sugli schemi d’azione, non riducibile al precedente e non meno importante. Anzi, ancora più importante, visto che qualsiasi “teoria” (di comprensione o spiegazione) è attribuita soltanto a posteriori di un comportamento.” G. BERTAGNA, *Lavoro e Formazione dei giovani*, cit., p. 74.

³³¹ È da tenere in considerazione che ormai il paradigma cognitivista negli anni si è suddiviso in tre rami principali: quello computazionale, dove la competenza è un flusso di operazioni mentali; quello ecologico che fa capo a Bateson, dove la competenza ha un valore adattivo all’ambiente e quello culturalista (Bruner) dove la competenza è significativa in rapporto al contesto socioculturale. Cfr. M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010, pp. 25-26.

³³² A. CEGOLON, *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, cit., p.100.

Una competenza di una certa complessità mette in opera più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e d'azione, che implicano inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, stime di probabilità, diagnosi a partire da un insieme di indici, ricerca di informazioni pertinenti, formazione di una decisione, ecc.³³³

L'origine della concezione di competenza come complessità di schemi, ma allo stesso tempo come organicità degli stessi è da attribuirsi a Perrenoud³³⁴, ma su questo tema torneremo meglio nel prossimo paragrafo, quando cercheremo di trovare una definizione alla competenza.

1.3 Accenni dalla sociologia wengeriana

Una sociologia dell'educazione vicino al mondo delle competenze è certamente il pensiero della "Comunità di pratica" approfondito da Wenger³³⁵ che supera la dicotomia del sapere e del fare, parlando di una "conoscenza in pratica" e aggiungendo ad essa il valore del significato/identità. Secondo questo autore la pratica è ciò che definisce una comunità individualmente e socialmente in quanto tramite la negoziazione dei significati e l'impegno reciproco si costituisce l'identità. La competenza, come meglio vedremo, si definisce come concetto pratico, ossia come un costrutto che ha bisogno di un riscontro reale per essere valorizzato e valutato.

Wenger, appartiene in un certo senso a quel filone della letteratura interdisciplinare che pone alla base dell'agire della persona un'"attività socioculturale". Anche l'apprendimento, essendo un'azione, si pone come tale e pertanto è situato in un contesto preciso. Su questo assunto si basa il primo importante studio del sociologo svizzero, *Situated Learning*³³⁶, pubblicato nel 1991.

In questo testo, Wenger fa propria quella rivoluzione pedagogica che era in essere in quegli anni circa il rapporto insegnamento-apprendimento. L'autore, infatti, prediligendo quella che lui definisce "partecipazione periferica legittima" e che noi oggi definiremmo "personalizzazione degli apprendimenti", mette in evidenza come

³³³ M. BAY – D. GRAZIADEL – M. PELLERREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, cit., p. 40.

³³⁴ P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., pp. 32-33.

³³⁵ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina 2006.

³³⁶ J. LAVE – E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006.

l'apprendimento sia centrale rispetto all'insegnamento. Analizzando il testo sull'apprendimento situato, Bianco osserva:

Dunque la partecipazione periferica legittima è un processo interattivo in cui colui che impara interviene eseguendo simultaneamente diversi ruoli ciascuno dei quali implica un diverso genere di responsabilità, un insieme distinto di relazioni di ruolo e un coinvolgimento di interazione differente. Come possiamo notare al centro non è più il maestro che insegna, ma colui che apprende.³³⁷

La sociologia wengeriana si esplica poi nell'opera sulla comunità di pratica nella quale Wenger afferma che la conoscenza è un'interazione costante di saperi e pratiche degli individui. Questo "conoscere nella pratica" rimane a uno stadio pre-riflessivo³³⁸ finché nella negoziazione di significato³³⁹, la persona, nell'esperire personale, non si assume la responsabilità di acquisire un'identità personale all'interno dell'identità della comunità³⁴⁰. Pertanto Wenger sostiene che competenza (sapere e pratica) ed esperienza personale restano gli elementi determinanti per un apprendimento. L'autore svizzero afferma infatti, che "questa interazione a due vie tra esperienza e competenza è cruciale per l'evoluzione della pratica. Contiene il potenziale per una trasformazione sia

³³⁷ M. BIANCO, *Formar-si in una comunità di pratica. Apprendimento e identità a partire dalla riflessione di E. Wenger*, prossima pubblicazione.

³³⁸ S. GHERARDI, *La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo*, in "Studi Organizzativi", II [2000], n.1, p. 63.

³³⁹ "La negoziabilità, infine, determina il modo in cui abbiamo il controllo sui significati in cui siamo implicati. Il fatto che assentiamo e ci impegniamo non dice nulla rispetto alla necessità di contribuire, avere responsabilità e influire nelle economie di significato. La negoziabilità, all'interno di configurazioni sociali, è definita in base alla posizione che noi occupiamo in esse. In tal modo il legame tra individui e comunità è negoziato attraverso relazioni strutturali di titolarità di significato. L'idea di economia di significato manifesta come alcuni significati acquistino uno *status* particolare in determinati contesti e non in altri. Dato che i significati vengono condivisi socialmente, la titolarità può essere accresciuta e condivisa da più appartenenti alla comunità, e anche a tutti. Reclamando la titolarità di significato si mette in luce la propria competenza in merito all'interpretazione del significato stesso. Nel processo comunitario di titolarità di significato, in una comunità in qualche modo interpretante, si conferirà autorità ad alcune interpretazione e non ad altre, a coloro cioè che avranno fatto proprio un significato" in M. BIANCO, *Formar-si in una comunità di pratica. Apprendimento e identità a partire dalla riflessione di E. Wenger*, cit., prossima pubblicazione.

³⁴⁰ È da precisare che per Wenger l'identità non segue solo una processualità soggettiva, ma è anche frutto di un'interazione fra l'energia personale e quella sociale. Pertanto Wenger non distingue le diverse forme di apprendimento cognitivo-comportamentale considerando, sul piano della condotta sociale, una sostanziale uguaglianza tra etica e morale. A tal riguardo ricordo come questa assunto creò non pochi problemi fra gli educatori, ricercatori e altri professionisti presenti a un convegno internazionale sull'educazione (*1st Italian International Conference "Social Health Education and Training – Rovereto 30-31 gennaio 2015*), quando la prof.ssa Gherardi, rispondendo a delle domande, affermò che per Wenger non esistono valori assoluti o diritti universali, ma solamente "negoziazioni etiche". Questa estremizzazione del pensiero dello studioso svizzero, che forse corrisponde al vero, non si allinea più ai temi dell'educazione del carattere proposti in questo studio.

dell'esperienza sia della competenza e quindi per l'apprendimento a livello individuale e collettivo”³⁴¹.

L'apprendimento quindi è profondamente un'esperienza personale, in quanto utilizziamo le nostre (proprie e della comunità) conoscenze e abilità per fondare il nostro essere (identità). Come vedremo seppur posta su un versante sociologico, questa impostazione richiama la tradizione pedagogica del concetto di competenza come sapere, saper fare e saper essere, ponendo l'agire (riflessivo e pratico) come un costante rapporto tra l'essere e la realtà. Ovviamente non vi è quella differenza metafisica ipotizzata da alcuni filosofi greci, ma è evidente che nell' "energia" (personale e sociale) che dà vita all'identità nella negoziazione, non si trovano riscontri oggettivi, tanto che se si volesse istituzionalizzare una comunità di pratica non si potrebbe fare³⁴².

Il concetto di comunità di pratica lascia aperto il problema della valutazione degli apprendimenti, o almeno di una parte di essi. Se, infatti, si può negoziare sul significato di una valutazione di competenza in contesto, per quanto concerne l'esperienza personale che tocca il problema dell'identità, siamo di fronte a una forma moderna e sociologica di "mistero" della persona. Non a caso, se si sposta la questione sul piano formativo-progettuale, è lo stesso Wenger ad affermare che "c'è un'incertezza intrinseca tra il progetto e la sua realizzazione nella pratica, perché la pratica non è il risultato del progetto, ma una risposta ad esso"³⁴³.

2. Persona competente, società e legislazione

Come si è potuto notare dal paragrafo precedente, il concetto di competenza è strettamente legato alla persona e quindi l'apprendimento, visto come azione umana, è legato alla persona e al suo contesto. Questo filone di indagine della competenza spinge quindi verso una ricerca personalistica della competenza che tradotta in termini di formazione professionale significa porre al centro la persona competente e non il contenuto da apprendere o la sola *performance* da valutare.

³⁴¹ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit., p. 160.

³⁴² *Ivi*, p. 256.

³⁴³ *Ivi*, p. 261.

2.1 Persona competente

È la persona, nella sua complessità antropologica, che fonda la competenza e la nuova didattica. Non sono più i programmi, i nozionismi e le discipline a farla da padroni, bensì è la costruzione di un sapere teorico-pratico personale. È per questo che ben due autori, come Batini e Castoldi, hanno definito questo nuovo *modus pensandi e operandi*, una rivoluzione copernicana³⁴⁴ o Perrenoud “una riforma del terzo tipo”³⁴⁵. Si giunge finalmente a una progettazione educativa personalizzata, si lascia la scuola fatta di programmi e contenuti slegati dalla persona e dalla realtà, per riconoscere come punto focale non più “l’uno qualunque”³⁴⁶, bensì ogni singolo allievo. La scuola quindi ritrova la sua finalità principale che è la persona umana³⁴⁷.

Le competenze, pur avendo una natura specifica, non hanno solo una valenza formativa in relazione all’esperienza da svolgere, ma hanno una connotazione pedagogica in quanto assorbono la poliedricità dell’essere umano nei suoi aspetti cognitivi, ma anche affettivi ed etici. In particolare quando si parla in ambito IeFP di competenze specifiche, e quindi di un *training* operativo professionalizzante, ogni compito richiesto ha una base teorica, ma le discipline “sono organizzate metodologicamente come contributi e supporti al fare e al saper essere”³⁴⁸.

Pertanto, anche la competenza professionalizzante recupera quell’unicità e irripetibilità della persona che fa da ponte fra la formazione e il lavoro. Questo è un altro punto nodale del nostro discorso. La preparazione a un lavoro ha solo un aspetto

³⁴⁴ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, in Quaderni di ricerca, n.2, 2013, Loescher, Torino, pp. 53-56. - M. CASTOLDI, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009, p. 49.

³⁴⁵ “Le riforme del terzo tipo vanno oltre le strutture e i programmi [...] riguardano le pratiche di insegnamento e la cooperazione tra docenti e si costruiscono mediante un percorso di partecipazione paziente, complessa, che richiede dispositivi e competenze specifiche di concertazione e di innovazione, su piccola e grande scala”. P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., p. 122.

³⁴⁶ “La proposta di personalizzazione educativa nella scuola “di tutti e di ciascuno” stenta ad essere accettata universalmente. Ciò non meraviglia se si considera che in una stagione pedagogica non tanto lontana c’è stato perfino chi ha teorizzato (e realizzato) la scuola del “collettivo”, un’entità dove le singole individualità scompaiono. Il termine personalizzazione è eticamente impegnativo perché nobilita l’ “uno qualunque” del “collettivo”, lo fa diventare “punto focale” e gli riconosce la capacità di fare comunità con le altre persone senza limitarsi alla semplice convivenza “politicamente corretta”. G. ZANNIELLO, *Dalla pedagogia della persona alla didattica della persona*, in G. MALIZIA – S. CICALTELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010, p.13.

³⁴⁷ “La scuola serve per far crescere al massimo possibile ogni persona, per rendere migliore la competenza di ciascuno uno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel dare rispetto, nel cooperare, nel costruire, nel fare il bene e nell’evitare il male, nel concretizzare i valori della libertà, della giustizia e dell’uguaglianza, nel porsi le domande sul senso della propria e altrui vita nel mondo. La scuola ha per fine la centralità ogni persona umana”. G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*. cit., p. 5-6.

³⁴⁸ L. VALENTE, *L’Approccio orientativo nella formazione professionale*, in G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Giovani, Orientamento, Educazione*, LAS, Roma 1999, p. 87.

tecnico? Secondo noi no e questo perché il lavoro non può essere visto solo in termini di produzione o funzionalmente allo sviluppo della società, bensì va inteso come valore aggiunto alla vita della persona. Come afferma Bertagna, “non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi elevati, non richieda soltanto coscienza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente”³⁴⁹.

Come afferma Avallone,

Lo stesso concetto di competenza professionale ingloba ormai sia la competenza tecnica o di mestiere sia una più generale competenza sociale intesa come capacità di leggere la complessità delle variabili in gioco nel mondo del lavoro e la loro interdipendenza, come capacità di intrattenere relazioni con una pluralità di interlocutori professionali; come capacità di autoregolazione, cioè l’abilità di anticipare le conseguenze delle proprie azioni e di organizzare e mettere in atto comportamenti necessari per raggiungere un risultato.³⁵⁰

Pertanto, come osserva Ziglio, dal nostro punto di vista, pur parlando di competenze professionali, dobbiamo imparare a scindere queste, dalle “pratiche professionali”, che sono l’aspetto più tecnico e specializzato di un mestiere o da quelle che vengono definite “competenze avanzate”, ovverosia quelle che comunemente definiamo “i segreti del mestiere”, un misto di competenze formali e non formali³⁵¹.

Riteniamo infatti che proprio un maggior lavoro sulla personalizzazione della competenze, può sostenere il cammino formativo dell’allievo per far fronte a quelle problematiche inerenti il mondo lavorativo, ma che toccano più il “saper essere” che non le abilità e le conoscenze acquisite nel percorso di crescita. Per esempio, facendo dialogare due autori già citati, un’attenzione alle competenze strategiche quali autoregolazione e autodeterminazione³⁵² (Pellerey), potrebbero far da tampone un domani a quelle problematiche professionali quali possono essere le credenze, le

³⁴⁹ G. BERTAGNA, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. BERTAGNA -V. CAPPELLETTI, *L’università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, p. 153.

³⁵⁰ F. AVALLONE, *La dimensione psicologica del lavoro*, CNOS-FAP- collana studi, Roma 2012, p.19.

³⁵¹ Appunti di una lezione dottorale tenuta dal professor Ziglio il 29 aprile 2014.

³⁵² “Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e autoregolazione. Con il termine «autodeterminazione» si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell’azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine «autoregolazione», che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema di azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell’azione “ in M. PELLEREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2008, p. 8.

sovraesposizioni, l'incattivimento professionale o il cinismo nobile³⁵³ (Ziglio), tutti aspetti che riguardano il vissuto emotivo e cognitivo di un'azione e non l'azione in sé.

2.2 Società

Un'altra spinta verso il concetto di competenza è data dall'attuale società sempre più dinamica³⁵⁴. In un modello di società stabile come quello del passato, le conoscenze trasmesse venivano sì modificate dalla generazione successiva, ma comunque solo parzialmente e in tempi lunghi, non cambiando di molto modelli culturali precedenti. L'attuale società, invece, è accelerata, il classico bagaglio culturale e professionale che si trasmetteva, non è più sufficiente, in quanto spesso la pratica è velocizzata, la tecnica non aspetta i saperi e così viene stravolto anche il quadro culturale.

La società della conoscenza, le variabili economiche o la flessibilità del mercato del lavoro, non danno più tempo a forme erudite di nozionismo, ma chiedono ai diversi saperi di essere appresi tramite l'esercizio di competenze, di essere personalizzati, di costruire le proprie conoscenze e le proprie abilità costantemente aggiungendo innovazione e creatività. La società chiede che l'apprendimento non passi solo per gli ambienti tradizionali di insegnamento, ma anche tramite le competenze non formali e informali³⁵⁵ che danno un senso di unitarietà della persona competente.

La società ha quindi riassetato un nuovo modello di antropologia dell'educazione³⁵⁶ a partire dalla nozione di competenza, ma questo non deve far temere la pedagogia, che nella sua riflessione teoretica, resta comunque una sapere autonomo. Semmai la

³⁵³ Cfr. C. ZIGLIO, *Viaggio nelle tribù professionali. Processi di deterioramento e strategie formative*, CLUEB, Bologna 2015.

³⁵⁴ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, cit., pp.17-19.

³⁵⁵ Lo sviluppo economico non è mai, non è mai stato, autoreferenziale; ha bisogno, ed ha sempre avuto bisogno, di sviluppo sociale per accendersi e matenersi; ma lo sviluppo sociale può attivarsi e consolidarsi solo dove esista sviluppo educativo e culturale personale, di ciascuno. Il capitale economico si regge sul capitale sociale il quale a sua volta si basa sul capitale umano personale. [...] Abbiamo non solo il dovere morale e pedagogico, ma anche l'interesse a far sì che tutti, nessuno escluso, sia costruttivamente motivati a crescere, e ricevano tante e così qualificate sollecitazioni di apprendimento formale (negli istituti di istruzione e formazione che rilasciano titoli e certificati di competenza), non formale (nei luoghi di lavoro, nelle associazioni, nei circoli elettivi, nelle università popolari, nei sindacati, nei partiti, ecc.) e informale (mass media, la vita quotidiana, i gruppi di socializzazione,..., da poter elaborare progetti e opere utili per il perfezionamento di sé, il miglioramento della società e lo sviluppo equilibrato ed "umanistico" dell'economia". G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., pp. 78-79, 82

³⁵⁶ L'antropologia dell'educazione descrive teorie, metodologie, problemi, interessi e approcci da parte di varie discipline, fra cui l'antropologia, l'etnometodologia, la sociolinguistica e l'interazionismo simbolico, relativi alla realtà educativa e scolastica. Cfr. J.U. OGBU, *L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici*, in F. GOBBO (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Ed. Unicopoli, Milano, 1996, p. 1-47.

competenza è qualcosa che interroga la didattica, la formazione, il rapporto insegnamento-apprendimento, ma rispetto a un'antropologia pedagogica, concetto di maggiore ampiezza riflessiva che attinge a più saperi, può solo modificare in parte, la tecnica di quel principio che è l'educabilità umana.

2.3 Dall'Europa

Se il paragrafo precedente riguardava una società globalizzata, in questo paragrafo vorremmo brevemente riflettere sul nostro contesto europeo ed evidenziare come il concetto di competenza non sia nato in un ambito di istruzione, quanto piuttosto in un contesto formativo-lavorativo.

Nei primi anni novanta il mercato del lavoro iniziava a richiedere una maggiore specializzazione e anche l'apertura delle frontiere per i diversi lavoratori europei³⁵⁷, prevedeva che vi fossero delle competenze comuni e specifiche affinché l'Europa del lavoro potesse essere produttiva e competitiva³⁵⁸. Così già il *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione* di Delors (1993) auspicava una maggiore continuità tra istruzione, vita personale e professionale. Stesso concetto che verrà confermato poi da altri documenti economici che evidenzieranno l'importanza di una formazione continua in ambito professionale.

Anche in Italia questi sono stati anni particolari, nei quali i costi della formazione professionale, sia iniziale che adulta, venivano finanziati con i fondi Europei. Come già ricordato nel primo capitolo, a seguito del trattato di Maastricht fu istituito il Fondo Sociale Europeo che aveva come finalità sostenere la formazione professionale in un'ottica di mobilità e di tutela del lavoro. Presero vita diversi progetti di formazione professionale rivolti a diverse fasce di età³⁵⁹ che cercavano di dare vita a un sistema

³⁵⁷ Trattato (1985) e Convenzione di Schengen (1990)

³⁵⁸ "Sappiamo che il discorso sulle competenze è nato nel settore lavorativo per rispondere alla esigenza della modalità del personale, richiesta dalle attuali dinamiche occupazionali e soprattutto dall'eliminazione delle frontiere per il mercato del lavoro sempre più globale. Stabilire infatti le competenze possedute da un lavoratore e certificarle significa non solo accelerare i processi di nuova o diversa occupazione, ma anche di riqualificazione: il progetto formativo proposto si concentra sulle competenze assenti e evita diseconomia psicoformative e finanziarie". C. PETRACCA, *L'apprendimento cooperativo come metodologia per migliorare gli apprendimenti*, in M. GENTILE- C. PETRACCA, *Apprendimento cooperativo. Spunti per l'innovazione didattica*, ElMedi, Milano 2003, p. 26..

³⁵⁹ Già a fine anni 80 ci furono i progetti Eurotecnet I (sulle abilità informatiche) e il Progetto Commett I (Community Action Programme in Education Training for Technology). Nei primi anni novanta prese vita il progetto Petra (Action Programm for the Vocational Training of Young People and Their Preparation for Adult and Working Life).

formativo di interazione fra enti formativi e aziende, al fine di qualificare le persone e agevolare la mobilità e l'occupazione su territorio nazionale ed europeo.

Nel 2000, con la *Strategia di Lisbona*, viene maggiormente sottolineata la relazione tra investimenti, istruzione/formazione e mondo economico. Si ribadisce un concetto di apprendimento non più curriculare, quanto piuttosto collegato alla vita reale.

Nel 2002 Consiglio dell'Unione Europea emanò a Copenaghen una Dichiarazione sulle questioni inerenti all'Istruzione e Formazione Professionale (VET) per costruire un'Europa che interagendo tra sistemi educativi e mercato del lavoro, portasse avanti le aspettative di Lisbona e allo stesso tempo allargasse il mercato dell'Unione Europea. In particolare, come ci ricorda Allulli³⁶⁰, vennero individuate quattro finalità all'interno di questo documento: 1) rafforzare la dimensione europea dell'istruzione e formazione professionale; 2) trasparenza, informazione e orientamento; 3) Riconoscimento delle competenze e delle qualifiche; 4) Garanzia della qualità.

Per attuare queste quattro finalità, l'Europa nel tempo emanerà le seguenti raccomandazioni:

- La Raccomandazione sul “Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (euro pass) del 15/12/2004 che si articolava in cinque punti: 1) Europass Curriculum Vitae; 2) Europass Curriculum Vitae; 2) Europass language passport; 3) Europass certificate supplement; 4) Europass diploma supplement; 5) Europass mobility
- la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18/12/2006 nella quale si sottolineava come queste competenze potevano preparare i giovani alla vita adulta e potevano essere la base per ulteriori apprendimenti.
- Nel 2008 vi fu la “Comunicazione Europea – nuove competenze per nuovi lavori” nella quale ancora una volta si metteva in risalto la necessità, a quindici anni dal libro bianco di Delors, di una maggiore correlazione fra competenze professionali e livelli occupazionali in termini di fabbisogni formativi.

Nello stesso anno vi fu la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (*European Qualification Framework– EQF*) che

³⁶⁰ G. ALLULLI, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, cit., p. 13-14.

doveva servire a fornire una descrizione comune delle qualifiche all'interno della Comunità Europea. Come osserva ancora Allulli, "l'EQF sposta l'attenzione della certificazione dalle caratteristiche delle attività formative frequentate (durata, contenuti, ecc.) ai risultati di apprendimento conseguiti (*learning outcomes*), in termini di conoscenze, abilità e competenze. Non importa come la competenza è stata acquisita (durata dell'esperienza di apprendimento, tipo di istituzione), ma importa il risultato finale: questo approccio facilita non solo il trasferimento e l'impiego di qualifiche di diversi Paesi e sistemi di istruzione e Formazione, ma anche la convalida della formazione non formale e informale"³⁶¹.

- Più specificatamente per la IeFP, nel 2009, vi fu la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (*European Credit system for Vocational Education and Training* - ECVET), che mirava a fornire una metodologia di trasferimento crediti all'interno della Comunità Europea. Questa validazione di crediti era valida non solo tra i diversi Stati membri, ma anche a livello regionale interno a ogni nazione³⁶².

Tale sistema ragiona per unità di apprendimento che è la parte più piccola di una qualifica. L'attribuzione di un punteggio a tale unità avviene in base alla certificazione di conoscenze, abilità, competenze per un programma di apprendimento. Alla pari dell'EQF, questo sistema non valuta il processo formativo, bensì solamente i risultati (*learning outcomes*). Tale procedimento non è ancora molto chiaro, nonostante la pubblicazione di un ulteriore documento chiarificatore³⁶³.

- Sempre nel 2009 viene approvata dal Parlamento e dal Consiglio Europeo, La Raccomandazione per l'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* - EQAVET). Questo documento che come finalità quella di

³⁶¹ Ivi, p. 47.

³⁶² Tale dato è molto importante in quanto molte qualifiche regionali, nel passaggio da una regione all'altra in Italia perdevano di validità.

³⁶³ COMMISSIONE EUROPEA, *Get to know ECVET better - Questions and Answers*.del 2009.

promuovere, monitorare e migliorare il panorama dell'istruzione, stabilisce dei criteri comuni su quattro aree tematiche principali: progettazione, sviluppo, valutazione e revisione³⁶⁴. Al contrario degli altri documenti europei menzionati, gli Stati membri non sono obbligati a considerare questa raccomandazione all'interno delle loro politiche formative. Nonostante ciò, l'ultimo documento del Segretariato EQAVET, ha mostrato come ben “più di 20 Stati membri hanno consolidato i loro approcci di garanzia della qualità, e la Raccomandazione EQAVET ha direttamente influito sulla riforma del sistema nazionale in 14 Paesi^{365,366}”.

Nel 2010 con il documento Europa 2020 (Comunicazione della Commissione *Europa 2020 una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*), ancora una volta si chiede una maggiore sinergia tra sistema di istruzione e mondo del lavoro, mettendo in risalto come vi sia la necessità di creare una sinergia fra competenze formali e non formali, che diano vita un apprendimento dai facili risvolti pratici in termini cooperazione europea e occupabilità³⁶⁷.

È evidente che la spinta europea verso l'apprendimento per competenze ha quindi una finalità prettamente connessa al mondo dell'occupabilità, motivo per cui diversi autori criticano le competenze intese in senso europeo, perché a volte la loro valutazione è confusa con la sola prestazione e relativa certificazione. Trasportando questo concetto sul piano della didattica per l'FP, possiamo ipotizzare che c'è il rischio che, per anticipare una formazione tipica dell'età adulta che si fonda sulla *job performance*, si dimentichi il principio di gradualità nell'apprendimento quello che Pennac definisce “il diritto all'ignoranza”³⁶⁸ degli allievi. Inoltre come osserva Salmeri

³⁶⁴ Notare come al contrario dei precedenti studi nel mondo dell'istruzione e della formazione, questo documento mette l'accento sulla revisione dei dati, che non ha solo una funzione interpretativa, ma anche diagnostica, ossia un feed-back per realizzare cambiamenti opportuni.

³⁶⁵ Per quanto concerne l'Italia cfr S. D'AGOSTINO (a cura di) *Qualità e accreditamento*, in Collana Isfol Research Paper numero 17, Roma, 2014 e, prima ancora, ISFOL, *Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione professionale*, Roma, 2011.

³⁶⁶ G. ALLULLI, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, cit., p. 105.

³⁶⁷ Tra le finalità a cavallo tra il mondo economico e il mercato di lavoro, in termini di finalità di investimento vi erano: 1) crescita intelligente, attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione; 2) crescita sostenibile, attraverso la promozione di un'economia a basse emissioni inquinanti, efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse e competitiva; 3) crescita inclusiva, attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

³⁶⁸ D. PENNAC, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2007, p.236.

in un suo articolo, si rischia di creare un sistema di istruzione collegato solamente al mondo dell'occupabilità, dimenticando come la scuola ha come scopo non solo formare i lavoratori di domani, ma anche e soprattutto educare alla criticità del pensiero³⁶⁹.

2.4 Breve excursus nella legislazione italiana

Il termine competenza nella legislazione scolastica italiana appare già nel DPR 323/1998 quando ridefinisce lo svolgimento dell'esame di maturità. Alla lettera c, art. 1, si parla di conoscenze (generali e specifiche) e competenze intese come "possesso di abilità" anche di carattere applicativo, capacità elaborative, logiche e critiche. In seguito le competenze saranno riprese in quello che è il Regolamento sull'autonomia (DPR 275/99) che prevedeva che venissero definiti gli apprendimenti in termini di "competenze degli alunni" (art.8). In questo documento già si iniziava a parlare di "modelli di certificazione" che evidenziassero "le conoscenze, le competenze e la capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili" (art.10).

Sul piano della formazione professionale, prima che questa entrasse nel sistema educativo nazionale, le prime accezioni di competenza facevano riferimento alla classica differenziazione tra competenze di base, competenze disciplinari e competenze trasversali.

Nel nuovo millennio, in linea con le indicazioni europee sopradette, la scuola italiana fa delle competenze il costrutto privilegiato dell'insegnamento e dell'apprendimento. In particolare la legge 53/2003 e i suoi attuativi³⁷⁰ vedono nelle competenze l'asse portante nella strutturazione dei PECUP (Profilo, educativo, culturale e professionale dello studente) e nella valutazione di competenze secondo la sua funzione formativa (il portfolio) e sociale (certificativa). Il DM 139/2007, nel suo allegato riguardante gli assi culturali e le competenze di cittadinanza, inizia a spostare l'attenzione da un processo di competenze "personali" a un'idea di competenze "disciplinari".

³⁶⁹ G. SALMERI, *La domanda alla quale Confindustria non risponde*, in <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2014/10/28/SCUOLA-La-domanda-alla-quale-Confindustria-non-risponde/4/547709/>

³⁷⁰ In particolare, a seguito della legge 53/2003, la legge 226/2005 è stata una legge di svolta in quanto ha "ordinamentato" la formazione professionale iniziale all'interno del sistema scolastico.

La 139/2007 quindi già sposta gli apprendimenti da un principio di personalizzazione a un principio di individualizzazione, facendo così perdere la valenza pedagogica del costrutto di competenza che meglio vedremo in seguito. La legge 169/2008, negli articoli 2-3, introducendo i voti in decimi in tutti gli ordini di scuola per ogni valutazione nelle discipline e nel comportamento, ha inferto un duro colpo a una valutazione degli apprendimenti per competenza, che di suo avrebbe bisogno di un'organicità e una logicità molto più complessa rispetto a un solo valore numerico. Il DM 9/2010 definirà un modello certificativo per le competenze che verranno differenziate nei DPR 87,88,89 del 2010 a secondo delle tipologie di scuole superiori.

La “Bona scuola” non cambia di molto l'impostazione europea della competenza, e questo è un peccato visto che magari al solo termine “buona” poteva fare eco un'impostazione personalista e del costrutto di competenza. In realtà la 107/2015 modifica l'assetto delle competenze solo nel corpo docente, dando a queste una dimensione tecnicista e funzionale tipica di una scuola a servizio della società della conoscenza, senza far emergere alcuna spigolatura critica di carattere pedagogico, nei confronti di una scuola troppo asservita alle politiche economiche.

Nella nostra proposta di didattica per competenze il primato aspetterà alla persona competente e non alla competenza a servizio del mercato del lavoro, anche se questo è in continuità con la proposta educativa per l'IeFP.

3. Verso una definizione di competenza

Una volta rintracciati i primordi filosofici e delle scienze sociali del concetto di competenza e viste le spinte della società verso un cambiamento del modello di apprendimento che collegasse maggiormente scuola-vita-lavoro, nonché la particolarità europea in merito a una forma di apprendimento permanente, cerchiamo ora di analizzare quali definizioni di competenza, secondo noi, possono essere compatibili con il mondo della IeFP seguendo un filone di ricerca di tipo personalistico.

Prima di presentare alcune definizioni, è doveroso precisare quali sono stati i criteri per una scelta delle definizioni. Il primo criterio riguarda il rispetto di un processo storico di articolazione del concetto di competenza che Castoldi descrive come segue e che richiama parte delle cose da noi già indicate:

Nei decenni successivi si assiste a un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *Dal semplice al complesso*: la competenza viene vista come un'integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio emotivo e volitivo.[...]
- *Dall'esterno all'interno*: si afferma una progressiva attenzione alle dimensioni interne del soggetto, non riconducibili ai soli comportamenti osservabili, bensì riferite alle disposizioni interiori del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo.[..]
- *Dall'astratto al situato*: la competenza perde la sua valenza generale e tende a essere riferita alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo ai specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile a un impiego del proprio sapere in situazioni concrete e in rapporto ai scopi definiti.³⁷¹

Il secondo criterio riguarda la scelta di definizioni in coerenza con il cammino personalistico svolto nella ricerca storico-sociale descritta nel precedente paragrafo. La centralità della persona e della persona competente nel processo continuo di apprendimento è una questione antropologica irrinunciabile.

Il terzo criterio riguarda la consapevolezza che il concetto di competenza, come afferma Cambi, è un costrutto *di confine*, “in quanto *si integra* (e non si separa) *rispetto ad altre nozioni* diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità)”³⁷². Pur non condividendo la struttura della competenza delineata dallo stesso autore, in quanto perpetua una scissione strutturale (e non logica) fra agire e riflettere, il professore fiorentino mette in risalto la storicità accademica e sociale del termine, facendo notare come tale concetto vada contestualizzato a questo momento storico, senza avere pretese di sovra-temporalità³⁷³.

Di seguito, quindi, riporteremo alcune definizioni di diversi autori evidenziando a volte elementi comuni, ma anche aspetti particolari rilevati nella concezione di competenza di ciascuno. Questo sta a significare come, anche se vi è un quadro ampio di riferimento comune, poi ogni concettualizzazione si diversifica in sfumature pedagogiche che comunque hanno la loro rilevanza. Queste divergenze non devono sorprenderci, visto che non vi è una comunanza specifica neanche nell'origine

³⁷¹ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze*, cit. pp. 16-17.

³⁷² F.CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari 2004, pp.24-25.

³⁷³ “La competenza va correlata al modello di cultura/sapere/prassi di *un* tempo storico (il nostro: il post-moderno, per usare una formula) e ai bisogni cognitivi/produttivi di *una* società (quella attuale). Nella congiuntura torico sociale odierna le competenze sono costantemente in itinere, vengono rinnovate e ristrutturare, anche radicalmente. Quindi tali competenze vanno definite nel presente e nel futuro, e in un futuro contrassegnato dall'innovazione e dalla trasformazione (che non sono nozioni sinonime).” *ibidem*.

etimologica del termine. Infatti, mentre per Cegolon “il termine deriva dal latino *competentia*, da *cum-petere*, che significa *chiedere insieme, dirigersi a*, in senso lato “piena capacità di orientarsi in determinati campi”³⁷⁴, per Nicoli competenza “deriva dal latino *cum petere*, che indica la qualità di chi regge il confronto con qualcuno, ma anche appartenere ad una cerchia che esprime un dominio in ordine ad uno specifico campo di sapere”³⁷⁵.

3.1 La definizione di Batini

Il ricercatore perugino, rifacendosi in parte al pensiero di Le Boterf³⁷⁶, afferma che:

Le competenze possono essere considerate come un insieme integrato di conoscenze (*knowledge*), abilità (*skill*), qualità umane (*habits*).

Una competenza è dunque un insieme equilibrato di sapere, saper fare e saper essere, per fare riferimento a una vecchia denominazione tanto cara al vocabolario pedagogico italiano.

La competenza non è un qualcosa di acquisito o una conoscenza posseduta. Non può essere né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. La competenza non risiede nelle risorse (siano esse conoscenze o capacità) da applicare, ma nell'applicazione stessa di queste risorse. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di messa in opera, non è possibile osservare una competenza in modo teorico. La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui, di un certo grado di riconoscimento sociale, almeno all'interno di un gruppo.³⁷⁷

Questa definizione di competenza non abbandona la tradizione pedagogica, anzi si riallaccia alla trilogia del sapere/saper fare/saper essere, evidenziando come nessuna delle tre componenti, se presa singolarmente, può in se stessa rispecchiare totalmente il concetto di competenza. Interessante notare come l'autore affermi, con decisione, il distacco dal nozionismo, inteso come bagaglio culturale già conosciuto o agito, ma invece sposti l'apprendimento su un piano dinamico (che lui definisce ottica funzionale) verso l'applicazione di ciò “che si è” e di ciò “che si sa”/ “si sa fare”.

Particolarmente interessante in questa definizione è la scelta del termine per indicare l'elemento del “saper essere”. In letteratura internazionale, mentre non vi sono dibattiti in merito alla traduzione dei primi due fattori della competenza, per tutti noti

³⁷⁴ A. CEGOLON, *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, cit., p. 11.

³⁷⁵ D. NICOLI, *Competenza*, cit., p. 50-51.

³⁷⁶ Lo stesso Batini mette in nota, al termine della definizione, i seguenti testi: G. LE BOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris 1994; G. LE BOTERF, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris 1997.

³⁷⁷ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, cit., p. 31

come *Knowledge – skill* o *Know-How*, per il terzo elemento, quello realmente innovativo rispetto al dualismo classico teoria – prassi, vi sono due traduzioni: *attitudes* e *habits*. Il primo fa capo a una dimensione più psicologica della persona, in parte più investigativa della personalità, che analizza la dimensione personologica nella sua caratterialità.

Habits, invece, pur facendo riferimento anche ad aspetti extra cognitivi, assume una dimensione più educativa, più coerente con quella forma di razionalità pratica, presentata nelle premesse filosofiche, che considera l'unità psico-fisica della persona nel suo agire (o reagire). Quindi il concetto di *habit*, viene tradotto con qualità umane che vengono impiegate dalla persona (ognuno ha delle qualità diverse dagli altri) che entrano in gioco insieme alle conoscenze e alle abilità, per agire (la competenza è un comportamento) in situazione.

In tal senso l'*habit*, avendo una matrice più pedagogica che psicologica, è anche più facilmente valutabile in un'ottica educativa, senza far intervenire elementi di diagnosi di altro tipo per la valutazione di personalità. Fermo restando che la psicologia è una delle scienze dell'educazione³⁷⁸, bisogna comunque scindere elementi di valutazione psicologica, da elementi di valutazione formativa multidimensionale.

Interessante in tal senso anche una rivisitazione sull'*habitus* (da lui tradotto con abitudine) fatta da Baldacci³⁷⁹ rileggendo Dewey. L'autore, a partire dal filosofo dell'educazione pragmatista, nota come l'abitudine sul piano comportamentale ed educativo, interseca più dimensioni dell'essere umano, in quanto si lega alla sfera cognitiva, affettiva, sociale ed etica. Baldacci, in una qualche misura richiama quel

³⁷⁸ A. VISALBERGHI, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1981, p. 21.

³⁷⁹ “ – la dinamica dell'abitudine è legata al principio di continuità: ogni esperienza è influenzata dagli abiti dell'individuo e contribuisce a consolidarli o a riorganizzarli, condizionando così le esperienze successive;

– vi è un nesso tra abitudini e intelligenza: l'intelligenza mantiene sveglie e plastiche le abitudini (concetto di “abitudini intelligenti”) ed è essa stessa un abito mentale (l'abitudine a pensare intelligentemente);

– i cosiddetti attributi morali ed emotivi della persona, che si esprimono come qualità personali o tratti di carattere, sono da considerare come abiti di rapporto col proprio ambiente sociale, con se stessi e con gli altri;

– l'abitudine ha carattere relazionale: gli abiti non sono meramente “interni” all'individuo, sono proprietà dell'interazione tra questi e l'ambiente, poiché la loro formazione si fonda su questa dinamica;

– l'abitudine, come disposizione mentale, ha una natura “astratta”, nel senso che non si basa su un meccanismo di associazione tra singoli stimoli e singole risposte, ma su una correlazione tra classi di situazioni-stimolo di significato simile e classi di risposte affini per senso;

– l'educazione concerne la formazione di abitudini di secondo ordine, di abiti mentali ed emotivi che influenzeranno le esperienze successive dell'individuo” in M. BALDACCIO, *Ripensare il curriculum*, Roma, Carrocci, 2006, p. 56.

concetto di abito, inteso come un insieme di schemi esistenti che si formano e si consolidano nell'individuo tramite le esperienze e che nella pratica educativa (per noi anche formativa e professionale) rendono la persona competente nel suo gire.

Un altro elemento importante di questa definizione è la parte riguardante la valutazione come “riconoscimento sociale”. Questo aspetto della competenza e del suo riconoscimento, ci richiama al senso di appartenenza a una società. Questa riflessione ci fa da ponte, come vedremo in seguito, ancora una volta con la *self-determination theory*, la quale presuppone tre bisogni dell'uomo: l'autonomia, la competenza e il senso di appartenenza. La competenza, quindi, media tra il polo personale (l'autonomia) e il polo sociale (senso di appartenenza). Non a caso la competenza, come vedremo meglio in seguito, presuppone un polo soggettivo che processualmente interagisce con un compito “esterno” e tale processo è inferito dalle attese sociali e alla fine riconosciuto (valutato e a volte certificato) socialmente.

3.2 La definizione di Bordignon

La definizione di Bordignon è una definizione più “teoretica”, decisamente diversa dal pragmatismo presente nelle definizioni più ricorrenti in letteratura. Si potrebbe dire che più che una definizione teorico-pratica, è una concettualizzazione dell'idea di competenza che trova le sue radici sia nella ricerca personalistica, come anche in altre correnti di pensiero filosofico, per esempio nel razionalismo o nel principio popperiano di falsificabilità.

Bordignon afferma che:

La competenza è, concretamente, nell'ambito della comprensione prospettata del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, la capacità di attivare un processo che:

- nel tessuto vitale di un'attesa, e dalla percezione psicologica di un bisogno in continua evoluzione;
- parte dall'identificazione (logica) di un problema;
- ne elabora una teoria esplicativa;
- e la controlla e la falsifica per vedere se porta alla soluzione del problema individuato;
- intervenendo e trasformando la realtà per dare una risposta (prestazione), sempre perfezionabile, altrettanto concreta e pratica, al bisogno individuato.

[...] come capacità di attivazione del processo, la competenza – il processo competente – è unica; possono venire distinte varie competenze in base alla diversità delle metodiche di falsificazione approntate (fisica, storia, sociologia,

biologia, geologia, ermeneutica, traduzione, chimica e così via) e alle prestazioni effettuate.³⁸⁰

Lo stesso Bordignon, a seguito di questa definizione, nel suo testo mette in risalto il primo corollario fondamentale: non si possono dividere le competenze base dalle competenze trasversali, in quanto il processo competente è lo stesso. Per buona pace di Rey³⁸¹ o di Enti di ricerca come l'Isfol³⁸², come anche alcuni autori citati all'interno di questo studio e la stessa comunità europea, secondo Bordignon, la differenziazione specifica delle diverse competenze è nella fase valutativa di prestazione, nel controllo sociale, ma non certo nel "processo competente che non può non essere allo stesso tempo di base e trasversale"³⁸³. Rifacendosi alla teoria dell'azione umana, Bordignon afferma che la prestazione rientra nell'economia dell'azione umana, ma il processo di apprendimento, quindi il processo competente, si riferisce a un processo conoscitivo e integrale.

La seconda conseguenza è di carattere pedagogico. Secondo il professore salesiano, questa definizione supera due importanti limiti: quello di una cultura idealistica, che svaluta l'operare rispetto al pensiero, come quello una cultura scolastica, fondata sul nozionismo³⁸⁴. In tale senso, Bordignon, si associa a quella rivoluzione copernicana decantata da Batini e Castoldi, in quanto rifiuta il solo apprendimento di contenuti e teorie, se tali informazioni poi non si sanno gestire in più contesti inferendo con la realtà.

Dal nostro canto, in questa definizione, emergono altri due elementi interessanti e in continuità con la nostra ricerca: la relazione competenza-bisogno e la perfettibilità della prestazione dimostrata. Per quanto concerne il primo punto, oltre evidenziare nuovamente una relazione con *self-determination theory*, possiamo notare come all'interno di questa concettualizzazione, non si mette solo in risalto che il bisogno attiva il processo competente, ma si specifica che la competenza acquisita soddisfa concretamente "il bisogno individuato". Questo processo non è scontato. Per esempio un bisogno in campo comunicativo, attiva un processo competente per la

³⁸⁰ B. BORDIGNON, *Certificazione delle competenze*, cit., p. 14-15.

³⁸¹ B. REY, *Ripensare le competenze trasversali. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 2003.

³⁸² ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano 2004.

³⁸³ B. BORDIGNON, *Certificazione delle competenze*, cit., p.15.

³⁸⁴ B. BORDIGNON, *Scuola in Italia: problemi e prospettive*, collana "Quaderni di Novae Terrae", n.9, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, p. 21.

comunicazione, che sarà riconosciuto riuscito oltre che da chi valuta la *performance*, anche da chi la svolge. Se apparentemente in un dato momento la mia performance è riuscita e valutata positivamente, non è detto che il processo competente si sia chiuso, perché magari, tornando all'esempio sulla comunicazione, il soggetto sa di esserci riuscito, ma potrebbe restare insicuro rispetto a una ripetibilità della *performance* in altro contesto.

Collegato a quanto appena detto, vi è l'altro elemento ossia che la competenza è sempre perfettibile. Questa idea ci richiama nuovamente all'aristotelica virtù e alla condotta virtuosa (per noi comportamento competente), come tensione all'eccellenza e quindi alla perfettibilità. Come le tre virtù *theoria*, *technè* e *phronesis* in quanto *aretè* tendono all'eccellenza, ugualmente un comportamento competente mira alla sempre maggiore perfettibilità. Ciò non va tradotto con un popolare "non si finisce mai di imparare", piuttosto come uno continuo sviluppo delle proprie capacità che ci rendono sempre più autenticamente persona, che non si ripete (esecuzione), ma si rinnova (agire intenzionale).

3.3 Due definizioni dall'Europa

Riteniamo importante in questo confronto tra definizioni, riportare anche due definizioni provenienti dal contesto educativo e formativo europeo. In particolare si riportano due definizioni, una proveniente dall'OECD, quindi relegato maggiormente al mondo dell'istruzione, e l'altro secondo il modello di equiparazione di titoli europeo (EQF) e quindi più specifico per il rapporto formazione-lavoro. È bene precisare che sia i titoli di istruzione sia le qualifiche IeFP ricadono nel quadro EQF.

Per quanto concerne il mondo dell'OECD, si trascrive una definizione di Rychen e Salganik³⁸⁵ trovata su uno studio europeo in linea con le sperimentazioni DeSeCo e poi PISA che è particolarmente in linea con la nostra ricerca.

A competence is more than just knowledge or skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) a particular context.

³⁸⁵ D.S. RYCHEN – S.L. HERSCH (a cura di), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, Cambridge 2003.

Contrariamente ad altre definizioni che si possono trovare in ambito OCSE³⁸⁶, questa definizione non solo tocca tutti i diversi aspetti della competenza (conoscenze, abilità e attitudini, per quanto su questo ultimo termine si è poco concordi), ma presenta la competenza in maniera processuale, personalizzata e facendo leva sulle potenzialità del soggetto. In tal senso si sottolinea come la competenza sia un concetto olistico, in quanto implicando la presa di coscienza e l'operatività dei tre fattori, rinuncia alla sola dimensione cognitiva, rendendo partecipe l'intera persona al processo competente in relazione alle sfide dell'ambiente.

Per un miglior lavoro di analisi, trascriviamo subito la definizione presente all'interno del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF) dove la competenza è

La capacità comprovata di utilizzare conoscenze, abilità e disposizioni personali, sociali o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e per lo sviluppo professionale e personale. Nel contesto del quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia

Confrontando questa definizione con quella OCSE, è evidente una comunanza di tema: la classica tripartizione tra saper/saper fare e saper esser (attitude), ma anche una differenza, ovvero sia la visione di relazione tra formazione, vita personale e lavoro dell'EQF e una visione solo riferita all'*education* nella definizione OCSE. Ovviamente nessuna delle due definizioni esclude l'altra, ma diciamo che queste due sfumature rispecchiano, in una qualche maniera, il cammino di riflessione sulle competenze fatto negli anni in Europa. (vedi paragrafo 1.3 in questo capitolo).

Queste definizioni, come le altre, indicano una “padronanza della persona in azione”³⁸⁷, quindi fanno a capo al concetto di persona competente in rapporto alla situazione concreta. La competenza non ha solo un contesto situazionale dove innescare

³⁸⁶ “L'ambiguità è indotta dalla stessa letteratura ufficiale: si consideri il *Framework* teorico che è stato pubblicato dall'OCSE riguardo alle prove Pisa 2009 (che vengono comunemente definite come “prove di competenza linguistica, matematica e scientifica”). Nel testo il termine *competenza* viene usato solo nella presentazione dei quadri teorici riguardanti la matematica e le scienze (dove peraltro non si capisce in che cosa si distingua la competenza dall'abilità), mentre nella presentazione del quadro teorico della *reading literacy* si utilizza sempre il termine *skills* (abilità). La domanda che si pone è dunque: un test “carta e matita”, come quelli proposti dall'OCSE-PISA (o come quelli normalmente somministrati in ambito scolastico), permette di valutare una competenza, come si afferma comunemente, non sarebbe più corretto parlare di valutazione di abilità linguistiche, matematiche e scientifiche? (cfr OECD (2009), *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*. Ed. OECD, Parigi). G. ALLULLI, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, cit. p. 52.

³⁸⁷ D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*, cit., pp. 91-92.

un processo competente, ma anche una cornice socio-culturale dove essere applicata. In una qualche maniera, la competenza, proprio perché “situazionale”, non solo va continuamente “rinnovata” in quanto è perfettibile (linea temporale), ma va anche contestualizzata in una dimensione socio-culturale (dimensione spaziale). Ciò sta a significare che la competenza può diversificarsi a seconda dell’ipotesi culturale, ossia del contesto in cui ci troviamo e quindi delle attese sociali³⁸⁸.

Ciò che unisce le competenze in più paesi, è la concettualizzazione degli indicatori valutativi, ossia strumenti teorici che cercano di definire la parte più facilmente valutabile di una competenza, ossia le conoscenze e le abilità. Così riporta Castoldi:

Nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l’apprendimento permanente (5 settembre 2006) vengono proposte le seguenti definizioni:

- le conoscenze «indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relativi a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche»;
- le abilità «indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel quadro europeo delle qualifiche e dei titoli le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali e strumenti)»;
- le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze e abilità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel quadro europeo delle qualifiche e dei titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.³⁸⁹

Come si può notare il “saper essere”, all’interno dell’EQF, non viene spiegato e questo è certamente un limite di questo documento. È anche vero che, se da una parte il “saper essere” è la parte della competenza più rilevante sul piano dell’agire, dall’altra parte è anche la componente più difficile da definire e condividere in quanto fa capo alla complessità antropologica dell’essere umano (su questo argomento torneremo nell’ultimo paragrafo). In conclusione possiamo affermare che la definizione EQF dà molta rilevanza alla prestazione e questo perché la finalità del documento non è tanto il

³⁸⁸ Quest’affermazione è in linea con la tesi personalista di competenza in quanto le competenze, come “atto” del comportamento umano, sono l’espressione delle capacità (“potenza”) a secondo del momento storico e del contesto in cui ci si trova.

³⁸⁹ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze*. cit., p. 19-20.

valutare, quanto il certificare una competenza per l'occupabilità³⁹⁰, così da rendere competitivo il mercato europeo.

3.4 La definizione di Castoldi

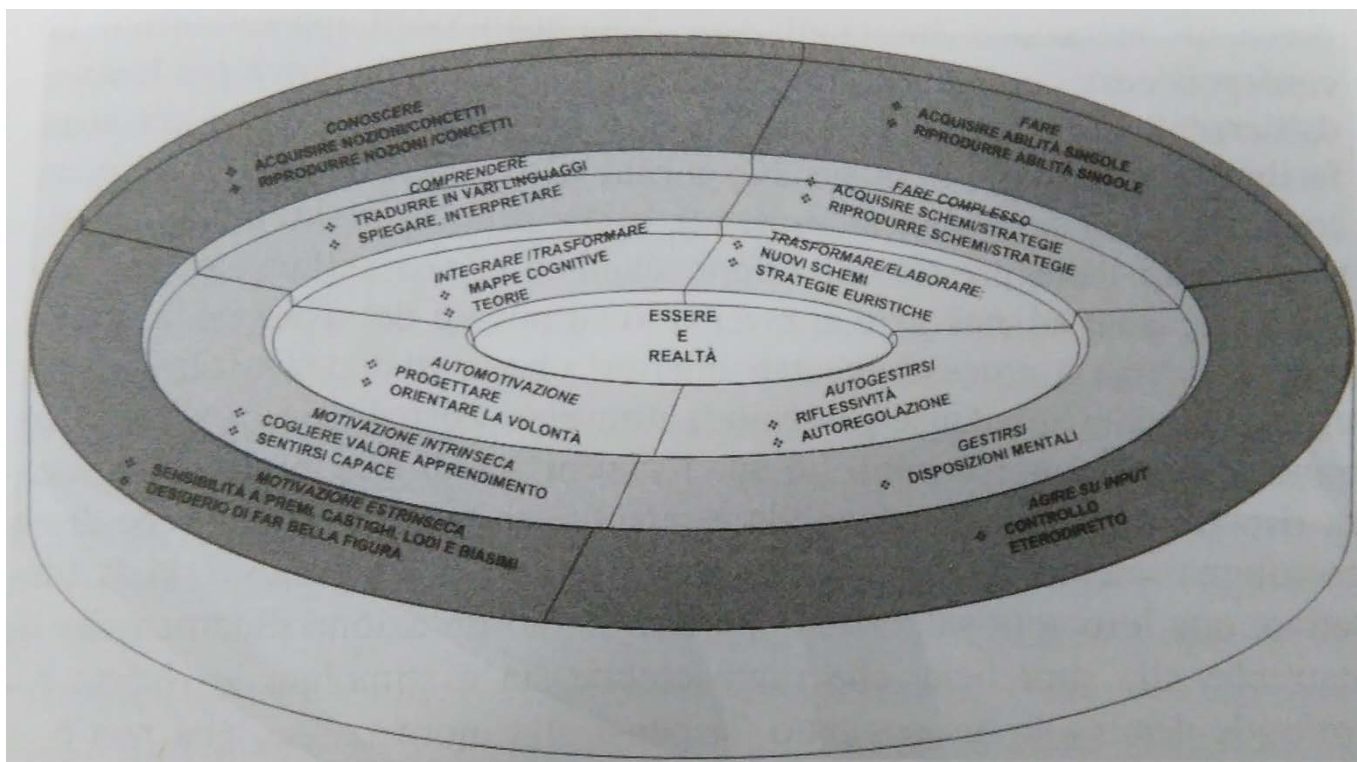
Le diverse definizioni fin qui presentate hanno soddisfatto i criteri prima posti e hanno molti punti comune fra loro. Riconoscendo una logicità interna a ogni definizione fin'ora presentata, dal nostro punto di vista, ognuna di queste definizioni pecca in uno degli aspetti del processo competente. Per esempio ci sembrano troppo centrate sulla performance le definizioni di Batini e quelle europee, mentre la definizione di Bordignon, per quanto consideri la dimensione del bisogno e della motivazione, è strutturata secondo un modello prevalentemente cognitivista. In merito al “sapere essere” la definizione OECD preferisce usare il termine *attitude*, piuttosto che *habit*, mentre la Raccomandazione europea EQF ne tralascia una definizione, cosa che non fa per le altre due componenti, ovvero conoscenze e abilità.

Per queste ragioni, pur considerando le precedenti definizioni valide e coerenti, si preferisce scegliere il costrutto di competenza formulata da Castoldi, questo principalmente per tre ragioni: a) segue i tre criteri di scelta posti a inizio paragrafo; 2) sa equilibrare i diversi sbilanciamenti della precedenti definizioni, specie con quella dell'EQF che è quella che in ambito IeFP è più interessante; 3) anche grazie agli studi di Pellerey, riconosce la terza componente della competenza come fondante la competenza e riesce a farla dialogare con le altre due in una dimensione dinamica e graduale. Inoltre questa definizione sarà propedeutica per il prossimo paragrafo sulla valutazione.

La struttura della competenza

Castoldi ha l'abilità di semplificare la complessità del concetto di competenza con un'immagine in cui l'unità psicofisica della persona interagisce con le sfide delle realtà (quindi dell'apprendimento) in una sorta di arena che rappresenta lo sfondo sociale in cui il soggetto apprende.

³⁹⁰ Un'interessante critica a questo pericolo in Europa di ridurre l'educazione alla pura efficacia la fa Standaert: “Of course, it is impossible to ban tests and measurements from educational world. But European nation states and the EU should seriously reflect on the aims of measurement as well as on the locus of the evaluation processes. For training objectives related to the labour market, it seems to be rather evident to speak in terms of economic efficiency. This is less obvious when dealing with compulsory education and even higher and university education.” Cfr. R. STANDAERT, *The Ideology of Effectiveness of Education*, in “Scientia pedagogica experimentalis”, LI [2014], n.1-2, pp. 51-78.



Come si può notare, il cuore dell'arena rappresenta il fulcro della competenza nella massima profondità e complessità a seconda delle aree di appartenenza che altro non sono che i tre elementi della competenza. Infatti vi è il settore delle conoscenze (conoscere), delle abilità (fare) e i due spicchi che riguardano il saper essere, uno più "psicologico" (*attitude*) e uno più "comportamentale" (*habitus*). Man mano che si scende dalle gradinate più esterne fino al centro, aumentano i livelli di difficoltà sia in riferimento sapere/sapere fare che al saper essere. Questa proporzionalità fra le parti mette in luce anche la gradualità e l'unicità del processo competente in relazione all'unicità e irripetibilità della persona.

Come è evidente la fetta più grande in questa torta della competenza spetta al "saper essere". La dimensione personologica come unità psico-fisica e globalità della persona è l'elemento che fa dell'apprendimento una questione personale e non questione di programma ministeriale. In questa immagine si comprende la già citata rivoluzione copernicana all'interno della didattica con l'introduzione del concetto di competenza. Castoldi, in un'altra immagine³⁹¹, mette in luce come le conoscenze e le abilità sono solo la punta di un iceberg rispetto al costrutto di competenza. Per quanto le

³⁹¹ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze*, cit., p. 28.

conoscenze e le abilità sono le dimensioni maggiormente trattati all'interno dei documenti legislativi italiani ed europei in quanto meglio valutabili secondo indicatori chiari e meglio riconducibili al mondo dell'occupazione, esse restano *performance* e non rappresentano il reale processo competente.

Processo competente che invece si sviluppa secondo un'interazione tra un piano soggettivo, inteso come registrazione dei significati personali, un piano oggettivo come evidenze osservabili (*performance*) e un piano intersoggettivo come sistema di attese rispetto al contesto sociale³⁹². In questo processo l'intenzionalità di agire è ciò che specifica una'azione/reazione competente da una risposta di solo adattamento funzionale. Intenzionalità che ha una connotazione meta cognitiva, illuminati in tal senso le parole di Pellerey:

La generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del Sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto lavorativo, ecc.) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche. [...] Questo processo può essere esaminato utilizzando il quadro concettuale del transfer, cioè del processo attraverso il quale una competenza già raggiunta riesce a essere modulata o addirittura trasformata per affrontare una situazione nuova e/o più complessa, evidenziando, i caratteri e le condizioni indispensabili per una sua attivazione positiva.³⁹³

È quindi il *telos*, la finalità per il quale agiamo che rende la competenza un'azione autenticamente umana³⁹⁴. Come ci ricordava Aristotele, nella razionalità pratica noi troviamo un significato al nostro agire. Solo processo competente che trova una motivazione ad agire e si determina (*self determination*) secondo l'orientamento della propria volontà, può definirsi autenticamente un apprendimento umano. È qui che, come emerge dall'immagine di Castoldi, l'Essere incontra la Realtà. Da qui è chiaro come lo sviluppo di una competenza si realizza nel passaggio dal "saper fare" al "sa quel che fa"³⁹⁵ nell'intenzionalità del "voler agire".

³⁹² Ivi, p. 71.

³⁹³ M. PELLEREREY, *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in *Orientamenti pedagogici*, LVII [2010], n.4, pp. 622-623.

³⁹⁴ Un interessante studio di Margiotta, evidenzia come il concetto di libertà e finalità dell'azione competente è stato ripreso anche dalla recente riflessione della Nussbaum in relazione al concetto di *capabilities*. Cfr U. MARGIOTTA, *Competenze, capacitazione e Formazione: dopo il Welfare*, G. ALESSANDRINI (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014, pp.39-85.

³⁹⁵ "L'implicazione di abilità non sembra esaurire il tipo di capacità che si attribuisce a chi è competente.. Un'abilità può ridursi a una destrezza meccanica, mentre chi è competente non solo *ci sa fare*, ma *sa quel*

4. Valutare la competenza

In questo paragrafo continueremo la nostra riflessione sulle competenze, questa volta considerando la possibilità di una valutazione della competenza. Questa breve digressione, proprio per la sua natura teorica, non fornirà strumenti pratici concreti, in quanto quest'ultima operazione prevedrebbe un'altra tipologia di lavoro.

4.1 Quale valutazione?

Alcune premesse

È bene asserire da subito che valutare è un'azione umana, in quanto la valutazione, solo in una sua seconda istanza, implica il “che cosa” valutare e gli indicatori/valori di riferimento. Pertanto, all'interno del nostro quadro concettuale, la valutazione precede la misurazione e quest'ultima è di aiuto alla valutazione, ma non viceversa. Alla luce di quanto detto, ha ragione Bordignon quando afferma l'insostituibilità della persona umana nella valutazione³⁹⁶, in quanto anche la quantificazione del dato va sempre astratta e interpretata, e tale azione non può che essere che svolta dalla persona.

Un secondo elemento da tenere in considerazione è che la valutazione delle competenze non è la somma delle singole prestazioni. Se infatti la competenza è l'integrazione di conoscenze, abilità e disposizioni messe in opera in più situazioni problematiche, allora vuol dire che la persona agisce nella sua interezza e pertanto non può essere relegata alla *performance tout-court*. Ciò non significa che poi non si valutano determinate competenze piuttosto che altre, ma visto che il processo competente è unico, come è unica la persona, allora la valutazione non può essere eccessivamente frammentata in singole prestazioni.

Questo punto chiarisce subito la collocazione con cui si pone il termine valutazione all'interno della nostra ricerca. Infatti, in letteratura vi sono due grandi concezioni di valutazione. La prima è quella spersonalizzata, legata al mondo INVALSI con prove uguali per tutti e rivolte a tutte le scuole del paese. La seconda è quella legata al

che fa. In altre parole sembra che nella competenza sia inclusa una qualche forma di consapevolezza dei principi dell'arte praticata, che non è necessariamente implicata nella nozione ordinaria di abilità” in M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, cit., p. 5.

³⁹⁶ B. BORDIGNON, *Certificazione delle competenze*, cit., p. 94

Portfolio, una documentazione personale che ripercorre il percorso formativo della persona nella sua unicità e irripetibilità. Dal nostro punto di vista, nell'ambito del processo formativo all'interno dell'IeFP è più utile il portfolio. Ciò non significa disconoscere il valore di uno dei due sistemi; l'importante è riconoscerne le diverse finalità: il portfolio riguarda la personalizzazione dell'apprendimento, mentre l'Invalsi ha una visione statistica³⁹⁷, quindi trasversale, che non può essere usato come strumento di valutazione formativa³⁹⁸.

Una terza considerazione va fatta in merito alla valutazione e il suo rapporto con la didattica, in quanto vi è una circolarità che, se non considerata, può essere limitante per i processi di apprendimento. A ragione del fatto che la valutazione è un'azione della persona, non può essere vista solo come un problema tecnico, da affidarsi esclusivamente a qualche luminare della docimologia. La valutazione è parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento che si svolge ogni giorno tra i banchi di scuola. Bisogna però stare attenti che a volte “le modalità valutative impiegate tendono a condizionare pesantemente i modi e i contenuti dell'apprendimento, in quanto il processo di insegnamento si “piega” inevitabilmente sulle prestazioni e sulle attività richieste dalla valutazione (*teach to test*)”³⁹⁹.

In altri termini, se si decide di mettere la persona al centro, si deve abbandonare quella idea di valutazione come forma di controllo che ha solo una finalità certificativa e quindi informativa, per entrare in una logica di pedagogia dello sviluppo, dove la

³⁹⁷ “Le indagini come PISA sono indubbiamente preziose. Permettono di stimare il livello di competenza dei nostri studenti rispetto a quelli di altri paesi, e consentono di controllare l'esistenza di eventuali squilibri e disomogeneità del prodotto formativo tra le varie aree del territorio nazionale, rilevando punti di forza e di debolezza di ogni zona. Queste informazioni sono indubbiamente utili sia per la progettazione e il governo di sistema, sia per la progettazione a livello dei singoli istituti scolastici. Tuttavia, questo modo di procedere presta ad alcune critiche, e non appare più utile per il lavoro dell'insegnante.” in M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, cit., p. 30.

³⁹⁸ Su questo tema i suoi riferimenti normativi si confrontano. M. CASTOLDI, *A ciascuno il suo: valutare (per) la persona*, in G. MALIZIA – S. CICALTELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, cit., pp. 65-73. Inoltre le indagini OCSE rispecchiano quella che in letteratura valutativa viene definita la *quality control*, ma purtroppo ancora non riescono a spostare la valutazione verso una *quality development*. Nonostante l'inserimento di parametri valutativi non più basati su un sistema input-output, ma anche sul contesto, il processo e il prodotto (il cosiddetto CiPP model, ovvero *Context, Input, Process, Product*), queste indagini sono ancora ferme alla fotografia della realtà formativa, senza poter fornire strumenti diagnostici per il miglioramento e lo sviluppo dei sistemi.

³⁹⁹ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, cit., p. 56.

valutazione è in funzione della crescita della persona a partire dalle potenzialità in essere e non solo basandosi su carenze e lacune⁴⁰⁰.

Nulla vieta che, parallelamente alle essenziali forme di valutazione personale, vi siano altre forme alateri di valutazione, che fuori dal campo educativo misurino i bisogni del sistema produttivo.

Diverse valutazioni

Il termine valutazione all'interno delle scienze umane è una parola inflazionata, tanto da confondere anche le diverse scienze che si occupano dei processi formativi. Non a caso ogni disciplina è solita specificare cosa si intende in quel contesto teorico o operativo con questo termine. Lo stesso si farà all'interno di questo scritto.

Confrontandoci con le due scienze più vicine al mondo dell'istruzione e della formazione, psicologia e didattica, partiamo con il dire che noi non consideriamo la valutazione nel suo significato diagnostico⁴⁰¹ (compito specifico di un *assessment* psicologico⁴⁰²); né consideriamo la valutazione come una verifica, perché questa considera solo una conferma sostenuta da evidenze oggettive, mentre invece noi parliamo della persona nella sua complessità.

Le valutazioni che noi consideriamo direttamente collegate alle competenze, sono la valutazione predittiva, quella formativa-sommativa e quella certificativa. Di quella

⁴⁰⁰ A tal riguardo si ricorda il dibattito fra la valutazione autentica e valutazione tradizionale. "La valutazione autentica cerca di non separare il momento valutativo dal processo di apprendimento e da un'effettiva applicazione delle nozioni imparate, così che essa diventa una valutazione *per* l'apprendimento e non dell'apprendimento. Tale processo, inoltre, cerca di condurre l'alunno verso una piena consapevolezza dei propri processi cognitivi e delle competenze acquisite, stimolando un'impostazione auto valutativa. [...]"

Secondo i sostenitori della valutazione autentica, il limite maggiore del sistema valutativo tradizionale sembra collocarsi in ciò che essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo conosce si controlla e si verifica la riproduzione, ma non la costruzione e lo sviluppo della conoscenza e neppure la capacità di applicazione reale della conoscenza posseduta." In S.M. EMAD, *Educare valutando. La dimensione educativa del processo valutativo*, LAS, Roma 2015, p. 55.

⁴⁰¹ In ambito formativo viene usato il termine di valutazione diagnostica intesa come l'individuazione dei bisogni educativi in riferimento alle carenze del soggetto. Ma se questo si limita all'aspetto formativo, basato sul concetto di competenza e quindi anche sul "saper essere", allora, dal nostro punto di vista si può inglobare nel processo di osservazione e conoscenza della valutazione predittiva. Se invece la valutazione diagnostica richiede un'analisi maggiore per scoprire e spiegare debolezze, allora simile valutazione deve essere fatta da altri professionisti che non i formatori/insegnanti o comunque dagli stessi, ma in altri contesti. Nulla toglie che la valutazione diagnostica sarà poi un tassello importante nel processo formativo e valutativo.

⁴⁰² Si tiene a sottolineare l'aggettivo psicologico, in quanto anche nella recente letteratura educativa si parla di *new assessment* (in particolare rispetto all'*alternative assessment*, *authentic assessment*, *performance assessment*), ma in relazione al tema del portfolio. B. M. VARISCO, *Portfolio*, cit., pp. 229-258.

formativa, la più interessante in quanto collegata a un port-folio di competenze⁴⁰³ personali in itinere, parleremo nel prossimo paragrafo. Ora brevemente, accenneremo alle altre due valutazioni.

La valutazione predittiva è utile per accertare i livelli di competenza degli allievi in ingresso⁴⁰⁴. Essa ha una duplice funzione: iniziare la personalizzazione del percorso formativo e al contempo ipotizzare tempi e risultati di riuscita. Per quanto riguarda la prima finalità si parla di una funzione di primo accertamento e avviene tramite l'osservazione e la conoscenza dell'allievo.

Per quanto concerne la predittività, come ipotesi di risultato, la certezza la si ha se lo studente già possiede quella competenza e quindi, molto probabilmente, sarà capace di replicarla. Ma, nel caso contrario, predire i tempi e l'acquisizione di una competenza è cosa assai complessa, in quanto il processo competente è un'azione umana e l'essere umano ha una natura complessa. La psicologia dell'educazione in questo campo si sforza di trovare modelli sperimentali in merito, ma vista l'unicità e irripetibilità dell'essere umano, compito di ogni insegnante è andare oltre le derivazioni statistiche e credere sempre nelle potenzialità della persona.

La valutazione certificativa, al contrario di quella predittiva e formativa, non ha come finalità una regolazione nel processo di insegnamento/apprendimento, bensì è la comunicazione di una validazione di competenze per "uso esterno". In ambito IeFP abbiamo quindi due aspetti da tenere in considerazione in merito alla valutazione certificativa, quello educativo e quello di validazione sociale.

Per quanto concerne il piano educativo, la valutazione certificativa, intesa come attestato di qualifica o certificazione intermedia, non è altro che una forma di *imprimatur* delle valutazioni precedenti (formativa-sommativa). È un "sigillo" che mette nero su bianco il percorso svolto. Importante quindi è la comunicazione della valutazione, ossia come riferire, in continuità con le precedenti valutazioni, il successo o

⁴⁰³ Il portfolio compare nella legislazione nazionale con la Circolare Ministeriale di accompagnamento del decreto n.29 del 5 marzo 2004, nella quale si afferma che "il processo di personalizzazione degli interventi formativi, previsto per l'intero periodo scolastico di ciascun alunno, trova la sua concreta espressione nell'impegno del Portfolio delle competenze, costituito dalla documentazione essenziale e significativa delle esperienze formative dell'alunno e dalla descrizione delle azioni di orientamento e valutazioni del medesimo. Il portfolio al cui aggiornamento concorre l'equipe dei docenti, d'intesa con la famiglia, viene gestito nel contesto delle competenze attraverso le quali si esprime la funzione tutoriale"

⁴⁰⁴ F. FRABONI, *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 2000, p. 39.

meno del processo formativo⁴⁰⁵. Quali parole usare allo studente, come dirlo a un'eventuale famiglia, come renderlo consequenziale alle altre esperienze valutative.

Sul piano della validazione sociale, la certificazione di competenze è una descrizione procedurale secondo le norme europee che documenta e permette di trasferire la valutazione delle competenze acquisite dagli studenti in altri ambiti di studio o professionali. In un contesto europeo, da qui richiamiamo ancora una volta la Raccomandazione EQF e ECVET, questa certificazione permette di poter continuare il proprio cammino formativo o professionale anche in altri Paesi. In tal senso la certificazione di competenze ha una finalità di riconoscenza sociale, soprattutto per quelle dimensione della competenza che sono più facilmente “certificabili”, come le conoscenze e le abilità acquisite.

Inoltre, queste certificazioni sono spesso collegate al mondo del controllo della qualità formativa⁴⁰⁶, ciò soprattutto dopo la Raccomandazione europea EQAEVT⁴⁰⁷. La certificazione di qualità non è connessa alla complessità e totalità degli obiettivi formativi di un percorso di istruzione e formazione professionale, ma deve soddisfare alcuni standard esterni al contesto. Questo dato ci introduce un elemento importante della certificazione di competenze: il fattore della “terzietà”, ovverosia l’obbligatorietà di un ente terzo (pubblico, ente “titolato” o organismo nazionale accreditato), rispetto a chi sta svolgendo il processo formativo, che possa certificare, e non solo attestare, la reale acquisizione di competenze dei soggetti formandi⁴⁰⁸.

Quindi se da un parte può presentarsi come una validazione “pura” su criteri noti⁴⁰⁹, dall'altra parte si ritorna alla famosa questione se è giusto valutare un contesto

⁴⁰⁵ Cfr. M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, cit., p. 25.

⁴⁰⁶ Di recente vi è il sistema di certificazione internazionale delle competenze dei valutatori di sistema di qualità, svolto in accordo alla norma CEI EN 45013.

⁴⁰⁷ Su questo tema cfr G. ALLULLI – I. TRAMONTANO, *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*, Isfol, Roma 2007.

⁴⁰⁸ La “terzietà” viene proposta in Europa con la condizionalità ex ante 10.3 di cui all’ allegato XI del Regolamento (UE) n. 1303/2013 che prevede, tra i propri criteri di adempimento specifici per l’avvio dei programmi operativi di Fondo Sociale Europeo, l’esistenza, su tutto il territorio nazionale, di un quadro operativo di riconoscimento delle qualificazioni regionali e delle relative competenze. Questo documento, che quindi è vincolante al fine di ottenere dei fondi economici, viene recepito in Italia inizialmente con il Dls n.13 del 16 gennaio 2013, in seguito fatto proprio il 30 giugno 2015 con l’approvazione del decreto interministeriale relativo alla *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13* di cui all’Intesa del 22 gennaio 2015;

⁴⁰⁹ Per esempio norma internazionale ISO 9001:2000 sviluppa un concetto di competenza a quattro dimensioni che non coincide con il costrutto di competenza definito in questo capitolo. Cfr B. BORDIGNON

formativo adolescenziale, con indicatori condivisi nei palazzi europei o nazionali, ma spesso avulsi dai contesti formativi reali.

4.2 La valutazione formativa

La valutazione formativa è il cuore del processo valutativo. È quel processo meta cognitivo che coinvolge, o dovrebbe coinvolgere, sia il primo agente educativo⁴¹⁰ (l'allievo), che la persona competente atta alla valutazione in una logica di crescita formativa. È il momento nel quale le antinomie inconciliabili dell'oggetto della valutazione, prodotto/processo, cognitivo/socio-emotivo e disciplinare/trasversale si ricompongono nell'esperienza di apprendimento andando a valutare il cosa e il come si apprende⁴¹¹, ma soprattutto chi apprende. È il passaggio importante verso una valutazione non di una competenza astratta (che non esiste), ma della persona competente e del processo competente.

In tal senso questa valutazione assume una caratteristica di positività, entra in una logica non più di vedere ciò che la persona non sa e non sa fare, ma si struttura su ciò che una persona già è, sa e sa fare per costruire una nuova competenza. Questo significa che la valutazione non si classifica in funzione dei risultati, ma è funzionale all'orientamento verso l'apprendimento.

Se in chiave di apprendimento

Il processo di valutazione si fonda quindi essenzialmente sui prodotti che il giovane ha potuto realizzare nel suo cammino formativo e che sono documentati nel portfolio delle competenze personali. La valutazione è intesa come la rilevazione di ciò che un allievo "sa fare con ciò che sa" fondato su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze concrete ed è legato a una motivazione personale.⁴¹²

Per quanto concerne l'insegnamento, la valutazione può essere letta in una chiave regolativa rispetto l'azione didattica, in quanto aiuta il docente o il formatore a scegliere soluzioni metodologiche differenziate sul piano didattico per personalizzare sempre più un processo competente.

- R. CAPUTI, *Certificazione delle competenze. Una sperimentazione delle scuole salesiane*, Armando Editore, Roma 2009, p. 183.

⁴¹⁰ J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 242-3.

⁴¹¹ Questo concetto è ripreso da una formazione condotta da Castoldi presso IIS Marconi di Piacenza nel gennaio 2009.

⁴¹² D. NICOLI, *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*, cit., p. 63

Entrando però nel merito della questione e recuperando la definizione di competenza prodotta da Castoldi, cerchiamo ora di comprendere quali sono le caratteristiche di una valutazione formativa alla luce della definizione scelta; e in un secondo momento cosa valutare e come valutare una competenza. Per quanto concerne il primo punto Castoldi afferma che i punti chiave di una “filosofia valutativa” debbono essere:

- *significatività*: le prestazioni richieste devono essere significative in riferimento al curriculum formativo richiesto, in contrasto con la “riproduttività” delle valutazioni tradizionali;
- *autenticità*: i compiti valutativi devono essere in rapporto al mondo reale e al contesto, non astrusi o artificiosi⁴¹³;
- *di processualità*: ossia saper cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione la modalità che l’ha generata. Si valuta non una cosa esterna, ma una cosa interiorizzata e fatta propria.
- *responsabilità*: il coinvolgimento dello studente alle fasi valutative, in primis nell’autovalutazione;
- *promozionalità*: la valutazione deve essere vista in un’ottica di sviluppo, non deve essere un fare classificatorio;
- *ricorsività*: tra momento formativo e valutativo, nel quale il secondo è “strumento di intelligenza del primo”
- *dinamicità*: (*dynamis*) come momento di riconoscimento e valorizzazione del potenziale di sviluppo;
- *globalità*: attento alle diverse dimensioni del processo di sviluppo personale;
- *multidimensionalità*: come combinazione di molteplici fonti e dati e prospettive di lettura dell’evento formativo.⁴¹⁴

Dalla lettura di questi elementi emerge che la valutazione è una azione processuale, situata e complessa. Queste specifiche ovviamente complicano un processo valutativo rispetto al classico “schede di verifica”, che possono misurare solo una parte di competenza. La complessità di questo processo però, ne è anche la sua ricchezza, in quanto mette in risalto come l’apprendimento per competenze non sia solo di tipo cognitivo o ripetitivo, ma è un processo vissuto e valutato *in primis* dalla persona in formazione.

In un altro testo Castoldi, insieme a un dirigente scolastico, rileva i termini di valutazione a partire dalla definizione di competenza (dimensione soggettiva,

⁴¹³ In un altro testo Castoldi evidenzia la frattura tra sapere scolastico e sapere reale, dove la scuola richiede un pensiero puramente astratto e logico, mentre il sapere reale è un sapere di ordine pratico. Però “la sfida per l’apprendimento scolastico non consiste, quindi, nell’appiattirsi sulla realtà, bensì nel non separarsi da essa, dalle esperienze di vita così da aumentare il potenziale di ricaduta sul piano della realtà. Cfr. M. CASTOLDI, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009, pp. 44-48.

⁴¹⁴ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze*, cit., pp. 57-60.

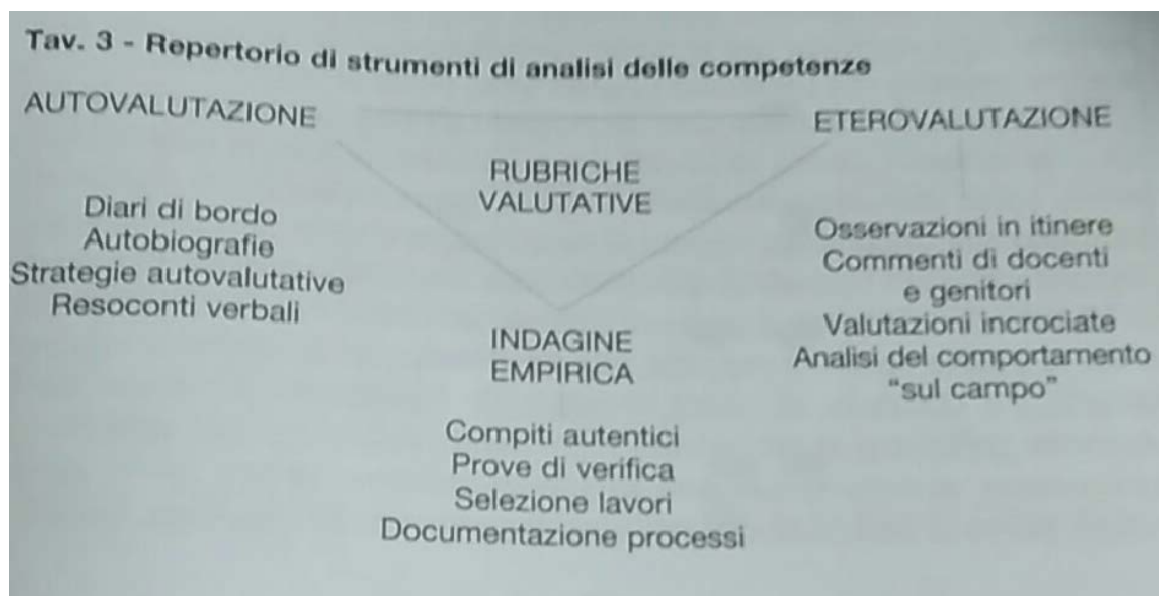
intersoggettiva e oggettiva) e dalla filosofia valutativa appena esposta. Questo è quello che si afferma:

La dimensione soggettiva: richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza auto valutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce.

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto. [...] la dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al mondo in cui i soggetti del contesto entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto.

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito richiesto e, in particolare, alle conoscenze che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire.⁴¹⁵

Questa concettualizzazione del valutare è stata graficamente esposta da Castoldi con l'aggiunta di alcuni possibili metodi e strumenti per valutare le tre dimensioni di una competenza in maniera operativa.



⁴¹⁵ M. CASTOLDI – M. MARTINI, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 91-94.

Come si può evincere ciò che Castoldi pone al centro non è la competenza in sé, ma la persona in un processo competente (valutabile) all'interno di un quadro contestuale con oggetti e altre persone. Questo sta a significare che la competenza è un fatto intrinsecamente umano e pertanto facilmente personalizzabile.

Ora il problema che ci si pone è questo: se dalla sua manifestazione esterna, la *performance*, la persona dimostra o meno l'acquisizione di una competenza, questo significa che avevano ragione i comportamentisti che misuravano la competenza nella sola manifestazione comportamentale? O i cognitivisti che relegavano la conquista di una competenza, al termine di un processo mentale con finalità pratiche e osservabili (es. *problem solving*)?

Dal nostro punto di vista no. Se è vero che la performance misura una competenza, è anche vero che la prestazione è cieca e neutra. Se presa in sé la performance non dice nulla della persona, se non la riuscita in un compito, pari a una qualsiasi osservazione di una performance di un animale. La valutazione di un comportamento esterno è il "voto scolastico", non la storia formativa della persona. La prestazione non ci spiega come la persona è divenuta competente o perché lo è divenuta; ci dà solamente un'indicazione di un saper/saper fare in quel contesto e in quel momento. Per questo valutare solo la performance, non è una valutazione educativa, ma solo "statistica"⁴¹⁶.

Comprendere la finalità (*telos*) per la quale una persona ha conseguito una competenza, ci dice per esempio in quali contesti quella persona potrebbe ancora essere competente. A seconda della finalità dell'agire competente in un contesto, possiamo dedurre quale *habitus* personale (tra emotività, aspetti cognitivi-comportamentali e valori) ha orchestrato per portare a termine un compito e, ancora, in quale altro contesto, anche più difficile, questo potrebbe essere replicabile.

L'autovalutazione, come immagine del sé e come persona in azione, può dirci tanto in termini formativi. Può farci comprendere perché alcune competenze vengono acquisite facilmente e perché altre no, ma soprattutto può suggerire che una mancata

⁴¹⁶ A tal riguardo scrive Tacconi: "Il livello di competenza può essere osservato e descritto, più difficilmente "misurato", anche se il letteratura si parla di "misurazione" anche riguardo le competenze, soprattutto in relazione all'esigenza di comparare gli esiti a conclusioni dei vari percorsi, in diversi contesti (vedi fioritura delle ricerche sulle prove OCSE-PISA). [...] Mentre per conoscenze e abilità si può usare l'espressione "acquisita" o "non acquisita", per le competenze bisognerà individuare il relativo livello di sviluppo, perché in senso proprio la competenza non si possiede e l'espressione "competente" si può attribuire solo alla persona." G. TACCONI, *Tra scuola e lavoro*, cit., p. 181.

performance, non è una mancata competenza. Una mancata *performance* può essere una mancata attualizzazione di una capacità⁴¹⁷ in termini di sapere e saper fare, che non dipende per forza dall'incapacità di orchestrare una serie di schemi. La processualità del percorso formativo e il principio di gradualità, ci portano a concepire la mancata *performance*, un punto di ripartenza e non una condanna.

È proprio il concetto di capacità che farà da argine fra questo e il prossimo paragrafo, infatti come osserva Cegolon la capacità è il discrimine tra approcci psico-socio-economici e approcci pedagogici. Lo stesso afferma che “pedagogicamente parlando non è possibile, infatti, trattare le competenze senza aver fatto il punto sulle risorse che si hanno a disposizione, senza cioè aver attribuito un significato al soggetto umano che abbiamo di fronte”⁴¹⁸. La valutazione formativa risponde a questo imperativo pedagogico, poiché se nella sua funzione “sommativa” deve dare una valutazione “oggettiva”, comunque non può dimenticare la sua natura “formativa” rispetto alle potenzialità della persona.

Come osserva Bertagna,

Le competenze, sul piano pedagogico, sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno, portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo adesso nell'unità della persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere.⁴¹⁹

Più volte, nell'arco di questo capitolo, abbiamo detto che non si misura una competenza in astratto, ma si valuta la persona competente. Dove valutare non significa solo assegnare un valore a delle prestazioni, ma anche, e forse soprattutto, dare valore alla persona che agisce nella sua interezza.

⁴¹⁷ “Per capacità si può intendere una potenzialità e una propensione attiva della persona, nel nostro caso l'allievo, a fare, pensare, agire. Riguarda ciò che una persona può fare, pensare, agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità (poter essere) in una personale realtà esistenziale, storicamente e operativamente configurata”. G. BERTAGNA, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p.23.

⁴¹⁸ A. CEGOLON, *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, cit., p. 126.

⁴¹⁹ G. BERTAGNA, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p.42.

Sul rapporto capacità e competenza: “Mentre la capacità, intesa nella dimensione della aristotelica esprime l'essere potenziale di ciascuno che, proprio per questo, non è mai definitiva, la competenza manifesta quella del nostro essere attuale, nella situazione presente in cui prende forma storica la capacità di ciascuno. Una sorta di *energheia* aristotelica che espande ciò che già esisteva in potenza”. G. SANDRONE, *Insegnare per competenze o per promuovere per competenze?*, in “Nuova Secondaria”, XXXII [2014], n.1, p. 15.

Nella valutazione formativa, il portfolio è quello strumento concreto dove poter raccogliere le diverse informazioni/valutazioni delle competenze apprese nell'iter formativo in relazione ad alcuni aspetti di carattere storico-anagrafico, in particolare legati alla vita personale e collegabili all'apprendimento di competenze informali e non formali (vedi prossimo paragrafo) e peculiarità caratteriali e tecniche sviluppate in altri contesti. Il portfolio, in tal senso, è un *database* per un bilancio di competenze utile all'orientamento educativo e professionale all'interno della scuola professionale. Se non si comprende l'importanza di questo strumento, si rischia di creare una didattica per competenze che alla fine non lascia traccia in termini di elementi formativi a disposizione della crescita della persona.

Come osserva Castoldi, il portfolio, nelle sue tre istanze, porta con sé dei vantaggi importanti nel delineare lo sviluppo della persona e dell'allievo in relazione al contesto. Innanzi tutto nella sua *istanza sociale*, ossia

orientata verso la certificazione di competenze acquisite attraverso le esperienze formative come condizione per la loro comunicabilità ai diversi interlocutori interessati e per la loro spendibilità sul piano formativo, occupazionale, esistenziale[...]

In secondo luogo un'istanza di carattere *pedagogico*, orientata verso la personalizzazione dei percorsi di apprendimento in rapporto ai differenti bisogni, interessi, risorse che contraddistinguono i differenti soggetti in formazione.[...]

In terzo luogo un'istanza di carattere *docimologico*, orientata verso la responsabilizzazione del soggetto in apprendimento nel processo valutativo, in modo da affrancarlo da quella condizione di "oggetto di valutazione" che ha da sempre caratterizzato il suo ruolo nella valutazione scolastica.⁴²⁰

Tipologie di portfolio ve ne sono tante⁴²¹, esse cambiano a seconda del contesto, del tipo di scuola, della loro funzionalità, pertanto non si può dire che vi è un modello più

⁴²⁰ M. CASTOLDI, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 56-58.

⁴²¹ Riportando lo studio di Johnson e Rose, (N.J. Johnson – L.M. Rose, *Portfolio*, Technomic, Lancaster (PA) 1997), Varisco riporta ben nove tipi di portfolio:

- 1) *Class portfolio* gestito docenti e studenti circa gli eventi di classe
- 2) *Master subject area portfolio*, portfolio di padronanza di una specifica area disciplinare
- 3) *Learning/process/working portfolio*, che si focalizza sui processi di apprendimento e auto riflessione da parte dei studenti da confrontare con il corpo docente
- 4) *Growth portfolio*, confronto tra prodotti a distanza di tempo (6-9 settimane) per vedere progressi
- 5) *Documentation portfolio*, di singola area o trasversale
- 6) *Showcase portfolio*, lo studente si assume la responsabilità di selezionare i migliori lavori da presentare e condividere con compagni, ma anche genitori e insegnanti
- 7) *Employability portfolio*, una specie di curriculum orientato che ha lo scopo primario di mostrare requisiti e competenze acquisite necessarie per un impiego o accesso a altro corso di formazione
- 8) *Cumulative school portfolio*, ossia un documento che diviene un portfolio permanente. In questo caso diventa essenziale l'aspetto certificatorio condiviso e comprensibile da altri interlocutori amministrativi e privati.

giusto rispetto a un altro. Un portfolio si costruisce a partire dalla persona, in quanto è uno strumento che alla pari della didattica per competenze segue un principio di personalizzazione, motivo per cui vi possono anche essere, parallelamente a dei portfolio personali, dei portfolio “di classe” o di “di gruppo lavoro”, ossia di contesti in cui ogni singolo allievo partecipa secondo una modalità di laboratorio piuttosto di *cooperative learning* a una processo di acquisizione di competenze.

In conclusione, in ambito scolastico, il portfolio è uno strumento che descrivendo le competenze, i lati caratteriali (*soft skills*), le competenze extrascolastiche inerenti agli apprendimenti e ai comportamenti in contesti formali, può risultare uno strumento utile sia in termini di autovalutazione per l'allievo, sia di confronto nei colloqui con i genitori, ma soprattutto è una banca dati personalizzata da cui partire per orientare il giovane nelle sue scelte scolastiche e professionali.

4.3 Valutazione e bilancio di competenze: il nodo dell'occupabilità

Competenze formali, informali e non formali.

Il concetto di competenza, come abbiamo detto nei precedenti paragrafi, oltre ogni significato etimologico e di origine filosofica o proveniente dalle scienze sociali, è riapparso nel mondo formativo e poi educativo grazie a un mercato del lavoro che, nell'era post-industriale, doveva rivalorizzare la professionalità della persona. Se un tempo si formava la persona esclusivamente per conseguire una qualifica e poi la si collocava in un determinato compito produttivo⁴²² riducendo ogni forma di autonomia del lavoratore rispetto ai propri compiti da svolgere, con il discorso delle competenze e dell'apprendimento permanente, si inizia a far strada un'idea di lavoro più calzante alla persona. Non a caso, come abbiamo già detto, la classificazione EQF legge i livelli di competenza anche in un'ottica di autonomia e responsabilità.

9) *Professional portfolio*, che potrebbe essere usato nella scuola, sia dai professionisti che vi operano (es. *Teacher portfolio* o *manager portfolio*)

Cfr. B. M. VARISCO, *Portfolio*, cit., pp. 271-274.

⁴²² “Nel ricevere una qualifica, il lavoratore si vede definire un'attività specifica che gli viene attribuita e, di conseguenza, i suoi confini nella gerarchia delle attività. Simultaneamente vengono determinati più o meno esattamente tutti i posti di lavoro che può occupare e la carriera che in prospettiva gli può essere aperta.

Dunque a questo lavoratore si riconosce immediatamente un compito produttivo, uno statuto specifico nell'apparato amministrativo della fabbrica ed un certo tasso di salario.” In P. ROLLE, *I paradossi del lavoro. Professionalità, qualificazione e trasformazioni sociali*, Edizione Dedalo, Bari 1983, p. 45.

Ora se già gli enti formativi hanno il compito di fare una valutazione/certificazione delle competenze, qual è la novità del “bilancio di competenze”? In realtà la risposta è nella vita della persona. Se prima si parlava di *lifelong learning*⁴²³, ora questa definizione inizia ad andare stretta per un collegamento tra vita personale, formativa e professionale. Si preferisce usare il termine *lifewide learning*⁴²⁴, “espressione che si riferisce alla dimensione orizzontale, coinvolge tutti gli ambiti della vita e rappresenta il superamento dei luoghi deputati all’apprendimento (tradizionalmente, scuola e università, in misura minore, nella percezione sociale, la formazione professionale) e la valorizzazione di ogni esperienza del soggetto in quanto fonte di saperi e competenze e stimolo all’utilizzo di queste ultime”⁴²⁵.

Non è un tentativo di delegittimare l’apprendimento formale, ma è un comprendere come in una società aperta e globalizzata quale è la nostra, dove viene richiesta una sempre maggiore adattabilità della persona prima ancora che dei processi, non si può non considerare nel quadro delle competenze, anche quelle manifestazioni comportamentali e quegli apprendimenti concernenti la vita reale. Ora se è vero che l’IeFP in Italia è in ritardo in merito al ripensamento degli obiettivi formativi (*learning outcomes*) maggiormente riconoscibili dal mondo del lavoro, è anche vero che vi è un forte ritardo nella valutazione degli apprendimenti non formali e informali⁴²⁶ da inserire

⁴²³ L’espressione *lifelong learning*, come guida per le riflessioni educative, è riconducibile agli anni 70, cfr. E. FAURE, *Learning to Be*, UNESCO, Paris 1972. In seguito, fino alla Strategia di Lisbona che collegava apprendimento, alla vita personale e al lavoro, l’Europa emanò diversi documenti in merito. Cfr OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris, 1996; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *White paper on education and training -Teaching and learning: towards the learning society*, Brussels, 1995; Unesco, *Learning - the treasure within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century*, Paris 1996; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Commission Memorandum on lifelong learning*, Brussels, 2000; COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente*, Bruxelles, 2001.

Attualmente per *apprendimento permanente* si intende “qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale” (conclusioni del Consiglio d’Europa, del 12 maggio 2009)

⁴²⁴ Su questo tema cfr Accordo tra Governo, Regioni ed enti Locali del 10 luglio 2014 *Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l’apprendimento permanente e all’organizzazione delle reti territoriali*.

⁴²⁵ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, cit., p. 23 e ss.

⁴²⁶ “Secondo la definizione data nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 2012 per apprendimento formale si intende quello erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificatamente dedicato all’apprendimento, che di norma porta all’ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi. L’apprendimento non formale è erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi) con una qualche forma di sostegno all’apprendimento mentre per apprendimento informale si intende quello risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero non strutturato in termini di obiettivi, di tempi o di risorse dell’apprendimento”. In A.

all'interno di un bilancio di competenze al termine dei cicli formativi⁴²⁷. Se in Europa sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale qualche passo avanti in tal senso è stato fatto⁴²⁸, l'istruzione e la formazione in Italia⁴²⁹ è ancora in forte ritardo nonostante la Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale⁴³⁰. Tale Raccomandazione infatti chiede a ogni Paese membro non solo di trovare una modalità sulla convalida degli apprendimenti non formali e informali, ma anche di collegare queste certificazioni alle Raccomandazioni europee EQF, EQAVET e ECVET.

Si ritiene che il circuito dell'IeFP, essendo quello primariamente collegato al mondo professionale, dovrebbe fare da apripista anche per gli altri cicli scolastici, specie in nuovo modello di istruzione pensata come alternanza scuola – lavoro. Seppur la normativa in merito non è chiara e spesso poco fruibile dai non addetti ai lavori, ogni Ente Formativo dovrebbe valorizzare questo aspetto di validazione, così da strutturare

ZANOTTI, *Certificazione delle competenze: quale significato e quale percorso nel volontariato?*, in "Bollettino ADAPT", 7 maggio 2015.

⁴²⁷ L. CASANO, *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, cit., pp. 47 e 54. Un tentativo a livello formativo-professionale è stato tentato con il decreto n.13 del 16 gennaio 2013 di attuazione della Legge Fornero, che intende istituire vuole unire alla certificazione di competenze, anche un sistema di validazione nazionale degli apprendimenti non formali e informali. Su questo tema si legga: U. BURATTI – L. CASANO – L. PETRUZZO (a cura di), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013*, n.13, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book, n.6/2013.

⁴²⁸ M. OTERO – J. HAWLEY – A.M. NEVALA, *European Inventory on validation of informal and non-formal learning*, European Commission, 2007; M. OTERO – J. HAWLEY – A.M. NEVALA, *Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*, European Commission, 2010 (documento aggiornato fino a dicembre 2014).

⁴²⁹ Si ricordi che un primo tentativo in Italia per raccogliere e diverse esperienze di vita, di studio e di lavoro di un cittadino fu il "Libretto formativo del cittadino" (Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, Decreto 10 ottobre 2005, *Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino*). Il problema di questo strumento è che si limitava a raccogliere le competenze acquisite, ma non creava un sistema di riconoscimento e convalida, specie in un quadro europeo dopo la raccomandazione ECVET. In tal senso l'Italia ha fatto dei passi avanti.

Con la legge Fornero, che ha introdotto le Reti territoriali, come sistema di raccordo tra i diversi servizi (istruzione, formazione e lavoro) si è provato a inserire "il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti (lettera b, comma 55, art. 4 della legge 28 giugno 2012, n. 92). La legge 92/2012 nell'art. 64 intendeva creare un sistema pubblico di certificazione di competenze trasparente, accessibile e omogeneo sul territorio nazionale e tracciabile (art. 64). Il tutto doveva avvenire in coerenza con gli indirizzi europei fissati (art. 65). Il tutto avrebbe dovuto trovare concretezza attraverso il Decreto legislativo No 13 del 2013, con il quale è stato istituito formalmente il repertorio nazionale delle qualifiche, costituito da tutti i Repertori dei titoli di istruzione e Formazione codificati a livello nazionale, regionale o di Provincia Autonoma." In G. ALLULLI, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, cit., p. 103.

Meglio vedremo nel capitolo cinque come la Regione Lazio, tramite la delibera n.122 del 26 marzo 2016 che ha per oggetto *Direttiva istitutiva del Sistema regionale di certificazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento formale, non formale e informale. Primi indirizzi operativi*, ha iniziato un percorso di riconoscimento delle competenze formali, non formali e informali.

⁴³⁰ Su questo tema si cfr ISFOL, *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Roma 2013.

un portfolio sempre più rappresentativo della persona. Come osserva Zanotti, a partire dal parere del Comitato economico e sociale in risposta alla Comunicazione della Commissione «Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici» del 2013⁴³¹, è necessario “favorire una complementarità e un'integrazione dei contesti di apprendimento”⁴³². Su questa linea è anche il Dlg 13 del 16 gennaio 2013, il quale oltre a rinforzare il la sinergia dei tre tipi di apprendimenti (formale, informale e non formale), richiama nel concetto di competenza questa capacità di interazione tra vita di studio, di lavoro e vita personale⁴³³:

La parola competenza indica la comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale.

Il tema dell'employability

Certamente la questione dell'occupabilità in rapporto alle competenze, non si risolve con l'accorpate in unico portfolio le competenze formali con quelle non formali e informali, ma è necessario riferirsi al concetto di capitale umano, ossia a quel “paradigma che tematizza in senso funzionalista il rapporto tra scuola e sistema socio-economico”⁴³⁴. Il tema resta spinoso sia nella sua definizione fortemente collegata al mondo della produzione, sia per il reale successo, inteso come sbocco lavorativo in un mercato del lavoro sempre più flessibile, per certi versi precario.

In un articolo di Massagli, si evidenzia come una definizione troppo tecnicista del concetto di occupabilità, intesa solo come individuazione dei fattori che consentono di entrare nel mondo del lavoro e mantenere un'occupazione⁴³⁵, è riduttiva rispetto alla valenza che il termine che può avere in pedagogia. Pertanto l'autrice propone una nuova definizione:

⁴³¹ Zanotti cita questo frammento: “riconoscere e valorizzare, in modo creativo e innovativo, gli apprendimenti non formali, rendendo più visibili le competenze acquisite al di fuori del sistema formale, favorendo la complementarità tra l'apprendimento formale e quello non formale”.

⁴³² A. ZANOTTI, *Certificazione delle competenze: quale significato e quale percorso nel volontariato?*, cit..

⁴³³ N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., pp. 576-578.

⁴³⁴ M. BALDACCI, *Per un'idea di scuola. Istruzione, Lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 47.

⁴³⁵ Si prenda ad esempio quanto emerso dalla Strategia di Lisbona “l'occupabilità – la capacità di trovare e mantenere l'occupazione – non è solo una dimensione di base della cittadinanza attiva, ma è anche la premessa determinante per il raggiungimento della piena occupazione e migliorare la competitività e la prosperità nella ‘nuova economia’

L'occupabilità non è una dimensione di interesse dei tecnici, ma una cartina di tornasole della qualità di un sistema formativo, che se è efficiente è in grado di posizionare nel mercato del lavoro i suoi laureati (o diplomati) non solo e non tanto perché tecnologicamente competenti nei settori di interesse prevalente nelle imprese, ma perché capaci di stare nella realtà e leggerla nella sua complessità, dotati di un metodo di ricerca della verità che funziona sempre e non solo in alcuni ambiti scientifico-disciplinari.⁴³⁶

Una tale definizione raccorda quanto fin'ora esposto nel capitolo. Non è solo la persona che si adegua al mercato (visione domandista), ma la persona, nella sua interezza, interagisce con il mercato del lavoro e non solo negli aspetti tecnico professionali. Quindi se è vero che, come abbiamo detto prima, l'attuale società richiede una continua adattabilità da parte della persona, è anche vero che questa plasticità non è passiva, ma può e deve essere innovativa, in quanto si fonda sulla persona competente.

Le competenze in ambito formativo quindi, non debbono solo essere collegate in maniera funzionalistica, a quelle che saranno poi le situazione esterne alla scuola, ma dovranno muoversi “in un orizzonte formativo tendenzialmente più ampio, “a tutto campo”, in cui la preoccupazione principale sia rappresentata dalla formazione della persona dell'alunno”⁴³⁷. In tal senso l'occupabilità non può essere una forma di ansia sociale, ma uno stimolo alla formazione al fine di mettere maggiormente in risalto il valore della competenza legata al “saper essere”, prima ancora che alle conoscenze e alle abilità.

L'orientamento e l'accompagnamento professionale che si svolgono all'interno dei percorsi IeFP prima di concretizzarsi in un'indagine di bilancio di competenze, devono collocarsi in una cornice educativa, dove la riflessione verte sulla persona in quanto tale, sul suo modo di essere e di agire in relazione all'ambiente che lo circonda. Il facile accesso al mondo del lavoro, per quanto è un obiettivo della formazione professionale iniziale, non può comunque esserne la prima finalità, in quanto la prima *mission* è educativa.

Permettere a una persona di crescere a partire dal sé, significa avere una visione del proprio futuro lavorativo connesso alla propria vita personale. Ciò, oltre ad essere in linea con la proposta europea di competenze, è di vantaggio anche all'occupabilità.

⁴³⁶ E. MASSAGLI, *L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale*, in “Persona, Formazione e Lavoro”, IV [2014], n. 12, p. 35.

⁴³⁷ D. MACCARIO, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, collana “Scuola e Vita”, SEI, Torino, 2012, p. 5.

Infatti la persona che è più cosciente di quello che è e di quello che sono i propri mezzi, se impiegata nel mercato occupazionale, cerca sul posto di lavoro una risposta esistenziale, oltre che un successo economico. Sono quelle che in letteratura vengono definite le *soft skills*, che sinergicamente con le *high skills* (abilità professionali), migliorano sia il potenziale di occupabilità della persona, sia la produzione dell'ente nel quale sono in gioco maggiori *soft skills*⁴³⁸.

In un senso più ampio possiamo fare nostro il monito di Lévy-Leboyer⁴³⁹, il quale, già nel 1996, invitava i formatori a non fermarsi al bilancio di competenze come registrazione di dati acquisiti, ma di passare alla gestione delle competenze, ossia a saper sviluppare sulla base delle proprie potenzialità e risorse ambientali disponibili, quelle competenze che potrebbero essere incrementate. Solo così il bilancio di competenze non è una “dato stagno” per l'occupabilità, ma uno strumento educativo per lo sviluppo della persona.

Così l'*employability*, non è solo l'occupabilità intesa come capacità di un soggetto mantenere la professionalità nel mercato del lavoro, bensì è una sorta di polizza “che non può essere stipulata *una tantum* in caso di bisogno, ma deve essere costruita nel tempo, a partire dal periodo degli studi, attraverso un progetto che preveda esperienze significative e una formazione continua e costante per tutta la vita lavorativa”⁴⁴⁰.

Dati reali occupazione

Se l'Europa chiedeva all'Italia di collegare la scuola al mondo del lavoro, una valutazione di questo collegamento, in questo periodo storico, non è certamente positivo. Allulli, nota come la scuola e la formazione professionale non hanno un rapporto diretto con il mondo dell'impresa a causa del mancato interesse delle piccole e medie aziende di investire nella ricerca e nella formazione per ragioni di sopravvivenza economica.

Uno dei motivi delle difficoltà della nostra istruzione e Formazione Professionale risiede nella debolezza del rapporto che si è sviluppato in Italia tra scuola ed

⁴³⁸ Interessante in tal senso la ricerca CroSS tenuta a Bari. Cfr www.residenzadellevante.it.

⁴³⁹ Cfr. C. LÉVY-LEBOYER, *La gestion des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, 1996.

⁴⁴⁰ Voce *Occupabilità/employability*, in D. BOLDIZZONI, S. MANZINI, A. NASTRI, L. QUARATINO, *Manuale di sopravvivenza per giovani in cerca di lavoro. Le parole chiave dalla A alla Z*, Lupetti, Milano 2012.

impresa, anche in ragione del modello di sviluppo del nostro sistema produttivo che, tramontata l'epoca delle grandi industrie degli Anni '60 e '70, si è basato sempre più largamente sulle medie, piccole e piccolissime imprese. queste imprese vivono su commesse di breve periodo e cercano professionalità immediatamente utilizzabili; quindi hanno difficoltà ad investire sulla formazione e sulla ricerca.⁴⁴¹

Se da una parte le imprese non investono, dall'altra parte la scuola italiana ha sviluppato quello che sempre Allulli definisce un circuito autoreferenziale, "per cui le motivazioni dell'esistenza della scuola sono state cercate all'interno della stessa cultura scolastica, più che nell'aggancio esterno con la cultura della società in crescita e con le richieste di cambiamento provenienti dal mondo del lavoro"⁴⁴².

In questo scenario di scollamento fra istruzione e lavoro⁴⁴³, la IeFP si colloca in una posizione di vantaggio rispetto ad altri corsi di studi e ciò in relazione soprattutto delle competenze richieste sul posto di lavoro. L'indagine Excelsior mette in evidenza come i qualificati, sul posto di lavoro, abbiano necessità di una minore formazione aziendale:

Per il 62,4% di coloro che saranno assunti nel corso del 2015 le imprese mettono in conto sessioni di formazione integrativa successive all'assunzione (in tre modalità non alternative tra loro). Questa quota supera di 3,2 punti quella prevista nel 2014, con aumenti diffusi a tutti i livelli di istruzione scolastica richiesti ed è compresa fra il 49,7% dei qualificati e l'80,5% dei laureati. Per oltre il 9% degli assunti (in valore assoluto quasi 65.400 persone in formazione) si prevedono corsi esterni, quota che sarà quasi doppia per i laureati (17,8%) e leggermente superiore alla media per i diplomati (10,5%), mentre sarà appena del 4,5% per i qualificati. Corsi interni sono invece previsti per poco meno del 30% degli assunti, anche in questo caso con i valori estremi per i laureati e i qualificati (rispettivamente il 48,6 e il 15,2%).⁴⁴⁴

Da ciò si evince che la didattica per competenze, nei percorsi IeFP è di gran lunga migliore rispetto agli altri corsi, meno flessibili dal punto di vista della struttura di percorso e dell'organizzazione. Ciò significa soprattutto una maggiore agevolazione a entrare nel mercato del lavoro, in quanto l'azienda deve sopportare minori costi per una formazione lavorativa.

⁴⁴¹ ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, cit., p. 97.

⁴⁴² *ibidem*.

⁴⁴³ Cfr. ASSOCIAZIONE TREELLLE, *Accendere i fari sull'Istruzione e Formazione Professionale*, cit., pp. 40-47.

⁴⁴⁴

[http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2015/excelsior_2015_fabbisogni_occupazionali_fo
rmativi.pdf](http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2015/excelsior_2015_fabbisogni_occupazionali_fo
rmativi.pdf), p. 86.

Certamente non è sufficiente questa indagine di Unioncamere per convalidare se la didattica per competenza è realmente il filo rosso che collega la scuola al lavoro, ma questo dato mostra comunque come “l’impegno formativo sia decisamente al di sotto della media per coloro che dovranno essere in possesso di qualifica professionale e questo rappresenta forse un riconoscimento implicito della bontà di questo livello formativo, rispetto alle attese delle imprese”⁴⁴⁵.

5. La libertà come limite antropologico alla competenza

Il concetto di competenza è un costrutto educativo che non solo ha una facile collocazione pratica sia nella didattica come nel mondo della formazione in genere, ma trova le sue radici anche in un’argomentazione pedagogica che ritrova l’unità della persona nel suo agire competente. Pertanto si ritiene che il costrutto di competenza possa soddisfare bisogni educativi, formativi e lavorativi, ma allo stesso tempo possa ritenersi la concretizzazione di una riflessione teorica trasversale tra umanistico e scientifico, che fonda l’atto pratico su una base di un sapere condiviso.

Nel contesto IeFP la competenza è un costrutto da accogliere perché lega esigenze educative, formative e lavorative a una pedagogia dello sviluppo che porta a compimento le potenzialità che sono proprie di ogni persona. Inoltre questo costrutto, come abbiamo visto, è valutabile e nella sua valutazione non considera solo elementi oggettivi, ma anche fattori soggettivi. In tal senso la competenza, essendo valutabile, soddisfa anche i criteri delle nuove teorie educative che strutturano le loro ricerche sulla cosiddetta *based-evidence*⁴⁴⁶. E sempre su questa linea valutativa, la competenza, grazie al suo aspetto multidimensionale, include i diversi criteri che possono rintracciarsi nelle diverse applicazioni del nuovo termine *assessment*.

Una questione antropologica però ci interpella: la conoscenza dell’essere umano e dell’agire di una persona è solo quella valutabile? Manifesto dunque sono? Sono educabili solo quelle parti della persona le cui *performance* sono valutabili? O ancora posso dire di aver azionato un processo educativo solo se tale processo rispecchia dei

⁴⁴⁵ *Ibidem*

⁴⁴⁶ U. MARGIOTTA, *The nature of evidence: improving educational research in Italy*, in “Pedagogia Oggi”, IV [2012], n.2, pp. 37-56.

parametri che mi ero posto prima dell'azione educativa? La persona e la sua educabilità è una questione squisitamente sperimentale?

Già se noi ripercorriamo alcuni aspetti della competenza fin qui detti, ci troviamo dinanzi a due problematiche. La prima riguarda una discordanza che si può trovare in letteratura nel descrivere il “saper essere”, come terzo elemento della competenza⁴⁴⁷. Oltre una disquisizione terminologica che comunque racchiude prospettive personologiche diverse, ci troviamo dinanzi a un'incertezza di base nel descrivere la complessità antropologica dell'esser umano. La parte che fa capo a quella che potremmo definire genericamente l'“interiorità” della persona, non ha una definizione chiara, anche se si sposa una corrente di pensiero piuttosto che un'altra.

La seconda riflessione si basa su un concetto che più volte abbiamo detto, ossia che non esiste una competenza in astratto; ma che allo stesso tempo “per sua natura una competenza è una qualità personale interna non direttamente osservabile e di conseguenza se ne possono cogliere solo le sue manifestazioni esterne”⁴⁴⁸. Come dire: la competenza, proprio perché è una forma personalizzata di apprendimento che richiama le diverse dimensioni della persona, ha a che fare con la complessità antropologica, ma di quest'ultima ne svela solo una parte. La persona quindi è anche altro rispetto la competenza agita ed è anche altro rispetto a quel polo soggettivo che è stato comunque indagato precedentemente in questo capitolo.

Tornando ora ai precedenti interrogativi dobbiamo capire se, a partire da un'antropologia pedagogica aperta al mistero, sia auspicabile o meno, pensare a un processo educativo che congiuntamente a una formazione per competenze, possa dirci qualcosa di più in termini di educabilità della persona. O se invece si pensa che una formazione (e valutazione) per competenze sia l'unica cosa fattibile, in quanto misurabile e di null'altro si può sapere con ugual certezza. Per rispondere a questi interrogativi procederemo per tanto per temi: *in primis* torneremo sul concetto di *habitus* già indagato precedentemente e in seguito sosterremo sul concetto di libertà.

⁴⁴⁷ Guasti (cfr L. GUASTI, *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erikson, Trento 2012, p.79) ha provato a differenziare ulteriormente il saper essere in una dimensione *personale* e dimensione *etica*, ma tale soluzione ha forse evidenziato alcuni elementi in riferimento ai costumi e al diritto, ma certo non ha sondato l'interiorità della persona. Come si metteva in luce nel secondo capitolo il livello etico è diverso dal livello morale.

⁴⁴⁸ M. PELLEREY – D. GRAZIADEL – M. MARGOTTINI – F. EPIFANI – E. OTTONE, *Imparare a dirigere se stessi*, cit., p.33.

5.1 Oltre l'*habitus* aristotelico

La prima domanda da porci è la seguente: se le scienze dell'educazione che studiano i processi formativi sulla *based-evidence* non possono indagare quella dimensione della persona mancante all'analisi del "saper essere", quali altri saperi possano aiutarci? Certamente non le scienze sperimentali o sociali, pertanto dobbiamo rivolgerci a quei saperi sapienziali che traggono dalla realtà elementi per discutere di un sapere "meta-fisico" (oltre la natura evidente) per approfondire elementi dell'umano: filosofia e riflessioni relative ad una dimensione spirituale e più inclusiva della complessità dell'uomo. Analogamente a quanto affermava Aristotele, abbiamo bisogno di un "intellegione" (*nous*) come procedimento astrattivo che studia la realtà⁴⁴⁹.

All'interno di questo capitolo abbiamo già parlato di filosofia quando abbiamo fatto riferimento al costrutto aristotelico di *habitus* e abbiamo visto come quest'ultimo, districandosi tra la *theoria*, la *praxis* e la *poiesis*, è di sostegno al concetto di competenza e richiama quella poliedricità dell'agire umano competente rimarcata poi nelle diverse definizioni. Ora però noi ci poniamo una domanda sul *telos* dell'agire, ossia sulla finalità dell'agire umano in Aristotele mettendolo in relazione con il principio di finalità di un particolare discepolo di Aristotele: Tommaso d'Aquino.

Prima però dobbiamo fare delle precisazioni sia sul costrutto di *habitus* e fare una breve disquisizione di carattere antropologico.

Come osserva Pellerrey, Tommaso, riprende il costrutto di *habitus* aristotelico sia come schema di comportamento che permette alla persona di trasformare le proprie capacità (potenza) in una competenza (atto)⁴⁵⁰, sia per quanto riguarda l'*habitus* correlato a un discorso di comportamento virtuoso quindi dove la dimensione della

⁴⁴⁹ "un procedimento cioè, che muove verso l'universale a partire dall'osservazione di più casi particolari (induzione), spogliando gradualmente quel che viene percepito dai sensi dalle sue caratteristiche individuali e accidentali (astrazione)". C. ESPOSITO - P. PORRO, *Filosofia. Antica e medievale*, Laterza, Bari 2009, p. 106.

⁴⁵⁰ "Per Tommaso d'Aquino l'*habitus* sarebbe una "proprietà pertinente, la predisposizione durevole di una cosa" ("*habitus quodammodo est medium inter potentiam puram et purum actum*"). Con questa definizione San Tommaso esprime la posizione intermedia dell'*habitus*, il suo carattere di mediazione tra la potenza pura e il puro atto. l'*habitus* è qualcosa di simile ad una leva di cambio tra la potenzialità (*potentia pura*) e il compimento di un'azione (*purus actus*). Nelle opere di Tommaso d'Aquino si possono rintracciare diverse forme di *habitus*, quali l'*habitus activus*, l'*habitus corporis*, addirittura un *habitus athleticus* e diversi *habitus* intellettuali, come ad esempio quello delle deduzioni, dell'intendimento razionale e della giusta scelta". M. PELLEREY – D. GRAZIADEL – M. MARGOTTINI – F. EPIFANI – E. Ottone, *Imparare a dirigere se stessi*, cit., p. 65.

praxis (etica) diviene tutt'uno nell'esperire⁴⁵¹. Dal nostro punto di vista il richiamo tomistico all'agire umano secondo lo schema dell'*habitus* è però riduttivo se non si richiamano i principi e le finalità dell'agire umano.

Prima di tutto bisogna ricordare come Tommaso non solo riprende la dottrina aristotelica degli abiti, ma la sviluppa, differenziando, in primis, una disposizione da un abito, in quanto quest'ultimo ha in sé una maggiore stabilità e perfezione⁴⁵². Inoltre Tommaso differenzia fra abiti conoscitivi e morali.

C'è però una differenza tra gli abiti conoscitivi e morali: in quello molto dipende dalla perfezione dell'oggetto e pertanto anche una sola dimostrazione perfetta può generare la scienza, mentre nel campo morale, in generale un atto solo non basta a creare l'abito, ma si richiedono molti atti (uno o pochi atti conferiscono o accrescono la perfezione.⁴⁵³

Antropologie a confronto

Partendo dall'assioma scolastico *agitur sequitur esse*, è necessario comprendere chi è l'essere umano in Aristotele e se vi sono delle differenze con l'antropologia tomista. In particolare si debbono considerare due aspetti: il primo strutturale, di carattere più metafisico; il secondo riguardante il piano relazionale e sociale.

Sul piano strutturale, Aristotele accomuna gli esseri viventi sulla base di una tripartizione dell'anima secondo facoltà: anima vegetativa, anima sensitiva e anima intellettiva. L'anima di per sé, contrariamente a Platone e a quella che sarà la tradizione giudaico-cristiana, è qualcosa che non è concepibile indipendentemente dal corpo, in quanto è "un atto di un corpo naturale organico". Ora mentre l'anima vegetativa e

⁴⁵¹ "Una trattazione approfondita della natura degli abiti umani e sviluppata da Tommaso d'Aquino nella Prima parte della Seconda parte della *Summa teologica* dalla questione 49 alla questione 54 esplorando successivamente la loro natura specifica, la cause del loro costituirsi, del loro sviluppo, della loro distruzione. Quindi a partire dalla questione 55 si esamina una particolare tipologia di abiti: le virtù, o gli abiti buoni, e i vizi, o gli abiti cattivi. la definizione generale di abito viene ripresa da Aristotele come disposizione ad agire: "l'abito è una disposizione secondo la quale uno è disposto bene o male, o in se stesso o in rapporto ad altro, così come è un abito la salute". e altrove afferma, che "gli abiti sono quei modi secondo i quali ci comportiamo bene o male rispetto alle passioni". e precisa: "tutte le facoltà che possono essere in più modi ordinate ad agire, hanno bisogno di un abito per essere ben disposte al proprio atto. ora, essendo la volontà una potenza razionale, in più modi può essere ordinata all'operazione. Perciò è necessario ammettere

qualche abito nella volontà, che serva a ben disporla al proprio atto. Anzi, dalla stessa definizione dell'abito risulta che esso ha un rapporto particolare con la volontà, in quanto l'abito è il mezzo di cui uno si serve quando vuole". *Ivi*, pp. 65-66.

⁴⁵² S.Th. I II, q.49, a.2.

⁴⁵³ SAN TOMMASO, *Il pensiero pedagogico (con traduzione, note e commento di Vincenzo Miano)*, Ed. Andò, Palermo 1965, p. 23-24.

sensitiva è strutturale in qualsiasi forma animale, l'anima intellettiva è specifica dell'essere umano.

Seppur non vi è un'evidente apertura al Trascendente in Aristotele, nell'anima intellettiva Aristotele comprende che la complessità antropologica non può essere collocata solo nel mondo.

Nel *De Anima*, si nota come vi è un intelletto potenziale, ossia contingente, pronto a raccogliere i dati del mondo quando riceve il dato intellegibile tramite il dato dei sensi, ma anche un intelletto produttivo (*nus poieikos*), il quale per poter produrre tutti gli intellegibili, deve possederli già tutti. In tal senso, questo "intelletto infinito", per molti pensatori è qualcosa di separato e non di nostro, appartenente magari al motore immobile⁴⁵⁴.

Non si sta dicendo che Aristotele anticipa l'anima cristiana o riconosca una divinità. È noto infatti che il solo pensare in Aristotele era un atto divino. Si vuol presentare però il limite antropologico che comunque lo stagirita non riesce a superare per via squisitamente razionale. Il "maestro di color che sanno" pur aprendo una porta a una dimensione che trascende l'umano, non riesce comunque a varcare la soglia del trascendente.

Per Tommaso d'Aquino, filosofo e teologo che ha rivisitato Aristotele secondo un'ottica cristiana, la struttura antropologica dell'uomo invece parte dal trascendente. Come osserva Palumbieri, "la vicenda dell'uomo si gioca tra un *exitus a Deo* e un *reditus ad Deum*"⁴⁵⁵. È infatti l'*actus essendi* che dà dignità alla forma umana e che pur essendo presente nell'anima e nel corpo, è la prima che lo dona al secondo. Se questo escamotage logico giustifica l'immortalità dell'anima⁴⁵⁶ al decadimento del corpo sul piano teologico, allo stesso tempo risalta il primato, anche in vita, dello spirituale sul materiale. In tal senso, ciò che trascende la materialità è ciò che dà senso alla realtà.

Circa l'aspetto più relazionale e sociale, in Aristotele l'uomo è per natura un animale sociale o politico (*zoon politikon*) e l'etica aristotelica aveva una finalità descrittiva, ossia l'analisi dei caratteri o delle indoli naturali che guidano al fine ultimo

⁴⁵⁴ Questa per esempio è l'interpretazione di Alessandro di Afrodisia.

⁴⁵⁵ S. PALUMBIERI, *L'Uomo questa meraviglia. Antropologia Filosofica I. Trattato sulla Costituzione Antropologica*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 1999, p.77

⁴⁵⁶ Uno studio di Rigobello riporta come il tema dell'immortalità dell'anima non è solo una questione della filosofia classica o cristiana, ma tocca altre filosofie dall'antichità fino alla contemporaneità. Cfr. A. RIGOBELLO, *L'immortalità dell'anima*, La Scuola, Brescia 1987.

che è la felicità⁴⁵⁷. Tralasciando per ovvie ragioni le diverse tipologie di felicità (es. felicità speculativa o felicità politica), cerchiamo di comprendere meglio il concetto di virtù. Nel secondo libro dell'Etica nicomachea Aristotele ci ricorda che le virtù non sono "naturali", tuttavia ognuno di noi ha una propria predisposizione, più o meno accentuata, a ricevere determinate virtù etiche; queste virtù quindi le possediamo solo in "potenza", e con l'abitudine le sviluppiamo, cioè le traduciamo in "atto"⁴⁵⁸.

Se l'etica aristotelica non è una morale proibitiva, ma una ricerca di una vita buona secondo virtù e secondo la virtù che è più propria cioè la razionalità, significa che l'uomo primariamente può "intelligere" la propria condotta morale. Questo dato quindi sostiene che la vita morale non la si può solo apprendere (approccio cognitivo-compartamentate), ne tanto meno subirla nella propria interiorità a discapito dei piaceri della vita come afferma la scuola psiconalitica⁴⁵⁹. La vita morale che si "scopre in sé" è una forma maieutica della crescita personale. Nella riflessione, nell'*intelligere* sul proprio sé, la persona arriva alle proprie verità, tra cui quelle morali, che non perché sono proprie, allora sono relative.

Uno dei maggiori studiosi dell'Aquinate, Giuseppe Abbà, concorda sui "germi naturali delle virtù" affermando che

Se le virtù sono da acquisire è perché il soggetto non è naturalmente preparato ai compiti della vita veramente buona; tuttavia se è possibile acquisirle, è perché il soggetto ha per natura una radicale capacità di vita veramente buona.⁴⁶⁰

È sulla comunanza del tema della virtù che Tommaso e i neo tomisti hanno sentito il bisogno di riprendere in mano l'interrogativo della vera felicità, in quanto essa "è un fine naturalmente e necessariamente voluto da ogni uomo, nella misura in cui egli esercita nell'azione l'intelligenza e la volontà"⁴⁶¹. Nel senso tomista del termine la felicità è fine, non perché segue un ordine cronologico di obiettivi, bensì perché

⁴⁵⁷ La felicità non può essere un possesso di un bene, o la ricchezza, poiché la felicità è definibile come "attività dell'anima secondo virtù" e il possesso è qualcosa di passivo e non attivo. Anche il concetto di virtù però deve essere scevro da ogni significanza morale odierna, infatti virtù (*aretè*) rappresenta l'eccellenza nello svolgere una funzione.

⁴⁵⁸ ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, II 1, 1103a 24-26

⁴⁵⁹ "la reale maturità morale riflette la completa armonia degli istinti e del controllo razionale. La moralità dell'individuo che ha raggiunto questo livello è caratterizzata dalla rinuncia del principio del piacere. Il suo comportamento è diretto dal principio della realtà. Comunque, in accordo con l'approccio psicoanalitico il principio della realtà implica un Io governatore e un buon sviluppo dell'io.". E. ALBERICH (a cura di), *Educazione morale oggi*, LAS, Roma 1983, p. 95.

⁴⁶⁰ G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, LAS, Roma 1995, p.290.

⁴⁶¹ *Ivi*, p. 43.

costituisce la ragione ultima per conseguire gli obiettivi concreti nella vita e darle quindi un senso.

La differenza sostanziale fra Aristotele e Tommaso è ancora una volta sul piano della rivelazione cristiana. L'Aquinate, infatti, pur accogliendo l'impianto aristotelico del soggetto virtuoso, "ne modifica il *telos* e le virtù ch'esso richiede: il bene umano non è più solo il bene terreno della comunità politica, ma è anche e principalmente l'unione della mente umana con Dio, resa possibile dalle nuove virtù di fede, speranza, carità"⁴⁶². Tale lettura suggerita da MacIntyre⁴⁶³, oltre ogni riferimento specificatamente cristiano, apre a una dimensione spirituale e intima della persona che educa anche la propria anima alla ricerca di un compimento umano integrale.

Dal binomio potenza-atto al principio di causalità e finalità⁴⁶⁴

Prima di entrare nel cuore di questo paragrafo, è necessario spendere due parole sul binomio potenza-atto, già accennato nelle virtù etiche. Il binomio potenza – atto, riflette questo "intelligere" sulle cose del mondo, nonché sull'uomo. Se tale principio inizialmente viene applicato al mondo della fisica, per esempio un seme è in potenza atto a divenire un fiore, la riflessione aristotelica può essere estesa all'uomo come essere in sé. La persona ha un alto livello di potenziale e il suo cambiamento, ossia i suoi passaggi ai diversi atti esistenziali e esperienziali, sono già insiti nella sua natura. In particolare Aristotele nell'asserzione "*quid quid movetur ab alio movetur*" si riferiva al divenire, "più precisamente, concerne il passaggio dalla potenza all'atto di un esistente che già è, non il venire all'esistenza dell'esistente stesso"⁴⁶⁵.

Questa concezione dell'essere ci dice tanto in termini educativi, infatti ci richiama all'ordine delle idee che la persona ha già in sé le risorse per affrontare un cambiamento. In greco, il termine potenza lo traduciamo con *dynamis*, ossia con una

⁴⁶² Ivi, p. 142.

⁴⁶³ Lo stesso Abbà afferma di riportare il pensiero del pensatore statunitense elaborato nel testo A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame/IN, 1988. Il pensiero di MacIntyre, per quanto non considerato specificatamente all'interno di questa ricerca, ha avuto una valenza significativa nel fondare le teorie di educazione del carattere. Cfr. D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 38-84.

⁴⁶⁴ Alcune linee generali di riflessione su questo tema le ho presentate all'interno di una relazione più vasta sull'antropologia pedagogica sono state date già in un convegno internazionale a Istanbul. Cfr. C. MACALE, *Science and humanities for a pedagogical anthropology. Italian experience of clinical pedagogy*, in http://www.ocerint.org/socioint15_epublication/papers/185.pdf

⁴⁶⁵ A. ALESSI, *Sui Sentieri dell'essere. Introduzione alla metafisica*, LAS, Roma, 1998, p.299.

parola che indica una pro-mozione che già risiede nella costituzione antropologica e che, per divenire atto, in greco *enèrgheia*, non ha bisogno di un intervento invasivo o aggiuntivo dall'esterno, ma solo mediatico nell'autocoscienza della consapevolezza del proprio potenziale. Come dire, ogni persona ha delle risorse per esprimersi, per cambiare in positivo, per raggiungere il suo "atto" al massimo della sua "potenza".

Questa connotazione ontologica fa dell'essere umano qualcosa di più, di una semplice entità frazionata a comparti o a settori. Il binomio atto-potenza è estendibile alla globalità della persona, alla sua integralità che fa dell'essere umano un'entità che si sviluppa ben oltre il dato "psico-fisico" (aspetto studiato dalle competenze), senza però trascendere da esso. Aristotele, pur essendo un amante del cosmo, rifiuta ogni tipo di riduzionismo antinaturalistico o sociale, e contempla la persona nell'armonia delle tre anime, nella sintesi anima-corpo⁴⁶⁶. La persona è molto più della somma di ciò che "è", di ciò che "appare" e di ciò che "manifesta" (*performance*).

Come osserva Simoncelli, al termine di *paideia*, nell'antica greca, venivano aggiunti i concetti di *kalòs* (bello) e *agathos* (buono), tanto che nell'educazione ateniese si parlava di una *paideia della kalokagathìa*, come sintesi di *Kalos kai agathos*.⁴⁶⁷ È quindi necessario, per comprendere la *paideia* vedere cosa fa di una persona un *aner agathòs*, ossia un uomo buono.

I principi di causalità e finalità

Tommaso è, in una certa maniera, un continuatore del pensiero aristotelico e il suo attualizzatore nella riflessione filosofica e teologica cristiana. Per esempio se riprendiamo il principio di causalità utile a spiegare il modello potenza-atto nel suo divenire, vediamo che l'Aquinate non si discosta molto dall'assioma aristotelico "*quid quid movetur ab alio movetur*", se non per alcune specifiche metafisiche tra l'*ens participatum* e l'*Ipsum Esse Subsistens*⁴⁶⁸, sicuramente rilevanti in campo ontologico o

⁴⁶⁶ "L'uomo intero, anima-corpo, è causa propria di ogni attività umana, tutte le azioni dell'uomo sono dell'intero composto; anche se, innegabilmente certi tipi di azioni presentano caratteri e proprietà tali, che non è possibile spiegarle con il semplice ricorso ad un composto fisico (materia e forma corporea) e senza appellare a un atto sostanziale, il cui principio formale (forma sostanziale: *principium essendi et agendi*) non trascenda essenzialmente le qualità le possibilità della materia". P. BRAIDO, *Filosofia dell'Educazione*, PAS-VERLAG, Zurigo, 1967, p. 60.

⁴⁶⁷ M. SIMONCELLI, *Paideia*, in J.M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'Educazione*, LDC-LAS-SEI, Torino, 1997, p. 786.

⁴⁶⁸ Cfr "S. Tommaso aggiunge all'asserto di Aristotele nuove formulazioni, tra le quali tre meritano di essere ricordate: «ogni essere composto necessita una causa»; «ogni ente per partecipazione presuppone

teologico, ma che in dinamica pedagogica poco modificano la nostra riflessione nei precedenti paragrafi.

La stessa differenziazione tra causa *secundum fieri*, ossia il mutamento dell'essere finito e il suo passaggio da potenza ad atto, e causa *secundum esse*, ossia quella specifica dell'Ente Assoluto che *ex nihilo* crea/produce mutamento⁴⁶⁹, non pone alcune problema alla disputa pedagogica in relazione al cambiamento e manifestazione di una nuova personalità sia in ordine alla sua essenza sia in riferimento a un contesto accidentale.

L'esistenza del Trascendente, dell'atto creativo, non stravolge la natura umana che segue un suo divenire secondo ciò che gli è proprio nella sua natura antropologica⁴⁷⁰. Persino l'anima della persona intesa non più in senso "laico-aristotelico", ma cristiano, quindi come dono di Dio *ex nihilo* non sostituisce ciò che è proprio della natura dell'uomo. A tal riguardo è nota l'affermazione "*gratia non tollit naturam, sed perficit*"⁴⁷¹, dove l'Aquinate sottolinea come "l'anima è la forma che dà unità al suo essere e lo costituisce persona. Nell'uomo, osserva san Tommaso, la grazia non distrugge la natura, ma ne porta a compimento le potenzialità"⁴⁷².

Se sul piano del principio di causalità la posizione aristotelica e quella tomista sono simili, stesso non si può dire sul principio di finalità. Per Aristotele tale principio serve per evidenziare come tale principio è in una qualche maniera l'ispiratore (la forma) del Primo Motore (materia) che agisce nell'attuazione del principio di causa-effetto sul mondo⁴⁷³. Nella versione tomista il principio di finalità si manifesta universale e non solo secondo uno schema meccanicistico di spiegazione della realtà. Tommaso afferma che "*omne agens agit propter finem*" e ciò significa che il fine non è attribuibile solo agli ambiti contingenti dell'agente, ma anche alla dimensione spirituale che porta tutti gli enti verso Dio (fine ultimo).⁴⁷⁴ In questa differenziazione se vi è

un essere impartecipato»; «ogni essere contingente esige una causa»." In A. ALESSI, *Sui Sentieri dell'essere*, cit., p.299.

⁴⁶⁹ *Ivi*, p.309.

⁴⁷⁰ Da qui i tre corollari del principio "agitur sequitur esse": «omne agens agit in quantum est in actum», «omne agens qua agens non mutatur»; «omne agens agit sibi simile». Cfr A. ALESSI, *Sui Sentieri dell'essere*, cit., p.310-312.

⁴⁷¹ *Summa Theologiae*, I,1,q. 8 ad. 2

⁴⁷² http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/2003/september/documents/hf_jp-ii_spe_20030929_congresso-tomista_it.html

⁴⁷³ Cfr. ARISTOTELE, *Del cielo*, I, 27 la 33; II, 29b 13; e *Id.*, *Fisica*, II, 193b 2.

⁴⁷⁴ Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa contra gentiles*, III, 2; 17-19; *Id.*, *Summa Theologiae*, I, q.2, a.3; I-II, q.1, a.2.

un'impronta evidentemente teologica, vi è anche una considerazione globale della persona che abbraccia anche la sua dimensione spirituale e la pone in relazione con la sfera corporea e affettiva.

Se infatti la dottrina tomista, partigianamente, pone una gerarchia di fini, alla luce della quale vi è la visione beatifica di Dio, dall'altra parte il *Doctor humanitatis*, ci presenta la persona non solo nel suo divenire cognitivo, affettivo e relazionale, ma anche nel suo anelito a una spiritualità che per taluni può essere ricondotta al Cristianesimo, per altri a diverse religioni o filosofie religiose, per altri ancora a un mondo di ideali e valori a cui aspirare. Dal nostro punto di vista il principio di finalità, in ordine a una dimensione ontologica, pone la persona in uno stato di *tensione verso*, che definisce in una maniera più completa (anche se mai esaustiva) la struttura dinamica dell'uomo come essere che vive(-nte) ogni giorno.

È proprio questo stato di "tensione", che fa del principio di finalità, nell'agire, una differenziazione fra fine e meta, ossia fra *finis in ordine intentionis* e fine in *ordine executionis*. L'intenzione è la ragion d'essere che mi spinge al cambiamento, al divenire personale e sociale, mentre la meta è il concreto che spesso però, proprio a causa dei suoi rapporti con il concetto di posteriorità e con il piano di concretezza, viene confuso con la causa efficiente. Come ci spiega Tommaso nel *De Veritate*⁴⁷⁵, "la causa finale non influisce sull'essere dell'effetto producendolo (compito riservato alla causa efficiente), ma muovendo all'azione – come oggetto desiderato – la stessa potenza produttrice"⁴⁷⁶.

Ciò ci fa comprendere come la persona sia ben oltre il suo "prodotto" (*performance*) o gli elementi psico-affettivi e ambientali che intervengono nel processo. La persona è un agente che opera secondo fini più alti (il senso) e che, seppur non sono evidenti nei processi di apprendimento, comunque coesistono nella persona e vanno tutelati ed educati, in quanto parte ontologicamente più significativa dell'essere umano. La persona è prima dell'allievo, è prima del lavoratore.

⁴⁷⁵ TOMMASO D'AQUINO, *De Veritate*, q.22, a.2.

⁴⁷⁶ A. ALESSI, *Sui Sentieri dell'essere*, cit., p.325.

5.2 La libertà alla base dell'antropologia pedagogica⁴⁷⁷.

Spiegato come nell'agire umano vi è non solo un fine pratico/etico, ma anche uno spirituale/morale, dobbiamo cercare di comprendere dove questa finalità si manifesta. Dal nostro punto di vista ciò avviene nella libertà di ogni persona. Quella libertà che si radica nell'essenza spirituale dell'essere umano e che le scienze sperimentali non possono raggiungere.

Prima però si vuol precisare che anche il processo competente gode di una libertà, infatti come afferma Le Boterf “non si può obbligare nessuno ad agire con competenza”⁴⁷⁸. Il costrutto di competenza da noi presentato si fonda come un atteggiamento libero della persona a iniziare o meno un percorso che lo porterà a essere competente. Non solo, come mette in luce Meirieu la libertà di apprendere è uno degli elementi che afferma il postulato fondamentale di educabilità di un soggetto. Nella certezza che tutti possono apprendere è importante ricordare che “all'interno delle situazioni didattiche non si può far altro che interpellare la libertà di imparare, senza mai dominarla del tutto”⁴⁷⁹.

Ma nella “libertà di apprendere” si fa riferimento a quella libertà di pensare e di agire collocabile su un piano cognitivo-motivazionale che è sì fondamentale nei processi formativi, ma che comunque risulta la punta di iceberg rispetto alla libertà spirituale su cui si radica l'esistenza della persona.

In questo paragrafo cercheremo, ancora una volta, di far dialogare i saperi fra di loro. Gheno afferma che:

Nel XIX secolo, sull'onda dell'entusiasmo verso il pensiero positivista e sulla scia delle numerose scoperte che il nuovo mondo scientifico aveva permesso nei più diversi campi della conoscenza, nasce la psicologia come disciplina scientifica proprio dall'idea di utilizzare nell'indagine circa il comportamento e le

⁴⁷⁷ “Poiché la pedagogia come scienza e arte dell'educazione trova nella riflessione e azione sull'uomo il momento essenziale, l'antropologia pedagogica (o la pedologia come sua parte) costituisce un aspetto fondamentale della sua ricerca, e nella varietà delle concezioni dell'uomo (naturalistica, spiritualistica, materialistica, idealistica, ecc.) si trova un fondamentale criterio di distinzione delle stesse concezioni pedagogiche.” In M. LAENG, *Nuovo Lessico Pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998, p.47.

⁴⁷⁸ “Non si può obbligare nessuno ad agire con competenza. E questa, probabilmente, è una fortuna! Ciò che invece può essere fatto, è riunire in maniera coerente un insieme di condizioni favorevoli, al fine di massimizzare le probabilità che un soggetto agisca e riesca con competenza in una determinata situazione [...], un insieme di leve sulle quali è possibile agire per prendere delle decisioni al fine di massimizzare queste probabilità, e che riguardano il saper agire, il poter agire, il voler agire” in G. LE BOTERF, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli 2010, p.89.

⁴⁷⁹ P. MEIRIEU, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e Pedagogia*, cit., p. 99.

sue cause gli strumenti delle scienze empiriche e sperimentali, superando così il livello della speculazione filosofica. [...] Dopo poco più di un secolo di ricerca, possiamo dire che questo tentativo sia riuscito solo in parte. L'uso di strumenti scientifici sperimentali ha indubbiamente allargato l'orizzonte delle nostre conoscenze, ma non ha risolto la questione fondamentale dell'agire dell'uomo: la libertà.⁴⁸⁰

Vi è una libertà umana, profonda, che purtroppo la scienza non può raggiungere, è quella libertà impenetrabile che, nelle diverse spiritualità, si raccoglie intorno a una dimensione di Bene o di pace interiore. È una libertà che risiede nell'intimo della persona, che la spinge alla ricerca dei significati (o del significato) autentici dell'esistenza e che spesso porta la persona a vivere una dimensione spirituale come forma di energia su cui costruire la propria esistenza. Questa dimensione antropologica connaturale all'essere umano è la sua essenza spirituale.

Se la scelta di un fine nell'azione (*telos*) dà significato all'agire, la scelta di un fine spirituale dà senso all'intera esistenza. Non voglio porre queste due cose su un piano dualistico, i due percorsi camminano insieme, logicamente sono in coerenza, ma hanno una natura ontologica diversa. L'anelito trascendente insito nell'uomo fa parte della storia dell'uomo e della libertà dei singoli. Tale questione non deve essere visitata su un piano dottrinale, ma in una dimensione antropologica e culturale che tocca oriente e occidente. La persona è molto più del suo agire competente, del suo agire sociale e della sua quotidianità. La persona è custode di una libertà spirituale che la rende unica e irripetibile.

Trasportando questo concetto sul piano educativo, possiamo far nostro il monito di G. Corallo: "l'uomo educato è l'uomo della perfetta libertà"⁴⁸¹. A tal proposito Nanni, ricordando il pedagogista salesiano, afferma che la scoperta della libertà, come capacità umana fondamentale, se inserita in una riflessione pedagogica, è una libertà "educata".

In questo contesto, l'educazione viene a essere un processo orientato a promuovere la libertà, che nell'educando è quasi solo «una promessa». L'educazione è chiamata a promuovere l'umanità nell'uomo, permettendo alle potenzialità native di tradursi in atto, in significato realizzato. Il processo è quindi

⁴⁸⁰ S. GHENO, *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Mc Graw-Hill, Milano 2005, p. 17.

⁴⁸¹ G. CORALLO, *Pedagogia, Vol. I, L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Roma, Armando, 2000, p.236.

etero diretto e insieme autonomo, in quanto l'eterodirezione iniziale è tutta intesa allo sviluppo dell'autodirezione, cioè della libertà educata.⁴⁸²

Pertanto la libertà spirituale è stata sempre qualcosa di dibattuto perché è una dimensione di confine tra la psicologia e la filosofia, un' entità intangibile, non valutabile e che pure c'è in ogni essere umano. Nel secolo appena trascorso lo "psicologo dei lager", Viktor Frankl, ha provato con la contrapposizione fra la "psicologia dell'altezza" e "della profondità" a indagare continuamente su questa dimensione esistenziale dell'uomo. Riecheggiando spesso il filosofo Jasper, Frankl metteva in luce la dimensione autenticamente spirituale dell'uomo che ogni giorno decide ciò che è.

Come ci ricorda Gismondi:

L'uomo è in grado di decidere ciò che è, e di essere, così, libero, grazie ad una capacità, non posseduta da nessun altro animale, quindi tipicamente umana: l'autodistanziamento. La capacità di autodistanziamento è stata definita come la capacità di distanziarsi non solo dal mondo, ma anche da se stessi. Questa capacità, fondata sul principio dell'antagonismo psiconoetico, che sta ad indicare la capacità dello spirito di antagonismo facoltativo alla sfera psicofisica [...], in contrapposizione al parallelismo psicofisico (che è invece obbligatorio), costituisce, nella prospettiva della logoterapia, un elemento fondamentale dell'esistenza. Per Frankl, infatti, *ek-sistere* significa distanziarsi da sé e porsi di fronte a sé. L'uomo esce fuori dal piano psicofisico e attraverso lo spazio dello spirito torna a se stesso. L'*eksistentia* ha luogo nello spirito. E l'uomo si contrappone a se stesso in quanto egli si contrappone come esistenza, come personale spirituale, a sé come effettualità, come organismo psicofisico. In virtù della capacità di autodistanziamento l'uomo è, dunque, in grado di essere libero nei confronti di qualsiasi condizionamento distanziandosi da esso e prendendo posizione nei suoi confronti.⁴⁸³

Questa capacità di distanziamento su base spirituale ci fa solamente assaporare la dimensione più profonda della persona, ciò che potremmo definire l'essenza dell'esser persona, la sostanza umana, la forma che interagisce con la materia, dandole pari dignità. Un'entità nascosta alla scienza sperimentale, una questione ancora aperta nel dibattito dei diversi saperi, ma che certo negarla per ideologie materialiste o positivistiche, significa non considerare una saggezza millenaria sia di matrice orientale e che occidentale. Non è, infatti, una questione di fede, ma è un mettere in luce come

⁴⁸² C. NANNI, *Gino Corallo, pedagogista della libertà dell'uomo. Un profilo, con un inedito in appendice*, in "Orientamenti pedagogici", LI [2004], n.2, p. 300.

⁴⁸³ A. GISMONDI, *Il paradosso terapeutico secondo la logoterapia*, in E. FIZZOTTI – R. CARRELLI (a cura di), *Logoterapia applicata. Da una vita senza senso a un senso nella vita*, Edizioni SALCOM, Varese 1990, pp. 153-154

l'essere umano, in quanto persona, è aperto alla trascendenza, atto quindi a superare la propria dimensione psicofisica e maturare anche secondo una dimensione tipicamente spirituale.

Libertà e competenze

Il concetto di competenza, per quanto sia il costrutto educativo più adeguato per una didattica all'interno della IeFP, ha comunque il limite di non riuscire a raggiungere l'interiorità della persona o comunque di non coglierla direttamente. Questo limite è una linea di confine strutturale, infatti, se è vero che abbiamo rifiutato nel precedente paragrafo una frammentazione platonica dell'essere umano, è anche vero che l'educazione umana nella concezione formativa-valutativa, per scelta di campo, non considera la dimensione spirituale della persona.

Prima obiezione

Si potrebbe obiettare affermando che la finalità dell'istruzione e formazione professionale non è quella di lavorare sull'interiorità della persona, quanto piuttosto quella di favorire l'apprendimento e la consapevolezza di competenze utili nella vita personale e lavorativa. Dal nostro punto di vista questa obiezione peccherebbe, oltre che di una parziale conoscenza della legislazione italiana⁴⁸⁴, anche di una cattiva concezione educativa di qualsiasi percorso di istruzione. In passato, la stessa opposizione è stata posta da quelli che non vedevano di buon occhio un'educazione all'affettività nella scuola, affermando che la scuola doveva limitarsi a trasmettere nozioni e contenuti utili all'allievo per favorire un inserimento nella società sul piano culturale e lavorativo. Oggi sappiamo che molte scuole, parallelamente a un discorso didattico, svolgono progetti sull'affettività e non solo e che questi rientrano nel piano di offerta formativa.

Grazie a questi progetti sono migliorati gli aspetti sociali dei bambini, si è potuto lavorare su singole problematichità individuali e si è sempre più affermato il concetto di scuola come comunità educativa e non solo di istituzione educativa. Superare quella dimensione univoca dell'istruzione, per ampliarla in maniera olistica adattandola alla

⁴⁸⁴ La legge 53/2003 nell'art. 2 afferma che "sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea".

complessità antropologica dello studente, ha reso la scuola non solo un luogo dove imparare, ma anche dove crescere. Interessante, in tal senso, la differenza che fa Baldacci fra finalità, competenze e obiettivi all'interno di un'offerta formativa. I tre concetti rientrano nell'ambito della formazione umana, ma si differenziano per questioni logiche e temporali: le finalità rappresentano "un'idea limite della formazione", gli obiettivi didattici sono traguardi a breve termine (per esempio per unità didattica), mentre le competenze sono un concreto traguardo formativo a lungo termine⁴⁸⁵.

Si ritiene quindi che lo stesso discorso può essere traslato, con le dovute differenze, nel mondo dell'IeFP. Le riflessioni educative che mirano a una maturazione spirituale rispetterebbero la principale finalità educativa secondo un'antropologia della persona⁴⁸⁶, senza per questo sconvolgere una didattica/formazione per competenze, ma anzi sostenendola. Rintracciare nella dimensione spirituale l'irripetibilità dell'essere umano, significa rinsaldare quel concetto di unicità della persona che già era noto tramite il processo competente.

Come si sarà compreso non si è contrari a una didattica per competenze, bensì ci si oppone all'exasperazione del concetto di competenza all'interno di un percorso educativo. Il fatto che una competenza sia misurabile, non significa che tutta l'educabilità di un essere umano debba esserlo. Si può educare anche senza misurare, come si può amare senza misurare l'Amore, come si può avere fede senza misurare un dio. Educare è una delle azioni umane che più rispecchia la poliedricità e complessità della persona. Pensare a un processo educativo solo in funzione della valutazione di un progresso, significa ridurre in maniera positivista l'uomo a oggetto di indagine.

Come già si riportava in un articolo riportato in nota, si ritiene che il mondo dell'umano vive anche di significati che vanno oltre la misurabilità del contingente e del visibile, transcendendoli per poi dargli senso. Per questo si ritiene indispensabile pensare a una progettualità pedagogica "virtuosa" nel mondo dell'Istruzione che recuperi l'interiorità della persona, nella sua dimensione spirituale in senso lato. È infatti

⁴⁸⁵ M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, cit., pp. 18-19.

⁴⁸⁶ «Così il primo fine dell'educazione è la conquista della interiore e spirituale libertà, che la persona individuale deve compiere, o, in altre parole, la liberazione di quest'ultima mediante la conoscenza e la sapienza, la buona volontà e l'amore.» in J. MARITAIN, *Educazione al bivio*, cit., p. 26.

innegabile che tutto ciò che trascende la nostra situazione contingente dà senso al nostro esistere⁴⁸⁷.

Gli effetti di un'educazione della vita interiore sono presenti nella quotidianità di ciascuno, nella sua vita reale che rende la propria esistenza unica e preziosa. Illuminanti in tal senso le parole di Duccio Demetrio:

L'educazione è interiore se il suo autore, protagonista indiscusso di flussi di coscienza ininterrotti, ha un estremo bisogno di conoscere quanto ancora non gli appartiene. Non per edificare la sua trincea, la casamatta, la "cittadella interiore" dalla quale spiare quel che succede, ma piuttosto per uscire allo scoperto e far conoscere il suo sentire.⁴⁸⁸

Seconda obiezione.

Una seconda obiezione potrebbe essere: ma se la parte spirituale di una persona è insondabile o intangibile, come si può pensare di educare questa parte così importante della persona? A questa domanda, forse, non vi è una vera e propria risposta. L'anima non solo è un concetto astratto, come lo è anche un'emozione, ma non ha neanche dei ritorni immediati sul piano comportamentale, così chiari da poterli distinguere dai altri aspetti della personalità. Questo perché, parafrasando Aristotele, la persona è un "sinolo", è un'integrazione viva.

In questa testo noi cercheremo di dare una risposta a questa domanda in due modi. La prima modalità è quella di far dialogare i diversi saperi fra loro, ossia di riconoscere che la conoscenza umana non ha solo un percorso, un metodo o una finalità, bensì è un'interazione e un'integrazione di conoscenze ed esperienze, nei diversi ambiti disciplinari, esistenziali e culturali. Rifiutando quindi la divisione dei saperi portata avanti da Dilthey⁴⁸⁹, riteniamo che la ricerca teorica comunque apra nuovi campi di

⁴⁸⁷ "Sia la percezione di sé che l'ideale di sé implicano un contenuto di valori, una scala con cui ci si misura e un contenuto che si desidera e si vuole realizzare. L'ideale di sé rappresenta una sintesi di valori che si presentano come il punto di attrattiva e di stimolo.

La strutturazione dell'io e la sua spinta verso un ideale non possono essere processi e fatti educativi avulsi da una realtà trascendente in cui l'uomo è immerso". L. MACARIO, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. MALIZIA-C. NANNI (a cura di), *Giovani Orientamento Educazione*, Roma, LAS, 1999, p. 32.

⁴⁸⁸ D. DEMETRIO, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009, p. 143.

⁴⁸⁹ Cfr. W. DILTHEY, *Introduzione alle scienze dello spirito. Tentativo di fondazione per lo studio della società e della storia*, Bompiani, Milano 2007.

indagine per giungere a una comprensione più della realtà⁴⁹⁰ tali da sostenere le scienze dell'educazione.

La seconda, di carattere più pratico educativo, è quella di integrare a una formazione per competenze, un aspetto educativo più riconducibile ad alcune questioni relegate al senso e alla spiritualità. Per far ciò ci faremo aiutare dalla *positive psychology*, in particolare da alcuni studi sulle virtù e sulle potenzialità che sono state applicate al mondo dell'educazione (*positive education*). Pertanto se nel prossimo capitolo cercheremo di fornire una cornice teorica della psicologia positiva, sempre facendo dialogare i saperi umanistici e scientifici fra di loro, sarà poi il quinto capitolo a cercare di delineare, in chiave teorica, le possibili dinamiche formative che si potrebbero realizzare confrontando il costrutto di competenza e quello di virtù e potenzialità.

Conclusioni

In questo capitolo abbiamo messo in evidenza come il concetto di competenza, che epistemologicamente parlando trova le sue radici umanistiche nell'antichità e quelle scientifiche nei recenti dibattiti psicologici e sociali del novecento, è un costrutto didattico che ha molteplici aspetti positivi fra cui:

- a) Segue un processo di apprendimento basato sulla persona a partire dalle sue potenzialità e non su un generico programma di materia. L'universalità attribuita in passato al programma ministeriale si è concentrata sul concetto stesso di persona;
- b) la competenza ha come finalità coniugare la scuola, la vita personale e il futuro professionale. Infatti nella stessa valutazione, i docenti dovrebbero verificare “ciò che un alunno saprebbe fare qualora fosse impegnato in compiti reali”⁴⁹¹
- c) La competenza considera la complessità antropologica della persona nel processo competente, seppur ne manifesta un aspetto specifico in relazione alla valutazione di un dato contenuto.

Tramite un confronto con la filosofia aristotelico-tomista, si è detto che la competenza non è, comunque, sufficiente per accogliere un concetto autentico di

⁴⁹⁰ L. MORTARI, *Metodi e problemi di valutazione*, “Pedagogia oggi”, IV [2012], n.2, pp. 12-13.

⁴⁹¹ M. COMOGLIO, *Portfolio degli studenti*, in G. CERINI - M. SPINOSI, *Voci della scuola*. Tecnodid, Napoli, p.299.

educazione, in quanto non considera la parte morale e spirituale della persona che comunque resta un elemento di senso, connaturale all'essere umano ed essenziale alla costruzione di una competenza integrale. L'istruzione e la formazione professionale rivolta ad adolescenti e giovani non può non considerare questa dimensione intima della persona su cui si struttura la personalità di ciascuno. Se la scuola professionale è chiamata a educare in quanto istituzione educativa, allora deve fondare i suoi processi formativi su una pedagogia della persona che rispecchi un'antropologia complessa dell'essere umano.

CAPITOLO QUARTO

Il contributo della positive psychology

Nel primo capitolo, si è delineato un quadro storico della formazione professionale iniziale in Italia fino alla situazione odierna. Contestualizzando la ricerca all'interno della Regione Lazio, nel secondo capitolo, abbiamo cercato di capire come una regione può dar vita a un sistema educativo dell'IeFP in base alle deleghe governative concesse dai diversi Ministeri, *in primis* quelli dell'Istruzione e quello del Lavoro. In linea con la recente ricerca internazionale e con le direttive dell'Unione Europea, siamo giunti a comprendere quanto l'IeFP si basi sul concetto di competenza sia per quanto riguarda il biennio ordinamentato dalla legge 226/2005, sia per quanto riguarda quegli aspetti più specifici di una qualifica professionale. Pur avendo “tessuto le lodi” al modello di competenza perché in linea con la centralità della persona nel progetto formativo, abbiamo anche rilevato come quest'ultima rappresenti una sola parte del processo di educabilità, in quanto non abbraccia completamente un'antropologia pedagogica che rispecchi la complessità della persona.

Scopo di questo capitolo sarà quello di presentare un nuovo approccio psicologico per l'educabilità della persona, a partire da alcune riflessioni sorte all'interno di una corrente di pensiero denominata *positive psychology*. Questa scuola di matrice psicologica ha il grande pregio di essersi lasciata interpellare dalle diverse culture che hanno indagato l'essere umano, che lo hanno scandagliato nelle diverse riflessioni filosofiche, religiose e culturali in genere. Questa apertura alle diverse angolature dello studio antropologico ha permesso alla *positive psychology*, come ai saperi che si sono ad essa rapportati, di costruire un quadro concettuale che si fonda oltre che sul dato valutabile, anche sul dato teoretico.

Questo capitolo sarà quindi una base scientifica su cui fondare il seguente capitolo sulla *positive education*, dove riprenderemo alcuni dei costrutti presentati in questo e nei precedenti capitoli, al fine di proporre una pista di riflessione teorico-pratica che possa fornire un nuovo apporto educativo ai percorsi di IeFP.

Si cercherà, in sede di quarto capitolo, di rintracciare le radici gnoseologiche e la cornice epistemologica all'interno della quale si muove la *positive psychology*. In particolare noteremo come l'incontro fra saperi umanistici e scienze sperimentali definisce lo statuto epistemologico di questa corrente, delineandone per altro la *mission*. Approfondiremo in specie lo stile esplicativo di Seligman, la teoria delle virtù di Peterson e Seligman e la concettualizzazione del flow di Csikszentmihalyi, come costrutti principali da presentare a sostegno percorsi educativi dell'Istruzione e Formazione Professionale.

1. Positive psychology

Convenzionalmente la nascita della *positive psychology* avviene nel 2000, quando due studiosi e psicologi americani, Seligman e Csikszentmihalyi proponevano all'interno della rivista "American Psychologist", un numero speciale dedicato appunto alla *positive psychology*. Gli stessi autori scrissero l'articolo *Positive Psychology. An introduction* che ha in parte raccolto diverse studi già svolti in merito al benessere, ma allo stesso tempo ha dato il via a una serie innumerevole di altri studi.

Oggi giorno si contano numerose riviste scientifiche, master di primo e secondo livello, associazioni o società nazionali, continentali e internazionali che fanno riferimento alla psicologia positiva e al suo espandersi nel mondo accademico come nelle diverse realtà sociali.

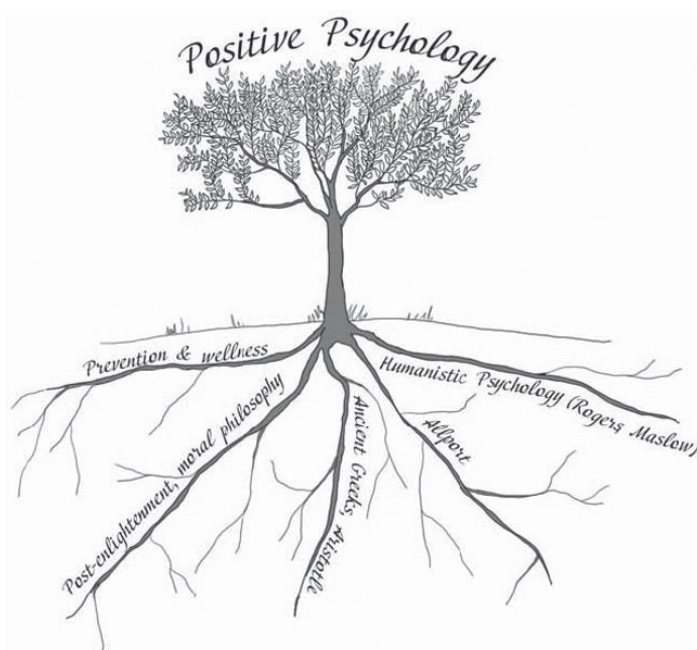
1.1 Radici e cornice epistemologica

In un seminario tenutosi a Roma nel 2012, Csikszentmihalyi racconta di un incontro sulle spiagge americane tra lui e Seligman durante il quale, parlando di alcune questioni di psicologia, i due professori trovarono delle affinità scientifiche e da lì nacque il progetto di una "psicologia positiva", ossia di uno studio rivolto al benessere della persona.

La riflessione della *positive psychology* è uno studio che, pur delineandosi nella sua specificità psicologica, comunque prende spunto e tiene in considerazione non solo argomentazioni di carattere scientifico in senso stretto, ma anche contenuti provenienti da scienze filosofiche, religiose, culturali e umanistiche in genere. Ciò come vedremo

sarà marcatamente evidente nella teoria delle virtù e delle potenzialità, ma è rintracciabile anche in altri studi.

Ilona Boniwell, da cui prendiamo in prestito la seguente immagine⁴⁹²,



denota come la *positive psychology* sia come la chioma di un albero, e non il tronco o la radice. In questo modo si comprende come la psicologia positiva non sia, da sola, una parte “portante”, una nuova area investigativa basata esclusivamente sui propri principi. La *positive psychology*, rendendo onore all’umiltà scientifica, non si celebra creatrice *ex-nihilo* di una teoria, ma si definisce come una costruzione critica, logica e scientifica di diversi saperi già in essere nel panorama accademico.

Inoltre l’idea di chioma rimanda al continuo rinnovamento sia nella sua dimensione scientifica, sia nella sua dimensione applicativa. La missione primaria di questa corrente di pensiero è il *flourishing*, ossia il fiorire di una vita felice, intesa come promozione del benessere di tutti e non solo per quella popolazione definita “clinica”⁴⁹³.

⁴⁹² I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, PWBC, London 2012, p. 7.

⁴⁹³ “Positive psychology is the scientific study of human flourishing as opposed to mental illness (Snyder & Lopez, 2007). In its earliest incarnation, positive psychology was cobbled together from a group of social and clinical psychologists conducting research on positive topics such as genius, happiness, and

Se si dovesse fare una critica a questa originale schematizzazione della Boniwell, si potrebbe dire che “*prevention & wellness*”, non sono una radice della *positive psychology*, bensì un’estensione. Inoltre sostituirei il termine *wellness*, con il termine *well-being*, molto più vicino concettualmente, alle diverse teorie espresse dagli autori afferenti alla psicologia positiva.

Prendendo spunto quindi da questa immagine, si intende delineare quelle che Boniwell definisce *roots of positive psychology*, sia rispetto ai saperi umanistici e sia a quelli scientifici.

1.2 Saperi umanistici

La *positive psychology* parte dall’idea che una scienza che studia l’agire umano non può definirsi neutra, infatti “in cultura” la persona fa una scelta di campo, ossia dirige le sue azioni secondo una modalità rivolta al bene o al male. I tentativi di una scienza neutra e asettica hanno dato vita a forme di riduzionismo psicologico, sociologico, ma anche teologico, dell’agire umano. Supporre che un’azione umana sia “neutra”, ossia che non abbia un fondamento morale, è equivalso a de-responsabilizzare l’agire umano rispetto ai concetti del bene e del male presenti in cultura. Come afferma Seligman:

Il carattere, buono o cattivo, rimase un concetto saldamente radicato nelle nostre leggi e politiche, nel modo in cui allevavamo i figli, pensavamo e parlavamo del perché gli uomini agiscono in un determinato modo. Una scienza che non usi il carattere come concetto basilare (o in alternativa sappia sbarazzarsi convincentemente del carattere e del libero arbitrio) non sarà mai accettata come descrizione attendibile dell’azione umana.⁴⁹⁴

Pertanto lo studio della *positive psychology* ha sentito l’esigenza di confrontarsi con quella dimensione “sapienziale” della cultura nelle sue forme di pensiero comune (buon senso), di riflessioni filosofiche e religiose presenti in diverse culture.

hope. The early emphasis was on establishing positive psychology as a separate (but related) and legitimate program of scientific research (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Because it includes the study of subjective well-being, flow, optimism, and other positive aspects of human psychology, positive psychology promises applications relevant to both clinical and nonclinical populations.” R. BISWAS-DIENER, *A positive way of addressing negatives*, in G.W. BURNS, *Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy*, John Wiley & Sons, Canada, 2010, p. 292.

⁴⁹⁴ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, Sperling Paperback, Milano 2005, p. 159.

Autori e Culture

Seligman e Peterson, dinanzi la vastità della produzione culturale, si sono posti la domanda su quali fossero le fonti da consultare al fine di raccogliere degli elementi sapienziali validi. La loro prima scelta si è basata sul fatto che si potevano studiare quelle culture che hanno lasciato una traccia scritta del loro pensiero, ossia un testo su cui poter scorgere quali comportamenti potevano considerarsi virtuosi e quali no. In questa selezione, poi, soffermarsi su quelle filosofie esistenziali che hanno maggiormente influenzato le diverse società nel corso dei secoli, quindi confucianesimo e taoismo in China, buddismo e induismo in Asia, il pensiero greco, quello ebraico e quello cristiano in occidente, nonché la religione islamica.

Questo lavoro di analisi delle diverse culture, volto a trovare elementi di virtù comuni a più culture, ha impegnato diversi studiosi⁴⁹⁵ con diverse competenze. La finalità di questo studio non era quella di universalizzare le virtù trovate, bensì affermare l'ubiquità di alcune virtù (e annesse potenzialità) per ipotizzare come queste dimensioni fossero delle predisposizioni evolutive, quindi insite nella struttura antropologica dell'essere umano. Il carattere, da questo punto di vista, è parte integrante della natura umana. Le sei virtù e le ventiquattro potenzialità trovate tramite dei criteri scientifici (come si vedrà in seguito) vengono quindi definite "categorie generali di eccellenza morale"⁴⁹⁶.

Rimandando a dopo il passaggio dal "sapienziale" allo "psicologico", portiamo ora in esame due critiche fatte a questa teoria che segnano, in una qualche misura, uno spartiacque epistemologico fra i saperi quando si riferiscono a uno stesso oggetto di riflessione.

La prima critica viene da Gubbins che afferma che le virtù tracciate dalla *positive psychology* non corrispondono a quelle degli studi da loro citati e inoltre la loro concettualizzazione, come predisposizioni naturali, non è convincente⁴⁹⁷. Gubbins

⁴⁹⁵ Cfr. K. DAHLGAARD - C. PETERSON - M. SELIGMAN, *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in "Review of General Psychology", IX [2005], n. 3, pp. 203-213.

⁴⁹⁶ "The strengths are organized into six virtues, broad categories of moral excellence that emerged consistently from historical surveys: wisdom and knowledge, courage, love, justice, temperance, and transcendence", in: A. LEE DUCKWORTH - T.A. STEEN - M. SELIGMAN, *Positive Psychology in Clinical Practice*, in "Annual Review of Clinical Psychology", [2005], n.1, p. 638.

⁴⁹⁷ "I see two main external challenges to positive psychology's approach to virtues and character strengths. The first is that positive psychology's six higher-order virtues do not correspond, despite the authors' claims, to the virtues found within or across the traditions of Confucianism, Taoism, Hinduism, Buddhism, ancient Greek philosophy, Judaism, Christianity, and Islam. The second challenge is that other

quindi è molto scettico sulla possibilità di una lettura “psicologica” di testi non scientifici, delineando come la complessità culturale delle virtù non possa, dal punto di vista etico, essere ridotta, a una classificazione psicometrica.

Proprio questa lettura psicologica delle virtù e delle potenzialità, porta alla problematizzazione, sul piano filosofico, se esse sono universali o meno, ossia se è sufficiente il dato di ubiquità⁴⁹⁸ per asserire che sono *moral virtues* afferenti al comportamento dell’essere umano. Secondo un approccio neo aristotelico, quale quello di McIntyre studiato da Hackney⁴⁹⁹, ciò non è sufficiente, in quanto il concetto di virtù (*aretê*) è sempre collegato al principio di finalità (*telos*); se le virtù della *positive psychology* rifiutano la dimensione finalistica (e quindi universalistica), allora non possono definirsi *virtues*. Si prende il caso di questo studio neo-aristotelico, poiché è lo stesso Seligman a rifarsi al concetto di *eudaimonia* in Aristotele e anche per iniziare a confrontarci su quanto detto nel terzo capitolo sul concetto di competenza in rapporto al mondo delle virtù.

Eudaimonia

Entriamo ora nel cuore della questione “psico-morale” della *positive psychology*, non tanto per dare delle risposte, quanto piuttosto per dare nuovi spunti di riflessione in questo tentativo di transdisciplinarietà nel definire il comportamento e l’agire umano.

È noto che il modello della *positive psychology* è fortemente ancorato al concetto aristotelico di *eudaimonia*, questo a dire di alcuni studiosi⁵⁰⁰, come anche del suo stesso fondatore Martin Seligman. Ma perché Seligman cerca nella filosofia greca, le radici del suo sapere?

conceptualizations of virtues are more compelling—most notably those from philosophy and the world religions. To illustrate this point, I very briefly compare positive psychology’s virtue of humanity with Christian understandings of love from Thomas Aquinas, Soren Kierkegaard, and Jonathan Edwards”. J. R. GUBBINS, *Positive Psychology: Friend or Foe of Religious Virtue Ethics?*, in “Journal of the Society of Christian Ethics”, XXVIII [2008], n.2, pp.193-4.

⁴⁹⁸ “We believe that the positive traits in this classification themselves are ubiquitously if not universally recognized, an assumption we are in the process of checking with cross-national and cross-cultural studies”. C. PETERSON - M. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*, APA Press and Oxford University Press, Washington, D. C., 2004, p. 28.

⁴⁹⁹ C. HACKNEY, *Possibilities for a Christian Positive Psychology*, in “Journal of Psychology and Theology”, XXXV [2007], n. 3, p. 215.

⁵⁰⁰ Cfr. I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., p. 49-62; I.S. Jørgensen - H.E. Nafstad, *Positive psychology: Historical, philosophical, and epistemological perspective*, in “Tidsskrift for Norsk Psykologforening”, XLV[2004], pp. 885-896.

La prima ragione si fonda sul fatto che il pensiero greco si è da sempre domandato cosa sia “bene” per l’uomo, ossia come la persona può raggiungere la propria realizzazione personale secondo virtù⁵⁰¹. A parere di Seligman, la psicologia, come tutte le scienze in aiuto alla persona, non può più aggirare questa domanda se vuole studiare la condotta umana⁵⁰². In particolare, lo studioso americano, riconosce la qualità e la bontà della riflessione antropologica e morale di Aristotele⁵⁰³ e cerca di trasportare alcuni contenuti dal piano filosofico a quello psicologico con la teoria della felicità autentica (*Authentic Happiness*) che vede nelle emozioni positive (*positive emotions*), nell’impegno (*engagement*) e nella ricerca di senso (*meaningful*) i capisaldi di una vita “felice”.

Riprendendo il concetto greco di *aretè*, Seligman riprende da Aristotele l’idea di una morale non prescrittiva, ma descrittiva, ossia l’analisi dei caratteri o delle indoli naturali che guidano al fine ultimo che è la felicità. Così, come si è detto in precedenza, Seligman e Peterson tracciano delle virtù e delle potenzialità nel corredo antropologico come predisposizioni al benessere. Gli autori si differenziano dalla filosofia per due ragioni principali: la prima riguarda la mancata universalità di queste virtù/potenzialità; la seconda nella mancata gerarchia tra le diverse virtù/potenzialità, in quanto ogni persona può raggiungere la propria felicità sviluppando più o meno una potenzialità, rispetto ad un’altra. Il loro discorso è quindi squisitamente psicologico e seppur rapportato ad una determinata filosofia morale, è sempre collocato in una dimensione spazio-temporale secondo una cornice applicativa di una scienza sperimentale.⁵⁰⁴

⁵⁰¹ C. PETERSON - M. E. P. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues*, cit., pp. 9-10.

⁵⁰² “What is the happiness? More words have been written about this great philosophical questions than perhaps any other. Science can no more presume to answer the questions that other classic philosophical questions, such as *what is the meaning of life?* But science can illuminate components of happiness and investigate empirically what builds those components . What that said, a review of the literature led us to identify three constituents of happiness: 1. pleasure (or positive emotions); 2. engagement; and 3. meaning”. M. SELIGMAN - A. C. PARKS - T. STEEN, *A balanced psychology and full life*, in “The Royal Society”, [2004], n. 359, p. 1380.

⁵⁰³ Cfr. M.E.P. SELIGMAN, *Eudaemonia. The Good Life*,

https://www.edge.org/3rd_culture/seligman04/seligman_index.html

⁵⁰⁴ “We have found it useful to recognize the components of good character as existing at different levels of abstraction. Thus, our classification scheme is not only horizontal but also vertical (specifying different conceptual levels in a hierarchy). Philosophical approaches to character also propose hierarchies among virtues, but for a different purpose. Because enumerated virtues are numerous and potentially in conflict, philosophers introduce a hierarchy to explain when one or another virtue should be manifested. Indeed, a great deal of discussion has tried to enumerate master virtues (e.g., wisdom, courage, love) that take precedence over all the others. None has won universal acceptance, and we suspect that the master varies across cultures and individuals.

Commenti dai saperi umanistici

Rispetto alla radice filosofica di uno studio psicologico dell'agire umano, Roberts conferma l'ipotesi che la psicologia non può non considerare la questione del carattere. Inoltre lo studioso ripercorre l'idea storica della psicologia figlia della filosofia, ricordando come Aristotele, pur non essendo stato uno psicoterapeuta, è stato comunque uno psicologo, inteso come studioso della natura umana, del suo agire secondo virtù per il benessere individuale e sociale⁵⁰⁵.

Regardless, our hierarchy is one of abstraction. As psychologists, we are less daunted than philosophers about adjudicating conflicts among character strengths because the relationship of traits to action and the melding of disparate traits into a singular self are after all the concerns of modern personality psychology. The present classification lists character strengths, as have philosophers for centuries, but our categories bring with them rich psychological content and strategies of measurement and hence explanatory power out of the realm and reach of philosophy. [...]

Virtues are the core characteristics valued by moral philosophers and religious thinkers: wisdom, courage, humanity, justice, temperance, and transcendence. These six broad categories of virtue emerge consistently from historical surveys, as detailed in chapter 2. We argue that these are universal, perhaps grounded in biology through an evolutionary process that selected for these aspects of excellence as means of solving the important tasks necessary for survival of the species. We speculate that all these virtues must be present at above threshold values for an individual to be deemed of good character.

Character strengths are the psychological ingredients—processes or mechanisms—that define the virtues. Said another way, they are distinguishable routes to displaying one or another of the virtues. For example, the virtue of wisdom can be achieved through such strengths as creativity, curiosity, love of learning, open-mindedness, and what we call perspective—having a “big picture” on life. These strengths are similar in that they all involve the acquisition and use of knowledge, but they are also distinct. Again, we regard these strengths as ubiquitously recognized and valued, although a given individual will rarely, if ever, display all of them. We are comfortable saying that someone is of good character if he or she displays but 1 or 2 strengths within a virtue group. Our classification includes 24 strengths, positive traits like bravery, kindness, and hope. At this juncture, we intend these strengths as neither exclusive nor exhaustive, but we expect that subsequent research will help us achieve a nearly exclusive and exhaustive list. This sort of goal has eluded the DSM, perhaps because its entries have become too entrenched and attracted too many constituencies, ut we intend differently for our classification.

Situational themes are the specific habits that lead people to manifest given character strengths in given situations. The enumeration of themes must take place setting by setting, and it is only for the workplace that this inquiry has begun in earnest”. C. PETERSON - M. E. P. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues*, cit., p. 12-14.

⁵⁰⁵ “It dates back to the ancient world and is a product of the human species’ basic drive to understand ourselves. And some of the ancient psychologies are every bit as good as the modern ones. Aristotle’s *Nicomachean Ethics* is widely read today (though not much by professional psychologists), and not for merely antiquarian interest, but for insights about human nature and flourishing. Aristotle explicitly addresses himself to such topics as (a) what the nature of human flourishing is; (b) what the character-traits of the flourishing individual are; (c) what kind of upbringing, in what kind of social setting, yields maximum potential for acquiring / nurturing these traits; (d) the nature of the various kinds of traits of dysfunction; (e) the faculties of the soul and their involvement in the traits of the flourishing individual; (f) the nature of human action and the conditions for its being voluntary and / or deliberate and contributing to the for- motion of character; (g) the nature of pleasure; (h) the nature of friendship; and more. In his *Rhetoric* (1926), which is also largely psychology, Aristotle gives fairly detailed ac- counts of a variety of emotion-types (Book II, chapters 1-11). One thing that Aristotle does not do is to work out a therapy—a set of procedures for moving people from states of dysfunction to states of better function. But later Aristotelians did so, and there were a number of rival schools of psychotherapy in the ancient world, some of them quite developed in theory and practice. Among the schools were the Stoics, the Epicureans, and the Skeptics. Martha Nussbaum’s *The Therapy of Desire* (1994) is a fine and accessible account of

La studiosa Charry afferma che la filosofia e la teologia non devono sentirsi escluse dalla modernità del pensiero umano, in particolare dalla psicologia e dalla medicina. La teologa episcopaliana di Princeton osserva come né una chiusura al pensiero contemporaneo, né una reinterpretazione dottrinale alla luce dei recenti studi sperimentali sono però la strada da percorrere. Secondo la studiosa la vera dimensione di *exchange of gifts* può essere raggiunta tramite un incontro di ricerca a partire dagli elementi fondanti ciascuno la propria epistemologia⁵⁰⁶.

Su questo tema di incontro sui contenuti, nel rispetto della propria autonomia disciplinare, sono interessanti anche altri articoli, sempre in ambito cristiano, che evidenziano come la proposta della *positive psychology* sia un campo di riflessione e di incontro fra diversi saperi.

Per esempio si sottolinea come il tema del *flourishing*, inteso come promozione del benessere, sia in linea con la recente teologia che studia il grande tema della sofferenza e questo principalmente per tre ragioni: 1) la *positive psychology* rifiuta la visione edonistica della vita, ma predilige l'aristotelica "vita buona"⁵⁰⁷; 2) la *positive psychology* vede il trauma, come occasione di crescita, come possibilità di mettere in azione le proprie potenzialità⁵⁰⁸ e infine 3) vi è una forte attinenza fra studi biblici e concetto di *eudaimonia*⁵⁰⁹.

the ancient psychologies". C. ROBERTS, *The Idea of a Christian Psychology*, *Journal of Psychology and Theology*, XL [2012], n. 1, p. 38.

⁵⁰⁶ "Before modern medicine and psychology, theologians were the therapists of the West. They addressed anxiety and passion, psychopathology and character flaws. With the advent of modern psychology, theology's contribution to understanding human psychology has been considerably muted. Some recent theologians have distanced themselves from modern psychology because it is based on secular presuppositions of human independence from God, while others, thinking that theology has been outpaced by modern psychology, have sought to reinterpret Christian doctrines in current psychological terms (Holifield, 1983). Yet neither approach is finally adequate. Here the attempt is to structure a conversation between theology and psychology that respects their different foundational principles while seeking to foster an exchange of gifts". E.T. CHARRY, *Positive Theology: An Exploration in Theological Psychology and Positive Psychology*, in "Journal of Psychology and Christianity", XXX [2011], n. 4, p. 284.

⁵⁰⁷ Cfr. T.B. KASHDAN – R. BISWAS-DIENER – L. A. KING, *Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia*, in "The Journal of Positive Psychology", III [2008], n. 4, pp. 219-233.

⁵⁰⁸ "In this article, we would like to explore the concept of suffering from a series of intersecting points provides a rich context for thinking about suffering; that of the flourishing life. While at first glance, the concept of flourishing may seem to be the antithesis of the concept of suffering, we propose that they are instead concepts that intersect in important ways. First, the flourishing life presents an alternative to hedonism. It proposes a framework for the "good life" that is different than "the pleasurable life." Secondly, the concept of the flourishing life can help us articulate a role for suffering. In the context of the flourishing life, suffering is not simply something to be gotten rid of, nor is it something that should be pursued for its own sake. Instead, suffering can be understood as a marker of disordered living, a

I nuovi orizzonti della teologia sono orizzonti che, pur essendo fedeli alla tradizione, specie per i cattolici, comunque fanno emergere un'apertura alle scienze umane. In tal senso anche le diverse teorie del peccato, affrontate da quei teologi interessati anche alle scienze sociali, fanno notare come vi sia stato un mutamento reciproco nella storia del pensiero, sia rispetto al piano antropologico che teologico. Uno studio analizza un parallelismo fra la storia della scienza psicologica come storia clinica di un disturbo/disfunzione e la storia di una teologia basata sulla creazione macchiata dal peccato. In entrambi i casi si è passati da una concezione "patologica" a una definizione propositiva. In particolare in psicologia vi è la nuova visione della psicologia positiva come scienza "di promozione" e non più "di terapia" e, in teologia, si è dato risalto a all'immagine di un Dio più benevolo e meno giudice⁵¹⁰. Anche lo

means of cultivating characteristics that are essential to the flourishing life, or an opportunity for world-view orientation. In sum, the role of suffering is not to endure it for its own sake, but for the sake of cultivating the flourishing life." M.E. LEWIS HALL – R. LANGER – J. McMARTIN, *The Role of Suffering in Human Flourishing: Contributions from Positive Psychology, Theology and Philosophy*, in "Journal of Psychology and Theology", XXXVIII [2010], n. 2, p. 112.

⁵⁰⁹ "Theological contributions to human flourishing share many common elements with pagan thought. When considering biblical discussions of human flourishing, the most striking feature one notices is the amount of common ground between Israel and its ancient near eastern neighbors (Curtis, 1986). Within the biblical framework, this first becomes apparent when one reads the book of Proverbs and other wisdom literature. One finds entire sections of Proverbs adopted wholesale from people outside the covenant community. The entire book of Job describes "a man from the east" and presumably not a member of the nation of Israel. The focus of the wisdom literature is on living well—in fact, wisdom is often defined in the biblical context as the skill of successful living. The scope of successful living includes work, and war, and wives, and wine, and women, and worship. It includes hospitality, and money management, and business planning. It guides one in relationships with friends, enemies, kings, fools, and sages. In essence, it is a treatise on human flourishing.

The New Testament continues many of these themes. Though it is not uncommon to contrast Old Testament emphases on material concerns with New Testament concerns for spiritual matters, this is easily overstated. The New Testament most commonly sees spirituality reflected in the way we relate to the ordinary human tasks of managing a home, fidelity in relationships, integrity in speech and conduct, generosity and justice. In short, New Testament moral exhortations do not read that differently than the book of the Proverbs. [...]

These findings from psychology connect with both the eudaimonistic tradition, and with biblical teachings, in interesting ways. First, they confirm the universality of notions of character, and the centrality of character to the flourishing life, held by eudaimonism. Secondly, the character strengths most central to the flourishing life have an astonishing similarity to the virtues elevated above others by Paul in scripture (I Corinthians 13:13) and proposed by the eudaimonistic theologian Thomas Aquinas (2008) as the three "supernatural" virtues: faith, hope and love. Of course, secular research on the virtues can only be considered analogues—rough equivalents—of these supernatural virtues, given the spiritual motivation and content of the latter. A third point worth making is that these virtues that are most central to the flourishing life are not the most widely endorsed (with the exception of gratitude, which figures in both lists). This suggests that, while valued, these virtues are not easily attainable." Ivi, cit., pp. 113-116.

⁵¹⁰ D.N. ENTWISTLE – S. K. MORONEY, *Integrative Perspectives on Human Flourishing: The Imago Dei and Positive Psychology*, in "Journal of Psychology and Theology", XXIX [2011], n. 4, pp. 295-303.

stato di peccato come condizione ontologica, non è più “pura impotenza”, ma condizione per scoprire un nuovo volto di Dio⁵¹¹.

Si sono portati questi esempi di dialogo fra teologia cristiana e psicologia, non tanto per ipotizzare una nuova “teologia positiva” a partire dalla *positive psychology*, quanto piuttosto per comprendere come quel dialogo iniziato dalla psicologia positiva nei confronti delle scienze umanistiche, è poi stato continuato anche dall'altra sponda del sapere teoretico. La teologia resta un sapere logico, ma teocentrico, quindi fonda i suoi contenuti, compresi quelli morali ed etici, sui dati forniti dalla Rivelazione⁵¹².

⁵¹¹ “Still, if God's goal is not to debilitate but to encourage human well-being in the face of sin, where is theology's place for self-confidence, self-respect, and self-love and how might such a discourse proceed? [...]Theological psychology must address the perennial challenge of balancing talk of divine distress at human failing to promote realistic self-reflection—much as insight-oriented psychotherapy does—with talk of divine compassion that inspires genuine love for and trust in God not only as judge but also as friendly companion. [...]The effort must assume that God provides grounds for self-confident functioning that enable us to enjoy self-reflective morally good lives. One such arena is pneumatology in the sense of the activities of the Holy Spirit [...]A first step in establishing a theological space for a discourse of encouragement, then, is to recognize the church's complex of initiatory rites: the revived catechumenate for baptismal preparation, baptism proper where the agent is the Holy Spirit, chrismation (anointing with oil that symbolizes the giving of the Holy Spirit in Origen's sense) and receiving the Eucharist, the beginning of on-going nourishment of baptismal identity. These rites establish the baptisand in an irreducible Christian identity. Its features include 1) being truly free of original sin as well as previously accumulated actual sins; 2) co-opting Christians into the drama of the redemption of the cosmos, indeed in the very life of God through engrafting of each person into the death, resurrection, and ascension of Christ, and 3) locating people in the ongoing life of the Christian community with its ministrations of grace in the company of all faithful people past, present and future who offer guidance and support for the Christian life. Each Christian will still face the prospect of future sins but they enter the church as unsullied participants in the drama of the redemption of the cosmos, taking their place in the company of the church militant (on earth) and triumphant (in heaven).” E. T. CHARRY, *Positive Theology*, cit., pp.288-292.

⁵¹² “As a twenty-first-century western academic movement, positive psychology is, by and large, a secular enterprise. Though “spirituality” is often included in the two dozen widely recognized character strengths of positive psychology (Peterson & Seligman, 2004), the movement as a whole promotes Aristotelian *eudaimonia* with little or no reference to God. This stands in stark contrast to earlier Christian thinkers, such as Aquinas, who incorporated *eudaimonia* into a thoughtful, theocentric framework. As Hackney (2010) put it, “Seligmanic positive psychology is characterized by anthropocentrism” that promotes dependence on self rather than dependence on God (p.199). Spirituality is operationally defined on the VIA as “having coherent beliefs about the higher purpose and meaning of the universe” (Peterson & Seligman, 2004, p. 30). Such broad spirituality does not require a theistic commitment, let alone a Christian one. So the differences between positive psychology and Christian theology must be identified with a discerning eye that does not glibly harmonize the two.” D.N. ENTWISTLE – S. K. MORONEY, *Integrative Perspectives on Human Flourishing*, cit. p. 301.

Effettivamente Seligman non è credente, ma auspica in un dialogo tra i saperi. La critica dell'onniscienza del genere umano nella sua evoluzione come ripresa del peccato originale dal nostro punto di vista è un po' sterile.

“In short, Seligman claimed that evolution and positive psychology will enable us to move toward omniscience, omnipotence, and goodness, that is, to become God-like. This is eerily reminiscent of the way Genesis describes the original Fall, when the serpent tempted Eve by saying, “God knows that when you eat of it your eyes will be opened, and you will be like God, knowing good and evil” (Genesis 3:5, NRSV). That, it seems, is the temptation of positive psychology, or of any view that seeks to highlight human potentials, if it is not tempered by an appreciation of human evil, and if it whispers that we can be

Nonostante ciò, anche alla luce di alcuni studi di pratica teologica, noi riteniamo che un dialogo fra il “sapienziale” e lo “sperimentale” sia un percorso auspicabile per una ricerca verso una definizione antropologica e un’epistemologia condivisa.

Ha ragione quindi Gubbins ad affermare che, dal lato cristiano, il rapporto fra *positive psychology* e virtù religiose è comunque proficuo, in particolare per quattro ragioni: 1) l’evidente correlazione positiva tra religiosità e benessere psichico; 2) l’interesse non tanto alla patologia, quanto alla promozione della condizione umana; 3) l’umiltà nell’accettare che la tradizione religiosa ha tanto da dire alla psicologia positiva, a partire da una ricerca storico-esperienziale delle filosofie religiose che certamente, allo stato attuale delle cose, hanno maggiori informazioni delle attuali ricerche sperimentali in merito; 4) la voglia di costruire una interdisciplinarietà fondata e condivisa⁵¹³.

like God, rather than that we are finite, temporal creatures made in the image of God, the infinite, eternal creator. [...] Positive psychology can help us understand ways to foster positive institutions, virtues, and character strengths. But it must be tempered by an appreciation for human limitations and human sin”. Ivi, p. 302.

Seligman, chiede un dialogo con i saperi, lo stesso infatti scrive: “La psicologia positiva necessita di essere agganciata sia a una biologia positiva sia a una filosofia positiva, o forse addirittura a una teologia positiva” (M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p.312). Che poi ognuno lavori secondo la propria epistemologia e il proprio credo, non vuol dire una chiusura automatica ad altre esperienze.

⁵¹³ “Is positive psychology a friend or foe of religious virtue ethics? I answer that positive psychology is a friend of religious virtue ethics, based on four reasons. First, as stated earlier, positive psychology, along with years of prior psychological research, presents a large body of evidence that demonstrates a direct connection between religiousness and psychological and physical well-being. The evidence is so strong that a number of psychologists urge a shift in public policy and culture generally to support religious institutions. [...]

Second, positive psychology offers a flood of high-quality data and research on positive traits and strengths of character. It strikes me that scholars working in contemporary religious virtue ethics should want to know this literature because its findings, theories, and recommended practices or interventions touch on so much within religious virtue ethics. Whereas most empirical psychology has been focused on psychological illness, healing interventions, and brain function, positive psychology shares with religious virtue ethics an intense interest in human flourishing and positive traits. [...]

Third, positive psychology is opening the possibility of a dialogue with religious virtue ethics, although admittedly at a very preliminary stage. Positive psychologists express the intention to include knowledge from religious virtue ethics, and although more has been said than done on that score, here is a new opportunity for scholars from religious virtue ethics and psychology to have a genuine dialogue. Positive psychologists should desire a serious conversation

with religious virtue ethics because positive psychologists, according to their own measures, have proven the benefits of a religiously involved life and they know there is much more to learn from religious virtue ethicists and their religious traditions. Positive psychologists also know that while their empirical work relies on the use of scientific research methodologies, religious virtue ethics relies on the practical empirical evidence of observation and lived experience of millions of people over thousands of years. [...]

Finally, the theory and method of positive psychology readily allow for religious virtue ethics to select from its findings. Some psychological theories, Freud’s for instance, are antireligious or totalizing so that religious virtue ethicists have to confront this hurdle before doing any constructive interdisciplinary work”. J. R. GUBBINS, *Positive Psychology: Friend or Foe of Religious Virtue Ethics?*, cit., pp.198-199.

In un'ottica pedagogico-formativa, è quindi necessario ribadire che le scienze antropologiche post-positivismo, come la psicologia o la sociologia (dell'educazione), non possono esaurire il discorso educativo, in quanto il loro apporto, seppur indispensabile per conoscere la persona e l'ambiente, non può definire completamente la conoscenza dell'essere umano, ne tanto meno indicare le finalità pedagogiche dei processi educativi.

Le scienze sociali incontrano la cultura umanistica

Dalla parte "non-umanistica", molti studiosi iniziano a ricollegare le loro origini e i loro spunti di ricerca a delle riflessioni sapienziali della vita. Vitz, per esempio, ricorda come la psicologia ha preso come modello alcuni simboli della tradizione letteraria per spiegare alcuni suoi concetti, primo fra tutti Freud. Inoltre, ormai, molte scuole di pensiero psicologico, hanno comunemente accettato l'idea di una conoscenza della persona non solo "scientifica", ma anche umanistico-narrativa e questo anche in sede di terapia⁵¹⁴. Sempre nel suo articolo Vitz sottolinea come "potenziale per la psicologia" è superare quella forma neo-positivista di conoscenza, per approdare a una dimensione conoscitiva che lui definisce "post-moderna"⁵¹⁵. Ciò è utile al fine di studiare la

⁵¹⁴ "Psychologists in the therapy world today have recognized that their understanding of the human person has not become more scientific. Furthermore, they no longer believe that to label their discipline a science is either possible in practice or desirable in theory. Instead, psychologists have grasped that psychotherapy best understands itself and best serves its clients by locating itself in the humanities and making use of concepts and approaches traditionally found there. For example, recent theorists such as Roy Shafer, Donald Spence, Jerome Bruner, and Dan McAdams have emphasized a narrative understanding of personality, as well as storytelling aspects of knowledge in general and of the therapeutic session in particular. Others have placed psychology in the broad field of hermeneutics, in which it becomes part of interpretive frameworks more closely related to theology, philosophy, and ethics than to traditional science. The result is that psychotherapy has begun to return to its roots in the pre-modern era, when psychology was understood to be a subdiscipline of philosophy." P.C. VITZ, *Psychology in Recovery*, in "First Thing", [2005], p. 18.

⁵¹⁵ "I close on a guardedly optimistic note. On the horizon I see the potential for a psychology that I call "transmodern." By this term I mean a new mentality that both transcends and transforms modernity. Thus, it will leave both modern and postmodern psychology behind. It will bring in transcendent understandings that may be idealistic and philosophical (e.g., the virtues), as well as spiritual and religious. It will transform modernity by bringing in an intelligent understanding of much of premodern wisdom. Recently the possibility of religious contributions to a transmodern psychology have become evident. The International Forgiveness Institute has been established under Robert D. Enright at the University of Wisconsin, and an institute devoted to the study of love has been founded by Stephen G. Post at Case Western Reserve. Both institutes have received substantial funding. Also relevant here is the fact that the American Psychological Association actively sought out and then published in 2000 a book on forgiveness in psychotherapy by Enright and Richard Fitzgibbons. The psychologist Everett Worthington has also made major contributions to understanding the process of forgiveness, and his work has received much attention both from the general public and the media.

personalità secondo un modello di *psychè*, anima intellettiva, che si rapporta con una dimensione trascendente e abbatte, così, gli steccati alzati dal freudismo e dal comportamentismo. Come afferma lo stesso Seligman, non è pensabile rapportarsi al comportamento umano, senza contemporaneamente studiarne i valori che lo guidano. La grandezza dell'uomo infatti non è nello stare all'interno di una media campionistica, ma nell'esprimersi secondo la sua complessità antropologica⁵¹⁶.

1.3 Contributi scientifici

Come si affermava in precedenza, la *positive psychology* formula i suoi costrutti a partire da due saperi, uno umanistico e l'altro scientifico, in specie nel campo psicologico e psichiatrico.

Nonostante alcuni punti di divergenza⁵¹⁷, Seligman definisce i fondatori della psicologia umanistica gli antenati della psicologia positiva, in quanto si sono posti le stesse domande su come rendere una vita autenticamente buona e degna di essere vissuta. Inoltre, gli studiosi di questa corrente di pensiero, sono partiti dall'idea che le persone hanno il potere di indurre se stessi verso azioni migliori attraverso la scoperta e l'espressione delle proprie potenzialità⁵¹⁸.

Moreover, in recent years the Christian theology of personalism has developed a new theoretical framework for understanding the person, including the goals of psychotherapy. This is a special project of another new institute: the Institute for the Psychological Sciences, in northern Virginia. Finally, another piece of evidence for the emergence of a new psychology is the work by Vincent Jeffries, which revives the important but long-neglected contributions of Harvard sociologist Pitirim Sorokin, who more than fifty years ago developed the concept of "integralism": a model of social science involving transcendent and religious factors.

This new psychology, should it develop, will be a smaller and humbler discipline. But it will also be a much more useful one. In such a transmodern world, psychology would be the handmaid of philosophy and theology, as from the beginning it was meant to be." Ivi, p.21.

⁵¹⁶ "I was looking for a scientific approach to human behavior, but I never dreamed that this could yield a value-free understanding. In human behavior, what is most intriguing is not the average, but the improbable". M. SELIGMAN – M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology. An Introduction*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, p. 7.

⁵¹⁷ Prima fra tutte l'aspra critica di Seligman ad Allport sulla rinuncia al termine di carattere per prediligere il termine personalità, apparentemente più neutro e più aperto al confronto accademico. Cfr. M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p.158-9

⁵¹⁸ "The grandparents of humanistic psychology - Carl Roger, Abrahm Maslow, Henry Murray, Gordon Allport, and Rollo May – all grappled with many of the same questions pursued by positive psychologist (Sheldon & Kasser 2001). What is the good life? When are individuals at their best? How can we encourage growth in ourselves and in others? What does it mean to be authentic? How can therapists build personal responsibility? Carl Roger's client-centered therapy developed from his belief that individuals have the power to move themselves toward better functioning by discovering and expressing their authentic selves. (Roger 1961). Of central interest to Maslow (1962) was the process by which individuals could become self-actualized, a state in which they had access to the full range of their talents

La psicologia positiva prende spunto anche da altri costrutti scientifici che hanno una valenza strutturale nella formulazione della teoria della felicità autentica prima e del benessere poi⁵¹⁹. Partendo proprio dall'acronimo PERMA⁵²⁰ (*Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning and purpose, Accomplishment*) rappresentativo dell'ultima *Theory of Well-being*, cerchiamo di risalire su quali teorie scientifiche la *positive psychology* ha costruito il proprio pensiero.

Positive emotions

Le emozioni positive vengono considerate il primo *step* della teoria del benessere sia in ordine logico, come anche cronologico. Seligman afferma che il favorire le emozioni positive nell'infanzia equivale a promuovere una vita felice nel bambino⁵²¹. Il contributo

and strengths. These talents and strengths, which Maslow cited as characteristic of a self-actualized person, are very much the subject of current positive psychology research (Peterson & Seligman 2004). Indeed, Maslow included a chapter entitled "Toward a positive Psychology" in his landmark *Motivation and Personality* (1954; cited in Resnik et al. 2001). In A. LEE DUCKWORTH - T.A. STEEN - M. E. P. SELIGMAN, *Positive Psychology in Clinical Practice*, cit., p. 632.

⁵¹⁹ "Il benessere è un costrutto, la felicità è una cosa. Una «cosa reale» è un'entità direttamente misurabile. Tale entità può essere «operazionalizzata», il che significa che un'insieme altamente specifico di misure la definisce. [...] La teoria del benessere nega che l'oggetto della psicologia positiva sia una cosa reale ma pensa che sia un *costrutto* (il benessere) che a sua volta contiene degli elementi misurabili, ognuno dei quali è una cosa reale e contribuisce al benessere, *ma nessuno dei quali la definisce*" M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., pp.28-29. Con questa differenziazione Seligman colloca lo studio della felicità/benessere all'interno dell'epistemologia della ricerca sperimentale su valori soggettivi e oggettivi. "La teoria della felicità autentica è unidimensionale: verte sul sentirsi bene e sostiene che scegliamo il nostro percorso di vita nel tentativo di massimizzare il nostro stato d'animo. La teoria del benessere riguarda invece tutti e cinque i pilastri e i cinque elementi sono i punti di forza. La teoria del benessere è multiforme in termini di metodo e sostanza: l'emozione positiva è una variabile soggettiva, definita da ciò che pensiamo e sentiamo. Il coinvolgimento, il significato, le relazioni e la realizzazione hanno componenti soggettive e oggettive". *Ivi*, pp.42-43. Nonostante ciò, quanto si era detto sugli elementi della teoria della felicità resta valido; non a caso è lo stesso Seligman ad affermare che: "L'obiettivo della psicologia positiva nella teoria del benessere è misurare e costruire il funzionamento ottimale dell'uomo. Il conseguimento di questo obiettivo ha inizio nel momento in cui chiediamo a noi stessi che cosa ci rende realmente felici". *Ivi*, p.49.

⁵²⁰ "Ogni elemento del benessere, per essere tale, deve avere tre proprietà: 1) contribuire al benessere; 2) essere ricercato per il suo piacere estrinseco e non per ottenere uno degli altri elementi; 3) essere definito e misurato indipendentemente dagli altri elementi (esclusività) [...]". *Ivi*, p. 30.

Alla luce della ricerca "oggettiva" di Seligman, rispetto alla felicità/benessere, resta comunque vero il monito della Noddings: "È del tutto ovvio, per lo meno in apparenza, che il giudizio più affidabile sulla felicità (o sull'infelicità) di qualcuno, sia quello del diretto interessato. Gli osservatori esterni potranno anche affermare che quella persona «dovrebbe essere felice», ma tale giudizio non sarà certo credibile se la persona in questione sostiene il contrario. È per questo che il benessere soggettivo, o un qualche altro concetto che valorizzi la dimensione soggettiva, è importante per lo studio della felicità". N. NODDINGS, *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, 2005, p.49.

⁵²¹ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 259-263.

“The ‘broaden-and-build’ theory of positive emotions”⁵²² della Fredrikson è certamente un caposaldo in tal senso. Questa teoria, differenziando un’emozione positiva da un semplice stato di piacere temporaneo, mette in relazione come l’esperire emozioni positive ha degli effetti benefici sulla crescita nella strutturazione della propria personalità. In particolare

- Le emozioni positive interagiscono con il piano del pensiero, andando a migliorare oltre che i livelli di apprendimento, anche il piano dell’apertura mentale o della socializzazione;
- Le emozioni positive esperite sono il miglior filtro all’affermarsi dell’emozioni negative. Quest’ultime sono utili, tanto quanto le emozioni positive, a patto che non siano quantitativamente e qualitativamente superiori poiché potrebbero generare stati ansiosi-depressivi;
- Proprio per quanto sopradetto, le emozioni positive aumentano i livelli di resilienza, in quanto spronano la persona ad attivare meccanismi cognitivo-comportamentali per far fronte a eventi spiacevoli;
- Le emozioni positive, se associate a un’attività, incrementano i livelli di prestazione della stessa, aumentando le competenze richieste.

Per quanto sopradetto, l’esperire emozioni positive comporta quasi una forma di spirale vincente verso il benessere e pone una relazione positiva fra apprendimento e salute mentale.

Quando parliamo di emozioni, non possiamo non far capo anche alla teoria dell’Intelligenza Emotiva di Goleman⁵²³. Vi è una forte sintonia tra lo stile esplicativo di Seligman (cfr paragrafo 2) e la teoria Golemaniana e questo principalmente per due ragioni: la prima riguarda il potere della persona di poter controllare le proprie emozioni, nonostante il rapporto “osmotico” fra intelligenza ed emozioni; la seconda sottolinea l’importanza dei concetti di speranza e ottimismo in Seligman, ripresi dallo stesso Goleman e spiegati come atteggiamenti utili a non sprofondare nella disperazione in situazioni difficili⁵²⁴.

⁵²² B.L. FREDRICKSON, *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions* in “American Psychologist”, LXVI [2001], n. 3, pp. 218–226.

⁵²³ D. GOLEMAN, *Intelligenza Emotiva*, BUR, Milano, 1996; D. GOLEMAN, *Lavorare con l’Intelligenza Emotiva*, BUR, Milano, 2000.

⁵²⁴ D. GOLEMAN, *Intelligenza Emotiva*, cit., pp. 114-115.

Ma come possiamo definire se un'emozione è positiva o negativa? Secondo Csikszentmihalyi l'emozione è positiva quando è "attrattiva", ossia quando si prova piacere nello stabilire un contatto sensoriale o cognitivo, è invece negativa, quando invita il soggetto alla repulsione⁵²⁵. È bene ricordare che le emozioni sono il primo contenuto che la nostra mente elabora, infatti le emozioni negative bloccano il nostro esperire poiché ci bloccano sul nostro malessere e sul nostro stato di inquietudine; al contrario, sempre secondo Csikszentmihalyi, le emozioni positive ci permettono di aprirci agli stimoli ambientali e di poter fare un'esperienza ottimale in relazione alle nostre capacità e all'ambiente⁵²⁶.

Engagement

Su questo punto torneremo meglio nell'apposito paragrafo sul *flow*, che è uno dei costrutti fondamentali della *positive psychology*, in quanto ha stabilito una relazione tra uno stato di benessere soggettivo e un'attività in essere che può essere un lavoro, un gioco o altro. Tale costrutto si basa su un equilibrio costante fra le abilità di un soggetto (*skills*) e le sfide/opportunità offerte dal contesto (*challenge*).

In questo paragrafo però si vuol far notare come il concetto di *flow*, come *optimal experience*, è stato studiato in relazione all'evoluzione del genere umano e quindi collegato al concetto di sviluppo. Lo studio di Massimini – Delle Fave, infatti, vede nel *flow* lo "scatto evolutivo" tipico dell'uomo che non si evolve solo darwinianamente parlando, ma secondo una sua specificità umana⁵²⁷. Ciò se rapportato alla quotidianità sta a significare che il prediligere esperienze che impegnino

⁵²⁵ "Psychologists have identified up to nine basic emotions that can reliably be identified by facial expressions among people living in very different cultures; thus it seems that just as all humans can see and can speak, so they also share a common set of feeling states. But to simplify as much as possible, one can say that all emotions share in a basic duality: they are either positive and attractive, or they are negative and repulsive. It is because of this simple feature that emotions help us choose what should be good for us." M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow. The psychology of engagement with every day life*, BasicBooks, New York, 1997, p. 18.

⁵²⁶ "Emotions refer to the internal states of consciousness. Negative emotions like sadness, fear, anxiety, or boredom produce "psychic entropy" in the mind, that is, a state in which we cannot use attention effectively to deal with external tasks, because we need it to restore an inner subjective order. Positive emotions like happiness, strength, or alertness are states of "psychic negentropy" because we don't need attention to ruminate and feel sorry for ourselves, and psychic energy can flow freely into whatever thought or task we choose or invest it in". *Ivi*, .p. 22.

⁵²⁷ Cfr. F. MASSIMINI – A. DELLE FAVE, *Individual development in a bio-cultural perspective*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 24-33; F. MASSIMINI – P. INGHILLERI – A. DELLE FAVE, *La selezione psicologica umana. Teoria e metodo di analisi*, Arcipelago Edizioni, 1996.

globalmente la persona, secondo un concetto di competenza tripartito (sapere, saper fare e saper essere) in rapporto a un ambiente stimolante, rappresenta un criterio di azione per promuovere uno stato di benessere che è molto più significativo rispetto a un'azione che può definirsi solo piacevole.

Relationship (positive)

Nello studio di Seligman le relazioni positive hanno un posto privilegiato, in quanto “ben poco di ciò che è positivo è solitario”⁵²⁸. Al tema delle relazioni positive lo studioso statunitense collega il tema delle emozioni positive, in quanto sono quest'ultime a renderci prevalentemente sociali e tendenti alla relazione⁵²⁹.

Come successo per l'*engagement*, anche per le *positive relationship*, si è tracciato un percorso evoluzionistico sull'argomento. Importanti in tal senso sono, oltre ai già citati studi di Massimini – Delle Fave, anche i contributi di Buss⁵³⁰ e Tiger⁵³¹. Entrambi evidenziano come le sfide con l'ambiente vengono vinte storicamente dal genere umano tramite la socialità e se questa è messa in crisi come negli ultimi tempi, allora non vi è una progressione del benessere parimenti a un progresso tecnologico. L'autentica socialità dei nostri avi, ha fatto sì che il benessere non era solo presente, ma era proiettato anche verso le aspettative future. Il coraggio di iniziare qualcosa di cui forse non si avrebbe mai goduto l'esistenza (per esempio piramidi e cattedrali), dava comunque un senso di appartenenza secondo una dimensione culturale e sociale.

Il tema “relazionale” per la *positive psychology* è stato un argomento importante, tanto da meritare una propria “autonomia” come pilastro nella nuovo acronimo PERMA. Precedentemente Seligman, nella teoria della felicità autentica, considerava importanti le emozioni, l'impegno e il significato, trattando il tema relazionale in maniera trasversale a questi elementi e alle potenzialità⁵³². Già con il riconsiderare la

⁵²⁸ M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., p. 36.

⁵²⁹ “Ma conosciamo bene l'emozione umana positiva: è prevalentemente sociale e orientata alla relazione. Noi siamo, emotivamente, creature dell'alveare, creature che ineluttabilmente cercano relazioni positive con altri membri del nostro alveare.” *Ivi*, p. 41. Per questa ipotesi Seligman si basa sullo studio di D.S. WILSON – E.O. WILSON, *Rethinking the Theoretical Foundation of Sociobiology*, in “Quarterly Review of Biology”, LXXXII [2007], pp. 327-348.

⁵³⁰ D.M. BUSS, *The evolution of happiness*, in “American Psychologist”, LV [2000], n. 1, pp. 15-23.

⁵³¹ L. TIGER, *Optimism: The biology of hope*, Kodansha International, New York 1995.

⁵³² Per esempio un recente studio mostra come, pur studiando alcune potenzialità, la centralità del tema sono le relazioni. In particolare la ricerca di carattere empirico mette in evidenza come la gentilezza e la gratitudine, in quanto potenzialità, sono collegate in maniera significativa ad una positiva e soddisfacente

teoria dell'attaccamento rapportata non solo al periodo infantile, ma anche alla vita adulta⁵³³, si è iniziato a instillare, negli studiosi della *positive psychology*, l'idea che la questione relazionale dovesse essere considerata come un *unicum* sebbene rapportata ad altri temi. Così si sono sviluppati studi sul benessere nelle relazioni familiari, nella comunicazione di un gruppo o nelle le relazioni interculturali e in specie, nelle relazioni fra pari.

Meaning and purpose

Il “significato” e “gli obiettivi” che ci diamo nella vita sicuramente sono degli ottimi indicatori per misurare il proprio benessere. La *positive psycholgy*, oltre allo studio delle *virtues and strenghts*, fa riferimento a quelle teorie del “self” che fanno leva sulla capacità della persona di determinarsi e determinare una scelta, affinché la persona rintracci un significato/senso nel proprio agire⁵³⁴.

Interessante la definizione che dà Csikszentmihalyi a *meaning* e al suo rapporto con il termine *purpose*. In modalità quanto mai accademica, l'autore ripercorre i tre significati che noi possiamo dare al termine *meaning*,

Meaning is concept difficult to define, since any definition runs the risk to of being circular.[...] There are three ways in which unpacking the sense of this words helps illuminate the last in step in achieving optimal experience. Its first usage point toward the end, purpose, significance of something, as in *What is the meaning of the life?* This sense of the word reflects the assumption that events are linked to each other in terms of ultimate goal; that there is a temporal order, a causal connection between them. [...] The second usage of the word refer to a person's intention: *She usually means well*. What this sense of meaning implies is that people reveal their purposes in action; that their goals are expressed in predictable, consistent, and orderly ways. Finally, the third sense in which the word is used refers to ordering information, as when one says, *Otorhinolaryngology means the study of ear, nose anf throat* or *Red sky in the evening means good whether in morning*.⁵³⁵

relazionalità della persona. Cfr B. H. O'CONNEL - D. O'SHEA - S. GALLAGHER, *Enhancing social relationships through positive psychology activities: a randomized controlled trial*, in “The Journal of Positive Psychology”, XI [2016], n. 2, pp. 149-162.

⁵³³ M. SELIGMAN., *La Costruzione della felicità*, cit., p. 239.

⁵³⁴ Seppur applicato a una popolazione adulta è interessante uno studio che mette in relazione la teoria della *self-determination* e l'uso delle potenzialità in relazione alle performance lavorative. Questa ricerca empirica evidenzia come l'utilizzo delle potenzialità migliorano le performance e sono correlate all'aumento della motivazione intrinseca. I benefici, seppur in maniera differente, sono evidenti sia nei manager, sia nei dipendenti. Cfr. D. TONY KONG-V.T. HO, *A self determination perspective of strengths use at work: Examining list determinant and performance implications*, in “The Journal of Positive Psychology”, XII [2016], n. 1, pp. 15-25.

⁵³⁵ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow. The psychology of optimal experience*, Harper and Row, New York 1990, pp. 215-6.

scegliendone poi uno in particolare in relazione a un significato che possiamo tradurre come senso della vita

People who find their lives meaningful usually have a goal that is challenging enough to take up all their energies, a goal that can give significance to their lives. We may refer to this process as achieving *purpose*.⁵³⁶

Sempre l'autore in seguito specifica come il porsi degli obiettivi e portarli a termine, in relazione a dei significati più profondi (*harmony unify*) rende una persona serena e credibile agli occhi della gente⁵³⁷. Vedremo in seguito come nel costrutto di *flow*, vi è quella forma autotelica che è facilmente riconducibile al principio di finalità visto nel precedente capitolo.

La self-determination

Deci e Ryan sintetizzano la *self-determination theory* (SDT) in un articolo nel numero speciale sulla nascente *positive psychology*⁵³⁸. Essi, sulla base di altre ricerche empiriche, sostengono che l'essere umano ha tre bisogni da soddisfare: quello riguardante l'autonomia, ossia essere in grado di saper fare qualcosa; quello della competenza, intesa come partecipazione/coinvolgimento personale al proprio fare; quello del senso di appartenenza a una comunità nel suo fare. Soddisfatti questi bisogni, allora vi è una predisposizione alla motivazione e al benessere. Come osserva Pellerey, nella prospettiva dell'autodeterminazione è necessario che ogni motivazione, anche e soprattutto quelle estrinseche, debbono essere coerenti con i bisogni fondamentali della persona come bisogno di competenza, di autonomia, di relazione, di senso e prospettiva esistenziale⁵³⁹. Ma vediamo ora quale teoria motivazionale vi è all'interno del'autodeterminazione di Deci e Ryan. Si ricordi che il concetto di motivazione è stato

⁵³⁶ *ibidem*

⁵³⁷ "Inner congruence ultimately leads to that inner strength and serenity we admire in people who seem to have come to terms with themselves". *Ivi*, p. 217

⁵³⁸ R.M. RYAN – E.L. DECI, *Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 68-78.

⁵³⁹ M. PELLEREY, *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. PRIMA PARTE. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, in "Orientamenti pedagogici", LX [2013], n.1, p. 159.

un nodo critico della psicologia e della pedagogia in genere⁵⁴⁰ sia a livello di vita psichica sia sul piano dell'agire.

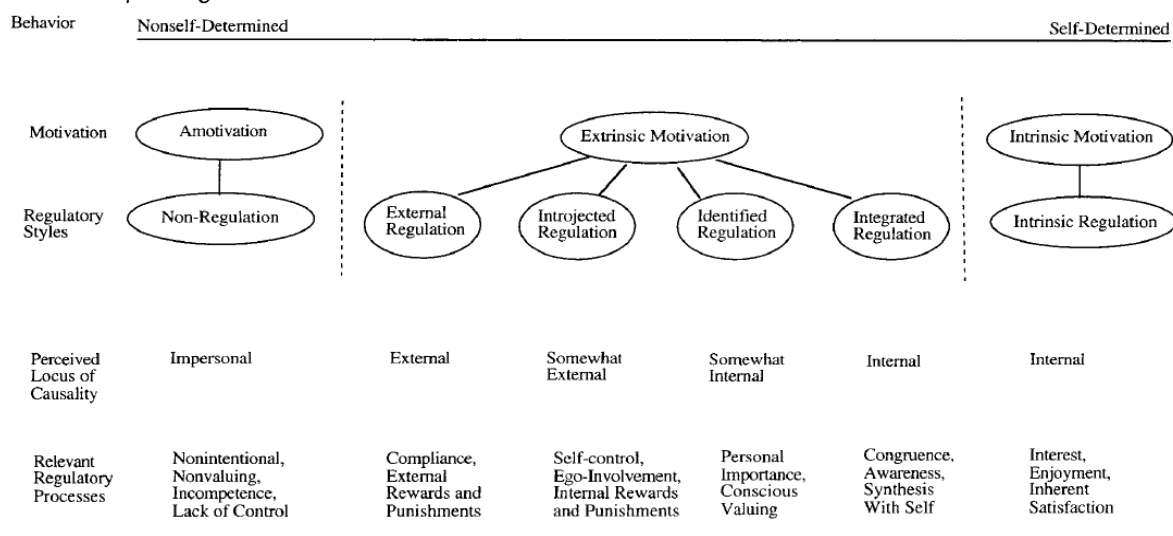
Una prima forma di motivazione è quella intrinseca, la quale si manifesta come una naturale tendenza a cercare novità e sfide, per estendere e esercitare le proprie capacità nella vita⁵⁴¹. Finché vi è una sana forma di motivazione intrinseca allora vi è benessere personale e questo vale per tutte le età. Ora il problema che si pongono gli autori è come mantenere viva questa motivazione intrinseca al fine di smantellare la dimensione alienata nell'essere umano. Le ricerche del CET (Cognitive Evaluation Theory), hanno mostrato, tramite studi basati su un feed-back post azione, che la motivazione si accresce se vi è una percezione della propria competenza all'agire, sia in un'ottica di autonomia (*versus rewards*), sia in un'ottica di appartenenza sociale intesa come base affettiva (*presence, relation*). La motivazione intrinseca che è indirettamente proporzionale a una ricompensa/rinforzo esterno, trova nei processi interni la finalità/intenzionalità (*locus of causality*) dell'agire. L'ambiente, quindi, può influire sulla motivazione a patto che incontri e soddisfi i bisogni essenziali.

Sull'aspetto delle motivazioni esterne, gli autori hanno creato una sub-teoria alla SDT, la OIT (Organic Integration Theory). Questo costrutto sottolinea come le motivazioni estrinseche, ossia quelle prodotte dai fattori contestuali (figure adulte, amicizie, cultura, pressioni sociali,...) in realtà possono "arruolarsi" in un sistema di *self-determination*, se seguono un percorso di introiezione (essere spinti a fare qualcosa per non sentirsi in colpa), di identificazione (siamo spinti a fare perché sappiamo che è la "cosa giusta" da fare) e di integrazione (agiamo perché facciamo nostri i valori dell'agire).

⁵⁴⁰ "Psychologists have defined motivation as: - an internal state that arouses, directs and maintains behavior; - all of the pushes and pulls (biological, social and psychological) that defeat our laziness and move us, either eagerly or reluctantly to action" in D. GALLARD-K-M. CARTMELL, *Psychology and education*, Routledge, New York 2015, p.60.

⁵⁴¹ Tema affrontato dagli autori nel testo E.L. DECI – R.M. RYAN, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York, 1985.

Figure 1
The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes



Secondo gli autori, questo processo di integrazione della motivazione estrinseca può essere supportato, come per la motivazione intrinseca, dal soddisfacimento dei bisogni di appartenenza, di competenza e di autonomia. Se la motivazione/richiesta estrinseca non incontra il bisogno umano, allora resta una determinazione esterna. Il processo di *self-determination* è significativo in quanto autentico e interiorizzante e la finalità dell'agire trova la sua corrispondenza nella categoria di senso (M). In una qualche maniera, però, sono anche soddisfatte le emozioni positive (P), l'impegno ad agire (E), la relazione (R-intesa come appartenenza) diviene condizione essenziale. Inoltre, come vedremo, il tutto porta a uno stato di benessere tramite l'*accomplishment* (A).

Come si può notare, questo costrutto oltre che richiamare il concetto di competenza tra i pilastri dei bisogni che spingono all'azione, recupera anche il concetto chiave di intenzionalità nell'agire come finalità soggettiva del comportamento, temi che abbiamo già incontrato nel terzo capitolo.

Accomplishment

È quella parte "processuale" del benessere che realizza la persona nell'esperienzialità, facendola sentire protagonista del proprio vivere e trovando una correlazione e un significato ai diversi obiettivi raggiunti. L'*accomplishment* è quella

dimensione psicologica più vicino alla categoria di senso. È un bilanciamento positivo nella riflessione del proprio agire.

Così Seligman descrive questo elemento:

La realizzazione (o riuscita) è spesso ricercata per il suo valore intrinseco anche quando non apporta nulla in termini di emozione positiva, significato e relazioni positive.⁵⁴²

In altre parole è quella che Csikszentmihalyi definisce *self-actualization*⁵⁴³ e che si raggiunge quando sono soddisfatti i bisogni primari e si considera la vita come unica e preziosa, senza lasciarsi coinvolgere dalle necessità del mondo. L'indipendenza dal contesto non vuol dire isolamento, ma significa non lasciarsi trasportare dal messaggio rivoltoci come "consumatori" di un'esistenza, in quanto ci si sente i protagonisti della vita.

Un punto importante che collega la realizzazione con la morale aristotelica è la visione descrittiva dell'agire secondo virtù. Se nella visione aristotelica, come abbiamo già detto, l'etica aveva una finalità descrittiva, ossia rifletteva su quelle indoli naturali che portano felicità⁵⁴⁴, anche la vita piena di realizzazione sottolinea che "il compito della psicologia positiva è descrivere, e non prescrivere, ciò che la gente realmente fa per ottenere il benessere"⁵⁴⁵.

1.4 Mission e ambiti di intervento

La psicologia positiva è una scienza che interessa il mondo dell'educazione, non solo per la valenza sperimentale e diagnostica specifica della materia che la fa rientrare fra le scienze dell'educazione⁵⁴⁶, ma anche perché i suoi due obiettivi principali sono la prevenzione e il benessere. Queste due finalità, come afferma lo stesso Seligman, non pongono la persona in relazione al patologico⁵⁴⁷, ma la collocano su un piano di

⁵⁴² M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., p. 33.

⁵⁴³ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*. Springer, New York 2014, pp. 121-122.

⁵⁴⁴ La virtù non può essere un possesso di un bene, o la ricchezza, poiché la felicità è definibile come "attività dell'anima secondo virtù" e il possesso è qualcosa di passivo e non attivo. Anche il concetto di virtù però deve essere scevro da ogni significanza morale odierna, infatti virtù (*aretè*) rappresenta l'eccellenza nello svolgere una funzione

⁵⁴⁵ M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., p. 36.

⁵⁴⁶ Cfr. C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma 1986.

⁵⁴⁷ "Whatever the personal origins of our conviction that the time has arrived for a positive psychology, our message is to remind our field that psychology is not just the study of pathology, weakness, and

positività in relazione alle potenzialità di ciascuno. In tal senso, la psicologia positiva si riappropria di quella dimensione morale-descrittiva dell'individuo che per troppo tempo è stata dimenticata dalla psichiatria e dalla psicologia stessa⁵⁴⁸.

Proprio in occasione della sua elezione a presidente dell'APA (American Psychology Association), Seligman ricorda come la sua preoccupazione principale fu quella di spostare lo studio della psicologia verso la prevenzione.

Dovevo formulare al più presto l'obiettivo del mio mandato, e riunire un team di colleghi solidali con cui metterlo in atto. L'obiettivo che più si avvicinava a ciò che avevo in mente era la «prevenzione».[...] Ma a mio parere la terapia giunge solitamente troppo tardi, mentre la prevenzione risparmierebbe un mare di lacrime. È questa la grande lezione che si trae dalle misure di salute pubblica degli ultimi cent'anni: la cura è incerta, la prevenzione invece è straordinariamente efficace.⁵⁴⁹

La prevenzione è, oggi, uno dei sostantivi principali con cui si declina il termine educazione e non solo nella pedagogia scolastica e sociale, ma anche nelle altre discipline che riguardano direttamente la persona. Si pensi per esempio all'educazione/prevenzione alimentare e agli stili di vita per prevenire patologie mediche od anche all'educazione alla cittadinanza per prevenire disagi e conflitti sociali. La prevenzione quindi, nella specificità primaria, secondaria e terziaria, è un ambito di interesse educativo e quindi richiede un'indagine anche di tipo pedagogico.

Per quanto concerne il benessere, tema che sarà trattato anche nel prossimo capitolo sulla *positive education*, possiamo affermare che è stato una questione centrale della psicologia positiva e che nei diversi studi è stato approfondito e definito in maniera diversa. Collegato ad argomentazioni filosofiche e sociali, il benessere è stato

damage; it is also the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is the best. Psychology is not branch of medicine concerned with illness or health, it is much larger. It is about work, education, insight, love, growth, and play. And in this quest for what is the best, positive psychology does not rely on wishful thinking, faith, self-deception, fads or hand waving; it tries to adapt what is the best in the scientific method to the unique problems that human behavior presents to those who wish to understand it in all its complexity", in: M. SELIGMAN – M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology. An Introduction*, cit., p. 7.

⁵⁴⁸ Secondo Seligman e Peterson la psicologia negli ultimi tempi non si è occupata del carattere per cinque ragioni: 1) In nome di una scientificità asettica e in continuità con l'ondata di positivismo, la psicologia ha delegato alla filosofia e alla morale il carattere; 2) La preoccupazione per alcune problematiche sociali, ha spostato l'attenzione alla cura, alla terapia e ai disturbi; 3) Ci si è soffermati tanto nei modelli di intelligenza, concentrandosi sul QI, fra genialità e povertà cognitive; 4) In campo psicologico c'è stato un prevalere della psicoanalitica in relazione alle problematiche personali; 5) Alcune ricerche precedenti nella storia della psicologia su alcuni valori e virtù del carattere non sono andate a buon fine per ragioni sperimentali inerenti al *setting* e ai sistemi di correlazione. Cfr. C. PETERSON - M. E. P. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues*, cit., pp. 55-59.

⁵⁴⁹ M.E.P. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 33.

definito anche con termini diversi come *well-being*, *good life*, *self-actualization*, *flourishing*⁵⁵⁰. Alla base però di qualsiasi costrutto vi è l'idea che il benessere non si definisce solo come assenza di malessere, ma come promozione umana. Un indicatore chiaro per misurare il benessere è LS (*Life Satisfaction*), ossia un valore sulla qualità della propria esistenza in relazione ai diversi ambiti di vita quali la famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, etc⁵⁵¹. Anche diversi studi basati sulla prospettiva eudaimonica evidenziano come il benessere consista principalmente in un processo di autorealizzazione delle proprie potenzialità⁵⁵².

L'aspetto della prevenzione e della promozione del benessere sono delle dimensioni di intervento collegate tra di loro. Infatti si può incrementare lo sviluppo delle proprie potenzialità, se si consente alla persona di vivere in un contesto che previene forme di disagio sia di natura ambientale che relazionale. Allo stesso tempo però, lo sviluppo delle potenzialità può fungere da tampone ad eventuali disordini personali e disagi sociali, così da incrementare livelli di benessere soggettivo (SWB)⁵⁵³ e comunitario. Potremmo definire quindi la *mission* della positive psychology come un "circolo virtuoso del benessere", dove non solo "prevenire è meglio che curare", ma "potenziare è per il benessere".

Seligman afferma che:

La psicologia positiva si basa su tre pilastri: il primo è lo studio dell'emozione positiva. Il secondo è lo studio dei tratti positivi, in primo luogo delle potenzialità e delle virtù, ma anche delle «abilità», come l'intelligenza e le capacità atletiche. Il terzo pilastro è lo studio delle istituzioni positive, come la democrazia, le famiglie salde, la libertà di informazione, che supportano le virtù, le quali a loro volta supportano le emozioni positive.⁵⁵⁴

⁵⁵⁰ Cfr. S.M. SULDO – S.A. FEFER, *Parent-Child Relationships and Well-Being*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY (a cura di), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, Springer, New York 2013, p. 132; T. SANDER, *Positive Computing*, in R. BISWAS-DIENER (a cura di), *Positive Psychology as Social Change*, Springer, New York 2011, p. 310.

⁵⁵¹ E. SCOTT HUEBNER – K. J. HILLS – X. JIANG, *Assessment and Promotion of Life Satisfaction in Youth*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY (a cura di), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, it., p.23.

⁵⁵² A. DELLE FAVE – G.A. FAVA, *Positive Psychotherapy and Social Change*, R. BISWAS-DIENER, *Positive Psychology as Social Change*, Springer, New York 2011, p. 277.

⁵⁵³ E. DIENER - R. LUCAS - S. OISHI, *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*, in C.R. SNYDER – S.J. LOPEZ, *Handbook of positive Psychology*, Oxford University Press, London 2002, p. 63.

⁵⁵⁴ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. XIV.

Alla luce di questi pilastri possiamo notare come la psicologia positiva abbia diversi ambiti di interesse quali la salute, la psicoterapia, la famiglia. A questi si aggiungono anche i temi sociali della politica, dell'economia e dell'ambiente. La psicologia positiva ha risposto alla sua chiamata sociale, anche in ambiti ancora più specifici come lo sport, il lavoro, il gioco e la musica. Tra questi ambiti ovviamente vi è anche quello dell'*education*, che meglio approfondiremo nel prossimo capitolo. Prima è però necessario affrontare alcuni costrutti importanti della *positive psychology*, quali lo stile esplicativo, il flow e le virtù/potenzialità utili alla costruzione della nostra teoria pedagogica nell'ambito dell'IeFP.

2. Lo stile esplicativo

Nel 1998 esce un testo "Learned optimism"⁵⁵⁵ nel quale Seligman organizza in maniera teoricamente chiara il suo pensiero circa l'impotenza appresa e lo stile esplicativo. Questo testo, oltre che raccogliere le informazioni da alcuni precedenti studi⁵⁵⁶, ha un'impostazione pratica e disponibile per tutte quelle professioni che si occupano di relazioni umane⁵⁵⁷.

Il punto di partenza è nell' "impotenza appresa", ossia un fenomeno studiato prima sugli animali e poi sugli esseri umani che individua, a seguito di alcuni eventi negativi, uno stato psicologico in cui un soggetto ritiene che niente di ciò che decide di fare ha un effetto su ciò che gli accade⁵⁵⁸. La risposta a questo stato di cose è lo stile esplicativo, che Seligman definisce "il grande modulatore dell'impotenza appresa"⁵⁵⁹. Secondo lo studioso statunitense, non sono tanto gli eventi a determinare uno stato di impotenza e quindi di pessimismo⁵⁶⁰, bensì è la spiegazione che noi ci diamo degli

⁵⁵⁵ In questo scritto si utilizzerà la traduzione in italiano. M.E.P. SELIGMAN, *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Prato 2009. Questo testo è la traduzione in italiano di M.E.P. SELIGMAN, *Learned optimism. How to change your mind and your life* (1998).

⁵⁵⁶ Cfr. D. HIROTO, *Locus of Control and Learned Helplessness*, in "Journal of Experimental Psychology", CII [1974], n.2, p. 187-193. Si cfr. anche D. HIROTO- M. SELIGMAN, *Generality of Learned Helplessness in Man*, in "Journal of Personality and Social Psychology", XXXI [1975], n.2, p. 311-327.

⁵⁵⁷ Si precisa che Seligman non ha mai detto che la psicologia positiva è solo per gli psicologi, tutt'altro ha sempre affermato che questa disciplina sia uno strumento che possono utilizzare tutti, in quanto "la psicologia positiva non vuol essere un ombrello per l'ennesima associazione protezionista" M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., p. 108.

⁵⁵⁸ Cfr. M. SELIGMAN, *Imparare l'ottimismo*, cit., p.16.

⁵⁵⁹ *ibidem*.

⁵⁶⁰ Seligman mette in luce come lo stato pessimista ha gli stessi sintomi della depressione lieve e pertanto non è una condizione psicologica da sottovalutare. Cfr. *Ivi*, pp. 77-97.

eventi a collocarci in quella parte di popolazione pessimista. Riflettere in maniera sana sugli eventi, può addirittura trasformare un trauma in una risorsa.

2.1 Permanenza, Pervasività e Personalizzazione

Secondo Seligman gli indicatori con cui noi possiamo distinguere una persona ottimista, da una persona pessimista sono tre: Permanenza, Pervasività e Personalizzazione. Questi indicatori vengono misurati nell'ASQ (Attributional Style Questionnaire).

La *permanenza* di un evento è il pensare che quanto è successo durerà per sempre e avrà conseguenze anche in futuro. Le persone pessimiste pensano che le cause di un evento negativo durino per sempre, mentre invece una persona ottimista ritiene le stesse cause siano transitorie. Un evento negativo è sempre un trauma, ma la differenza è nella capacità di saperlo circoscrivere nel tempo e nei tempi di ripresa di ciascuno.

Viceversa, per quanto riguarda gli eventi positivi, un pessimista darà valore transitorio all'evento e alla causa positiva, mentre invece "le persone ottimiste spiegano a se stesse gli eventi positivi attribuendoli a cause permanenti, ossia attribuendoli a tratti caratteriali e abilità"⁵⁶¹. Il pericolo qui è che se una persona dà valore transitorio (per esempio la fortuna del momento) a un evento positivo, potrebbe arrendersi in seguito alla prima avversità.

Se la permanenza è collegata alla categoria del tempo, la *pervasività* è sicuramente attribuibile alla categoria dello spazio. Infatti se "la dimensione della permanenza determina per quanto tempo una persona si arrende [...], la dimensione della pervasività determina se l'impotenza dilaga su altri ambiti, o è limitata a quello in cui il soggetto è in difficoltà"⁵⁶². La *pervasività*, quindi, può essere *specificata* se la rilego al solo ambito critico (es. ho perso il lavoro, ma non vuol dire che sono un incapace in tutto) o *universale* (es. ho perso il lavoro, quindi non sono più un buon padre). È ovvio, quindi, che si definiscono persone pessimiste coloro che attribuiscono spiegazioni universali a fallimenti che magari colpiscono un solo ambito della vita diffondendo poi il malessere anche ad altri contesti esistenziali. Sono, invece, persone ottimiste quegli individui che trovano delle cause specifiche rispetto a un fallimento, salvaguardando la

⁵⁶¹ M.E.P. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 111.

⁵⁶² *Ivi*, p. 113.

positività in altri contesti. Di fronte agli eventi positivi la situazione si inverte, l'ottimista pensa a fattori universali per giustificare la positività di un evento, il pessimista invece a fattori specifici.

Sommando nell'ASQ i dati della permanenza e della pervasità, si ottengono i punteggi della *speranza*, punteggi che Seligman definisce “i più importanti”⁵⁶³, poiché “il concetto di stile esplicativo fa della speranza un oggetto di ricerca scientifica”⁵⁶⁴. Pertanto, nelle stesse pagine, Seligman definisce “l'arte della speranza” quel trovare cause temporanee e specifiche alle avversità, mentre definisce “arte della disperazione” trovare cause permanenti e universali alle sventure e cause transitorie e specifiche agli eventi positivi.

È interessante notare come la speranza, ritorni anche nel quadro delle potenzialità e che diversi studi in merito sono stati fatti nell'ambito della psicologia positiva. Si ritiene questo un altro elemento di collegamento tra il sapere umanistico e quello scientifico. La speranza è un costrutto mentale che, come vedremo in seguito, è culturalmente presente in diverse filosofie religiose.

La dimensione della *personalizzazione* è quella ricerca di cause esterne o interne a noi per spiegare un fatto negativo. La personalizzazione, infatti, può essere interna se, di fronte a un fatto negativo, accusiamo noi stessi del fallimento, evidenziando ovviamente una bassa autostima. Viceversa, se cerchiamo cause esterne per spiegare una situazione negativa, allora significa che abbiamo un'alta considerazione di noi stessi e una visione ottimista della vita. Sul piano riflessivo e comportamentale, spostare l'attenzione su cause esterne a noi rispetto a un fatto negativo o a un fallimento, per quanto possa evidenziare una personalità ottimista, può comunque delegittimare una persona dalla propria responsabilità. Il punto focale in tal senso, non è quello di annullare la responsabilità personale, spostando l'individuo da una credenza esterna a una credenza interna, quanto piuttosto, evitare che le persone si assumano “la responsabilità degli eventi negativi in maniera ingiustificata”⁵⁶⁵, proprio come avviene molte volte in alcune forme di eccessivo pessimismo o depressione.

⁵⁶³ Ivi, p. 115.

⁵⁶⁴ M. SELIGMAN, *Imparare l'ottimismo*, cit., p. 68.

⁵⁶⁵ Ivi, p. 72.

2.2 Il modello ABCDE

Il pessimista, di fronte alle avversità, non riesce a uscirne poiché vede se stesso come prima causa degli eventi negativi che gli capitano e diffonde questa sensazione di impotenza nel tempo in ogni ambito esistenziale. Persino quando le cose vanno bene, il pessimista ha sempre paura che qualcosa di negativo, prima o poi, succeda e questo perché la negatività è nel suo essere. Un'ottimista, al contrario, sa parlare con se stesso in maniera adeguata anche nelle avversità in quanto ha una predisposizione interiore più incoraggiante rispetto alla vita. Questa abilità di dialogare con se stessi non è qualcosa di innato e non più recuperabile, bensì è qualcosa che può essere appreso. Vi è, infatti, un modello per “spiegare e spiegarsi” gli eventi che accadono in modo da avere un rapporto più idoneo con se stessi e con ciò che ci circonda.

Questo modello esplicativo di sé e della realtà viene riassunto da Seligman con l'acronimo ABCDE. Le prime cinque lettere dell'alfabeto indicano cinque passi da compiere per spiegare un evento negativo: A sta per *Adversity*, avversità; B per *Belief*, che sono le convinzioni che si sviluppano automaticamente di fronte le avversità; C per *Consequences*, ovvero le conseguenze di tali convinzioni; D per *Disputation*, che è la discussione delle convinzioni inveterate; ed E sta per *Energization*, cioè l'iniezione di energia, o energizzazione, che ha luogo quando la discussione ha successo⁵⁶⁶.

Saper descrivere le avversità, significa saper descrivere un evento in maniera fredda, senza trascrivere sentimenti e giudizi. È importante delineare solo l'accaduto senza dare valutazioni di alcun tipo, poiché quest'ultime dovranno emergere in seguito.

Di fronte alle avversità spesso le persone hanno delle chiare convinzioni e, nel caso dei pessimisti, le convinzioni negative ricadono sul sé. È noto che solitamente le persone sanno difendersi dalle accuse degli altri, ma non sanno difendersi dalle proprie convinzioni, proprio perché sono proprie. Come osserva Seligman:

Le nostre spiegazioni riflessive sono solitamente semplici distorsioni. Sono soltanto cattive abitudini di pensiero, prodotte da esperienze spiacevoli del passato: conflitti infantili, genitori troppo severi, insegnanti o allenatori ipercritici, fratelli e sorelle maggiori gelosi. Ma siccome adesso sembrano scaturire da dentro di noi, li prendiamo come vangelo.⁵⁶⁷

⁵⁶⁶ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 116-117.

⁵⁶⁷ *Ivi*, p. 118

È giusta quindi l'osservazione di Wilson che osserva come le nostre credenze siano sinonimo di schemi mentali e orientamenti, nonché di valori⁵⁶⁸.

Conseguenza ovviamente di queste credenze sono spesso quegli stati d'animo che vanno contro l'interesse della nostra persona o azioni/comportamenti che confermano le nostre credenze negative e quindi non aiutano a trovare una soluzione all'accaduto o a cambiare atteggiamento di fronte a un'avversità. Sono proprie le credenze a determinare quella forma di pensiero e comportamento nota in letteratura psicologica come "auto-profezia".

La fase D è sicuramente il momento nevralgico dello stile esplicativo. È il momento critico in cui affrontare le credenze che ci hanno portato a determinate conseguenze interiori e comportamentali. Secondo Seligman dinanzi ad una credenza, che ci ha portato all'avvilimento o alla resa, possiamo o distrarci (spostamento dell'attenzione)⁵⁶⁹, o, meglio ancora, mettere in discussione quanto crediamo di noi stessi. Il primo passo da fare è cercare di non farci coinvolgere sul piano emotivo e cercare di capire che le credenze ci sembrano soltanto più vere perché formulate da noi stessi. Vi sono quattro piste da percorrere per affrontare le proprie convinzioni, che poi sono i modi che spesso utilizziamo quando discutiamo con gli altri.

La prima strategia è quella della *prova*. Questo modo abbina la propria discussione a un'indagine poliziesca, bisogna cioè trovare la prova di quello che si dice, ma anche la prova che, in qualche modo, estranea la persona dalla situazione catastrofica, irrimediabile. Il trovare una prova che evidenzi la visione distorta di sé e della realtà, porta poi la persona a rimettersi in gioco e a trovare una soluzione per far fronte all'evento negativo. Questo percorso porta a una forma di ottimismo appreso in quanto verifica l'esattezza o meno delle convinzioni e per questo si distingue dal semplice pensiero positivo. Infatti, mentre quest'ultimo "comporta spesso il cercare di credere ad affermazioni ottimistiche del tipo: "ogni giorno, in ogni modo farò sempre del mio meglio!", anche in assenza di prove, o addirittura di fronte a prove contrarie"⁵⁷⁰,

⁵⁶⁸ "Let us assume that actions are dictated, in part, by beliefs about the world, cause and effect, how one gets one's needs met, fairness, and so on. The word belief has several synonyms, such as cognitive set or schema, point of view or orientation, values, standards, attitude, perspective or stance, frame of reference or frame of mind. Let us create a shorthand term— frame—that represents such a frame of reference that is triggered in the moment and tends to direct our next action." In R. WILSON, *Playing with the moment*, in G.W. BURNS, *Happiness, Healing, Enhancement*, cit., p. 192.

⁵⁶⁹ M. SELIGMAN, *Imparare l'ottimismo*, cit., p. 280.

⁵⁷⁰ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 120.

l'ottimismo appreso si distingue per il fatto che, prima della fase di rinforzo positivo, vi è una fase di ricerca che palesi la visione eccessiva e distorta di se stessi e della realtà alla luce dei fatti. Non si tratta, quindi, di una semplice suggestione su una frase incoraggiante, ma una tecnica di indagine interiore che affermi determinate condizioni dopo un lavoro di introiezione, volto a spogliare la realtà dei fatti da un pensiero soggettivo impregnato di negatività oltre misura per poi comprendere strategie e orientamenti per recuperare l'avversità. Come afferma Seligman a riguardo: "L'ottimismo appreso non funziona attraverso una "positività" ingiustificata verso il mondo, ma attraverso il potere di pensiero "non negativo"⁵⁷¹.

Il secondo modo di affrontare le proprie convinzioni negative è quello di trovare delle *alternative* alla causa che si è reputata tale per giustificare un'avversità e che solitamente, nei soggetti pessimisti, è la peggiore, ossia quella permanente e pervasiva, che dà poco spazio alla speranza. Questa tecnica è difficile da attuare, soprattutto dai soggetti pessimisti che hanno quasi un *habitus negativo* per spiegare i fatti. La prima cosa da fare è quella di analizzare le diverse cause che hanno portato a un evento negativo e da queste concentrarsi su quelle che si possono cambiare e in seguito riflettere su quelle che sono specifiche e non personali. Per esempio nel caso di un brutto voto ad un esame, il tempo per lo studio potrebbe essere una causa che si può cambiare, mentre una causa specifica potrebbe essere il fatto che l'esame era particolarmente difficile e la causa non personale potrebbe concretizzarsi nel fatto che il professore ha dato tutti voti bassi. Come per la strategia della prova, anche in questo caso il cammino è quello di un ottimismo appreso che parte da un'analisi profonda del sé e della realtà e non da una forma esterna di incoraggiamento a priori.

Vi è poi il cercare di capire che *implicazioni* ha il credere negativo, ossia quali risvolti sia di pensiero che pratici insediano la vita. Di fronte a qualche evento che magari ha interrotto una serie positiva di comportamenti è davvero giusto pensare in maniera catastrofica e abbandonare quanto intrapreso? Come osserva Seligman, una serata storta o un periodo difficile con il/la partner, non implica per forza un divorzio; come interrompere una dieta per una sera, dopo un periodo di dieta rigida, non significa essere un'inguaribile peccatore/peccatrice di gola, tanto da abbandonare la dieta intrapresa. Analizzare le implicazioni, significa in una qualche maniera

⁵⁷¹ M. SELIGMAN, *Imparare l'ottimismo*, cit., p. 284.

“decatastrofizzare” le conseguenze pratiche a seguito di erronee credenze. Questa fase si conclude nel tornare alla strategia della ricerca delle prove per quindi mettere in discussione quelle credenze che avevano portato a delle implicazioni/conseguenze eccessivamente pessimistiche.

L’ultima pista da percorrere è la riflessione sull’*utilità* di certe implicazioni e conseguenze. Questa modalità è sicuramente meno riflessiva delle altre, ma è da applicare nei momenti in cui è necessaria subito una risposta pratica. È il momento in cui quello che è giusto pensare può non tornare utile all’occorrenza. Seligman porta l’esempio di un artificiere che sta lavorando per disinnescare una bomba. In quel momento se lui inizia a riflettere “se sbaglio, salto in aria con la bomba, quindi forse...”, le conseguenze di questo pensare (esempio tremolio alle mani) potrebbero essere letali. Vi sono casi, quindi, in cui la giusta riflessione non ha un’implicanza utile, quindi è meglio rimandare la discussione del pensiero a dopo. Vi sono poi fatti negativi, che, in determinate situazioni possono provocare una certa sofferenza, che è tanto giusta e comprensibile, quanto a volte poco utile per risolvere la situazione stessa. Per questo bisogna arginare le implicazioni del vissuto e della credenza, per attuare strategie idonee alla soluzione del problema secondo una reale fattibilità per possibilità e competenza.

Infine vi è la fase E, ossia la scelta di assumere un atteggiamento o attuare un comportamento che concretizzi quanto consapevolizzato dall’ottimismo appreso. È la parte pratica dello stile esplicativo, la fase in cui le azioni che si compiono, riflettono quanto discusso nelle precedenti fasi. È la prova evidente che si è passati da una rinuncia pessimistica a un attivismo positivo e volgente all’ottimismo.

A conclusione di questo paragrafo è bene osservare come la proposta ottimista di Seligman, non sia un ottimismo *tout-court*, ma un ottimismo che lui definisce “flessibile”, in quanto ancorato a una riflessione interiore in relazione alle circostanze. Non a caso Boniwell parla di ottimismo reale che non si fa corrompere da una forma “fuzzy” di conoscenza o di significato⁵⁷².

⁵⁷² “But then again, at least some optimism seems necessary to motivate us to take the very next step forward. Sandra Schneider writes at length about realistic vs. unrealistic optimism, stressing the difference between ‘fuzzy’ knowledge and ‘fuzzy’ meaning, and the importance of reality checks. Fuzzy knowledge is about not knowing the facts, while fuzzy meaning is about having some latitude in interpretations. Optimism is not a good way to deal with fuzzy knowledge. If you don’t know your level of cholesterol, it doesn’t make sense to just assume you are safe from cardiac disease. However, many situations in life are, in fact, open to interpretation – and this is where optimism can be useful (Schneider, 2001). In fact, both Schneider’s and Seligman’s approaches advocate the same principle – that of

3. Virtues and Strenghts

Seligman, dopo aver riflettuto e studiato l'impotenza appresa e lo stile esplicativo, coadiuvato da altri studiosi, anche di diverse discipline, ha iniziato un percorso di studio sui tratti caratteriali della persona. Questo studio ha abbracciato, alla stregua di uno studio di antropologia culturale, gran parte del nostro pianeta, fornendo, secondo i canoni della ricerca sociale, un quadro di sei virtù e ventiquattro potenzialità in riferimento all'essere umano e alla promozione del benessere dello stesso⁵⁷³.

3.1 Il comportamento umano si fonda su un principio morale

In linea con i principi ispiratori di una psicologia volta alla positività, ossia allo studio dei fattori "sani" dell'individuo sui quali costruire il benessere personale e sociale⁵⁷⁴, la ricerca delle virtù e delle potenzialità è nata da un assunto di fondo, ovvero sia:

1. Esiste una natura umana. 2. l'azione procede dal carattere. 3. il carattere si dà in due forme, entrambe ugualmente fondamentali: il carattere malvagio e quello buono o virtuoso ("angelico").⁵⁷⁵

Questa definizione fatta da Seligman è perfettamente in linea con quanto espresso nel precedente capitolo sia a proposito dell'agire personale in chiave sociale nel pensiero aristotelico-tomista (*praxis*), sia per quanto concerne la libertà della persona di agire o

flexibility of thinking when it comes to interpreting the meaning of events. It is hardly surprising, therefore, that many resilience programmes (see Chapter 14) are based on the theories of optimism, teaching students to question their habitual explanations for misfortunes." In I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*. cit., pp. 24-25.

⁵⁷³ "Nella teoria del benessere questi 24 punti di forza sostengono tutti e cinque gli elementi, non solo il coinvolgimento: ricorrere alle nostre forze maggiori porta a un aumento dell'emozioni positiva, del significato e della realizzazione, e a un miglioramento delle relazioni". M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., p. 42.

⁵⁷⁴ "Whatever the personal origins of our conviction that the time has arrived for a positive psychology, our message is to remind our field that psychology is not just the study of pathology, weakness, and damage; it is also the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is the best. Psychology is not branch of medicine concerned with illness or health, it is much larger. It is about work, education, insight, love, growth, and play. And in this quest for what is the best, positive psychology does not rely on wishful thinking, faith, self-deception, fads or hand waving; it tries to adapt what is the best in the scientific method to the unique problems that human behavior presents to those who wish to understand it in all its complexity". M. SELIGMAN – M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology. An Introduction*, cit., p. 7.

⁵⁷⁵ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 155.

meno secondo virtù. Lo studioso americano specifica che tale asserzione si colloca in un quadro di riflessione interdisciplinare e per meglio spiegarlo chiama in causa altre visioni antropologiche.

La teologia puritana, originata dal pensiero di Lutero e Calvino, non dava alcun peso al comportamento malvagio in termini di libertà di scelta. Secondo, infatti, questi pensatori la persona non possiede il libero arbitrio e quindi non può far nulla per guadagnarsi il paradiso, in quanto solo Dio dà la grazia della partecipazione alla vita Eterna. Da qui un'idea di carattere soggettivo che può modellare un comportamento per un fine viene completamente distolta e viene dissipata ogni possibilità di scelta, compresa quella di avere un carattere angelico piuttosto che malvagio. Ciò ha dato vita a credenze svalutanti il valore della persona e quindi il concetto di carattere.

La sociologia, nel tardo '800 e nel '900, ha risposto a questa idea osservando che il carattere malvagio e violento della gente era spesso collegato a delle persone che vivevano in condizioni disagiate, a volte disumane. Pertanto, questa nascente disciplina, aveva compreso che bisognava spiegare il carattere delle persone non solo in funzione della singola personalità, ma anche e soprattutto in relazione all'ambiente in cui vive. Così si coniò il termine "ambiente positivista" che mirava a porre rimedio alle cause sociali dei comportamenti "malvagi". Se il degrado urbano creava delinquenza, allora era necessario una bonifica cittadina, se la violenza derivava dall'ignoranza, allora era necessario una scolarizzazione su vasta scala, oppure se il lavoratore era ribelle perché il lavoro era alienante (Marx), allora bisognava migliorare le condizioni di lavoro. L'errore della sociologia è stato però di concentrarsi a un certo punto solo sulle condizioni ambientali, tralasciando completamente l'individualità del carattere, ossia si è lavorato per creare un "ambiente educativo" e si è trascurata l'educazione della persona.

Per quanto concerne la psicologia Seligman ha messo in luce il suo completo disaccordo con alcune scuole di pensiero, specie quelle comportamentiste e freudiane, che fecero tabula rasa dei concetti di natura umana e carattere, spiegando il comportamento in funzioni di rinforzi esterni (Skinner) o spinte interne (Freud).

Seligman ribadisce, quindi, che il carattere, pur essendoci il pericolo che risenta delle influenze ambientali, resta un concetto di matrice individuale⁵⁷⁶ e personale che

⁵⁷⁶ Ne è riprova anche la componente ereditaria del carattere.

poi si apre al relazionale (cose, persone, Trascendenza) tramite i concetti di virtù e potenzialità. Per specificare meglio l'aspetto personale e reattivo del carattere, dobbiamo distinguere l'idea di carattere dal concetto di temperamento. Quest'ultimo si riferisce esclusivamente a un aspetto psico-somatico e congenito dato alla nascita. Il carattere invece, pur avendo una connotazione anche psicofisica, può essere definito come una peculiarità umana, un'attitudine personale a gestire il proprio comportamento su una base di valori quali quello estetico, economico, politico, sociale e religioso.

3.2 La ricerca delle virtù e delle potenzialità

Una volta stabilita l'importanza del carattere, bisognava ricercare quelle virtù e quelle potenzialità ad esse correlate che fossero riconducibili alla natura umana nelle sue diverse forme culturali. Per creare questa specie di "tassonomia" delle virtù, Seligman reclutò il dott. Christopher Peterson come direttore scientifico di questa ricerca. Il primo incarico che diede a Peterson fu quello "di leggere gli scritti delle principali tradizioni filosofiche e religiose, per catalogare quali ritenesse essere virtù, e quindi vedere se alcune ricorressero in tutte o quasi tutte le tradizioni"⁵⁷⁷. È importante capire che la ricerca non mirava a universalizzare determinate virtù, anzi quando alcune di esse non si trovavano in molte culture, non venivano prese in considerazione.

La ricerca toccò diverse tradizioni di pensiero, così scrive Seligman: "Guidati da Katherine Dahlsgaad, leggemmo Aristotele e Platone, Tommaso d'Aquino e Agostino, l'Antico Testamento e il Talmud, Confucio, Buddha, Lao-Tze, il Bushidō (il codice dei samurai), il Corano, Benjamin Franklin e le Upanisad, in tutto circa duecento repertori di virtù."⁵⁷⁸

Dopo questa ricerca che ha toccato tutto il mondo euroasiatico e tremila anni di storia, l'equipe di studiosi ha elencato, come virtù onnipresenti⁵⁷⁹, sei elementi che ha definito in un articolo "categorie generali di eccellenza morale"⁵⁸⁰:

⁵⁷⁷ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 164.

⁵⁷⁸ Ivi, cit., p. 165. Anche cfr. K. DAHLSGAARD - C. PETERSON - M.E.P. SELIGMAN, *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, cit.

⁵⁷⁹ In tal senso si ricorda che Seligman e Peterson precisano che le virtù non sono universali. Tale definizione infatti avrebbe un taglio filosofico e non psicologico. Secondo i ricercatori americani infatti si è solo dimostrata l'ubiquità delle diverse virtù e potenzialità. "When we applied these criteria to the many dozens of candidate strengths we identified through brainstorming and literature searches, what resulted was the list of positive traits shown in Table 1.1, categorized under the six core moral virtues that emerge consensually across cultures and throughout time (chapter 2). [...] We believe that the positive traits in this classification themselves are ubiquitously if not universally recognized, an assumption we are in the process of checking with cross-national and cross-cultural studies." In C. PETERSON - M. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues*, cit., p.28.

- Saggezza e conoscenza
- Coraggio
- Amore e umanità
- Giustizia
- Temperanza
- Spiritualità e Trascendenza

È ovvio che il significato che ogni cultura dà a una virtù differisce da un altro pensiero (p.e. l'umanità di Confucio non è la carità cristiana), ma ciò che importa è che queste virtù sono presenti in tutte le culture e che sono state isolate altre virtù tipiche di una singola tradizione (p.e. il buon senso per Aristotele o il mondo pulito per gli scout) che non erano onnipresenti e che non sono state, dunque, considerate.

Una volta trovate le virtù, il secondo passo è stato quello di comprendere come le virtù possano essere acquisite, sviluppate e misurate secondo un modello scientifico. Per quanto concerne la misurazione vedremo in seguito il VIA, mentre per quanto riguarda l'acquisizione e lo sviluppo, bisogna introdurre un nuovo concetto: le *potenzialità* (o punti di forza del carattere).

La ricerca delle potenzialità, ha seguito un itinerario simile a quello delle virtù e viene così descritto in un articolo:

Mediante numerosi indagini di brainstorm interattivi; indagini su esaustive letterature di psicologia, filosofia e lo sviluppo di recenti letterature; riviste di inventari storici di potenzialità e virtù, considerazioni che gli obiettivi dei programmi dell'educazione del carattere e interventi di lavoro sociali dalla prospettiva di potenzialità base; e discussione con partecipanti alle conferenze, tra le numerose strategie, furono identificate dozzine di possibili potenzialità del carattere per essere considerate per l'inclusione nella classificazione. Queste possibili potenzialità furono poi accertate attraverso dieci criteri che apparvero come le caratteristiche più comuni tra quelle possibili. Sebbene le condizioni del criterio non siano né necessarie né sufficienti per le potenzialità del carattere, sono state considerate pertinenti alle caratteristiche che prese insieme formano una famiglia tipo⁵⁸¹.

⁵⁸⁰ "The strengths are organized into six virtues, broad categories of moral excellence that emerged consistently from historical surveys: wisdom and knowledge, courage, love, justice, temperance, and transcendence", in: A. LEE DUCKWORTH - T.A. STEEN - M. E. P. SELIGMAN, *Positive Psychology in Clinical Practice*, cit., p. 638.

⁵⁸¹ "Through numerous iterative rounds of brainstorming; extensive literature searches of the psychology, philosophy, and youth development literatures; reviews of historical inventories of strengths and virtues; consideration of the goals of character education programs and social work interventions from a strengths-based perspective; and discussion with conferences participants, among numerous other strategies, dozens of candidate character strengths were identified to be considered for inclusion within the classification. These candidate strengths were then assessed against 10 criteria that appeared to be

Criteri di selezione e riflessioni a margine

I criteri di selezione per definire le potenzialità sono presenti nel CSV⁵⁸² (Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification) e sono così sintetizzati:

Criterion 1

A strength contributes to various fulfillments that constitute the good life, for oneself and for others. Although strengths and virtues determine how an individual copes with adversity, our focus is on how they fulfill an individual.

Questo criterio mette in luce come, in continuità con la nozione aristotelica di eudaimonia, la realizzazione personale non è una conseguenza dell'agire virtuoso, ma consiste proprio nell'agire secondo virtù. Agire secondo virtù significa quindi agire secondo finalità.

Criterion 2

Although strengths can and do produce desirable outcomes, each strength is morally valued in its own right, even in the absence of obvious beneficial outcomes.

A commento di questo criterio gli autori evidenziano che “*Said another way, talents and abilities can be squandered, but strengths and virtues cannot*”. È utile quindi delineare la differenza fra un talento e una potenzialità. In primo luogo le potenzialità riguardano i tratti morali, mentre i talenti soprattutto gli aspetti naturali. La potenzialità, infatti, è una predisposizione della personalità, un talento è un dono di natura che si è ricevuto. Essere cordiali non può essere un dono, ma una conquista del carattere, avere una bella voce è un dono perché non tutti possiamo diventare cantanti di musica lirica.

In secondo luogo il talento può essere sì migliorato, ma solo sul piano del perfezionamento che è solo per chi già lo possiede. Al contrario le potenzialità “possono essere edificate e sviluppate anche su fondamenta fragilissime e ritengo che, con sufficiente pratica, perseveranza buoni maestri e impegno, possano metter salde radici e dare buoni frutti”⁵⁸³

common features across the candidate strengths. Although the criteria are neither necessary nor sufficient conditions for character strengths, they are considered to be pertinent features that, taken together, capture a family resemblance.” P.A. LINLEY ET AL., *Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths*, in “Personality and Individual Differences”, XLIII [2007], pp. 342.

⁵⁸² C. PETERSON - M. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues*, cit., pp. 17-28.

⁵⁸³ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 167-168.

La terza differenza riguarda la volontà e l'automatismo. Avere un "orecchio musicale" e saper riconoscere le note al solo suono non comporta volontà, ma semplice automatismo. L'unica decisione da prendere in questo caso è se perfezionarlo e come metterlo a frutto. Ma l'orecchio musicale si ha e non si è fatto nulla per averlo. L'esercizio delle potenzialità, invece, comporta obbligatoriamente l'esercizio della volontà e questo fa sì che lo sviluppo delle potenzialità sia qualcosa alla portata di tutti, poiché nessuno nasce coraggioso o audace o con senso civico, ma tutti possiamo acquisire e sviluppare queste potenzialità se lo vogliamo e se indirizziamo il nostro comportamento verso le virtù. Come afferma Seligman: "quando l'esercizio della volontà culmina in'azione virtuosa, ci sentiamo elevati e ispirati"⁵⁸⁴.

Criterion 3

The display of a strength by one person does not diminish other people in the vicinity
Questo criterio evidenzia la tesi "personalista" delle potenzialità le quali non sono aleatorie, ma si manifestano concretamente nel soggetto. In tal senso quindi la teoria non si presenta come una teoria di equilibrio sociale, ma al contrario come una riflessione personale e generativa di cambiamento⁵⁸⁵. Il manifestarsi di una potenzialità in un individuo non solo non sminuisce le altre persone, ma anzi provoca ammirazione.

Criterion 4

Being able to phrase the "opposite" of a putative strength in a felicitous way counts against regarding it as a character strength. (24)
Questo criterio rispecchia la filosofia di fondo della *positive psychology*, in quanto mette in luce come una potenzialità non si definisce dal suo contrario, ma dal suo continuum positivo. La bipolarità di alcune potenzialità vanno certamente indagate all'interno degli studi empirici su un *range* definito. Ma alcune potenzialità, come per esempio il senso dell'*humor*, hanno un punto zero, senza avere un valore negativo rappresentato dal suo contrario.

⁵⁸⁴ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 169.

⁵⁸⁵ "We instead rely on the new psychology of traits that recognizes individual differences that are stable and general but also shaped by the individual's setting and thus capable of change. The initial step in our project is therefore to unpack the notion of character—to start with the assumption that character is plural—and we do so by specifying the separate strengths and virtues, then devising ways to assess these as individual differences." M. SELIGMAN – C. PETERSON, *Character strengths and virtues*, cit., p.10.

Criterion 5

A strength needs to be manifest in the range of an individual's behavior—thoughts, feelings, and/or actions—in such a way that it can be assessed. It should be traitlike in the sense of having a degree of generality across situations and stability across time.

Questo criterio evidenzia come le potenzialità non sono dei costrutti metafisici, delle idee morali partorite da chissà quale teoria etico-filosofica, bensì delle caratteristiche osservabili e valutabili, quindi soggette a un incremento e decremento. In tal senso questo criterio richiama il concetto di *habitus*, come esperienza personale osservabile che può rendere sempre più stabile la personalità.

La differenza tra una riflessione filosofica e un'indagine psicologica però viene sottolineata dagli autori quando distinguono le potenzialità come tratti caratteriali *tonic* piuttosto che *phasic*⁵⁸⁶ e quindi quando si cerca di comprendere il manifestarsi di una potenzialità in riferimento al comportamento della persona e del contesto. Ciò evidenzia come la ricerca che ha determinato le sei virtù e le ventiquattro potenzialità, sia stata un'indagine sociale e culturale, e non un esperimento in laboratorio o un'azione sperimentale pura. Inoltre la potenzialità si manifesta in una differenza individuale con generalità e stabilità dimostrabile.

Criterion 6

The strength is distinct from other positive traits in the classification and cannot be decomposed into them.

Questo criterio segue l'idea di base di ogni classificazione: ossia che ogni elemento seppur può essere vicino nel significato a un altro elemento, questi non possono essere sovrapposti o inclusi l'un nell'altro o viceversa. Seppur poi nelle indagini due potenzialità possono avere lo stesso andamento in diverse ricerche, queste non possono e non debbono essere confuse nella loro definizione. In conclusione il carattere distintivo di una potenzialità non è ripetibile (concettualmente o empiricamente) con altre potenzialità

Criterion 7

A character strength is embodied in consensual paragons.

⁵⁸⁶ "Strengths differ in terms of being tonic (constant) versus phasic (waxing and waning depending on their "use"). This distinction has important measurement implications. A tonic characteristic (e.g., kindness or humor) shows itself steadily in a variety of settings, which means that it can be assessed by deliberately general questions posed to an individual and/or informant ("Do you like to tease others?"). A phasic characteristic comes and goes because it is relevant only in settings that afford it. Bravery, for example, does not—indeed, cannot— show itself as one is standing in the checkout line of a grocery store. But if the store is being robbed, then a person can manifest varying degrees of valor." Ivi, p. 23.

Criterion 8

We do not believe this feature can be applied to all strengths, but an additional criterion where sensible is the existence of prodigies with respect to the strength.

Questo criterio evidenzia come le potenzialità tendono all'eccellenza e come, in alcune persone (in specie bambini e giovani), una potenzialità ha assunto forme di prodigio, ossia ha raggiunto livelli massimi (a volte superiori alla norma) rispetto ad altri. Ciò però, come è stato già detto nel secondo criterio, non ci deve far credere che una potenzialità è un talento per pochi, bensì deve affermare che le potenzialità possono essere incarnate in ciascuno fino a raggiungere livelli di eccellenze.

In una certa maniera, questo criterio richiama il concetto di *aretè* che abbiamo già incontrato nel precedente capitolo, quando si è messo in luce come un comportamento virtuoso è una tensione continua alla perfettibilità possibile dell'agire etico.

Criterion 9

“Conversely, another criterion for a character strength is the existence of people who show—selectively—the total absence of a given strength.” (26)

Nel commentare questo criterio, gli autori prendono le distanze dalla “filosofia” del DSM⁵⁸⁷. In particolare Peterson Seligman riportano come alcuni soggetti privi di una potenzialità sono stati studiati secondo l'asse II del DSM evidenziando come questa classificazione è stata poco affidabile in termini di diagnosi e cura. Secondo gli autori è auspicabile un cambio di direzione di marcia e iniziare a considerare i problemi di

⁵⁸⁷ “The DSM is far from perfect, and its weaknesses as well as its strengths have guided us. What are the positive and negative lessons that can be learned from the various incarnations of the DSM over its 50-year history? On the positive side, the DSM has moved toward behaviorally based criteria and proposed explicit rules for recognizing disorders of interest; it has spawned a family of structured clinical interviews and self-report questionnaires that allow these disorders to be reliably assessed; and, at least in principle, it has moved toward multidimensional (multiaxial) description, doing justice to the complexity of the subject matter it tries to organize. Thus, a full DSM diagnosis notes not only clinical disorders (Axis I) but also personality and developmental disorders (Axis II), medical conditions (Axis III), prevailing stressors (Axis IV), and global level of functioning (Axis V).

Following the DSM example, our classification includes explicit criteria for character strengths, and it has led us to develop a family of assessment devices (chapter 28). Finally, the present classification is multiaxial in the sense that it directs the attention of positive psychology not only to character strengths but also to talents and abilities, to conditions that enable or disable the strengths, to fulfillments that are associated with the strengths, and to outcomes that may ensue from them. [...]

What are the implications for our classification of these negative lessons? We hope to do for the domain of moral excellence (character strengths and virtues) what the DSM does well for disorders while avoiding what it does poorly. Thus, our classification is based on an overall structure of moral virtues suggested by our historical and cross-cultural reviews. It includes a manageable number of character strengths (24) and is open to the possibility of consolidating those that prove empirically indistinguishable, as well as adding new strengths that are distinct. It approaches character strengths as individual differences—as continua and not categories—and is sensitive to the developmental differences in which character strengths are displayed and deployed. Finally, our creation of assessment instruments never subordinated validity issues to those of reliability. *Ivi*, pp. 7-8.

comportamento come fallimenti del carattere e non porre la questione comportamentale sempre come un problema psichiatrica e medicalizzante.

Criterion 10

“As suggested by Erikson’s (1963) discussion of psychosocial stages and the virtues that result from their satisfactory resolutions, the larger society provides institutions and associated rituals for cultivating strengths and virtues and then for sustaining their practice” (27)

3.3 Le potenzialità

Prima di definire le potenzialità, schematizzandole secondo le virtù di appartenenza, è importante fare una premessa di carattere storico. Seligman, prima del suo ultimo lavoro sulla teoria del benessere, parlò delle potenzialità in due importanti testi : *La felicità autentica* e *Character and Virtues*. Nel 2011, con l’uscita del suo ultimo testo, lo studioso americano ricorda che “nella teoria del benessere questi ventiquattro punti di forza sostengono tutti e cinque gli elementi, e non solo il coinvolgimento: ricorrere alle nostre forze maggiori porta a un aumento dell’emozione positiva, del significato e della realizzazione, e a un miglioramento delle relazioni”⁵⁸⁸. Questa sottolineatura evidenzia che se nella teoria della felicità autentica le potenzialità si incrementavano in una maniera unidimensionale, ossia nel soddisfare al massimo il nostro stato d’animo, nella teoria del benessere le potenzialità hanno una definizione multiforme, nella misura in cui, il coinvolgimento, il significato le relazioni e la realizzazione seguono variabili soggettive e oggettive.

Fatta questa importante premessa, definiamo le potenzialità (o punti di forza). Per la virtù detta “Saggezza e conoscenza” (ovviamente la conoscenza è antecedente necessario della saggezza) vi sono le seguenti potenzialità elencate a partire dalla più basilare sotto il profilo dello sviluppo cognitivo a quella più matura:

- *Curiosità/interesse per il mondo*. La curiosità e l’interesse per il mondo, che possono essere considerate generalmente, come apertura a tutto ciò che è esistente o nello specifico a qualcosa, sono delle forme cognitive attive e personali che, al contrario della noia, non consentono una ricezione passiva delle informazioni esterne. Quindi non vi è spazio per preconcetti o ripetitività, in

⁵⁸⁸ M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., p. 42.

quanto la curiosità e l'interesse sono un continuo di nuove esperienze secondo una modalità flessibile che consente l'acquisizione di nuove conoscenze.

- *Amore per il sapere.* Questa potenzialità si sviluppa quando si persegue un sapere anche in assenza di stimoli e rinforzi esterni. Si cerca la verità in un campo del sapere perché si è interessati, ossia perché vi è un livello affettivo che interviene e orienta ciò che per altri, magari, è solo un apprendimento cognitivo.
- *Discernimento/capacità critiche, apertura mentale.* “Per discernimento intendo l'esercizio del vagliare le informazioni obiettivamente e razionalmente, al servizio del bene proprio e altrui. Il discernimento in questo senso è sinonimo di capacità critiche; si traduce in un orientamento realistico ed è l'opposto di errori logici che affliggono i soggetti depressi come l'eccesso di personalizzazione (“E tutta colpa mia”) e il pensare, bianco-o-nero. [...] Il discernimento è una componente significativa che vi aiuta a non confondere i propri bisogni e desideri con i fatti concreti del mondo”⁵⁸⁹
- *Ingegnosità/originalità/intelligenza pratica.* È il saper fare, creare e cercare una soluzione di fronte a situazioni problematiche di carattere pratico. L'originalità quindi non è intesa solo nel campo delle arti e dei mestieri, ma viene inserita nella vita di tutti i giorni. Per esempio in quelle *performance* di intelligenza pratica che si possono sviluppare in ogni contesto ove si richieda una determinata abilità.
- *Intelligenza sociale, intelligenza personale, intelligenza emotiva.* L'intelligenza sociale e personale sono le due componenti che Goleman ha valorizzato per esprimere il concetto di intelligenza emotiva. L'intelligenza personale si rifà all'autoconsapevolezza (conoscenza delle proprie emozioni), all'autocontrollo e all'automotivazione, mentre l'intelligenza sociale riguarda l'empatia (riconoscimento delle emozioni altrui) e la gestione delle relazioni (abilità sociali).
- *Lungimiranza.* È la potenzialità più vicina alla saggezza, poiché è quella capacità di saper guardare oltre la necessità contingente. Richiede un distacco critico dalla realtà e una capacità di saper guardare oltre *l'hic et nunc*.

⁵⁸⁹ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 177.

Per la virtù del “coraggio”, le potenzialità che seguiranno sono da intendersi potenzialità di supporto a comportamenti virtuosi il cui obiettivo non sempre si è certi di raggiungere, poiché sono azioni che si svolgono in contesti spesso di forte avversità. Certo è che le suddette potenzialità possono essere riconosciute solo in comportamenti frutto di scelte libere e volenterose.

- *Valore e audacia.* L’audacia è la capacità di scindere, dinanzi alle emozioni della paura, le componenti prettamente emotive da quelle comportamentali, così da riporre l’idea della fuga e affrontare la situazione malgrado le ricadute psicofisiche provocate dall’evento. Il valore è l’espressione più alta, poiché spesso pone il soggetto in posizioni impopolari, a volte anche mettendo a rischio la propria incolumità fisica.
- *Perseveranza/industriosità/Diligenza.* La perseveranza è l’intraprendere e il completare progetti sia semplici che ardui anche quando vi sono momenti di difficoltà. La persona perseverante o industriosa non si pone mete irraggiungibili, ma obiettivi flessibili, realistici e non superiori alle proprie forze.
- *Integrità/Autenticità/Onestà.* “Con integrità e autenticità, intendo qualcosa di più che dire la verità; intendo rappresentare voi stessi -le vostre intenzioni e idee – agli altri e a voi stessi in modo sincero, in parole e opere « Siate veri con voi stessi e non potrete esser falsi con nessuno»”⁵⁹⁰

Le potenzialità che riguardano la virtù dell’“Amore e umanità” sono quelle che si acquisiscono e si sviluppano nell’interazione positiva con l’altro. Indipendentemente dal contesto familiare, amicale, lavorativo, una relazione positiva (e propositiva) richiede alcune potenzialità comuni che migliorano il rapporto umano, incrementando il benessere della persona e, indirettamente, quello della comunità in cui si vive.

- *Cordialità e generosità.* Questa potenzialità misura i vari modi di relazionarsi all’altro in un’ottica di apertura ai bisogni dell’altro, quindi accentuando gli interessi dell’altra persona che spesso possono non coincidere con le proprie esigenze personali. Sottocategoria quindi di questa potenzialità sono empatia e simpatia, nel loro significato etimologico di riconoscimento e condivisione di un *pathos*.

⁵⁹⁰ Ivi, p. 184.

- *Capacità di amare e lasciarsi amare.* Questa potenzialità misura l'intensità e la profondità dei rapporti umani. La capacità di amare viene spesso riconosciuta dall'altra persona, anzi questa è una condizione necessaria affinché questa potenzialità raggiunga il suo obiettivo. Come affermava Don Bosco: "non è tanto importante che voi amiate i ragazzi, ma che loro si sentano amati". Spesso si incontra maggiore difficoltà, specie negli uomini, a ricevere l'amore dall'altro, non perché non lo si riconosca, ma perché ciò comporterebbe un'apertura all'altro e una modifica dei propri comportamenti.

Le potenzialità inerenti alla virtù della "Giustizia" sono quelle che si manifestano nelle relazioni all'interno di una rete civica, quindi in un gruppo di persone legate da sentimenti, ma anche da norme di convivenza comune. Queste relazioni posso riguardare la famiglia, come anche un condominio, fino ad arrivare a concetti più complessi di società o nazione.

- *Senso civico e del dovere, capacità di lavorare in gruppo, lealtà.* Questa potenzialità non va letta in un'ottica "legale", bensì comunitaria, ossia nel comprendere quanto un individuo riesca ad identificare la sua identità con quella di un gruppo (squadra, lavoro, gruppo di quartiere). Non si parla di omologazione, ma di condivisione, di affinamento di obiettivi personali con quelli che possono essere gli scopi comunitari. Questa potenzialità mira a superare l'autoreferenzialità e misura il senso di appartenenza, il saper stare e lavorare all'interno del gruppo, il saper riconoscere finalità esterne, personali e comunitarie, senza badare solo al proprio tornaconto. In questa potenzialità è insito il concetto di obbedienza, non cieca e dittatoriale, bensì, in quanto riconoscimento del rispetto di norme e ruoli che mirano alla "sana conservazione" del gruppo.
- *Imparzialità ed equità.* Anche questa potenzialità non va intesa come un assunto di natura giuridica, quanto come una predisposizione interiore che fa sì che i propri vissuti emotivi e i pregiudizi non influenzino le proprie scelte in relazione all'altro e alla comunità. Per fare ciò vi è bisogno di "una guida morale" che aiuti a scoprire i diritti dell'altro, anche quando non si è riusciti a riconoscerli personalmente.

- *Leadership*: “Eccellente nell’organizzare attività è fare in modo che vengano portate a termine con successo. Un leader dotato di umanità deve innanzitutto essere un leader efficiente, che sappia guidare con autorevolezza il lavoro di gruppo e spronare i vari membri, mantenendo al tempo stesso ottimali i rapporti tra loro; inoltre deve saper gestire le relazioni « senza malanimo verso alcuno; con umanità verso tutti, ma con fermezza. »⁵⁹¹

La “Temperanza” è quella virtù che non sopprime bisogni, impulsi o desideri, ma impedisce che essi, con il loro impeto, possano travolgere la persona. Le potenzialità inerenti a questa virtù aiutano la persona a saper attendere, misurare, equilibrare la propria vita cercando di soddisfare al momento giusto le proprie necessità di carattere fisico, psichico, affettivo e morale, senza permettere che impulsi e desideri possano sopraffare la ragione e il buon senso.

- *Autocontrollo*. È la potenzialità che sostiene la persona nel saper controllare, tenere in pugno una situazione che, a causa degli impulsi, può sfuggire di mano. Non è tanto importante in una situazione del genere sapere cosa sia giusto e cosa no, quanto piuttosto aderire a una soluzione più adeguata con comportamenti pratici che fanno riferimento a questa consapevolezza. Questa potenzialità, per svilupparsi appieno, deve tradurre in azione ciò che è convinzione nel pensiero.
- *Prudenza/discrezione/cautela*. Queste potenzialità “moralì” e “relazionali” mirano ad adeguare le proprie azioni sulla linea temporale, in modo da prevenire disagi che potrebbero richiedere tempi di soluzioni lunghi, o a volte nessuna soluzione. Ponderare scelte e azioni nel tempo, significa oltre a non lasciarsi travolgere da bisogni estemporanei, anche delineare obiettivi a lungo termine che, superate le prime insidie “edonistiche”, possono portare giovamento alla vita della persona.
- *Umiltà e modestia*. “Le persone umili vedono le proprie aspirazioni, vittorie e sconfitte personali come qualcosa di relativa importanza. Ritengono che ciò che hanno realizzato o patito in vita non abbia un peso così determinante. Ma la

⁵⁹¹ Ivi, p. 188-189.

modestia che consegue da queste convinzioni non è, a sua volta, un modo di mettersi in mostra.”⁵⁹²

Le ultime sette potenzialità riguardano la virtù della “Spiritualità e Trascendenza”. Questa virtù porta con sé delle potenzialità emotive e metacognitive che trascendono l'immanente e immergono l'individuo in dimensioni più vaste e significative che possono essere l'evoluzione, l'universo, il mondo dei valori o il divino. Questa apertura ad “Altro” è un'azione che tocca la persona nella sua globalità e, elevandola oltre la mera sfera psico-fisica, quasi come un'entità spirituale, la rivolge al “sempre meglio” e la conduce verso scopi esistenziali che non soddisfano bisogni primari, bensì morali.

- *Capacità di apprezzare bellezza ed eccellenza.* Come per Socrate la meraviglia era all'origine della filosofia, così per Seligman il saper apprezzare la bellezza e l'eccellenza in ogni campo (dall'arte, allo sport alle scienze) come anche nelle piccole cose quotidiane, suscita nella persona le emozioni di stupore e timore reverenziale che la elevano a qualcosa di infinitamente più grande di ciò che appare.
- *Gratitudine.* La gratitudine è la riconoscenza che parte dalla meraviglia per la bontà dimostrata da altri nei nostri confronti. Su piano morale-relazionale è la filosofia dell'”etica del grazie” che riconosce il bene ricevuto come dono libero dell'altro. La gratitudine posta nella virtù della trascendenza, può essere rivolta anche verso soggetti non umani come la natura o una divinità.
- *Speranza/ottimismo/capacità di proiettarsi nel futuro.* Della speranza e dell'ottimismo si è già parlato nel paragrafo sullo stile esplicativo; la particolarità che si vuole evidenziare in un contesto di potenzialità è che queste due categorie, se consapevolizzate e sviluppate, rappresentano un atteggiamento positivo verso il futuro. Questa capacità migliora la qualità della vita in quanto impegna l'individuo tenendo alto il livello morale e conferendo un senso esistenziale.
- *Spiritualità, Avere uno scopo, Fede/Religiosità.* Questa potenzialità non parla di una fede laica o religiosa poiché, a seconda della persona, le può anche inglobare. Quello che si evidenzia è che avere una “filosofia di vita” significa

⁵⁹² Ivi, p. 191.

guidare le proprie azioni, sapersi confrontare con un quadro di valori che equilibra la propria esistenza e infonde serenità nelle scelte, anche le più ardue. È grazie a questa filosofia di vita che la propria esistenza ha un senso e una meta da raggiungere.

- *Attitudine al perdono e alla compassione.* Per Seligman la categoria del perdono è un concetto che sta alla base della felicità. Perdonare qualcuno aiuta a star bene ed, inoltre, dare una seconda chance a una persona è sempre misura del benessere collettivo.
- *Allegria e humor.* Saper cogliere il lato umoristico delle cose è una caratteristica di pochi e saper sviluppare questa potenzialità significa saper ridere anche di cose serie. Questa potenzialità ricorda molto l'umorismo ebraico, un pensiero di tradizione orale e scritta, che ha saputo ridere di temi teologici, filosofici, morali e storici, compresa la shoah⁵⁹³. Come afferma lo studioso Stefani “La battuta, il motto di spirito, la storiella, la barzelletta sono parole che si riferiscono a un ambito più variegato di quanto possa sembrare a colpo d'occhio”⁵⁹⁴
- *Vitalità/Passione/Entusiasmo.* Questa potenzialità è quella che misura lo “slancio vitale” di ogni persona all'interno di un quadro esistenziale. Se per Bergson lo slancio vitale è come un proiettile che scoppia e le cui schegge continuano a scoppiare successivamente perdendo man mano d'intensità⁵⁹⁵ in cui la materia spesso è un ostacolo; per Seligman la vitalità, la passione e l'entusiasmo sono i presupposti per le esperienze del “flow”, che aumentando il benessere soggettivo, allontanano il pericolo di esperienze ed attività passive, che non giovano a una vita impegnata e felice.

Alcuni potrebbero obiettare sulla scientificità o meno di queste potenzialità in quanto ancorate a un discorso filosofico-morale, ma si vuol far notare come invece, mentre le virtù sono un concetto astratto, le potenzialità sono misurabili e acquisibili.

⁵⁹³ Un'ottima lettura introduttiva potrebbe essere: M. OVADIA, *L'ebreo che ride*, Einaudi, Torino 2008.

⁵⁹⁴ P. STEFANI, *Riso ed ebraismo*, in *Approfondimenti culturali – XXI – anno XIV*, n. 2 in <http://www.biblia.org/documenti-tabella/approfondimenti-culturali/109-21/file.html>

⁵⁹⁵ Cfr. <http://www.riflessioni.it/enciclopedia/bergson.htm>

Su un piano squisitamente psicologico, Seligman le definisce anche *tratti caratteriali*, in quanto ognuna di esse “è una caratteristica psicologica osservabile in situazioni diverse e stabilmente nel corso del tempo”⁵⁹⁶.

A livello sociologico-culturale, le potenzialità vengono riconosciute, trasmesse e promosse dalla società tramite *istituzioni e rituali*, tramite *modelli* di personalità esistite (Madre Teresa, Leonardo Da Vinci, Gandhi, Galileo Galilei, Nelson Mandela...) o personaggi della letteratura o del cinema. Il fatto poi che le virtù e le potenzialità che ne seguono, come si ricorderà, sono presenti in più culture, fa sì che questi concetti possano dirsi elementi comportamentali reali che possono essere studiati su un piano psico-socio-educativo.

Pertanto ogni persona possiede questi punti di forza del carattere che sviluppa nei diversi ambiti di vita in cui si trova a relazionarsi. Compito di ciascuno è di esercitare queste potenzialità per il proprio benessere e quello degli altri, così da raggiungere vere gratificazioni e, il più possibile, una felicità autentica nella Relazione e nella Realizzazione del sé.

Virtù e talenti a servizio della vita felice

Abbiamo fin d’ora visto il concetto di virtù in relazione all’idea di carattere; le virtù sono quei valori di riferimento per la personalità che indirizzano un comportamento. Inoltre, si è compreso che le potenzialità (o punti di forza del carattere) altro non sono che mezzi per acquisire e sviluppare una determinata virtù che non riguarda solo la sfera morale, ma anche il benessere psicologico⁵⁹⁷. La psicologia positiva, infatti, ha come scopo primario la prevenzione di forme di depressione e per questo riflette sui tratti positivi del carattere, così da sviluppare al meglio le potenzialità di ciascuno per evitare che eventi traumatici possano inaridire improvvisamente quel corredo di virtù cui una persona ha fatto riferimento fino a quel momento. Ma se ben si

⁵⁹⁶ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 171.

⁵⁹⁷ In un articolo in memoria di Peterson, Seligman, riprendendo afferma che la patologia, a partire dalla teoria delle potenzialità, è l’opposto, l’assenza o l’eccesso di una potenzialità. Ma resta comunque salda la distanza teorica con il DSM, ossia la classificazione dell’esser umano in base alla patologia e la classificazione dell’essere umano a partire dalle proprie potenzialità. Cfr M. SELIGMAN, *Chris Peterson’s unfinished master work: The real mental illness*, in “The Journal of Positive Psychology”, X [2015], n. 1, pp. 3-6.

ricorda un altro compito della psicologia positiva è anche quello di promuovere le eccellenze, sia in termini di potenzialità come anche in termini di talento⁵⁹⁸.

Virtù, potenzialità e talenti sono collegati a quel processo di benessere soggettivo che ha come scopo il raggiungimento di una vita autenticamente felice⁵⁹⁹. Se le vie per il raggiungimento della felicità, è la vita piacevole, la vita impegnata e la vita piena di significato, l'esercizio delle potenzialità e dei talenti sono lo strumento per realizzare tutto ciò. Inoltre, sviluppando a pieno anche quelle potenzialità rivolte a una sana convivenza basata sul principio di Giustizia e di Amore, nonché di Trascendenza, si consolida anche l'altro aspetto del benessere che si fonda sulla morale e sull'etica.

3.4 Ricerca e Misurazione

Nel precedente paragrafo abbiamo asserito che le potenzialità sono osservabili, quindi sono misurabili su una scala, ma soprattutto inducono un cambiamento nel comportamento che si può analizzare e verificare perché concreto e osservabile. È da premettere che ogni qualvolta che il padre della psicologia positiva fa un'affermazione di merito riporta studi, ricerche e risultati che possano comprovare la tesi descritta. Oltre ai questionari e agli studi classici della psicologia positiva, Seligman spesso cita anche altri studi che, prima di lui, hanno indagato i concetti chiave della psicologia positiva.

⁵⁹⁸ Cfr. D. LUBINNSKY- C. BENBOW, *States of excellence*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 137-150.; D.K. SIMONTON, *Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 151-158; E. WINNER, *The origins and ends of giftedness*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 159-169.

⁵⁹⁹ Non a caso nelle prime pagine di *Character and Virtues*, Peterson e Seligman fanno notare come per certi versi il testo si prefigura come una risposta a un'impostazione psicologica che studia la patologia e non lavora sulla parte sana della persona che può raggiungere il proprio benessere, anche secondo un modello di vita felice. "This handbook focuses on what is right about people and specifically about the strengths of character that make the good life possible. We follow the example of the DSM and ICD and their collateral creation by proposing a classification scheme and by devising assessment strategies for each of its entries. The crucial differences is that the domain of concern for us is not psychological illness but psychological health. In short, our goal is "manual of the sanities". [...]

We disavow the disease model as we approach character, and we are adamant that human strengths are not secondary, derivative, illusory, epiphenomenal, parasitic upon the negative, or otherwise suspect. Said in a positive way, we believe that character strengths are the bedrock of the human condition and that strength-congruent activity represents an important route to the psychological good life" [...]

We disavow all intents to propose a taxonomy in the technical sense, even though previous drafts of our work used that term. A modest description of our endeavor-an aspirational classification of strengths and virtues-preserves the flexibility necessary to proceed. A thoughtful classification, even if tentative, will serve the goals of psychology more productively than a flawed taxonomy, even if the surface entries look exactly the same. We trust to the emerging field of positive psychology as a whole to create one or more theories that will conceptually unify our classification." M. SELIGMAN – C. PETERSON, *Character strengths and virtues*, cit., pp. 4- 7.

Ne sono un esempio le diverse ricerche sul benessere soggettivo⁶⁰⁰, sull'esperienza del carattere positivo anche nei suoi aspetti fisiologici⁶⁰¹ o ancora gli studi e le misurazioni del senso e del significato esistenziale⁶⁰².

Anche per quanto concerne la concettualizzazione, la classificazione e in seguito la misurazione delle virtù e delle potenzialità come tratti caratteriali che determinano il comportamento, Seligman e Peterson, prima della loro teoria, hanno riferito di un confronto con le diverse scuole psicologiche che hanno affrontato direttamente o trasversalmente lo stesso tema, cercando di evidenziare punti in comune, differenze e limiti.

A partire dal predecessore di Skinner, Thorndike che affermò che la qualità della vita non consiste solo nell'eliminazione dei problemi, gli studiosi si sono raffrontati con Erikson⁶⁰³, Maslow⁶⁰⁴, Greenberger⁶⁰⁵, Jahoda⁶⁰⁶, Riff⁶⁰⁷, Kohlberg⁶⁰⁸, Vailant⁶⁰⁹,

⁶⁰⁰ Cfr. A. LEE DUCKWORTH, T.A. STEEN, M. E. P. SELIGMAN, *Positive Psychology in Clinical Practice*, cit., p. 636-637.

⁶⁰¹ Cfr. *ivi*, p. 633.

⁶⁰² *Ivi*, pp. 639-640.

⁶⁰³ Il secondo studioso con cui si confronta Seligman è ovviamente Erikson e la sua teoria dei stadi psicosociali. La suddetta teoria ha diversi punti di contatto con le potenzialità, ma è importante notare che: "All of Erikson's virtues have a counterpart in our classification, although not vice versa, perhaps because only some strengths arguably result from the resolution of a social conflict" M. SELIGMAN – C. PETERSON, *Character strengths and virtues*, cit., p.60. Altri punti di comunanza sono il fatto che ogni potenzialità/stadio è di supporto al passo successivo e culturalmente vengono riconosciute le potenzialità. Vi è però una forte critica alla rigidità schematica di Erikson che non prevede un possibile ampliamento della sua teoria. Ciò è in conflitto con il pensiero di Seligman e Peterson che vedono la loro classificazione come temporanea e aggiornabile.

⁶⁰⁴ Seligman definisce Maslow uno dei personaggi che ha più influito sulla psicologia positiva, specie con l'asserzione che per arrivare alla realizzazione personale è necessario aver soddisfatto i bisogni e che la self-actualization corrisponde a "the full use and exploitation of talents, capacities, potentialities" (Maslow, 1970, p. 150). Come nel caso di Erikson, vi è un buon livello di sovrapposibilità tra la teoria di Maslow sulla realizzazione e il catalogo delle virtù e delle potenzialità, ma non tutte, fra quest'ultime, trovano riscontro nella teoria di Maslow e questo perché: "not all the features of self-actualization correspond to particular character strengths, in part because Maslow included several culture-bound traits (e.g., focus on ends rather than means; need for privacy; spontaneity; autonomy), which we did not place in our classification, and in part because he conflated character strengths with what we consider possible (but not inevitable) outcomes or fulfillments of these strengths (e.g., problem-centered focus; peak experiences)". *Ivi*, pp. 63-64. Inoltre la psicologia positiva critica l'eccessiva rigidità classificatoria.

⁶⁰⁵ Grande importanza nella progettazione della ricerca delle potenzialità e virtù hanno avuto le ricerche e le teorie che hanno portato al Model of Psychosocial Maturity. Questo modello di studio, riferito alla popolazione giovane (adolescenti per lo più) ha elaborato delle dimensioni dello sviluppo del giovane che sono facilmente sovrapponibili al catalogo delle potenzialità. Alcune dimensioni della MPM non sono state considerate perché: "And some of Greenberger et al.'s dimensions are missing from our classification because they strike us as culture bound and perhaps historically limited (e.g., tolerance of individual differences and openness to sociopolitical change, respectively). Nonetheless, the fit is good, which is encouraging to us because the focus of Greenberger et al. was on youth, a population of particular interest to us". *Ivi*, p. 64.

⁶⁰⁶ "In 1958, Marie Jahoda wrote a provocative book—Current Concepts of Positive Mental Health—that made the case for understanding psychological well-being in its own right, not simply as the absence of

Gardner⁶¹⁰ e Scharwtz⁶¹¹. Tutti studiosi che, direttamente o trasversalmente alle loro ricerche, hanno affrontato il tema delle potenzialità, del benessere, del comportamento morale, della correlazione di fattori cognitivi ed extra cognitivi nell'agire umano.

disorder or distress. Her argument is of course the premise of contemporary positive psychology. Table 3.5 describes Jahoda's processes and the character strengths that reflect them. The only qualification we offer is that her processes and criteria seem to reflect a Western bias on the person as autonomous rather than interdependent; what we call strengths of humanity and justice—which have an explicit social reference—are not included." *Ivi*, pp.65-6.

⁶⁰⁷ Sicuramente le sei dimensioni del benessere studiate da Ryff, sono state in continuità con la teoria di Jahoda, ma anche una premessa per molti studi della psicologia positiva, in particolare il concetto di persona e del continuo sviluppo delle potenzialità.

⁶⁰⁸ Sicuramente un'eccezione nella ricerca psicologica del XX sec, in quanto tra le poche a toccare il tema della morale, lo studio di Kohlberg "was interested in moral reasoning and not moral behavior per se. He certainly was not interested in character strengths associated with moral behavior and explicitly dismissed "virtues" as a concern. Kohlberg's was a thoroughly cognitive approach to moral reasoning about the actions of other people, and he proposed that children passed through stages of reasoning constrained by their general cognitive abilities. Specifically, moral development according to Kohlberg increasingly transcends the particular and moves to the use of general standards of justice, equality, and respect. [...] To Kohlberg, how one justifies the course of moral action is more important than the actual decision. As noted, Kohlberg's theory of moral development embodies a stage approach. A particular individual either is at a given level of reasoning or is not. People pass through these levels in the proposed sequence only. These stages are regarded as a universal aspect of human nature. Kohlberg proposed three general levels of development." *Ivi*, p. 71.

Da qui i punti in disaccordo:

"Although we took from Kohlberg's work the insight that morality in general shows a developmental trajectory and that so too—by implication—does character, we disagreed with his particular trajectory and rank ordering. In part, we were echoing the familiar criticism of Kohlberg's approach that it overemphasizes abstract rules and principles (what we call justice strengths) while downplaying caring and compassion (what we call humanity strengths). And in part, we were criticizing the cultural bias inherent in Kohlberg's scheme. For example, Americans phrase their moral judgments in terms of individual considerations, whereas Indians speak in terms of interpersonal ones, apparently relegating themselves to the conventional level (J. G. Miller, 1994).

Finally, the relationship between moral reasoning and moral behavior is not clear." *Ivi*, p. 72.

⁶⁰⁹ Con questo autore c'è un punto di raccordo con alcuni temi freudiani e per quanto non si accettino teorie solo a partire dall'inconscio, è anche vero che Vaillant parla di potenzialità in termini positivi e non negativi (repressivi).

"Vaillant hypothesized that the various defenses can be ranked from relatively immature defenses such as denial to relatively mature defenses such as sublimation, depending on the degree to which the individual using the defense distorts reality. The mature defenses identified by Vaillant have been linked to both psychological and physical well-being, and when habitual, they can be construed as character strengths (Table 3.9).

Some of the character strengths are akin to these defenses, although the fit is at best approximate because the defenses are styles of coping more than contents of behavior. We also disavow the connotation of defense as solely a reaction to threat and regard as an empirical question whether defenses qua character strengths play themselves out on an unconscious level, as most psychodynamic theories assume. Vaillant's theorizing demonstrates that good character can be construed, even from a Freudian perspective, in such a way that does not reduce strength to something negative. Indeed, Vaillant's empirical documentation of the benefits of mature defense mechanisms was one of the important triggers of the positive psychology movement." *Ivi*, p. 72.

⁶¹⁰ Da questo autore, Seligman prende due concetti: 1) identificare di un fattore una molteplicità di elementi (per Gardner intelligenza multipla per Seligman diverse potenzialità); 2) più specifico è sulla tipologia di intelligenza, che è solo personale (da qui distacco da Gardner), ma in parte anche sociale "Gardner himself acknowledged that personal intelligence stands apart from the other abilities of concern to him, and although he did not say so, we think that the chief differences are the virtue-laden context in

The Values in Action Inventory of Strength (VIA)

In questo paragrafo parleremo degli strumenti che Seligman e altri hanno utilizzato per misurare le potenzialità del carattere. Le scale di misurazione sono principalmente due: “The Values in Action Inventory of Strength” e “The Values in Action for Young people”⁶¹².

Come esempio si riporta una ricerca fatta nel Regno Unito, in cui si è raccolto un campione di 17.056 inglesi⁶¹³ che tra il settembre del 2002 al marzo 2005 hanno compilato il VIA Inventory of Strengths. Le ipotesi di ricerca riguardavano principalmente l'età e il genere. Per quanto concerne l'età si voleva esaminare, se vi fossero, a livello medio, differenze di punteggio sulle potenzialità nelle diverse fasi della vita, seguendo la teoria di Maslow⁶¹⁴ e Erikson⁶¹⁵ che afferma che i tratti

which personal intelligence operates and its mutability. Thus, it makes sense to include some version of personal intelligence in our classification of character strengths (cf. chapter 15)”. *Ivi*, p. 74.

⁶¹¹ Schwartz distinse nelle sue ricerche 10 valori universali, dove i valori venivano definiti “conceptions of the desirable that influence the way people select action and evaluate events” (S. H. Schwartz & Bilsky, 1987, p. 550). Questi valori non possono essere considerati alla pari delle virtù in quanto quest'ultime hanno una componente comportamentale costante: “Virtues embody values when the behavior they organize and direct becomes habitual”. Anche se con altri criteri, Schwartz fece una ricerca *cross-cultural* sui valori universali e ne classificò dieci che Seligman-Peterson hanno accostato ad alcune potenzialità con le dovute interrogazioni. Proprio nel confrontarsi con questo studio, gli autori fanno notare come un alcuni virtù/valori assumono finalità morali e sociali diverse “Schwartz et al. developed a questionnaire for measuring the degree to which people in different cultures emphasize different values. As noted, research supports their contention that the ability to distinguish among these is near universal and that the two-dimensional circumplex captures the structure. There are also some culturally specific emphases and exceptions to the generalizations. For example, among Japanese students, friendship falls into what Schwartz calls security, rather than into benevolence, where it fits for most other cultures (S. H. Schwartz & Sagiv, 1995). This makes sense if one assumes that the Japanese regard friendship as a way of achieving security rather than expressing care.”

⁶¹² Entrambi i questionari, possono essere svolti da chiunque e si trovano sul sito <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/questionnaires.aspx>

⁶¹³ I partecipanti che hanno completato il VIA-IS online tra Settembre 2002 e Marzo 2005 sono stati 17.056 convenuti del Regno Unito (6.332 uomini e 10.724 donne). La loro età era compresa tra i 18 e 20 anni (2.4%); 21 e 24 (6.5%); 25 e 34 (27.4%), 35 e 44 (30.9%); 45 e 54 (23.2%); 55 e 64 (8.5%); dai 65 in su (1.2%). I partecipanti hanno indicato il loro livello d'istruzione di laurea di primo livello (Bachelor's degree) (38.9%), livello d'istruzione post laurea (34.4%), o completamento del college (14.3%). I partecipanti hanno descritto la loro occupazione, per esempio business manager o altre professioni come insegnanti, infermieri, farmacisti, ottici, e altri lavori in ambito sociale (34.8%); personale amministrativo o altri manager o professionisti (29.4%), capo esecutori, dottori, avvocati, dentisti o imprenditori individuali (10.5%), studenti o persone disoccupate (8.6%); impiegati, segretarie, addetti alle vendite, assistenti amministrativi (7.4%). Purtroppo, non si hanno dati sul background etnico perché non previsto dalla registrazione al programma on line, quindi non ci sono dati disponibili. In comparazione con la popolazione britannica in generale, il nostro campione include una grande proporzione di donne (50.99% della popolazione del Regno Unito), ampiamente comparabile in termini di distribuzione dell'età della popolazione adulta ma che include un basso numero di gente anziana (>65 anni =19% nella popolazione britannica; Office for National Statistics, 2003), e meglio istruita (16% della popolazione ha ottenuto un diploma; Department for Education & Skills, 2002).

⁶¹⁴ Cfr. A. H. MASLOW, *Motivation and personality*, Harper & Row, New York, 1970.

distintivi del carattere possono essere cambiati o incrementati nel processo dell'auto-realizzazione. Per quanto riguarda il genere si volevano comparare potenzialità e genere per evidenziare se vi fossero, oppure non vi fossero, delle importanti differenze maschio – femmina, dettate magari dal ruolo sociale.

Nessuno dei partecipanti ha dovuto pagare per la partecipazione, nè tanto meno per connettersi a internet e eseguire il test, anche se il fatto che il test potesse essere svolto solo via internet può considerarsi un limite della ricerca, in quanto ha tenuto in considerazione una parte della popolazione istruita o comunque che già sapesse navigare nel mondo telematico.

Il VIA-IS è un inventario di 240 parametri di misura per le potenzialità, ossia dieci parametri per ognuna delle 24 potenzialità. Si hanno a disposizione dai 30 ai 40 minuti e le risposte sono su 5 punti in scala, da 1 = non mi rappresenta per niente a 5 = mi rappresenta pienamente. Pertanto per ogni potenzialità vi è un punteggio da 10 a 50 che indica la massima adesione alla potenzialità.

Table 2

Internal consistency reliabilities (α), means, standard deviations, and gender differences on the VIA-IS

Strength	α	Males	Females	$F(1, 17,054)$	η^2
Creativity	.89	3.79 (.67)	3.59 (.70)	337.89***	.019
Curiosity	.84	3.85 (.59)	3.89 (.58)	17.32***	.001
Open-mindedness	.80	3.95 (.50)	3.91 (.50)	28.08***	.002
Love of learning	.83	3.79 (.62)	3.88 (.59)	79.86***	.005
Perspective	.80	3.63 (.54)	3.61 (.53)	4.02**	.000
Bravery	.82	3.51 (.62)	3.57 (.61)	31.63***	.002
Persistence	.88	3.36 (.72)	3.46 (.67)	77.49***	.005
Integrity	.75	3.73 (.49)	3.82 (.46)	132.71***	.008
Vitality	.86	3.33 (.72)	3.40 (.67)	40.62***	.002
Love	.80	3.58 (.64)	3.82 (.60)	614.31***	.035
Kindness	.81	3.71 (.54)	3.92 (.49)	700.06***	.039
Social intelligence	.80	3.54 (.60)	3.73 (.54)	451.19***	.026
Citizenship	.78	3.47 (.56)	3.57 (.53)	163.31***	.009
Fairness	.79	3.87 (.51)	3.95 (.47)	104.33***	.006
Leadership	.80	3.61 (.55)	3.69 (.52)	86.75***	.005
Forgiveness	.88	3.52 (.69)	3.55 (.65)	7.44**	.000
Humility	.80	3.21 (.62)	3.25 (.61)	18.22***	.001
Prudence	.74	3.27 (.57)	3.33 (.55)	50.68***	.003
Self-regulation	.72	3.21 (.61)	3.14 (.60)	64.23***	.004
Appreciation of beauty	.84	3.54 (.68)	3.74 (.64)	366.35***	.021
Gratitude	.84	3.44 (.62)	3.69 (.58)	686.84***	.039
Hope	.84	3.32 (.73)	3.35 (.68)	6.36**	.000
Humour	.87	3.67 (.63)	3.65 (.63)	5.64**	.000
Spirituality	.89	2.78 (.91)	2.95 (.87)	134.97***	.008

Note. The F tests and η^2 effect sizes are for multivariate analyses of variance with gender as the grouping variable (Male $n = 6332$; Female $n = 10,724$).

* $p < .05$.

** $p < .01$.

*** $p < .001$.

Table 3
Character strengths rank ordered by gender

Rank	Males	Mean	Females	Mean
1	Open-mindedness	3.95	Fairness	3.95
2	Fairness	3.87	Kindness	3.92
3	Curiosity	3.85	Open-mindedness	3.91
4	Love of learning	3.79	Curiosity	3.89
5	Creativity (4=)	3.79	Love of learning	3.88
6	Integrity	3.73	Love	3.82
7	Kindness	3.71	Integrity (6=)	3.82
8	Humour	3.67	Appreciation of beauty	3.74
9	Perspective	3.63	Social intelligence	3.73
10	Leadership	3.61	Leadership	3.69
11	Love	3.58	Gratitude (10=)	3.69
12	Social intelligence	3.54	Humour	3.65
13	Appreciation of beauty (12=)	3.54	Perspective	3.61
14	Forgiveness	3.52	Creativity	3.59
15	Bravery	3.51	Citizenship	3.57
16	Citizenship	3.47	Bravery (15=)	3.57
17	Gratitude	3.44	Forgiveness	3.55
18	Persistence	3.36	Persistence	3.46
19	Vitality	3.33	Vitality	3.40
20	Hope	3.32	Hope	3.35
21	Prudence	3.27	Prudence	3.33
22	Self-regulation	3.21	Humility	3.25
23	Humility (22=)	3.21	Self-regulation	3.14
24	Spirituality	2.78	Spirituality	2.95

Note. Strengths are rank ordered by gender according to the mean scores from the British general population ($n = 17,056$). Where scores were of equal means, the score with the smaller standard deviation was allocated the higher rank.

Nelle tabelle 2 e 3 riprese dallo studio britannico, emerge che non vi sono state grandi diversità sul piano delle differenze di genere, a esclusione delle potenzialità interpersonali come Gentilezza, Amore e Intelligenza sociale, che tendenzialmente nelle donne avevano dei punteggi più alti rispetto agli uomini. Stesso dicasi per Apprezzamento sulla bellezza e Gratitude, anche se le differenze erano minori. La sola eccezione riguarda la Creatività in cui gli uomini hanno avuto un punteggio maggiore rispetto alle donne. Altre differenze di genere erano così piccole da essere considerate prive di significato. C'è inoltre una considerevole concordanza su alcuni tratti distintivi sia degli uomini che delle donne, infatti “Mentalità aperta”, “Giustizia”, “Curiosità”, e “Amore per la conoscenza” erano i primi cinque tratti distintivi per entrambi.

Table 4
Correlations between character strengths and age

Strength	Age
1 Creativity	.04
2 Curiosity	.16
3 Open-mindedness	.05
4 Love of learning	.12
5 Perspective	.04
6 Bravery	.07
7 Persistence	.08
8 Integrity	.08
9 Vitality	.10
10 Love	.02
11 Kindness	.02
12 Social intelligence	-.01
13 Citizenship	-.00
14 Fairness	.12
15 Leadership	.09
16 Forgiveness	.10
17 Humility	.02
18 Prudence	.07
19 Self-regulation	.11
20 Appreciation of beauty	.04
21 Gratitude	.09
22 Hope	.00
23 Humour	-.05
24 Spirituality	.05

Note. All correlations of $r < .02$ are non-significant. Correlations of $r = .02$, $p < .05$. Correlations of $r = .03$ and above, $p < .001$. All two-tailed tests, and all $n = 17,056$.

Emerge che i punteggi delle potenzialità tendono ad aumentare con l'età, sebbene l'andamento sia stato negativo per l'Umorismo. La correlazione più forte con l'età è stata trovata nella potenzialità della Saggezza e della Conoscenza (Curiosità, Amore per l'Apprendimento), nella potenzialità della Temperanza (perdono, auto controllo) e nella potenzialità di Onestà (Giustizia). Questo aumento, seppur non eclatante delle potenzialità, conferma le tesi di Maslow e Erickson, ossia che vi è una tendenza allo sviluppo del carattere all'interno del ciclo della vita.

A conclusione di questa ricerca Seligman fa notare che, sulla base di altre ricerche dello stesso tipo in altre nazioni, si possa affermare che quanto emerso sia un prototipo per l'umanità, infatti "il grado stabilito delle potenzialità in questo esempio è ampiamente pertinente con i risultati delle altre nazioni, e può probabilmente, essere preso come indicativo del genere umano"⁶¹⁶. A conferma di ciò vi è stata un'altra ricerca riportata da McGrath che ha convalidato, ancora una volta, i risultati a cui era giunto Seligman a inizio millennio⁶¹⁷.

4. Flow

Il co-fondatore della *positive psychology*, Csikszentmihalyi, si inserì nel panorama scientifico di questa corrente di pensiero con il costrutto che lo ha reso celebre nel mondo accademico internazionale: il *flow*. Interessante evidenziare come Csikszentmihalyi assume come punto di partenza di questo costrutto la felicità, proprio come fece Seligman con l'ottimismo appreso e la felicità autentica. Entrambi gli autori, oltre a una visione "positiva" e non patologica della psicologia, hanno cercato l'origine dello studio del comportamento umano nell'*eudaimonia*, ossia nella felicità che risiede interiormente alla persona.

⁶¹⁶ "Analyses showed that the means and standard deviations for thi sample, when segmented by gender and age group, were consistent with those reported for the US sample, just as the rank ordering of strengths in this sample was largely consistent with findings across other nations, and may be taken as potentiality being indicative of universal human nature". P.A. LINLEY ET AL., *Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths*, cit., p. 349.

⁶¹⁷ Cfr. R.E. MCGRATH, *Character strengths in 75 nations: an update*, in "The Journal of Positive Psychology", X [2015], n. 1, pp. 41-52. Si precisa inoltre che, nell'ambito della psicologia positiva vi sono almeno altre due tipologie di ricerche e di classificazione delle virtù che sono: Gallup's Strengths Finder and CAPP's Realise2. Cfr I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., pp. 110-118.

What I “discovered” was that happiness is not something that happens. It is not the result of good fortune or random chance. It is not something that money can buy or power command. It does not depend on outside events, but, rather, on how we interpret them. Happiness, in fact, is a condition that must be prepared for, cultivated, and defend privately, by each person. People who learn to control inner experience will be able to determine the quality of their lives, which is as close as any of us can come to being happy.⁶¹⁸

Un altro punto in comune tra Seligman e Csikszentmihalyi è l’idea che questa felicità è una scelta intenzionale della persona e non dipende da stimoli interni o rinforzi esterni.⁶¹⁹ Ma se Seligman poneva l’accento verso la felicità riflettendo principalmente sullo stile esplicativo e sulle potenzialità, Csikszentmihalyi si concentra sulla realizzazione personale durante un’attività⁶²⁰. Il tema principale dell’autore in questione è quindi l’*engagement*, che, se ben si ricorda, era il secondo elemento dell’acronimo PERMA. Al contrario delle potenzialità, il *flow* non si connota come un’esperienza ottimale buona o meno buona, ma solamente come una forma di energia da usare nel miglior modo possibile⁶²¹. L’apice dell’esperienza

⁶¹⁸ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., p. 2. Concetto che l’autore ribadirà sette anni dopo. “Until mid-century, psychologists were reluctant to study happiness because the reigning behaviorist paradigm in the social sciences held that subjective emotions were too flimsy to be proper subjects of scientific research. But as the “dustbowl empiricism” in academia has cleared in the last few decades so that the importance of subjective experiences could again be recognized, the study of happiness has been pursued with renewed vigor.” (M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., p. 19).

⁶¹⁹ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., pp.19-22.

⁶²⁰ In tal senso Csikszentmihalyi oltre a riprendere direttamente la teoria aristotelica della felicità, entra in forte contrasto con la filosofia edonista, epicurea e stoica, che vedevano nell’*ataraxia* una forma di felicità, riducendo quest’ultima a una forma “omeostatica”. The great variety of attempts to pursue happiness can be reduced to one of two complementary approaches: to maximize pleasure or to minimize pain. The first is the hedonist approach, manifested in our days by that component of the American Dream that stresses material success, comfort, pleasure, and ever increasing consumption. The second solution is typified by the Epicurean stance of *ataraxia*, or serene acceptance of the inevitable, and the stoic notion of right living in harmony with the natural forces in the environment. While less popular at this time, the course of reaching happiness through minimizing pain is still an option chosen more or less self-consciously by a number of people in our culture. It seems clear, for instance, that current concepts of mental health, coping, and adaptation are continuous with stoic prescriptions of how to reach happiness. What is common to both these approaches is that they are essentially homeostatic.” In M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., p. 81.

⁶²¹ “But, as we have already seen in the section dealing with the sense of control, one must be aware of the potentially addictive power of flow. We should reconcile ourselves to the fact that nothing in the world is entirely positive; every power can be misused. Love may lead cruelty, science can create destruction, technology unchecked produces pollution. Optimal experience is a form of energy, and energy can be used either to help or to destroy. Fire warms or burns, atomic energy can generate electricity or it can obliterate the world. Energy is power, but power is only a means. The goal to which it is applied can make life either more or more painful”. M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., p.69.

ottimale, come vedremo meglio in seguito, si realizza quando c'è un equilibrio armonico tra le proprie abilità (*skills*) e le opportunità di azione (*challenges*)⁶²².

Come si è arrivati al flow

In un seminario tenuto a Roma nel 2012⁶²³, Csikszentmihalyi ha raccontato brevemente le origini di questo costrutto, oggi studiato molto nei contesti di lavorativi⁶²⁴, ma che inizialmente è nato nello studio del gioco.

Il primo studio sul *flow* nasce nel 1969, in un seminario facoltativo guidato da Csikszentmihalyi per ragazzi al termine del loro percorso di studio all'interno di un college. Il tema centrale erano le attività ludiche degli adulti. Fino al quel tempo tutti gli studi sul gioco vertevano sul mondo dei bambini. La letteratura specialistica conosciuta fino ad allora (Piaget, Erikson, ..) concepiva il gioco come apprendimento di comportamenti utili poi nel mondo degli adulti. Per esempio i giochi fisici erano utili per la salute e/o per finalità socializzanti oppure i giochi di strategia erano finalizzati al potenziamento della sfera cognitiva. In una qualche maniera il gioco veniva considerato alla stregua di un'attività produttiva.

Secondo Csikszentmihalyi non era stato preso in considerazione il “momento soggettivo” del gioco, in quanto quest'ultimo veniva considerato come epifenomeno e non come fondamento. L'immersione completa nell'attività, il piacere e il benessere del gioco erano considerati come conseguenze meno importanti rispetto alle finalità principali come la socializzazione e l'apprendimento, ritenute più utili.

Così, con questo gruppo di studenti, Csikszentmihalyi iniziò la prima ricerca empirica sul *flow*. Si somministrarono dei questionari a degli adulti che trascorrevano

⁶²² Csikszentmihalyi riconosce le critiche che gli vengono fatte circa il modello pragmatico americano di questa impostazione, ma allo stesso tempo sottolinea come alcune ricerche in Asia e in Europa hanno confermato come valore universale il *flow* come stato soggettivo di benessere. Cfr. M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, Springer, New York 2014, p.72.

⁶²³ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow. Recent studies and their implications for psychology*, Seminario di Studi presso l'Università degli Studi di Roma “La Sapienza”- Facoltà di Medicina e Psicologia – 25 ottobre 2012

⁶²⁴ Il costrutto del *Flow* è stato in una certa maniera declinato e applicato in maniera specializzata nel mondo del lavoro. Per esempio il *Flow at Work* di Bakker, è stato pensato a partire dalle dimensioni più caratterizzanti del *flow*. La differenza sostanziale risiede nella concezione di *flow at work* in quanto *peak experience*. Questo tema esula dalla nostra ricerca in quanto riguardante principalmente lo studio della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, ma uno studio dello stesso Bakker può dirci come il *flow* sia un costrutto in una qualche misura aperto a diverse connotazioni specifiche. Cfr. A.B. BAKKER, *The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF*, in “Journal of Vocational Behavior”, LXXI [2008], n.3, pp. 400-414.

del loro tempo libero in attività di piacere, quindi né di studio né produttive. Tabulando le risposte, si iniziarono a trovare dei punti in comune che poi man mano, con altre ricerche, vennero analizzati e ampliati fino a giungere a quanto si conosce oggi rispetto all'esperienza di *flow* sia nel campo ludico che lavorativo, trovando poi dei forti punti in comune fra loro.

Il *flow* infatti si definisce come un'esperienza soggettiva rintracciabile in diverse esperienze di vita dalla religione, allo sport alla musica⁶²⁵ e perché no, anche nelle attività pratiche orientate al lavoro. L'esperienza ottimale consiste in quell'equilibrio interiore che porta il soggetto a essere immerso nella sua attività, tale da provare uno stato di benessere che supera di gran lunga anche la sensazione del piacevole.

4.1 Dimensioni costitutive e condizione per il flow

Csikszentmihalyi, quando ha parlato del *flow* in occasione del sopradetto seminario, ha elencato sei dimensioni costitutive e tre condizioni⁶²⁶ che favoriscono una simile esperienza e per ognuna ha riportato degli esempi. Lo studio dei suoi testi principali ha permesso di fare delle aggiunte importanti e chiarificatrici rispetto a questi aspetti.

Per quanto concerne le dimensioni si hanno i seguenti elementi:

1. L'attenzione è incentrata su un determinato campo di interesse. Vi è piena concentrazione e completo coinvolgimento. (*Attention is focused on a limited stimulus field. There is full concentration, complete involvement*). Il gioco degli scacchi evidenzia particolarmente questa dimensione, infatti, la concentrazione di un giocatore di scacchi diventa un tutt'uno con la sua

⁶²⁵ "These exceptional moments are what I have called flow experiences. The metaphor of "flow" is one that many people have used to describe the sense of effortless action they feel in moments that stand out as the best in their lives. Athletes refer to it as "being in the zone," religious mystics as being in "ecstasy," artists and musicians as aesthetic rapture. Athletes, mystics, and artists do very different things when they reach flow, yet their descriptions of the experience are remarkably similar." M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., p. 29.

⁶²⁶ Cfr. M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., pp. 133ss

respirazione e più la sfida diventa difficile e più si innalza il livello inconsapevole di motivazione⁶²⁷.

Ma cosa è questa attenzione? Csikszentmihaly nel suo testo la definisce come una un'energia psichica, quindi un'attività generata dal sistema nervoso, che determina ciò che una persona vuole fare tra una miriade di possibilità di agire⁶²⁸. Il focus di questa energia psichica è l'intenzionalità, tema fondamentale nella libertà di agire, ma soprattutto nel costrutto di competenza. L'intenzionalità, quindi, resta un dato imprescindibile, in quanto dà forma al nostro agire, anche sul lungo termine⁶²⁹.

Il controllo dell'attenzione è sinonimo di controllo dell'esperienza e quindi di qualità dell'agire⁶³⁰. Non a caso l'attenzione è la locazione del nostro sentire e anche della nostra felicità⁶³¹.

2. L'azione e la consapevolezza si fondono (*Action and awareness merge*). L'attività dell'arrampicata ne è un esempio, infatti, nel climbing lo scalatore

⁶²⁷ In un articolo empirico sull'esperienza del *flow* nel gioco degli scacchi si evidenzia come per i giocatori abili vi è più piacere quando il gioco diviene complicato, ossia dove la sfida è più intensa, nonostante è dimostrata statisticamente che le possibilità di vittoria siano inferiori. L'esperienza del *flow* quindi non è sostenuta dalla piacevolezza della vittoria, ma dal coinvolgimento e dall'impegno. Cfr. M. CSIKSZENTMIHALYI – S. ABUHAMDEH, *The Importance of Challenge for the Enjoyment of Intrinsically Motivated, Goal-Directed Activities*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", XXXVIII [2012], n. 3, pp. 317-330.

⁶²⁸ It is attention that selects the relevant bits of information from the potential millions of bits available. It takes attention to retrieve the appropriate references from memory, to evaluate the event, and then to choose the right thing to do. [...] Because attention determines what will or will not appear in consciousness, and because it is also required to make any other mental events – such as remembering, thinking, feeling, and making decisions- happen there, it is useful to think of it as like *psychic energy*. Attention is like energy in that without it no work can be done, and in doing work it is dissipated. We create ourselves by how we invest in this energy." M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., pp. 31-33.

⁶²⁹ "Intentions focus psychic energy in the short run, whereas goals tend to be more long-term, and eventually it is the that we pursue that will shape and determine the kind of self that we are to become". M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., p. 23.

⁶³⁰ "The control of attention means to control experience, and therefore the quality of life. Information reaches consciousness only when we attend to it. Attention acts as filter between outside events and our experience of them." *ivi*, p. 128.

⁶³¹ "Happiness is a state experienced by persons. Experiences are changes in the state of the self. The self is an information-processing system. Through the allocation of attention, which represents psychic energy and is in limited supply, the self can produce and then process information about its outer environment and its inner states. [...] All of this sifting and relating of information is accomplished through allocation of attention. Since attention cannot be split indefinitely, the amount of information that can have an effect on the self is limited by the availability of attention. Hence, the amount of attention available determines the kind of experiences one can have and therefore the content of one's life over time" M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., p. 156.

non pensa se stesso come separato dall'azione dello scalare. Il movimento è in armonia con qualcosa che parte dal sé.

Lo studioso americano è talmente convinto di questa asserzione che definisce l'agire in condizione di *flow*, come un'azione spontanea⁶³².

3. Vi è una sorta di libertà rispetto al senso del fallimento (*There is freedom from worry about failure*). Nel ciclismo per esempio non vi è nulla che possa fermare la pedalata o che possa far cambiare percorso. Non si percepisce la possibilità di essere felici o di sbagliare.

Questa libertà trova le sue radici non tanto nel senso del controllo, ma nell'esercizio di esso⁶³³. È la parte attiva che permette alla persona di assumersi il rischio, di gestirlo sulla modulazione del controllo di energia psichica e quindi, consapevolmente o meno, di acquisire nuove competenze per nuove sfide.

4. La coscienza di sé scompare (*Self-consciousness disappears*). Durante l'esperienza del flow non si ricordano i propri problemi personali o quant'altro; tutto sembra essere esterno in quel momento all'attività. Per esempio un chirurgo durante un intervento è come se sentisse solamente il movimento delle sue mani e nulla più. Un corridore durante la gara percepisce solo i propri muscoli, ma questa non è una forma di coscienza del sé o del mondo, ciò avverrebbe se il corridore, correndo, iniziasse a pensare "gli altri cosa pensano di me", "e se sbaglio che succederà?"

Questa "perdita di coscienza" non è un'assenza dal sé, quanto piuttosto una fusione fra l'attenzione, le competenze messe in atto e l'obiettivo prefissato che consente alla persona di concentrare la propria identità nell'azione intrapresa. Questo elemento del *flow*, Csikszentmihalyi, lo pone in antitesi con l' *inner disorder*, in quanto dà alla persona un senso di appartenenza al proprio agire che lo porta a raggiungere i propri obiettivi.⁶³⁴

⁶³² "As result, one of the most of universal and distinctive features of optimal experience takes place: people become so involved in what they are doing that that the activity becomes spontaneous, almost automatic; they stop being aware of themselves as separate from the actions they are performing." M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., p. 53.

⁶³³ "What people enjoy is not the sense of *being* in control, but the sense of *exercising* control, in difficulties situations." Ivi, cit., p. 61.

⁶³⁴ "Whenever information disrupts consciousness by threatening its goals we have a condition of inner disorder, or *psychic entropy*, as disorganization of the self that impairs effectiveness. Prolonged

Ogni evento esterno all'azione diviene irrilevante per l'agire, in quanto gli stimoli fuori dal proprio impegno non agevolerebbero il percepirsi in una condizione soggettivamente ordinata verso un fine.⁶³⁵

5. La percezione del tempo è distorta (*The sense of time become distorted*). L'attività in cui si è concentrati prende così tanto l'individuo, che anche la dimensione temporale viene distorta. Per esempio durante la danza sociale, di gruppo, spesso il tempo che si è trascorso a svolgere l'attività è di gran lunga maggiore di quello che realmente si pensa sia trascorso.
6. L'esperienza diventa autotelica (*The experience become its reward – autotelic*). L'attività in cui si è impegnati non ha come primo fine la soddisfazione di bisogni primari o sociali, bensì è incastonata nell'interiorità della persona. Csikszentmihaly porta l'esempio di un celebre maestro di composizione che diceva ai suoi allievi, “non comporre musica per soldi o per fama, fallo per amore”. Questa dimensione del *flow* riprende in maniera esplicita⁶³⁶ il concetto greco di *telos* che pone la persona padrona del proprio agire secondo un'intenzionalità e una finalità che risiede nell'interiorità del soggetto⁶³⁷. Tale struttura d'azione è così importante che Csikszentmihaly parla di “personalità autotelica”⁶³⁸ caratterizzando questa come una struttura personologica⁶³⁹ nella quale l'energia psichica si rinnova nel suo agire in

experiences of this kind can weaken the self to the point that is no longer able to invest attention and pursue its goals. [...]

The opposite state from the conditions of psychic entropy is optimal experience. When the information that keeps coming into awareness is congruent with goals, psychic energy flows effortlessly. There is no need to worry, no reason to question one's adequacy. But whenever one does stop to think about oneself, the evidence is encouraging: you are doing all right.” Ivi, pp. 37-39.

⁶³⁵ “The flow experience is one of deep concentration on a limited set of stimuli that are accepted by the person as being relevant. These stimuli might be the opponent's serve for a tennis player, a set of musical notes for a composer, or the

patient's anatomy for a surgeon. Concentration precludes the person from thinking about, or even noticing, those stimuli that are temporarily “irrelevant” to the task. M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*. cit., p. 158.

⁶³⁶ “The term autotelic derives from two Greek words: *auto* meaning self and *telos* meaning goal. It refers to self contained activity, one that is done not with the expectation of some future benefits, but simply because the doing itself is the reward” M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., p. 67.

⁶³⁷ “For an autotelic person, the primary goals emerge from experience evaluated in consciousness, and therefore from self proper”. Ivi, p. 209.

⁶³⁸ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., pp. 116-130.

⁶³⁹ Altrove Csikszentmihaly fa una netta differenza fra persona e personalità: “Personality refers to the differences among individuals wearing different masks, for example, one individual's being more outgoing, or more neurotic, or more introverted than the general norm. In contrast, the term person refers to what is common to all personalities, that is, to what makes all individuals in the same culture able to interact with each other on the same stage. Each person borrows a particular mask from the

quanto accomuna il sé interiore alla finalità del suo agire. La personalità autotelica, in tal senso, sviluppa maggiore attenzione, curiosità, interesse per la vita, creatività, persistenza e nuove capacità rispetto alle nuove sfide dell'ambiente.

Questa dimensione autotelica, proprio perché radicata nella persona, fa da ponte fra la psicologia dell'azione e il principio morale del proprio agire. Infatti l'intenzionalità dell'agire ci ricorda che le nostre azioni, se sono intrinsecamente buone, ossia se portano alla felicità autentica o al benessere interiore, allora sono dirette verso il bene e non cercano ricompense esterne, in quanto il bene è nell'azione in sé⁶⁴⁰.

Delineate le dimensioni costitutive, affrontiamo ora le condizioni per poter sperimentare il *flow*:

1. Vi sono obiettivi definiti ad ogni passo del cammino (*There are clear goals every step of the way*). Ancora una volta Csikszentmihaly porta come esempio il rock climbing. Quando uno scalatore sta compiendo la sua attività, ha chiaro ogni passo che dovrà fare, ossia dove mettere la gamba o dove afferrarsi con le mani per portare avanti il suo percorso. È talmente intensa l'unione pensiero-azione, che lo scalatore sentendosi tutt'uno con l'ambiente, già sa quello che deve fare.

Questa necessità di chiarire gli obiettivi non sempre è una cosa spontanea, a volte, per agevolare esperienze di *flow* bisogna pensare a quella che Csikszentmihaly definisce *setting-goals*⁶⁴¹. Definire gli obiettivi permette di modulare anche la qualità e la quantità delle opportunità che si hanno

cultural repertoire so as to represent a given identity that will express and amplify his or her inborn talents. In this process of borrowing and adapting, the individual constructs a personality."

M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., p.9.

⁶⁴⁰ "Teleological understanding of human action. Classical ethics understood human action as deeply teleological. In fact, it begins with teleology. The first assumption of classical thought was that all human beings seek to be happy. This is neither argued for nor hypothesized—it is taken as an unquestionable given. Ethics is teleological because human action is seen as oriented toward the outcome of human flourishing. We act in order to promote our happiness, with happiness taken in the sense of well-being, not pleasurable sensation. Good action is conducive to flourishing or well-being; bad action is not. Good action, then, is fundamentally positive and self-justifying because it moves one toward the goal of flourishing as a human being." M.E. LEWIS HALL – R. LANGER – J. McMARTIN, *The Role of Suffering in Human Flourishing: Contributions from Positive Psychology, Theology and Philosophy*, cit., p. 114.

⁶⁴¹ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., pp. 209-210.

nell'azione. Se infatti sono chiari gli obiettivi, di conseguenza si possono anche scegliere le *challenges* che la persona è pronta a sostenere in maniera ottimale, senza scadere in sfide inferiori o superiori alle proprie possibilità.

2. Vi è un riscontro immediato all'azione di ognuno (*There is immediate feedback to one's action*). In questo caso l'esempio che maggiormente rende è la musica composta o suonata. Un musicista, per continuare la sua esperienza ottimale, ha bisogno di avere un continuo ritorno positivo di ciò che sta suonando al fine di mantenere alta la concentrazione nell'espressione della sua musica. Il compositore ha necessità, cioè, di percepire l'armonia della nota immessa nella sua composizione con quanto fin'ora elaborato per continuare la sua melodia. Il feedback deve essere positivo, più che piacevole nel suo significato sensoriale, in quanto non deve far piacere l'azione, ma la deve motivare. Si deve gioire del risultato nella misura in cui non ci si ferma a gustare l'azione, ma si continua a godere dell'azione intrapresa solo agendo⁶⁴².

3. Vi è una sorta di equilibrio tra sfide e abilità (*There is balance between challenges and skills*). Le dimensioni finora citate e le due condizioni appena espresse non hanno valenza se una persona non possiede delle abilità. Infatti per il soggetto che non possiede delle capacità minime, l'azione intrapresa, più che un'opportunità potrebbe risolversi in un non-senso⁶⁴³.

Mentre per gli animali le esperienze di *flow*, ridotte solo alla massima concentrazione, vengono vissute sulla base del bisogno, nell'azione dell'essere umano vi è una dimensione interiore, un'energia psichica che pur collocando la persona nell'azione presente, lo pone su una traiettoria temporale maggiore dell'*hic et nunc*.

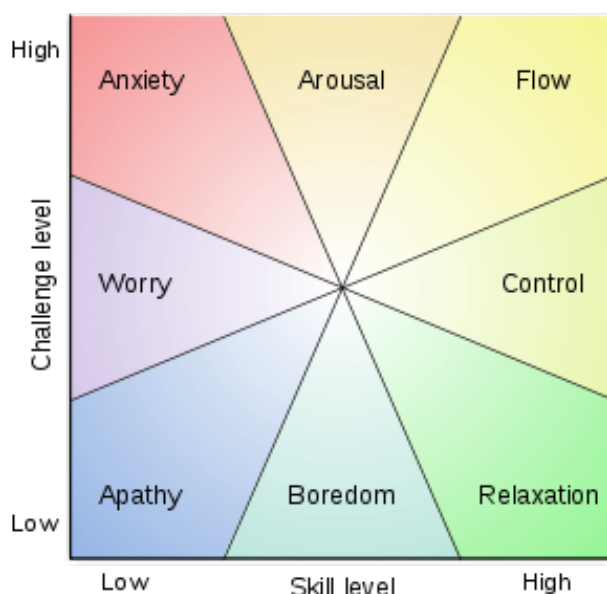
È questa la chiave di lettura più utile in termini educativi dell'esperienza del *flow*. Un educatore può intervenire modulando al meglio l'equilibrio fra abilità e opportunità dell'educando per incrementare le esperienze ottimali in un percorso di crescita.

L'immagine seguente mostra come bassi livelli di abilità, rispetto ad eccessivi livelli di *challenges*, comporta uno stato ansioso. Al contrario alti livelli di

⁶⁴² "learning to enjoy to immediate experience". *Ivi*, pp. 212-213.

⁶⁴³ *Ivi*, p. 50.

skills, e basse opportunità, portano ad uno stato di noia. “Orazianamente” parlando, quindi, il *flow* si trova nel “mezzo”, ossia in un sano equilibrio fra *skills* e *challenges*⁶⁴⁴.



4.2 Aspetti educativi del flow

Seppur vedremo nel prossimo capitolo aspetti del flow specifici per un percorso educativo all'interno dell'istruzione e formazione e professionale, in questo paragrafo si vuole comunque mettere in evidenza alcuni temi importanti di questo costrutto già riscontrati nei precedenti capitoli e che fanno da trama a una riflessione educativa generale sull'esperienza ottimale.

Intenzionalità e realizzazione

Il primo aspetto da tenere in considerazione è l'intenzionalità. Questa, anche nel costrutto del *flow*, risiede nell'interiorità della persona e definendosi come energia psichica, raccoglie dall'organismo e allo stesso tempo si diffonde nella

⁶⁴⁴ Figura presa da M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., p.139.

globalità della persona. Questo riferimento alla globalità della persona fa dell'esperienza ottimale un'agire personalizzante e autotelico. La finalità che guida l'azione non segue un principio edonistico, bensì un principio di realizzazione personale che non consta nel valore mercificante dell'azione, ma nel valore della realizzazione in sé.

Questo dato ci connette subito all'*accomplishment* (paragrafo 1.3) come valore realizzante del sé. Il valore dell'*engagement*, come momento costruttivo della persona in azione, può essere visto parallelamente al processo competente incontrato nel precedente capitolo. Il processo competente non può essere formulato solo come la somma di conoscenza e abilità, ma lo si deve considerare, in rispetto alla totalità dell' "essere persona". Tale dato sottolinea nuovamente come l'intenzionalità del processo competente, in un'ottica autotelica, sia fondamentale per dare un senso (*meaningfull*) all'agire.

Competenze e opportunità

Alla luce di quanto sopra detto, ritengo sia possibile reimpostare il rapporto in lingua inglese *skills/challenges* con il binomio competenza/opportunità. Se infatti è vero che alla base del costrutto del *flow* vi è la ricerca della felicità, che è un argomento se non altro trasversale anche alla riflessione morale, allora tradurre *skills*, solo come abilità (che ha una connotazione squisitamente teorico-pratica – know/know how) è, alla luce di questa ricerca, limitante. Le sfide che richiedono l'utilizzo di una competenza, richiedono anche un *habitus* per affrontarle, ossia un "allenamento" nella costruzione di schemi comportamentali che chiamano in causa anche dimensioni extra-cognitive e relazionali⁶⁴⁵.

Come si è più volte detto, di fronte a un compito da svolgere, nel momento in cui mi muovo per affrontare la sfida, e lo faccio secondo una modalità intenzionale e

⁶⁴⁵ "The relationships that constitute the life structure are part of the two systems they connect (i.e., self and environment) and can only be understood as that which creates a link between them. The pattern of a life is not only revealed by these relationships, it is these relationships. Thus, if we equate the mask with a culturally prescribed role, and the person with the particular voice issuing through the mask, we might say that the essence of personhood is relationship, or more succinctly: persons are relationship". Ivi, p.19.

non solo ripetitiva⁶⁴⁶, allora chiamo in causa la totalità della mia persona⁶⁴⁷. Il processo competente, secondo la scuola di Castoldi, infatti, altro non è che quell'incontro fra essere e realtà, ossia tra le competenze della persona e le sfide dell'ambiente. La riuscita ottimale di questa sfida, ovverosia l'*optimal experience*, è una esperienza che si definisce soggettiva della persona. A maggior ragione, non possiamo tradurre *skill*, con la sola abilità, ma dobbiamo utilizzare il termine competenza che è più rappresentativa dell'unità psico-fisica dell'individuo.

Alla luce di questa considerazione possiamo quindi riformulare il quadrante del *flow*, sostituendo il termine *skill*, con la parola *competence*.

Conclusioni

Questo capitolo ha presentato brevemente la *positive psychology* e alcuni suoi costrutti che in questa ricerca possono contribuire a un'impostazione pedagogica del mondo IeFP. L'apporto di questi concetti ha sporadicamente interagito, nel corso del capitolo, con alcune idee emerse nei primi capitoli e con il concetto di competenza presentato nel terzo capitolo. Sarà finalità del prossimo capitolo raccordare la scuola professionale alla proposta educativa della psicologia positiva rappresentata dalla *positive education*.

Si è scelto di presentare questa pista di riflessione psico-educativa principalmente per due ragioni. La prima perché la riflessione sperimentale della

⁶⁴⁶ Interessante in tal senso notare un parallelismo tra alcuni sostenitori italiani della competenza, come Cegolon e Pellerey, che richiamino lo schema piagetiano nel definire la competenza e lo stesso Csikszentmihaly che, per definire il termine *skill*, riprende i processi piagetiano di assimilazione/accomodamento (cfr. M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., pp. 25-26)

⁶⁴⁷ “Una competenza dunque si esplica nell'interazione tra il soggetto e la situazione sfidante, colta nel suo contesto e in generale all'interno di attività che sono socialmente condivise. Si tratta di quella forma di conversazione tra realtà esterna e realtà interna, che coinvolge processi interpretativi, emozionali e motivazionali, cognitivi e operativi, nei quali gioca fortemente il senso attribuito alla sfida e al proprio intervento. e in questo ha un ruolo cruciale la considerazione delle caratteristiche proprie delle pratiche nelle quali si è coinvolti e il fatto che la qualità della competenza nell'agire all'interno di tali pratiche ha modelli di eccellenza, che possono certo variare nel tempo, nei luoghi e secondo le differenti culture, ma che in specifici contesti sono ben presenti e oggetto di valutazione sociale. Di qui la necessità di considerare nella definizione di competenza sia le componenti soggettive, sia quelle oggettive, sia quelle intersoggettive o sociali. Certo la competenza che deriva dai processi di apprendimento che ciascuno mette in atto nel corso della sua esistenza e qualcosa di individuale, quanto ad accentuazioni, coloriture e livelli, ma essa è certamente rilevabile, constatabile e valutabile socialmente” M. PELLEREY – D. GRZIADEL – M. MARGOTTINI – F. EPIFANI – E. OTTONE, *Imparare a dirigere se stessi*, cit., p.58-59.

psicologia positiva, pur muovendosi su una propria epistemologia, interagisce in maniera dialettica con gli altri saperi, lasciandosi interrogare, in sede di ipotesi, dagli studi di altra natura⁶⁴⁸. Tale interdisciplinarietà è ben riconosciuta anche dalle altre scienze, che, come si è visto, si relazionano con la *positive psychology* in maniera aperta, accettando le sfide e senza arroccarsi sui propri principi epistemologici⁶⁴⁹.

La seconda ragione, consequenziale alla prima, è l'apertura antropologica che si può evincere nella *positive psychology*, che fonda l'agire umano non solo su categorie cliniche, ma anche su presupposti morali che lasciano spazio alle virtù e alla trascendenza. Ciò, come meglio vedremo in seguito, dà un senso di completezza al modello pedagogico in essere in quanto, oltre che far leva su un discorso di istruzione/formazione professionale basato sulle competenze, si riallaccia alla *quaestio pedagogica* principale che è la promozione del benessere come promozione integrale di tutte le potenzialità umane. La riflessione sull'umano, quindi, diviene metafisicamente e realmente educativa, ossia ancorata a un'antropologia che non è riconducibile solo all'osservazione/valutazione, ma tocca il cuore, lo spirito dell'essere umano.

⁶⁴⁸ Sul tema tra il confronto tra discipline di diversa natura interessante l'articolo di A. OLIVERIO, *Scienziati e letterati, tornate a dialogare!*, in "Vita e Pensiero", XCIX [2016] n.2, pp. 72-75.

⁶⁴⁹ Interessante in tal senso un articolo che consiglia a coloro che vogliono apprendere la psicologia positiva, di usare anche delle riflessioni non propriamente scientifiche per evidenziare come l'approccio interdisciplinare sia motivo di ricchezza anche per un'eventuale ritorno all'interno del proprio quadro epistemologico. Cfr E. JAYAWICKREME – M.J.C. FORGEARD, *Insight or data: Using non-scientific sources to teach positive psychology*, in "The Journal of Positive Psychology", VI [2011], n.6, pp. 499-505.

CAPITOLO QUINTO

Positive education per l'Istruzione e Formazione Professionale

Una volta presentata la *positive psychology* come scuola di pensiero rivolta allo studio del comportamento umano in relazione al benessere soggettivo e sociale, si cercherà, in questo capitolo, di approfondire la *positive education* come uno dei campi applicativi della psicologia positiva. In particolare il contenuto di questo capitolo, dopo una prima presentazione generale della *positive education*, verterà sui costrutti presentati nel precedente capitolo⁶⁵⁰ proponendoli all'interno del sistema IeFP per fornire nuovi spunti in merito a una riflessione psico-pedagogica su questo canale educativo.

Prima però di addentrarci nel merito della questione, è necessario chiarire i termini *positive* e *education* all'interno della nostra ricerca. Con il termine *education* intendiamo, in questo capitolo, un percorso di istruzione e formazione professionale in un contesto formale (principalmente scolastico-professionale) con alcuni riferimenti a contesti non formali. La riflessione sull'origine etimologica del termine *e-ducere*, sarà ripresa nel sesto capitolo che sarà di natura più pedagogica.

Per quanto concerne il termine *positive*, si deve chiarire che tralasciando le diverse diatribe in campo psicologico rispetto a possibili errori di interpretazione dovuti alla contrapposizione *negative/positive*⁶⁵¹, nel nostro modo di intendere il termine non si vuole avere alcuna pretesa di voler educare un "soggetto positivo", semmai una "persona aperta alla positività". L'aggettivo *positive* quindi è rivolto al processo educativo non nella sua accezione pedagogica europea⁶⁵², ma nella sua

⁶⁵⁰ Ad esclusione dello stile esplicativo che sarà utilizzato esclusivamente nel prossimo capitolo.

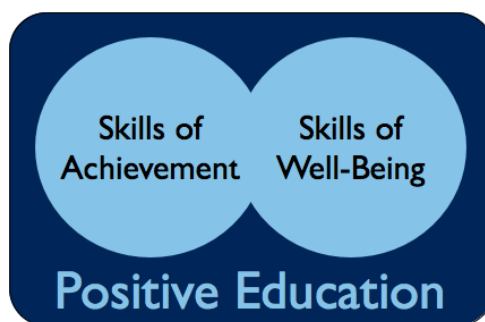
⁶⁵¹ "Psychological traits and processes are not inherently positive or negative; instead, whether psychological characteristics promote or undermine well-being depends on the context in which they operate. If true, this principle indicates a need to think beyond positive psychology" J. K. McNULTY - FRANK D. FINCHAM, *Beyond Positive Psychology? Toward a Contextual View of Psychological Processes and Well-Being*, in *American Psychologist*, LXVII [2012], n. 2, p. 101.

⁶⁵² "Dopo Rousseau (che parlava di un'educazione della natura, delle cose e degli uomini) con educazione negativa si intende, nel processo educativo, non creare difficoltà allo sviluppo, alla libera espansione della persona, alla libertà di apprendere: "non fare nulla" (i questo caso negativa, non nel

nuova significatività dopo l'ingresso accademico della *positive psychology*. La *positive education and vocational training* che si vuole qui presentare è un “modo di fare” la scuola professionale che, oltre al voler raggiungere gli obiettivi formativi, intende promuovere, con e tramite la didattica, uno stato di benessere negli allievi tramite i costrutti presentati nei precedenti capitoli⁶⁵³.

1. Positive education

Il termine “Positive Education”, tradotto con Educazione Positiva, viene definito come “l’istruzione sia per competenze tradizionali che per la felicità/benessere”⁶⁵⁴ e può essere così rappresentata:



Come si può notare, questa definizione in una qualche maniera, supera l'antica dicotomia teoretica e pratica, fra istruzione ed educazione nel mondo della scuola. Viene, infatti, fatta salva la primaria missione della scuola che è quella di

senso di cattiva) che costringa lo spontaneo sviluppo degli individui e il rapporto con le cose; mentre educazione positiva sta a dire l'intervenire appositamente ("positivo" = dal verbo "porre", non dall'aggettivo "positivo" = buono) nello sviluppo con premi, castighi, punizioni, prescrizioni, ammonizioni". C. NANNI, *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogo teorico?*, LAS, Roma 2007, p. 132.

⁶⁵³ Quanto affermato rispecchia quanto già proposto da Knoop nel definire l'*education* in relazione al *well-being*: "Positive education has been defined in a variety of ways but generally people seem to agree that it is about the application of psychological knowledge regarding individual strengths, well-being, social relations, and leadership in ways that go beyond what has been done so far, based on state-of-the-art psychological evidence." N.H. KNOOP, *Positive Education, or Just Education?*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 201

⁶⁵⁴ "Positive education is defined as education for both traditional skills and for happiness", in: M. SELIGMAN, *Positive Education: An Overview* in: <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>.

incrementare i più alti livelli di cultura⁶⁵⁵, ma, allo stesso tempo, si delinea anche la seconda finalità della scuola che è l'educazione generale dello studente in accordo con la prima agenzia educativa che è la famiglia. L'educazione positiva, quindi, rispetta la tradizionale missione delle istituzioni scolastiche, ma proprio in quanto tale, afferma che anch'essa è chiamata alla formazione del benessere individuale e sociale. È proprio il suo ruolo di mediazione culturale fra l'individuo e la società che fa sì che la didattica si ponga in una dimensione teleologica in cui non ha solo per finalità il mondo delle conoscenze o delle competenze, ma anche i modelli sani di comportamento socio-affettivi e assiologici⁶⁵⁶.

Ma perché Seligman pone come seconda finalità della didattica il raggiungimento del benessere? Egli stesso porta tre motivazioni: a) una forte depressione giovanile; b) una sfiducia collettiva e una forma di depressione culturale, ma soprattutto, c) molti studi hanno dimostrato che incrementando il benessere migliora l'apprendimento.

La scuola, grazie alla sua funzione educatrice "capillarizzata", in quanto presente quasi ovunque all'interno della società, può avere delle forti ripercussioni in termini di cambiamento sociale e, secondo un modello ideale di scuola, la stessa è impegnata nel perseguimento dei fini che le sono propri, tra cui le trasformazioni migliorative della società⁶⁵⁷. La scuola, anche quella professionale, in questo momento storico, oltre a compiere la sua missione di istruzione, è chiamata a lavorare per favorire uno sviluppo armonico nella società che sia regolato da un benessere soggettivo e collettivo che sembra essere svanito a causa di fattori economici e culturali⁶⁵⁸.

In questo senso Seligman parla di una rivoluzione della scuola in ogni ordine e grado, in quanto ritiene che la scuola possa insegnare come raggiungere il benessere, ossia come incrementare le emozioni positive, come favorire una vita

⁶⁵⁵ "Il sistema scuola come sistema culturale o artificiale, è proprio in quanto ideato e strutturato intenzionalmente per trasmettere il patrimonio conoscitivo umano, opportunamente selezionato dalle diverse società nazionali, alle nuove generazioni al fine di formarle secondo criteri e valori condivisi". G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 1993, p. 8.

⁶⁵⁶ F. FRABONI, *Pedagogia e didattica*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*, Las, Roma, 1997, p. 109.

⁶⁵⁷ G. GENOVESI, *Scuola e trasformazioni sociali*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica*, cit. p. 537.

⁶⁵⁸ Su questo tema torneremo nel prossimo capitolo, mettendo in evidenza come, dietro la teoria della società liquida di Bauman, si possa comprendere come i giovani sono vittime e non più protagonisti.

ricca di significato, come migliorare le relazioni sociali e come raggiungere la propria realizzazione⁶⁵⁹. La scuola non solo può, la scuola deve favorire il benessere soggettivo dalle prime classi elementari incrementando i vissuti di emozioni positive⁶⁶⁰, fino alle scuole superiori (di seguito vedremo alcuni progetti realizzati in merito) arrivando persino a incontri tematici all'università, di cui Seligman spesso parla all'interno dei suoi scritti.

Prima di presentare alcuni progetti realizzati nel mondo della scuola, cerchiamo di capire chi sono, oltre ad alunni e studenti, i due grandi protagonisti di questa educazione positiva: genitori e insegnanti.

1.1 Genitori

Come osserva Gianola, la scuola, oltre ad essere degli studenti, dei docenti e della società civile, è della e per la famiglia. La famiglia è chiamata alla partecipazione, “fino alla cogestione effettiva dell'intero progetto scolastico, pur rispettandone l'autonomia”, ma soprattutto “la famiglia è per la scuola un contesto reale, retroterra culturale, motivazionale, orientativo, garante critico”⁶⁶¹. Sulla base di questi due principi, i genitori possono comunicare all'istituzione scuola le loro aspettative. Seligman si è accorto che spesso le richieste delle famiglie, non collimano con le offerte scolastiche.

Prima domanda: in una o due parole, che cosa più vi piace, per i vostri figli?

⁶⁵⁹ “I want a devolution in world education. All young people need to learn workplace skills, which has been the subject matter of the education system in place for two hundred years. In addition, we can now teach the skills of well-being – of the how to have more positive emotion, more meaning, better relationships, and more positive accomplishment. Schools at every level should teach these skills”, M. SELIGMAN, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, cit., p. 63-64.

⁶⁶⁰ “Nella letteratura italiana e internazionale sono riportati numerosi interventi destinati a bambini e ragazzi che prevedono un lavoro specifico per favorire lo sviluppo delle abilità emotive. Molti di questi programmi però sono destinati alla prevenzione di comportamenti problematici come ad esempio bullismo, l'abuso infantile e le dipendenze patologiche. Minore è il numero di studi che si propongono di promuovere uno sviluppo positivo, ovvero favorire la coltivazione delle potenzialità personali e la costruzione di vite felici dalla prospettiva della psicologia positiva”. F. COLOMBO, La promozione delle emozioni positive in età scolare, in *Newsletter di Psicologia Positiva*, 8 (12/2007), p. 6.

⁶⁶¹ P. GIANOLA, *Pedagogia della scuola*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico- didattica*, cit., p. 563.

Se siete come le migliaia di genitori che ho intervistato e che hanno risposto, "Felicità", "Fiducia", "Contentezza", "adempimento", "equilibrio", "buoni sentimenti", "bontà", "salute", "Soddisfazione", "Amore", "buon senso", "significato", e simili. In breve, *il benessere* è la priorità più alta per i vostri bambini.

Seconda domanda: in una o due parole, che cosa la scuola insegna?

Se siete come gli altri genitori, avete risposto, "Risultati", "capacità di pensiero", "successo", "conformità", "alfabetizzazione", "Matematica", "lavoro", "Test", "disciplina", e simili. In breve, ciò che la scuola insegna è come avere successo nel mondo del lavoro.”⁶⁶²

È facile intuire che non vi è incontro tra i due elenchi di risposte. Seligman evidenzia come la scolarizzazione abbia indirizzato gli alunni verso il lavoro degli adulti e nulla di più, dimenticandosi che gli adolescenti non sono adulti in miniatura⁶⁶³. Lo stesso Seligman si dichiara per il successo, l'alfabetizzazione, la perseveranza, e la disciplina, ma allo stesso tempo appoggia le richieste della famiglia e afferma che ormai è giunto il tempo in cui le scuole possono, senza compromettere la missione tradizionale dell'istruzione⁶⁶⁴, insegnare sia le capacità di benessere che le capacità di realizzazione.

Anche la scuola professionale, che per natura è una scuola che “qualifica”, ossia che dà un titolo immediatamente spendibile nel mercato del lavoro, deve far suo questo monito. Come abbiamo visto nel primo capitolo, il nuovo millennio, a partire dalla riforma del titolo V (2001), ha iniziato a collocare le scuole

⁶⁶² Cfr. M. SELIGMAN, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, cit., p. 78.

⁶⁶³ “Children and adolescents are not miniature adults, and they need to be understood on their own terms” M. SELIGMAN – C. PETERSON, *Character strengths and virtues*, cit., p. 81.

⁶⁶⁴ A tal proposito Seligman produce anche una sua nuova teoria su come potenziare il successo nello studio e lo fa nel sesto capitolo “Grinta, carattere e riuscita” del suo ultimo testo, nel quale formula una nuovo stile cognitivo che qui si sintetizza in breve:

“Esaminiamo gli elementi del successo emersi dalla teoria secondo cui la riuscita=abilità x sforzo.

Velocità. La semplice velocità del pensiero in un'attività riflette quanto di quella attività è gestito in automatico: quanta abilità e quante conoscenze rilevanti per l'attività possiede una persona.

Lentezza. A differenza di un'abilità o conoscenza fondamentale, le funzioni esecutive della pianificazione, del controllo del proprio lavoro, del richiamare alla mente i ricordi e della creatività sono processi lenti. Maggiori sono le vostre conoscenze e abilità (acquisite in precedenza per mezzo della velocità e della pratica intenzionale) e più sarà il tempo che vi avanza per usare i processi lenti e, quindi, migliori saranno i risultati.

Ritmo di apprendimento. Più il vostro ritmo di apprendimento è alto (il che è diverso dalla velocità del pensiero in attività), più conoscenze potrete accumulare per ogni unità di tempo in cui lavorate sull'attività.

Sforzo=tempo dedicato all'attività. Il tempo che dedicate all'attività moltiplica la quantità di abilità a vostra disposizione per raggiungere il vostro obiettivo. Inoltre condiziona anche il primo fattore: più tempo dedicate all'attività, maggiori saranno le conoscenze e l'abilità che vi rimarranno ad esse o incollate addosso. I principali fattori caratteriali che determinano quanto tempo dedicate all'attività sono la vostra autodisciplina e la vostra grinta”. M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita*, cit., p. 180-181.

professionali per adolescenti all'interno del diritto-dovere, ossia ha sottolineato il fabbisogno ancor prima educativo che non formativo-professionale dei ragazzi. Pertanto non si vogliono togliere i meriti riconosciuti ai percorsi IeFP visti nel primo capitolo in termini di inclusività, successi scolastici e incontro con il mercato del lavoro, ma si vuole solo ribadire che anche gli istituti professionali e i centri di formazione professionale sono “scuola” e quindi anche loro sono chiamati a rispondere alle provocazioni della *positive education*.

La scuola dovrebbe considerare, tra le sue finalità, un'educazione positiva anche in relazione al mandato delle stesse famiglie che, pur non delegando agli insegnanti compiti che comunque restano principalmente genitoriali come la crescita morale e spirituale, intendono fare un lavoro quasi di equipe con il corpo docente per incrementare il benessere nei propri figli⁶⁶⁵. Come osserva Grzadziel:

“Nelle scuole che sono frequentate da diverse comunità, ci saranno sempre differenze nei valori morali degli studenti. Questo fatto non significa che non ci possa essere accordo circa gli standard morali, i comportamenti morali e gli ideali morali. Questo richiede però la possibilità di incontro tra genitori e educatori per constatare dove questo accordo esiste.”⁶⁶⁶

In conclusione si può affermare che “i programmi scolastici sul benessere debbano essere in grado di: 1) promuovere le abilità e le potenzialità che sono apprezzate dalla maggior parte, e forse da tutti, i genitori, 2) produrre miglioramenti misurabili nel comportamento e nel benessere degli studenti e 3) facilitare l'impegno degli studenti nell'apprendimento e la realizzazione”⁶⁶⁷.

1.2 Gli insegnanti

Qualsiasi ideologia politica, ogni scuola di pensiero filosofico, pedagogica o psicologica, compresa quella più puerocentrista o ambientista, tiene sempre in gran considerazione il ruolo dell'insegnante. In una scuola ideale è “l'insegnante che fa compiere agli allievi degli sforzi trasformandoli a poco a poco nel piacere di poter

⁶⁶⁵ Sul ruolo consultivo e in parte valutativo da parte dei genitori circa la scuola dopo la “Buona scuola”, si cfr. G. RICHIEDEI, *La scuola sarà buona anche per i genitori?*, in “Nuova Secondaria”, XXXIII [2015], n.1, pp. 13-14.

⁶⁶⁶ D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 99.

⁶⁶⁷ M. SELIGMAN et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in Oxford Review of Education, XXXV [2009], n.3, p. 295.

raggiungere apprendimenti che gli allievi, da soli, non soltanto non avrebbero potuto raggiungere, ma di cui non avrebbero neppure sospettato l'esistenza"⁶⁶⁸. La scuola fallisce la sua missione quando gli insegnanti vengono meno al loro compito, quando non vogliono mettersi in gioco, quando in nome di una neutralità professionale, non si offrono come autentica guida per i propri alunni.

Burnout e mancata promozione di benessere

Seligman, in una nota quasi autobiografica, osserva come uno dei suoi punti di forza sia proprio l'amore per la conoscenza e ritiene una fortuna l'aver scelto di fare il professore universitario nella vita, poiché ciò gli ha permesso, quotidianamente, di accrescere questa sua potenzialità, anche grazie all'insegnamento⁶⁶⁹. L'amore per la conoscenza in Seligman è culminato nell'amore per l'insegnamento.

Una delle cause per cui gli insegnanti possono perdere questo amore per l'insegnamento è il *burnout*. Come in altri contesti lavorativi, lo stress del docente che può portare al *burnout*, è un intreccio di fattori esterni e di disposizioni individuali. Pertanto è necessario che l'insegnante, preventivamente, incrementi "la capacità di interpretare in maniera positiva le proprie caratteristiche e le risorse offerte dall'ambiente al fine di aumentare il benessere, condizione indispensabile perché l'insegnante possa diventare fattore di protezione per gli alunni"⁶⁷⁰. Da questa analisi risulta chiaro che l'insegnante, per promuovere il benessere degli studenti, debba viverlo *in primis* sulla propria pelle. Rischiare di giungere a una fase di *burnout*, equivale a perdere l'amore per l'insegnamento e un simile evento ricade non tanto su colleghi o dirigenti scolastici, quanto sugli studenti. Come ricorda Salvini, "è stato scoperto che il sé (inteso come struttura e processo mentale) attua degli aggiustamenti impercettibili, ma anche sostanziali metamorfosi, a seconda del ruolo impersonato o atteso, insomma a seconda di chi abbiamo di fronte"⁶⁷¹. Ancora

⁶⁶⁸ G. GENOVESI, *Scuola e trasformazioni sociali*, cit., p. 539.

⁶⁶⁹ M. SELIGMAN, *Positive Psychology goes to college*, [Http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=51](http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=51).

⁶⁷⁰ O. ALBANESI, *Gli insegnanti come risorsa nella costruzione del benessere a scuola?* in Newsletter di Psicologia Positiva, 8/2007), p. 2.

⁶⁷¹ A. SALVINI, *I sé paralleli*, in Psicologia contemporanea, [1994], n. 122, p. 24.

una volta l'esperienza vicaria gioca un ruolo importante nella promozione del benessere dell'educando.

GGSP, un corso di formazione per insegnanti

Oltre a un attenta prevenzione al *burnout* da insegnamento che equivale a una "morte professionale"⁶⁷², il corpo docente può anche formarsi alla scuola della psicologia positiva per possedere una gamma di strumenti idonei all'incremento di emozioni positive, al potenziamento delle virtù per una vita realizzata e ricca di senso. A tal proposito si accenna brevemente al Geelong Grammar School Project svoltosi in Australia nel 2008⁶⁷³ e narrato da Seligman nel 2011⁶⁷⁴.

Seligman con altri suoi collaboratori decisero, in nove giorni di corso, di insegnare prima ai docenti della Geelong Grammar School gli elementi fondanti della psicologia positiva nella loro vita personale e professionale e solo in seguito di come trasmettere sul piano curriculare, quanto appreso dalla propria esistenza e dagli esercizi svolti durante il primo periodo di formazione. I principi e le competenze sono stati insegnati in sessioni plenarie, e rafforzati attraverso esercizi e poi applicati in gruppi di 30, così come a coppie e piccoli gruppi. Finita questa prima fase di formazione, alcuni formatori sono rimasti presso la residenza universitaria per tutto

⁶⁷² "Lo stadio estremo del burnout è l'apatia. Entusiasmo, ideali e potenziali, autostima e rendimento si arrestano: è la morte professionale". M. DONNARUMMA D'ALESSIO, *La scuola italiana tra cambiamento e burn-out*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica*, cit., p. 611.

⁶⁷³ "Il Centro di Psicologia Positiva presso l'Università della Pennsylvania, ha formato insegnanti americani e inglesi in queste tecniche e abbiamo appena esaminato i risultati di questi studi. Ma mai prima d'ora avevamo avuto un'intera scuola, dalle aule ai campi da gioco, dalle case al centro di consulenza. Una delle grandi scuole australiane, la Geelong Grammar School (GGS), collocata a circa un'ora a sud di Melbourne, ci ha invitato nel 2008 a fare esattamente questo. La GGS ha quattro campus con circa 1500 studenti (misti) e circa 200 docenti membri. Nel gennaio del 2008, 15 dei nostri formatori Penn hanno insegnato le competenze della psicologia positiva (capacità di recupero, forza di carattere, gratitudine, comunicazione positiva, ottimismo) a circa 100 membri della facoltà."- "The Positive Psychology Center at the University of Pennsylvania has been training American e British Teachers in these techniques and we have just reviewed the findings from these controlled studies of individuals classrooms. But we never before had an entire school – from the classrooms to the playing fields to the houses to the counseling centre – to infuse. One of Australia's great schools, Geelong Grammar Schools (GGS), located about an hour south of Melbourne, invited us in 2008 to do exactly this. GGS has four campuses about 1500 students (coeducational) and about 200 faculty members. In January of 2008, we assembled 15 of our Penn trainers to teach the skills of positive psychology (resilience, character strengths, gratitude, positive communication, optimism) to about 100 members of the faculty". M. SELIGMAN et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, cit., p. 302-304.

⁶⁷⁴ Cfr M. SELIGMAN, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, cit., p. 85-97.

l'anno, e circa una dozzina di studiosi ospiti venivano per una settimana o più, per espletare gli aggiornamenti specialistici della psicologia positiva.

Principalmente sono emersi tre elementi formativi:

- **L'insegnamento frontale:** Corsi e attività formative riguardanti i diversi temi della psicologia positiva: la resilienza, la gratitudine, i punti di forza, il significato, il flow, le relazioni positive, e l'emozione positiva.
- **Trasmissione curriculare:** Gli insegnanti dovevano includere gli elementi dell'educazione positiva nei corsi accademici, sul campo sportivo, nella consulenza orientativa, nella musica e nella cappella. Ad esempio: gli insegnanti di inglese potevano utilizzare i punti di forza o la resilienza per discutere dei romanzi, gli insegnanti di religione potevano chiedere agli studenti sul rapporto tra etica e piacere; gli insegnanti di musica potevano utilizzare le competenze musicali per costruire uno stile ottimista, gli insegnanti di geografia potevano riflettere sull'importanza degli spazi verdi in relazione al benessere. I preparatori atletici potevano insegnare la capacità del perdono nei confronti dei compagni di squadra che sbagliavano. La Cappella poi diviene un altro luogo di educazione positiva grazie alla riflessione sui passi biblici riguardanti il coraggio, il perdono, la persistenza.
- **Nella vita:** riportare esempi nella vita quotidiana extra scolastica dove gli alunni/studenti potevano percepire e vivere emozioni positive, esperienze gratificanti o eventi ricchi di senso da poter discutere insieme agli insegnati e agli altri compagni di classe.

La ricerca presso questo istituto è durata per molti anni e una recente pubblicazione⁶⁷⁵ ha messo in luce come il tentativo di un approccio scolastico fondato sul benessere⁶⁷⁶, così come pensato dalla *positive psychology*, ha portato dei

⁶⁷⁵ Cfr J. NORRISH, *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*, Oxford University Press, Oxford 2015. In questo testo vengono riportate diverse esperienze e che i docenti hanno fatto con gli allievi attuando delle buone prassi a partire dalla cornice teorica e scientifica della *positive education*. In alcune esperienze poi venivano portati dei *case study*.

⁶⁷⁶ "Early on in the journey, the decision was made to no longer refer to the approach as positive Psychology, but as Positive Education. The team felt that the term of "psychology" was too closely associated with pathology and mental ill health. "Positive Education" was believed to reflect more clearly the School's broad vision of enriching wellbeing, and the unique opportunities and challenges of building on what is right with people within educational settings. The term "Positive Education" was thought to encapsulate the scientific and theoretical backbone of Positive Psychology while recognizing the unique features and complexities of school-based approaches to wellbeing". J. NORRISH, *Positive Education*, cit., p. 19.

buoni risultati sia tra gli studenti che tra i docenti⁶⁷⁷. In questo testo viene aggiunto che nel corso degli anni si è pensato di allargare il processo formativo anche ai genitori così da avere un linguaggio condiviso scuola/famiglia e creare una comunità del benessere.

1.3 Gli studenti tra benessere e apprendimento

Una delle ragioni per cui Seligman ritiene che promuovere il benessere a scuola sia di ausilio alla crescita degli allievi consiste nel fatto che la crescita del benessere produce crescita dell'apprendimento, l'obiettivo tradizionale dell'insegnamento. Richiamando alcuni studi, Seligman ricorda a psicologi, educatori e insegnanti che gli stati d'animo positivi producono attenzione maggiore, pensieri più creativi e pensieri più olistici, a differenza di umori negativi che producono scarsa attenzione, pensieri più critici e pensieri più analitici. Entrambi i modi di pensare sono importanti, ma le scuole sottolineano il pensiero critico, piuttosto che quello creativo, e lo stato d'animo negativo è spesso così presente in classe che facilita solo le aree del pensiero critico⁶⁷⁸. Pertanto la promozione del benessere deve essere contenuto trasversale delle materie curriculari.

In tal senso la scuola positiva americana ha proposto, oltre che a delle ricerche, anche dei progetti educativi (*PPI-Positive Psychology Intervention*) nelle scuole americane che avevano come finalità l'incremento sia del benessere sia delle acquisizioni di competenze. Si illustreranno di seguito due importanti progetti svolti nelle scuole in cui l'educazione positiva ha cercato di prendere una forma abbastanza chiara nella sua finalità di Resilienza⁶⁷⁹ e di emozioni positive in contrasto con la

⁶⁷⁷ J. NORRISH, *Positive Education*, cit., pp. 275-287.

⁶⁷⁸ "More well-being is synergistic with better learning. Increases in well-being are likely to produce increases in learning, the traditional goal of education. Positive mood produces broader attention, more creative thinking, and more holistic thinking, in contrast to negative mood which produces narrower attention, more critical thinking, and more analytic thinking. Both ways of thinking are important, but schools emphasise critical, rather than creative thinking, and the negative mood so often found in the classroom facilitates only critical thinking". M SELIGMAN et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, cit., p. 294-295.

⁶⁷⁹ Si ritiene necessario scrivere una nota esplicativa per definire il concetto di resilienza. Per far ciò si useranno alcune annotazioni prese durante il Work-Shop dal titolo "Self-empowerment e organizational resilience" condotto dal prof. Gheno durante la VI edizione delle Giornate di Psicologia positiva, "Promuovere le risorse nel cambiamento", Università Bicocca, Milano 22-23 Febbraio 2013. Essere resiliente significa lasciarsi colpire dalla realtà avversa, ma non soccombere a essa, piuttosto trasformarla in un'occasione personale di crescita. È, infatti, noto che, secondo il modello di

depressione e l'ansia e i problemi di comportamento (PRP) oppure secondo una finalità più adeguata a un piano curriculare che introduce tutti i contenuti della psicologia positiva all'interno del piano studi (SHC).

Come si potrà notare questi progetti, che hanno come destinatari ragazzi di età simile agli studenti dell' IeFP⁶⁸⁰, toccheranno, nell'esperienza educativa, aspetti legati all'apprendimento, ma anche alla prevenzione primaria, al sostegno e allo sviluppo delle diverse competenze.

Programm Resiliency Penn (PRP)⁶⁸¹

Il PRP è uno dei programmi più ricercati volti ad impedire la depressione nei giovani. Nel corso degli ultimi 20 anni, 17 studi hanno comparato il PRP ad un gruppo di controllo. La maggior parte di questi studi hanno utilizzato modelli randomizzati e controllati. Questi studi includono oltre 2.000 bambini e adolescenti

Dohrenwend (1978), un continuo fattore di stress può portare alla psicopatologia, non causare grandi cambiamenti, oppure diventare un'occasione di crescita psicologica della persona. Inizialmente si pensava che le caratteristiche della resilienza, che sono: a) intelligenza, b) senso dell'umor, c) self-empowerment, d) senso di coerenza, e) motivazione intrinseca, fossero tutte innate. Oggigiorno si è certi che esse siano acquisibili e rafforzabili tramite l'apprendimento. La resilienza si impara a livello personale tramite il rafforzamento della motivazione intrinseca, lo sviluppo di una pensabilità positiva, il depotenziamento di elementi inibenti sul piano psicologico e culturale. Pensare alla resilienza all'interno di una scuola, è come pensare alla resilienza in qualsiasi contesto organizzato, chiamato, nella sua collettività, a essere resiliente. Nella fattispecie nelle organizzazioni sono elementi di resilienza: a) un clima di solidarietà costruttivo, b) una spinta alla generatività e c) un livello di corresponsabilità diffuso. È quindi evidente che un'organizzazione resiliente, quale può essere una scuola, è proficua per l'individuo, ma anche per la collettività.

È comunque da precisare "la capacità di *resilience* non viene promossa o sviluppata senza aiuto. È una capacità propria di tutti e può essere sviluppata in ciascuno" in A.L. COMUNIAN, *Resilience e sviluppo del giudizio morale*, in A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, p. 60.

⁶⁸⁰ Vi sono infatti altri progetti educativi e ricerche in età scolare diverse cfr. I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., p. 149-152; I. BONIWELL-E. N. OSIN-C. MARTINEZ., *Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-being Lessons*, in "Journal of Positive Psychology", XI [2016], n.1, pp. 85-98; I. MORRIS, *A Place for Well-Being in the Classroom?*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 189

⁶⁸¹ Per questo progetto si cita quasi integralmente M. SELIGMAN et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, cit., p. 297-302 e cfr M. SELIGMAN, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, cit., p. 81-85; M. SELIGMAN, *Positive Education: An Overview*, in [Http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551](http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551).

Inoltre per quanto concerne la presentazione dei risultati, Seligman riporta alcuni dati presenti in: J.E. GILHAM et al., *Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: a randomized controlled study of the Penn Resiliency Program*, in *Journal of Abnormal Child Psychology*, XXXIV [2006], p. 203-219; J.E. GILHAM et al., *Preventing depression among early adolescence: the Penn Resiliency Program*, in J.R.Z. ABELA – B.L. HANKIN, *Handbook of depression in children and adolescents*, Guilford press, New York, 2007, p. 309-332.

di età compresa fra 8 e 15 anni. L'obiettivo principale del programma di studi PRP è quello di aumentare la capacità degli studenti di gestire giorno per giorno, stress e problemi che sono comuni alla maggior parte degli studenti durante il fiorire dell'adolescenza. Il PRP, infatti, promuove l'ottimismo insegnando agli studenti a pensare in modo più realistico e flessibile agli eventuali problemi che incontrano. Il PRP insegna anche la decisione, la creatività, il brainstorming, il rilassamento, e molti altri principali talenti.

Sul piano sperimentale si riportano i seguenti dati:

- *Diversi campioni.* Gli studi PRP includono adolescenti di diversa razza/etnia, background familiare. Anche le collocazioni della comunità dove abitano sono differenti (urbano, suburbano e rurale), come anche i paesi presi in considerazione (ad esempio, Stati Uniti, Regno Unito, Australia, Cina e Portogallo).
- *Varietà di capigruppo.* Attraverso gli studi PRP, i leader del gruppo includono gli insegnanti, i consulenti, gli psicologi, gli assistenti sociali e gli studenti universitari di pedagogia e psicologia.
- *Valutazioni indipendenti di PRP.* Il team di ricerca del PRP presso l'Università della Pennsylvania ha diretto molte delle valutazioni PRP, tuttavia, anche diversi gruppi di ricerca indipendenti hanno valutato il PRP.

Per quanto concerne i risultati del PRP rispetto ai gruppi di controllo:

- *Il PRP riduce e previene i sintomi della depressione.* Dei 17 studi PRP, 15 hanno esaminato gli effetti del PRP sui sintomi della depressione. Un'analisi di questi studi ha rivelato i notevoli vantaggi del PRP in tutte le valutazioni di follow-up (nell'immediato post-intervento, sei e dodici mesi dopo il programma).
- *Il PRP riduce la disperazione.* L'analisi ha inoltre rilevato che Il PRP ha ridotto in modo significativo la disperazione e ha incrementato l'ottimismo.
- *Il PRP impedisce i livelli clinici di depressione e ansia.* In diversi studi, il PRP ha impedito il verificarsi di sintomi depressivi da moderati a gravi. Per esempio, nel primo studio di PRP, il programma ha dimezzato i tassi di

sintomi depressivi moderati e gravi attraverso due anni di follow-up. In una prima visita, il PRP ha impedito la diagnosi di depressione e disturbi d'ansia tra gli adolescenti con alti livelli di sintomi depressivi rispetto alla normalità. In questo studio, le informazioni diagnostiche sono state ottenute dalle cartelle cliniche (con valutazioni di consenso) e riflettono le valutazioni dei medici indipendenti non coinvolti nello studio.

- *Il PRP riduce e previene l'ansia.* Ci sono meno ricerche sugli effetti del PRP dei sintomi di ansia nell'adolescenza, ma la maggior parte degli studi ha rilevato effetti significativi e di lunga durata.
- *Il PRP può ridurre i problemi comportamentali.* Ci sono meno ricerche sugli effetti del PRP sui problemi comportamentali degli adolescenti (aggressività, delinquenza), ma questi pochi studi hanno rilevato effetti significativi. Ad esempio, un recente programma su larga scala di valutazione ha rilevato benefici significativi rispetto alle “segnalazioni dei genitori sui problemi comportamentali dei loro figli adolescenti” tre anni dopo il programma.
- *Il PRP funziona altrettanto bene per i bambini di diverse origini/etnie.*
- *La formazione e la vigilanza dei capigruppo è critica.* Alcune recensioni recenti della ricerca PRP hanno indicato che l'efficacia del PRP varia considerevolmente tra gli studi. In media, gli effetti erano minori; il PRP ha effetti moderati e maggiori in alcuni studi e nessun effetto in altri. Questa variabilità dell'efficacia sembrava essere legata, almeno in parte, al livello di formazione e supervisione che i capigruppo ricevevano. Gli effetti del programma sono stati più forti quando i leader del gruppo erano membri del team del PRP, o addestrati dal team del PRP e strettamente controllati dal team del PRP.

Gli effetti del programma erano minori e meno coerenti quando i capigruppo avevano ricevuto una formazione e supervisione minima. Anche la qualità del curriculum rilasciato appariva critica. Per esempio, uno studio del PRP in prima seduta ha rivelato una significativa riduzione dei sintomi di depressione per gli adolescenti in gruppi con alta aderenza al programma. Al contrario, il PRP non ha ridotto i sintomi depressivi relativi al controllo in gruppi con aderenza inferiore al programma.

Le attuali migliori pratiche del PRP comprendono la formazione intensiva e la supervisione dei capigruppo.

In sintesi, la ricerca attuale indica che il PRP produce miglioramenti positivi e affidabili nel benessere degli studenti. Fino ad oggi, la maggior parte degli studi sul PRP esamina gli effetti sull'auto-riferito pessimismo e sintomi depressivi. Sebbene il *self-report* sia considerato il metodo più accurato per misurare i sintomi intrinseci come la depressione, sarà importante documentare gli effetti del PRP sui comportamenti osservabili e su una più ampia gamma di risultati, tra cui le abilità sociali degli studenti, l'emozione positiva e l'impegno nell'apprendimento.

Strath Haven: un programma di psicologia positiva (SHC).⁶⁸²

Se il PRP fa da tampone a sintomi quali la depressione, l'ansia e problemi di comportamento, l'SHC è un curriculum più completo che si costruisce sulle potenzialità, sulle relazioni e sul significato, come anche sulle emozioni positive come avveniva già nel PRP.

L'SHC è il primo studio empirico di un curriculum di Psicologia Positiva per gli adolescenti. Con una concessione di \$ 2,8 milioni dal Department of Education degli Stati Uniti, il gruppo di ricerca ha completato una valutazione controllata random del curriculum di psicologia positiva della High School di *Strath Haven*.

Alcuni studenti hanno seguito un curriculum di psicologia positiva (gruppo di Psicologia Positiva) e altri invece un curriculum che non conteneva il programma di psicologia positiva (gruppo di Controllo). Gli studenti, i loro genitori e gli insegnanti hanno completato i questionari standard prima del programma, dopo il programma, e durante i due anni di follow-up. I questionari misuravano le potenzialità degli studenti come ad esempio: l'amore per l'apprendimento, la gentilezza, le competenze sociali, i problemi comportamentali e il coinvolgimento a scuola. Inoltre, si sono esaminati i voti degli studenti.

⁶⁸² Per questo progetto si cita quasi integralmente M. SELIGMAN et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, cit., p. 300-302 ed anche cfr M. SELIGMAN, *Positive Education: An Overview*, in [Http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551](http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551); M. SELIGMAN, *Positive Psychology for Ninth Graders*, in [Http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=53](http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=53).

Gli obiettivi principali del programma di psicologia positiva sono: 1) aiutare gli studenti a identificare le loro potenzialità del carattere; 2) aumentare l'uso delle loro potenzialità giorno per giorno durante la loro vita. Le potenzialità delle quali parla il programma (ad esempio, la gentilezza, il coraggio, la sapienza, e la perseveranza) sono quelle descritte nella classificazione VIA.

In aggiunta a questi obiettivi, l'intervento si impegna a promuovere la capacità di recupero, l'emozione positiva e il senso del significato o dello scopo degli studenti.

Il curriculum è composto da circa 20-25 sessioni di 80 minuti. La maggior parte delle lezioni riguardano la discussione delle potenzialità del carattere (o altri concetti di psicologia positiva e abilità), un'attività in classe, una vera e propria attività di compiti a casa che incoraggi gli studenti ad applicare i concetti e le competenze nella loro vita, e un diario di riflessione generale nel *follow-up*.

Esercizi

Ecco due esempi di esercizi che si utilizzano nel curriculum:

Tre cose buone. È stato chiesto agli studenti di scrivere le tre cose buone che sono successe ogni giorno per una settimana. La lista delle tre cose buone degli studenti può essere relativamente di poca importanza (“oggi ho risposto bene ad una domanda davvero difficile in Language Arts”) o relativamente di grande importanza (“Il ragazzo che mi piace da mesi, mi ha chiesto di uscire!”). Dopo ogni evento positivo che hanno elencato, scrivono una riflessione su una delle seguenti domande:

“Perché è successa questa buona cosa”?, “Che cosa significa questo per te”?, “Come si può aumentare la probabilità di avere queste cose in futuro”?

Utilizzo delle potenzialità in un nuovo modo. Si è convinti che gli studenti possano ottenere più soddisfazione dalla vita, se imparano a identificare quali sono queste potenzialità del carattere che possiedono in abbondanza per poi usarle il più possibile a scuola, nei loro hobby e con amici e familiari.

Gli studenti prendono il proprio test del VIA delle potenzialità del carattere e seguono delle lezioni che focalizzano l'attenzione su come aiutarli ad identificare le potenzialità del carattere in se stessi e negli altri, come superare le sfide, e come applicarle in modi nuovi.

I risultati del SHC rispetto al gruppo di controllo sono stati:

- *Impegno nell'apprendimento, il coinvolgimento a scuola, e la realizzazione.*

Il programma di psicologia positiva ha aumentato le segnalazioni di studenti che si sono distinti nel profitto e nella partecipazione.

Secondo i rapporti degli insegnanti, il programma di psicologia positiva migliora le potenzialità relative all'apprendimento e l'impegno a scuola (per esempio, la curiosità, l'amore per l'apprendimento, la creatività). Questi risultati sono particolarmente incoraggianti perché gli insegnanti che effettuano le misurazioni sono estranei al curriculum della psicologia positiva, e sono allo scuro del fatto che gli studenti avessero partecipato al programma o al controllo nelle classi.

Tra gli studenti in classi “non honors” , il programma della psicologia positiva ha incrementato l'obiettivo di Language Arts oltre l'undicesimo grado. È importante dire che, aumentando le capacità del benessere non si antagonizzano gli obiettivi tradizionali di apprendimento in classe, semmai questi migliorano.

- *Abilità sociali.* Il programma di psicologia positiva ha migliorato le competenze sociali (esempio, l'empatia, la cooperazione, la decisione, l'autocontrollo) sia secondo le relazioni delle madri, sia secondo le relazioni dei docenti.
- *Altri risultati.* Il programma di psicologia positiva non ha migliorato gli altri risultati misurati, come le relazioni degli studenti sulla loro depressione e i loro sintomi di ansia, le potenzialità del carattere, e la partecipazione alle attività extra-curricolari. Effetti migliori si possono ottenere combinando la PRP e i programmi di psicologia positiva, o attraverso interventi più intensivi.

Dato che questo è il primo studio del curriculum di psicologia positiva, sarà importante replicare i risultati e determinare se il programma è efficace con gli studenti provenienti da una varietà di contesti socio-economici e culturali.

2. Positive education and vocational training

In sede introduttiva di questo paragrafo, preciso che non ho trovato molta bibliografia in merito a un approccio di *positive education* per una scuola

professionale, più precisamente per quei ragazzi che possono riferirsi ai corsi IeFP, quindi giovani leve in diritto-dovere che seguono dei percorsi di studio alternativi alla scuola tradizionale, ma comunque collocati nell'ex obbligo scolastico e poi formativo.

Lo stesso Seligman, quando gli ho prospettato in una mia email datata febbraio 2014, i temi della mia ricerca, mi ha risposto: “You might try Positive Organizational Scholarship at the University of Michigan”. Questo centro, in realtà, è un’istituzione che si occupa del “già mondo del lavoro” o di una formazione per soggetti adulti in contesti lavorativi. Sicuramente all’interno del sito di questo centro (<http://positiveorgs.bus.umich.edu/>) si sono trovati spunti interessanti, ma studi sulle *vocational schools* per giovani in *compulsory age*, non ne ho trovati.

Anche partecipando ai diversi convegni nazionali della Società Italiana di Psicologia Positiva, non ho trovato contributi inerenti al mio tema. In maniera provocatoria alla giornata nazionale di Psicologia Positiva del 2015 ho presentato un poster dal titolo “*Positive education* in ambito di Istruzione e Formazione Professionale”. Questo contributo ha raccolto l’interesse di alcuni partecipanti, ma nessuno mi ha rimandato *feedback* analoghi o esperienze note in Italia. Vicino al mio tema di ricerca ho potuto ascoltare relazioni su percorsi brevi di formazione professionale per ragazzi disabili o studi sulle prospettive di *job career* per ragazzi di scuole superiori, ma non professionali. Mi sono rivolto anche direttamente alla prof. Albanese, tra le più esperte nel settore educativo della *positive psychology*, ma quest’ultima non era a conoscenza di studi di *positive education* all’interno della formazione professionale iniziale.

2.1 Skills of achievement

Una scuola professionale, come si diceva all’inizio di questo capitolo, non è solo un centro formativo e qualificante, ma anche un’istituzione educativa e sociale e pertanto anch’essa può far sue le finalità della *positive psychology*⁶⁸³, in particolare della *positive education*.

⁶⁸³ “the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing and optimal functioning of people, groups, and institutions”. S.L. GABLE – J. HAIDT, *What (and why) is positive psychology?* In *Review of General Psychology*, IX [2005], p.103.

Per quanto concerne le “skills of achievement” è bene ricordare che, sul piano didattico la formazione professionale iniziale non ha solo quelle competenze “base” e comuni agli altri corsi tradizionali scolastici, ma ha anche quelle competenze specifiche che la collegano al mondo del lavoro. Se la doppia finalità può essere un valore aggiunto, è anche giusto ricordare che un obiettivo generale della formazione professionale, non dovrebbe essere solo quello di mediare, in alternanza, verso un primo contatto con il lavoro, ma anche quello di motivare gli allievi a rimanere nei circuiti di apprendimento anche dopo la qualifica.

Come afferma Viteritti infatti,

“è dall’esito di tale confronto tra educazione, formazione e lavoro che si formano quelle competenze professionali di base che costituiscono non solo il fondamento dell’identità nel lavoro, ma anche quelle risorse soggettive che mettono in grado di anticipare i percorsi futuri e di imprimere una logica di apprendimento al percorso personale e professionale”⁶⁸⁴.

Tale elemento non può essere sottovalutato, in quanto la formazione professionale si muove, oltre che su un piano di “istruzione”, allineandosi quindi ai dettami della pubblica istruzione, anche sul canale del così detto *work related learning*, secondo un’ottica di apprendimento permanente che è il fulcro delle nuove politiche europee in materia di istruzione e formazione. Il documento “Europa 2020 - Per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva” e il suo relativo programma “Istruzione e Formazione 2020” sostengono l’idea che scuola e impresa, e l’IeFP si struttura dal suo nascere come una collaborazione fra le due entità, debbono favorire processi di *employability* e quindi istituire percorsi formativi per competenze necessarie all’orientamento professionale e al *placament*.

Questo lavoro formativo di integrazione fra scuola e mondo del lavoro si basa principalmente sul ri-considerare sia la scuola, come il lavoro, ambienti di apprendimento e orientamento in quanto, sulla base di una comune intenzionalità formativa delle esperienze e una condivisa finalità educativa, i processi di insegnamento/apprendimento possono sviluppare l’acquisizione dinamica e personalizzata di competenze sempre futuribili e trasferibili. Questa conquista di

⁶⁸⁴ A. VITERITTI, *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, in M. COLOMBO - G. GIOVANNINI - P. LANDRI (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano 2006, p. 328.

realizza concretamente nei processi di alternanza scuola-lavoro, di cui l'IeFP, ne è stata in qualche modo un'anticipatrice anche per le altre scuole.

2.2 Skills of wellbeing

Vedere l'*education* in maniera funzionalistica alla società e al lavoro inteso come circolo o meccanismo produttivo, non renderebbe onore a una riflessione autenticamente umana *sull'education and vocational training*. Infatti, il rischio di un'eccessiva frammentazione e specializzazione di competenze da immettere nel mercato del lavoro, potrebbe far perdere di vista la "significatività" formativa in relazione alla persona. In altre parole, il tentativo di trovare un *matching* fra l'offerta e la "domanda" del mercato del lavoro, potrebbe far dimenticare "la domanda di senso" nella vita degli allievi professionali. Non si tratta solo di favorire quelle che oggi vengono definite *soft skills*, ossia quegli atteggiamenti e comportamenti necessari a un funzionale benessere nel posto di lavoro e nelle relazioni sociali, bensì è necessario soffermarsi su una teoria del benessere nella scuola professionale intesa come promozione integrale della persona.

Anticipando per un attimo una disquisizione pedagogica che verrà fatta nell'ultimo capitolo, possiamo evidenziare che

La pedagogia del lavoro, negli ultimi anni ha ampiamente dimostrato che l'esperienza che lo studente fa del lavoro, implica una sua immersione fisica in questo mondo e una compartecipazione spirituale ad una realtà densa di significati, che contribuiscono alla definizione del suo essere personale e professionale che germinerà e si strutturerà una sua personale etica del lavoro.⁶⁸⁵

In una qualche misura, pur essendo in accordo con la teoria seligmaniana del benessere espressa dall'acronimo PERMA e presentata nel precedente capitolo, riteniamo che è importante, nella formazione professionale, mettere in risalto l'aspetto del senso del proprio agire che, prima ancora che guidare l'apprendimento verso il lavoro, debba essere faro per un agire personale di carattere esistenziale. In particolare, quindi, si ritiene fondamentale, alla luce del collegamento etico fra

⁶⁸⁵ A. SCHIEDI, *Per un "neoumanesimo" nel lavoro*, in in "Rivista Formazione, Persona e Lavoro", VI [2016], n.16, p. 47.

morale e lavoro, accentuare maggiormente la dimensione che la *positive psychology* definisce *meaningfull* nell'esercizio delle potenzialità in relazione alle virtù⁶⁸⁶.

Quello che voglio affermare è che, pur riconoscendo importanti le diverse misurazioni "psicologiche" del benessere⁶⁸⁷ in particolare quelle basate sulla scala riferita al Life Satisfaction (LS)⁶⁸⁸ che pone l'accento sul fatto che il benessere non è solo un'assenza di malessere⁶⁸⁹ ma un incremento delle potenzialità, ritengo che per

⁶⁸⁶ Seppur è vero che iniziano a esserci i primi studi pionieri secondo il modello PERMA, (Per esempio, in Australia, cfr M.L. KERN - L.E. WALTERS - A. ADLER - M.A. WHITE, *A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework*, in *The Journal of Positive Psychology*, X [2015], n. 3, p. 262-271.), è anche vero che la mia ricerca bibliografica ha trovato principalmente progetti svolti in ambito educativo che si basavano sulle potenzialità.

⁶⁸⁷ Nel testo che racconta l'esperienza presso la Grammar School, si riporta un'esperienza di Butler e Kern del 2014 (*The PERMA-profiler: a brief multidimensional measure of flourishing*) che ha usato un questionario basato su tre item per ogni costrutto del PERMA, per tanto di 15 item. Inoltre, nello stesso testo si riportano altre scale già validate come la Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS), la più nota Ryff's Psychological Well-being Scale o Keyes's Psychological and Social Wellbeing e infine la Flourishing Scale of Diener et al. Cfr F. HUPPERT, *Flourishing and Positive Education*, in J. NORRISH, *Positive Education*, cit., p. 54.

⁶⁸⁸ Un recente studio mostra come la modalità per cui si può valutare LS è triplice: generale, globale o per ambiti specifici. In ognuno di questi tre casi, nascono dei problemi, per esempio la generale da una semplice score non suddiviso, quella globale risponde a questa defezione, facendo una media tra ambiti, ma non spiegando perché eventuali differenziazioni di punteggio (non so "high" in famiglia e "low" in a scuola), quella per ambiti, ovviamente, da dei valori riferiti esclusivamente al contesto. Pertanto, alla luce di queste considerazioni come di altre, dagli anni 90 ad oggi, si è cercato di elaborare un sistema di valutazione che includesse la globalità e la settorialità della LS, includendo quindi Students' Life Satisfaction Scale (SLSS ; Huebner 1991a) and the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS ; Huebner 1994), ma andando anche oltre.

"The primary goals of the research were to develop LS scales for children ages 8–18 that: (a) tapped their global LS (i.e., SLSS); (b) provided an evidence-based profile of children's satisfaction with important, specific domains (e.g., school, family, friends) in their lives (i.e., MSLSS); (c) demonstrated acceptable reliability and validity; and (d) could be used effectively with children across a wide range of ability levels (e.g., children with mild developmental disabilities through gifted children). Space considerations do not allow us to elaborate upon the psychometric characteristics of the measures. However, more than two decades of research from our lab as well as others suggests that these self-report instruments demonstrate acceptable reliability and validity for a variety of purposes for children of approximately 8–18 years of age (Huebner and Hills in press ; C. Proctor et al. 2009a , b).

Inoltre questo studio, valuta la correlazione tra LS e variabili ambientali (scuola, famiglia e setting,...) e variabili riferiti al "self" (aspetti cognitivi e comportamentali). Cfr E. S. HUEBNER , K. J. HILLS - XU JIANG, *Assessment and Promotion of Life Satisfaction in Youth*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit. p. 24.

⁶⁸⁹ "Corey Keyes (2009) posits that the absence of symptoms does not necessarily mean the presence of mental health. Keyes terms the presence of mental health as flourishing, and the absence of mental health as languishing. He has examined the flourishing and languishing of more than 1,200 nationally representative adolescents between the ages of 12 and 18 and has found that approximately 38 % of adolescents are flourishing, 56 % are moderately mentally healthy, and 6 % are languishing. The languishing adolescents report more conduct problems (arrests, truancy, alcohol use, cigarette smoking, and marijuana use) while the flourishing adolescents report better psychosocial functioning (global self-concept, self-determination, closeness to others, and school integration). Independent lines of research support Keyes' (2009) findings". T. RASHID.ET AL., *Assessment of Character Strengths* , in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 84

una definizione di benessere adeguata alla visione personalista, sia necessario chiamare in causa anche alcuni temi dell'interiorità della persona. In tal senso, mi sembra più interdisciplinare anche rispetto a quanto detto nel terzo capitolo a proposito dei limiti del concetto di competenza, la definizione che dà Boniwell, riprendendo uno studio di Lyubomirsky⁶⁹⁰:

Well-being is enhanced when people choose to pursue goals that are:

- feasible, realistic and attainable
- being progressed towards
- personally meaningful
- highly committed to
- intrinsic
- concerned with community, intimacy and growth
- self-concordant and congruent with people's motives and needs
- valued by one's culture
- not conflicting.⁶⁹¹

Questa definizione che apparentemente può sembrare divulgativa e poco accademica, in realtà riesce, dal mio punto di vista, a tenere insieme aspetti scientifici e morali del benessere in un'ottica di ricerca di senso. Infatti, pur considerando gli elementi della teoria della *self-determination* presentata nel precedente capitolo, queste righe sottolineano che la continuità esistenziale è data anche processi relativi all'interiorità e ai propri bisogni (seppur senza specificarne la natura). Inoltre, l'ultimo punto sul *not conflicting*, evidenzia come il benessere sia frutto di un cammino interiore che non si realizza solo nel successo raggiunto rispetto all'obiettivo esterno proposto, ma si deve anche trovare nella ricerca di un "personally meaningful", ossia di un significato esistenziale.

Come osserva Regni,

In mancanza di ideali e valori educativi forti, si pensa, o si pratica involontariamente, che l'utile sia l'unico movente dell'apprendimento e della stessa educazione delle nuove generazioni. Dentro e fuori la scuola si cerca di insegnare e di apprendere le competenze, ovvero quell'uso infinito di mezzi finiti che consiste nell'arte di utilizzare le conoscenze. Ma che ne è delle competenze senza la costruzione di senso e significato.⁶⁹²

⁶⁹⁰ S. LYUBOMIRSKY, *Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being*, in "American Psychologist", LVI [2001], p. 239–249.

⁶⁹¹ I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., p. 70.

⁶⁹² R. REGNI, *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando Editore, Roma 2006, p. 128.

È qui che entrano in gioco l'esercizio delle potenzialità come strumenti di benessere. Infatti, come meglio vedremo in seguito, le potenzialità possono sostenere la persona nel raggiungimento delle competenze per la base comune sul concetto di *habitus*, ma allo stesso tempo, alcune di esse, possono, autonomamente, agevolare uno stato di benessere secondo quelle dimensioni che pur partendo dalla realtà, la trascendono. Fra queste vi sono le potenzialità riferite alla "spiritualità e trascendenza" che, seppur rappresentate ancora su un piano sperimentale, hanno mostrato come siano fattori determinanti per una *life satisfaction*⁶⁹³.

Il valore di una fede o di una spiritualità, in termini psicologici e sperimentali, viene collegato a un fattore "esperienziale" che trova la sua radice nella coscienza individuale che si incontra con la cultura⁶⁹⁴, senza per forza assorbitne *in toto* la dimensione religiosa. Da un punto di vista scientifico questo dato è tanto reale, quanto incontrovertibile, ma relegare la spiritualità alla sola dimensione psicologica è, alla luce delle considerazioni antropologiche fin qui fatte e di quelle che si faranno, limitante. L'anelito alla trascendenza nell'umano dimostrato dall'esperienza storico-sociale⁶⁹⁵, in realtà è solo un primo passo per comprendere la dimensione spirituale della persona che non vive solo di significati culturali, ma anche personali che devono essere aiutati ad emergere.

L'affrontare questo tema può portare verso sentieri gnoseologici non consueti, con una riflessione epistemologica e antropologica di confine, ma certo è che il benessere, oltre a essere una questione di salute mentale e corporea, secondo

⁶⁹³ "Spirituality (referring to non-institutionally based inner belief systems regarding life views and self-transcendence) and religiousness (referring to institutionally-based beliefs regarding supernatural powers, affiliation, and participation) have infrequently been studied as predictors of well-being in children, youth, and adolescents. [...] Kelley and Miller (2007) reported, in a sample of 615 adolescents aged 11–23, that life satisfaction was significantly and positively associated with frequency of daily spiritual experiences, and with measures of both religiousness and spirituality". A. J. H. OWELL - C. L. M. KEYES - H. A. PASSMORE, *Flourishing Among Children and Adolescents: Structure and Correlates of Positive Mental Health, and Interventions for Its Enhancement*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p.67.

⁶⁹⁴ "Meanings primarily stem from culture, allowing individuals to transcend their own limited self towards a wider vision of reality. Faith and religion have been specifically investigated from this perspective (Koenig, McCullough, & Larson, 2001; Sperry & Shafranske, 2005). In their turn, individuals are connected to the cultural meaningful world through processes of internalization and externalization (Vaalsiner, 2007). Individual experience of the world "transforms collective-cultural meanings into a personal-cultural system of sense" (Vaalsiner, 2007, p. 62), which undergoes a personal reconstruction and can be externalized through behaviours, goals, and strivings." In A. DELLE FAVE – G.A. FAVA, *Positive Psychotherapy and Social Change*, cit., , p. 274.

⁶⁹⁵ A. ALESSI, *Sui sentieri dell'Assoluto. Introduzione alla teologia filosofica*, LAS, Roma 1997, p. 61-94

un sano equilibrio tra pensiero e sfera emotiva, è anche una questione riferita all'interiorità della persona che, superando l'individualismo si apre alle relazioni con ciò che è altro/Altro da sé, dunque sia in senso morale che trascendente. Ciò avviene, in primo luogo, in coloro che riconoscono alla persona un valore fondato sulla differenza ontologica dell'anima con la *psychè*.

si apre alla trascendenza. O almeno lo sia, per coloro che danno alla persona un valore *ab-soluto* fondato sulla differenza ontologica dell'anima che è qualcosa di diverso dalla classica *psychè*.

3. Flow nell'IeFP

Il primo costrutto che si vuole affrontare in questo capitolo è il flow, intesa come esperienza ottimale che trova, nell'equilibrio tra competenze e opportunità, una situazione attiva e impegnata che porta una forma di benessere interiore che supera di gran lunga il semplice di stato di piacere⁶⁹⁶. Questo costrutto che non è una materia per gli accademici, ma uno strumento per la vita di ciascuno⁶⁹⁷, in un contesto educativo è uno strumento che, oltre ad essere d'aiuto alla didattica⁶⁹⁸, può essere considerato come uno spazio per riflettere sul tempo e la qualità della propria vita⁶⁹⁹.

Alla base dell'utilizzo del costrutto di flow all'interno della didattica c'è l'amara constatazione che troppo spesso si ha maggiore attenzione per risultati didattici che non per i processi. In questa situazione, come afferma Morris, le misurazioni

⁶⁹⁶ Da precisare in tal senso la distinzione che Csikszentmihalyi fa tra flow e active leisure. "Active leisure is another source of extremely positive experiences. When people do a hobby, get involved in exercise, play a musical instrument, or go out (to a movie or restaurant, they tend to be more happy, motivated, concentrated, and more often in flow than in any other part of the day, it is in these contexts that all the various dimensions of experience are most intensely focused and in harmony with each other. It is important to remember, however, that active leisure usually takes up only between a fourth and a fifth of a person's free time, and for many it is vastly overshadowed by the amount of time spent in passive leisure activities such as watching television." M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., p. 39.

⁶⁹⁷ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., p. 5.

⁶⁹⁸ Per quanto concerne un approccio didattico del flow in un contesto classe, è bene sapere, che, come afferma lo stesso Csikszentmihalyi, persone con disturbi psichici (per esempio schizofrenia e anedonia), gravi disturbi dell'attenzione, narcisismo o sul lato sociale l'anonimia, avrebbero degli impedimenti o comunque delle difficoltà per cogliere i benefici dell'esperienza ottimale. Cfr. *Ivi*, pp. 84-87.

⁶⁹⁹ "A glimpse of how deep this theory goes, not the least in the context of education, may be given by a simple reflection on time and life quality." N.H. KNOOP, *Positive Education, or Just Education?*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 203.

divengono le finalità educative⁷⁰⁰. In un'ottica di apprendimento per competenze, questa situazione è quanto mai poco opportuna, in quanto, sul piano dell'insegnamento, si cadrebbe nuovamente nella falla del *teach to test*, senza dare la giusta attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento, sulla base di una motivazione interiore e intrinseca all'apprendimento.

Lavorare già in età adolescenziale con un'attenzione particolare alla motivazione intrinseca in relazione all'esperienza ottimale⁷⁰¹, significa favorire l'acquisizione di competenze e di un atteggiamento di padronanza rispetto alle proprie capacità che trovano, internamente alla persona, la possibilità di raccogliere le sfide future, non solo rispetto alla scuola, ma rispetto il contesto generale⁷⁰². Questo dato ci consente quindi di aprire una porta verso l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente riguardanti la socialità, l'imprenditorialità e l'espressione culturale che fanno parte integrante della proposta didattica per l'IeFP secondo la normativa vigente.

Come può un docente/formatore analizzare quanto i propri allievi siano presi dalle attività didattiche, tanto da considerarle, in alcuni frangenti, esperienze ottimali? Seppur esistono dei test particolari, alcuni già testati in Italia, non è

⁷⁰⁰ Grading increases the likelihood of children becoming “product oriented”, rather than “process oriented” in other words, they become more concerned about the end result (the grade) than focusing on the process (learning, practice, and mastery) that will get them there. As mentioned above, this is the perverse situation where the measure becomes the aim.” I. MORRIS, *A Place for Well-Being in the Classroom?*, cit., p. 194

⁷⁰¹ “In other words, the excellence of daily life finally depends not on what we do, but on how we do it.” M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., p. 47

⁷⁰² “Mastery, competence, and growth. In light of the fact that humans have large brains and are very flexible in their behavior, it is not surprising that evolution has gifted them the ability to enjoy learning new things, improving skills, and using skilled behaviors. Several theories suggest that humans are programmed to find both control of the world and learning to be rewarding. White (1959) advanced the notion of “effectance motivation,” a universal need of all humans to feel effective in their world. Another early proponent of a need for mastery was De Charms (1968), who believed that people have a need to feel that they are the origin of their own behavior rather than being coerced. Deci and Ryan (1985) argued that people develop “intrinsic motivation,” doing tasks for their own sake, in part because of a need for competence. In Deci and Ryan’s “Self-determination Theory,” competence refers to the need to experience oneself as being capable of controlling and predicting one’s environment.

Csikszentmihalyi (1988) suggested that intrinsic motivation and “flow” are associated with using one’s skills to meet challenges. Skill acquisition and mastery allow humans to be prepared for future environmental challenges, and to learn behaviors that solve current problems. Learning new skills through practice, social interactions, and observation serves to provide knowledge and skills that can be adaptive in future situations. Thus, the acquisition of skills and knowledge is not only useful in terms of adaptive behavior, but is pleasant as an end in itself.” E. DIENER - C. DIENER, *Monitoring Psychosocial Prosperity for Social Change*, R. BISWAS-DIENER, *Positive Psychology as Social Change*, cit., p. 57-58.

pensabile che un insegnante proponga continuamente questionari in merito. Questo per due ragioni. In primo luogo perché è impossibile che un allievo (ma anche un lavoratore) viva l'esperienza ottimale per tutta la giornata scolastica, ciò anche alla luce del fatto che definendosi il *flow*, come esperienza oggettiva, all'esperire del benessere, vi possono essere diversi elementi che possono entrare in gioco (attitudini, stati fisici, vissuti emotivi, etc). Secondo poi, il *flow*, in sede didattica, non deve essere inteso come un obiettivo (quindi soggetto a valutazione), ma come uno strumento che possa agevolare l'apprendimento e possa portare benefici in termini di *mastery*, ma anche di benessere personale e di classe.

Un modo per osservare se vi sono le condizioni per il *flow* per un allievo o per un gruppo classe, potrebbe essere la stessa osservazione dell'aula e degli alunni. Lo stesso Csikszentmihalyi afferma che ci sono diversi metodi diretti per comprendere lo stato di *flow*, ma lui predilige osservare le persone svolgere una certa attività per un dato periodo di tempo⁷⁰³. Personalmente, durante il mio periodo ricerca sul campo presso l'Elis, ho utilizzato questo metodo e sono giunto alla seguente conclusione

Noi riteniamo che il percorso dell'IeFP, specie per le sue numerose ore di laboratorio o stage/tirocinio, possa trarre dall'applicazione di questo modello, risultati significativi proprio a partire dall'esperienza pratica. Se a livello di laboratorio o di stage esterni, si riesce a fare una programmazione che tenga conto delle abilità pratiche dell'allievo equilibrandole con le sfide dell'ambiente di lavoro, allora il percorso formativo può divenire un iter mirante alla crescita e alla promozione del benessere. Si tenga presente che il *flow* considera livelli di stress e di impegno, sempre proporzionati alle reali possibilità di una persona e ciò non vale solo per le competenze specifiche o tecniche, ma anche per aspetti riguardanti la personalità.⁷⁰⁴

Sul piano personale e in linea con il concetto auto valutativo di competenza, uno strumento idoneo per raccogliere informazione rispetto al proprio benessere durante le fasi di apprendimento in aula come in laboratorio, potrebbe essere tenere un diario⁷⁰⁵ scolastico nel quale l'allievo segni i propri stati d'animo durante alcuni

⁷⁰³ "A short "test" of the kind psychologists use is not very appropriate, in part because flow is such a subjective experience that it would be relatively easy for a person to fake his or her responses. A prolonged interview or questionnaire may help, but I prefer to use a more indirect measure. According to the theory, persons should be in flow when they perceive both the challenges in a given situation and their skills to be high". M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., p. 118.

⁷⁰⁴ C. MACALE, *Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale*, cit., p. 69-70.

⁷⁰⁵ Cfr. M. CSIKSZENTMIHALYI, *Finding Flow*, cit., p. 40.

lezioni, cercando in un secondo momento di comprendere il perché una data attività didattica ha permesso o meno un'esperienza ottimale.

3.1 Alcune ricerche

Prima di addentrarci sul come il costrutto di flow potrebbe essere inserito e sostenuto all'interno della didattica, è interessante riportare alcuni dati in merito a ricerche fatte tra adolescenti e giovani.

Delle Fave e Fava ci ricordano come, diversi studi nei paesi occidentali, hanno mostrato come la popolazione giovanile sia molto spesso “impegnata” in attività giornaliere che hanno un basso livello di sfide rispetto alle proprie capacità, dando un significato di non-senso alla vita. Persino le attività quali guardare la tv o navigare su internet, dopo un interesse iniziale, portano a uno stato di noia. Il problema di fondo è che questi bassi livelli di *flow* inducono a ridotti risultati in termine di salute mentale e soprattutto sono correlati a comportamenti devianti e abuso di sostanze⁷⁰⁶.

A conferma di ciò, Linley e Proctor, riprendendo degli studi di Nakamura and Csikszentmihalyi, ci ricordano come viceversa gli stati di flow negli adolescenti sono collegati a successi scolastici, diminuzione della delinquenza, salute mentale e soddisfazione nella vita⁷⁰⁷. Un recente studio mette in evidenza come maggiori sono i livelli del flow, tanto più si riducono i sistemi di difesa comportamentali⁷⁰⁸.

Alla luce di questi studi non mi sorprende il dato che, dalle osservazioni riportate durante la mia ricerca sul campo presso il centro Elis, gli allievi dei diversi corsi, era più sereni nelle ore di laboratorio, dove erano maggiormente concentrati perché impegnati in qualcosa di più pratico, che comunque coinvolgeva tutta la persona, erano più sereni. In particolare erano meno litigiosi tra loro, scherzavano, ma senza offendersi; erano più propositivi nel fare domande e più docili alle correzioni; riuscivano a mantenere periodi di concentrazione maggiori rispetto alle

⁷⁰⁶ A. DELLE FAVE – G.A. FAVA, *Positive Psychotherapy and Social Change*, cit., p. 27.

⁷⁰⁷ “Similarly, Nakamura and Csikszentmihalyi (2002) have long stressed the importance of encouraging adolescent participation in activities that facilitate “fl ow ” – a mental state in which the challenge of an activity matches skill, such that neither anxiety or boredom occur. The fl ow state is an innately positive experience, one which is linked to academic success, diminished delinquency, physical health, and satisfaction with life (see Nakamura and Csikszentmihalyi 2002).” C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 4.

⁷⁰⁸ A. KULKARNI - W. ANDERSON - M. A. SNADERS - J. NEWBOLD - L.L. MARTIN, *Manipulated flow reduces downstream defensiveness*, in *The Journal of Positive Psychology*, XI [2016], n. 1, pp. 26-36.

ore di aula e mostravano con fierezza processi tecnico-pratici ben riusciti. In altre parole, durante le lezioni in laboratorio, gli allievi erano “concentrati sul pezzo”, in senso lato e stretto, abbassando livelli di ansia e di noia rispetto alle ore di aula.

Hanson, in una raccolta di studi circa il flow e l'adolescenza⁷⁰⁹, oltre ai dati fin qui detti, riporta altri risultati positivi (tenendo sotto controllo le variabili economiche e di status) quali: una maggiore socievolezza e spensieratezza; una associazione positiva tra *flow* e motivazione intrinseca e benessere adolescenziale; una correlazione negativa tra *flow* e pessimismo.

3.2 In classe

Sherhoff e Csikszentmihalyi mettono in luce come, per favorire esperienze di flow nei percorsi di studi sia fondamentale il ruolo del docente⁷¹⁰ e la sua attenzione nel riequilibrare sempre in didattica le opportunità di apprendimento con le competenze possedute dagli allievi. A tal ragione, in questo paragrafo si sono volute dare delle piste di azioni educative da applicare con gli allievi dei percorsi di IeFP. Alcune linee di azioni sono suggerite da alcuni studi, mentre altre sono state pensate a seguito delle osservazioni sul campo.

Occorre premettere che in questo contesto non si parla dei talenti da scoprire negli allievi, ma delle potenzialità, competenze/skill che possono trasformare un'azione in un'esperienza ottimale. Pertanto, ricordando le condizioni del flow esposte nel precedente capitolo, consideriamo doveroso pensare a delle azioni educative, in sede didattica, che abbiano attinenza con le capacità, gli interessi e le attitudini di un allievo che ha scelto un determinato percorso professionale a seguito

⁷⁰⁹ K. HANSON, *Flow and adolescence*, in <http://positivepsychology.org.uk/pp-theory/flow/99-flow-and-adolescence.html>

⁷¹⁰ “The results found that students in high involvement classrooms reported feeling more intrinsically motivated, open, and relaxed than those from low involvement classrooms. The researchers also observed differences in instructional interactions between high- and low-involvement classrooms. Specifically, teachers in high-involvement classrooms fostered intrinsic motivation and utilized more scaffolded instruction to adjust the challenge of the material to students’ level of skill. Teachers of high involvement classrooms directed more attention than those in low-involvement classrooms to helping students reach understanding and become autonomous learners. Conversely, teachers in low-involvement classes tended to emphasize procedures and used extrinsic incentives with higher frequency”. D.J. SHERNOFF – M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow in Schools. Cultivated Engaged Learners and Optimal Learning environments*, p. 137. in <http://www.cedu.niu.edu/~shernoff/shernoff%20and%20csikszentmihalyi%20c011.pdf>.

di un orientamento scolastico. Solo con queste premesse ha senso ipotizzare nuove opportunità e nuove sfide che possano coinvolgere l'allievo al fine di aumentare la padronanza delle proprie competenze in un determinato percorso di studio.

Altro dato importante per restare con i piedi per terra è che, mentre le materie di laboratorio, per come sono strutturate e perché scelte dagli studenti tra i propri interessi, sono più atte a vivere esperienze ottimali; nelle materie riguardanti le competenze base è certamente più arduo vivere esperienze di *flow* tra gli allievi. Inoltre, se si considera che il rapporto docente studente può raggiungere anche proporzioni come uno a venticinque, la cosa si complica maggiormente.

Una regola che deve guidare i percorsi di apprendimento secondo il modello del *flow* è quello di sostanzialmente più sul processo che porta dei feedback personali (esperienza autotelica) che non sul risultato. Lavorare sull'autonomia sia del procedimento competente sia della valutazione della competenza stessa, significa portare l'allievo a un'interiorizzazione del processo. Ciò consente all'allievo di muoversi con maggiore libertà all'interno del processo di apprendimento, distanziandosi sempre più dal semplice risultato (*outside*) e concentrandosi e impegnandosi maggiormente in un'attività che, proprio perché è strutturata su un bilanciamento tra la sue competenze (quindi la sua persona) e la sfida che gli viene posta, è più attinente alla sua condizione di persona che apprende.

Tre agevolazioni per il flow

Per facilitare esperienze ottimali all'interno della didattica, Csikszentmihalyi suggerisce di diminuire al massimo le distrazioni mentre gli allievi sono impegnati nei processi di apprendimento. Csikszentmihalyi trova tre cause di distrazione degli allievi: le minacce, l'attenzione al risultato e la mancata libertà.

Circa il primo punto, Csikszentmihalyi mette in luce come spesso gli studenti, proprio per la loro condizione di allievi, siano vulnerabili. Richiamare in continuazione uno studente, apostrofarlo deridendolo o "minacciarlo se", fa sentire lo studente stupido e inferiore⁷¹¹. Come già riportato nel secondo capitolo, ho potuto constatare nelle mie esperienze sul campo che, quando alcuni formatori, certamente

⁷¹¹ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., p. 144.

con buone intenzioni, erano comunque troppo duri con gli allievi, quest'ultimi si convincevano di non essere in grado di affrontare i compiti affidatagli.

Queste esperienze ci ricordano quello che in docimologia viene definito “effetto pigmalione” che poi nella quotidianità dell'aula si trasforma in un'auto-profezia del non essere capace o all'altezza di un compito. Evitare di essere troppo duri con gli allievi, specie con la tipologia di studente di un professionista, significa creare un clima costruttivo.

Interessante in tal senso quanto emerso durante una ricerca qualitativa in diversi centri di formazione professionale condotta da Tacconi. Lo stesso scrive:

La costruzione di un clima sereno e caratterizzato da reciproca simpatia non rappresenta, nel racconto dei nostri formatori, il fine dell'agire – non siamo in un centro di “animazione” o in un “centro benessere” e non ci sono buone relazioni che tengano, se la qualità dei metodi e dei contenuti è scadente -, ma una delle condizioni essenziali per aiutare i propri allievi ad apprendere meglio, magari anche sorridendo⁷¹².

Un recente articolo mostra come un approccio “preventivo” e dialogante con gli studenti fa del gruppo classe un ambiente impegnato e un luogo di apprendimento⁷¹³. Se la minaccia ha come fine il rispetto della norma in sé e non degli allievi, tale norma segue un principio sanzionatorio e giuridico e non certo educativo. Se il richiamo dopo un mancato rispetto della norma di comportamento (sia essa in riferimento alla didattica che alla disciplina) assume da subito una connotazione personalizzante e sociale, allora è evidente, in primis all'allievo, la valenza educativa del richiamo e, se necessario, di un altro tipo di provvedimento disciplinare.

La seconda fonte di distrazione è l'eccessiva enfasi alla *performance*. Come osserva Csikszentmihalyi porre l'attenzione sul risultato, significa comunicare all'allievo che ciò che si fa in classe è giusto solo in funzione della prestazione

⁷¹² G. TACCONI, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 64. L'intero capitolo “Creare le condizioni relazionali per lavorare bene” è un esempio di pratica educativa riguardante la gestione della classe.

⁷¹³ In particolare l'articolo divide i comportamenti suggeriti agli insegnanti secondo la tripartizione della prevenzione primaria (*Preventive, Climate building strategies*), secondaria (*Targeted Procedures for at-risk situations or students*) e terziaria (*Alternative to suspension and punishment*). In tutti e tre i casi vige una linea educativa dialogante, concentrata più sullo studente che sulle procedure in sé. Il *classroom management* è questione principalmente di *relationship*. Cfr. R. SKIBA-H.ORMISTON-S.MARTINEZ-J.CUMMINGS, *Teaching The Social Curriculum: Classroom Management as Behavioral Instruction*, in “*Theory into Practice*”, LV [2016] n. 2, pp. 120-128.

finale⁷¹⁴. Se rapportato questo al concetto di competenza visto nel terzo capitolo, è come se noi considerassimo della competenza solo la parte oggettiva, tralasciando completamente la parte soggettiva e intersoggettiva del processo competente. Le condizioni del flow, come il costrutto di competenza secondo un'ottica personalista, presuppongono che sia la persona a costruire e valutare la sua *performance*.

Il raggiungimento di un obiettivo segue il principio di gradualità rispetto non solo alla prestazione attesa, ma anche rispetto all'essere persona. Per questo una didattica che fa suo il costrutto del *flow*, deve saper valorizzare e monitorare continuamente l'acquisizione di competenze a partire dall'allievo e non dal programma da svolgere. La gradualità, infatti, presuppone che l'allievo abbia il tempo di scoprire le proprie capacità, le trasformi in competenze e le sappia applicare in situazione problematiche sempre più complesse.

L'altro elemento che potrebbe aiutare nel contrastare la distrazione in classe, è quello di diminuire la pressione e il controllo continuo, creare un clima di libertà, dove possa emergere in maniera più manifesta l'intenzionalità dell'allievo⁷¹⁵. Rispetto a questo punto l'eco della pedagogia montessoriana è evidente⁷¹⁶, ed è proprio questo ritorno al "puerocentrismo" che fa del costrutto del *flow* un processo tanto personalizzante quanto competente. Ovviamente lasciare libertà all'allievo, non significa non organizzare la didattica o l'ambiente educativo. È ben noto che tutto l'attivismo pedagogico gioca molto sull'ambiente educante e sugli strumenti di crescita che esso offre.

Il fatto che i percorsi di IeFP siano rivolti ad adolescenti però ci deve ricordare come questa delicata età soffre sì della voglia di indipendenza, ma allo stesso tempo è un'età fragile nella quale improvvisamente si diventa grandi, quando ancora si vorrebbe restare piccoli. Per questo è importante che la libertà non sia gestita solo dalle opportunità dell'ambiente, ma anche dalla relazione formatore/allievo. Pertanto si ritorna a quanto affermato nella prima agevolazione.

Per quanto concerne il controllo delle proprie azioni dobbiamo ricordare quanto detto nel precedente capitolo, dove secondo la teoria del flow il controllo

⁷¹⁴ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Application in flow in human development and Education*, cit., p. 145.

⁷¹⁵ Ivi, p. 146.

⁷¹⁶ Un interessante contributo che accosta il costrutto di flow al pensiero montessoriano risulta essere K. RATHUNDE, *Montessori Education and Optimal experience: A Framework for new research*, in <http://www.webmail.montessori-namta.org/PDF/rathundeframework.pdf>

dell'esperienza è il controllo dell'attenzione. Ciò significa che se si predilige una didattica che offra spunti di libertà che permettono l'affiorare dell'intenzionalità e quindi di un'attenzione propria, allora sarà anche più facile consentire all'allievo il controllo del proprio esercizio, riducendo di molto fattori di distrazione e o di fuga dal processo di apprendimento.

Un ultimo dato da tenere in considerazione è quello che Diener definisce *positive engagement*⁷¹⁷, ossia una fusione di benessere proveniente dall'attività in essere e le emozioni positive che essa può recare. Nella fattispecie, per quanto il *flow* non presupponga uno stato di *pleasure*, anzi molte volte il benessere è dato dal senso della sfida, è anche vero che il vivere emozioni positive al termine di un processo di apprendimento, è il segnale di una percezione da parte della persona di un ambiente educativo stimolante e promotore di benessere. Inoltre come si ricorderà, la teoria delle emozioni positive proposta dalla Friedrikson riportava che le *positive emotions*, oltre a migliorare l'apprendimento e la socializzazione della persona, divenivano elementi con funzione "tampone" per eventuali problemi seguenti.

Tradotto in termini di pratica scolastica, favorire l'esperire di emozioni positive nei processi di apprendimento, non solo è utile in quanto aumenta i livelli di prestazione e quindi le competenze richieste, ma è fondamentale per affrontare eventuali problemi didattici che si possono incontrare durante un percorso scolastico. Se infatti le emozioni positive aumentano i livelli di resilienza, ciò significa che di fronte a eventuali "battute di arresto" da parte dell'allievo, lo stesso può ritrovare nella memoria emotiva la motivazione per poter riprendere il cammino dell'apprendimento.

3.3 In Laboratorio

Le ore di laboratorio sono le ore scolastiche che prediligono gli allievi dei centri professionali. Sono il momento nel quale gli stessi possono mettere alla prova

⁷¹⁷ *Positive engagement*. Enjoyment and pleasure in interaction with the world have been seen as the highest good by philosophers from the hedonists to the Epicureans to the utilitarians. Whether or not pleasant feelings are the highest good, they certainly enhance quality of life. Furthermore, positive moods and emotions are a signal that individuals perceive the events and circumstances in their lives as desirable. E. DIENER - C. DIENER, *Monitoring Psychosocial Prosperity for Social Change*, cit., p. 58.

la propria intelligenza pratica, quella forma di intelligenza che non sempre è stata valorizzata nei precedenti percorsi scolastici e che molte volte è stata erroneamente svalutata rispetto alla metodica dello studio intellettuale.

Rispetto all'aula, le ore di laboratorio sono più favorevoli a divenire esperienze ottimali di apprendimento in quanto gli allievi sono concentrati su un compito, il fattore tempo solitamente non è così determinante e il giudizio del formatore spesso non c'è durante il processo, anzi solitamente vi è un accompagnamento e un sostegno nell'agire.

Proprio questa calma nell'agire, come anche una maggiore concentrazione e coinvolgimento rispetto al compito, permette all'allievo di vivere un'esperienza armonica fra il sé e il compito da svolgere⁷¹⁸. Anche per il suo passaggio immediato dalla pratica alla teoria e viceversa, il laboratorio diviene il luogo per eccellenza dove la didattica è puramente "didattica per competenze". Inoltre il laboratorio, proprio per la sua funzione di simulata rispetto al luogo del lavoro, diviene, in ambito scolastico, il primo contesto del *work related learning*.

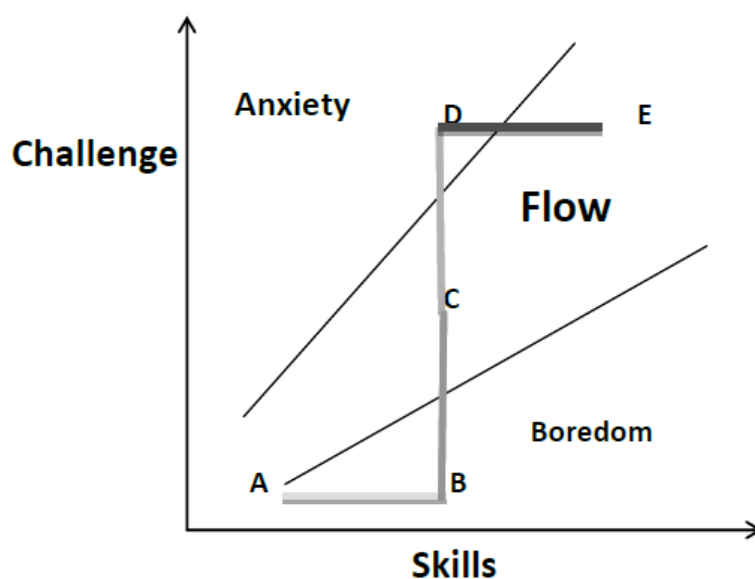
Viste queste premesse, può sembrare che quindi le ore di pratica o di laboratorio siano ore dove tutti gli allievi possano eccellere; in realtà, dopo la mia ricerca sul campo, non posso affermare questo. Tolti quegli allievi che per ragioni collegate all'orientamento si trovano in un contesto di apprendimento non in linea con i propri interessi e attitudini, anche per gli allievi che erano interessati al corso, le cose non sono sempre andate bene. Nel secondo capitolo (paragrafo?????) si è evidenziato come a volte i formatori di laboratorio assumessero comportamenti più da capoofficina che non da docente. L'identità formatore /mastro è stata sicuramente proficua anni addietro, quando non vi era ancora stata la rivoluzione dell'istruzione e formazione professionale, ma oggi, il docente di laboratorio, deve essere molto più simile a un coach⁷¹⁹ che non ad un mastro.

⁷¹⁸ "Flow help to integrate the self because in that state of deep concentration consciousness is unusually well ordered. Thoughts, intentions, feelings, and all the senses are focused on the same goal. Experience is harmony." M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow*, cit., p. 41.

⁷¹⁹ Nel mondo anglo-americano il termine coach era relegato al mondo sportivo. Il coach, infatti, non aveva solo il compito di allenare una squadra sul piano fisico e tattico, ma come è noto in letteratura e in diversa cinematografia, il ruolo educativo del coach oltre che su un piano tecnico, sfociava anche nel piano emotivo. Tale intervento era diretto individualmente, come anche era riversato all'interno del gruppo squadra. Con il passare degli anni il termine coaching, non ha più solo una valenza sportiva, ma formativa e psicologica più in generale. Vi sono vere e proprie scuole di coaching, riconosciute sul piano europeo e mondiale, che riflettono su come incrementare le potenzialità sul

Pertanto, come azione pratica dei docenti di laboratorio, proponiamo un riadattamento del ruolo del formatore alla luce del *flow*. In particolare l'abilità del docente/coach deve essere quella di aiutare l'allievo a valutare, in maniera continua, le proprie reali capacità rispetto alle opportunità che gli vengono offerte per ottimizzare la propria esperienza.

Per comprendere quale sia la strategia di intervento del formatore-coach seguiamo quanto espresso nel grafico sottostante:



Dal punto A al punto B compito del formatore-coach è quello di incrementare il livello di abilità, così da favorire lo sviluppo delle diverse competenze che consentiranno all'allievo di affrontare una determinata situazione.

Da B a C, una volta potenziato il corredo di competenze, il formatore inizia a creare situazioni o opportunità in cui l'allievo può esprimersi al meglio di sé, fino a raggiungere, superate le prime difficoltà, una prima forma di *flow*.

L'ideale, a questo punto, sarebbe che il processo di apprendimento seguisse il bilanciamento *competence/challenge* in maniera quanto mai lineare, ma purtroppo, la vita a scuola spesso presenta ostacoli sia sul piano della proposta formativa, sia rispetto alle situazioni personali e sia rispetto alle attese del docente. Prendiamo quest'ultimo caso per vedere un'ipotesi di ritorno al *flow*.

piano personale (life-coach) come anche a livello professionale, fino a giungere al mondo delle imprese.

Da C a D, si evidenzia un aumento delle attese che però non è proporzionato alle reali potenzialità dell'allievo e quindi, di fronte a nuove sfide, si crea uno stato di ansia che non agevola il fruire dell'esperienza ottimale.

Da D a E si evidenzia che compito educativo del formatore non è quello di limitare le opportunità, quindi abbassare il livello della sfida, ma di incrementare le abilità della persona affinché l'attività che prima provocava uno stato di ansietà, si ricollochi nel canale del *flow* e divenga un'attività gratificante di per sé.

Questo percorso educativo è applicabile nell'apprendimento di un'arte o di un mestiere. Il compito educativo portato avanti dal formatore-coach è quello di far leva sulle capacità/competenze dell'allievo e di calibrare continuamente il rapporto abilità/opportunità, affinché l'allievo faccia un'esperienza positiva del sé e non viva l'attività come qualcosa di stressante. Come osserva Pellerrey, "le emozioni costituiscono l'aspetto più soggettivo della coscienza di sé, ma anche il contenuto più oggettivo presente nella nostra mente"⁷²⁰. Partendo con l'assunto scientifico che emozioni, intenzioni e operazioni mentali entrano in gioco contemporaneamente e interagiscono fra di loro per ordinare le azioni di un comportamento, è chiaro che la componente di uno stato mentale non è solo cognitiva, ma anche emotiva.

Sul piano squisitamente cognitivo, il *flow*, nel richiedere al formatore la doppia figura di "maestro d'arte" e "coach", si sposa con l'idea del modello didattico di apprendistato cognitivo⁷²¹ che porta il discente all'acquisizione di funzioni cognitivo-pratiche sempre più complesse. Ottima la sintesi che ne fa Tacconi:

In questo modello, la responsabilità del'apprendimento, passa infatti gradualmente dall'insegnante all'allievo, senza che venga mai meno la guida autorevole del docente. In una prima fase, l'allievo-apprendista osserva e imita il docente-maestro, che fa vedere come si fa e lo descrive facendolo (*modelling*); in una seconda fase, il maestro invita l'apprendista a fare, lo incoraggia a verbalizzare le azioni che sta compiendo e lo assiste fornendogli degli opportuni feed-back (*coaching*); mentre l'allievo sta lavorando, il maestro interviene offrendo all'apprendista gli appoggi necessari, dandogli suggerimenti per superare eventuali ostacoli, focalizzando la sua attenzione su un aspetto specifico, preimpostandogli alcune fasi del lavoro ecc. (*scaffolding*); gradualmente poi il maestro riduce il supporto (*fading*) e

⁷²⁰ M. PELLEREY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999, p. 229 e ss.

⁷²¹ Modello che fa riferimento a Collins e Brown. Cfr A. COLLINS - J.S. BROWN - A. HOLM, *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible*, in "American Educator", XV [1991], n.3, pp. 6-11;

assegna maggiore autonomia e responsabilità all'apprendista, incoraggiandolo a riflettere e a esplorare nuove soluzioni.⁷²²

Svolgere un'attività secondo un modello di *flow*, significa racchiudere in un'azione educativa una forte dose di competenza, gratificazione e valore morale. Infatti, l'esperienza di *flow* vissuta in prima persona, aumenta il livello di sfida sulla base di un ritorno riflessivo del proprio agire. Questa tensione al miglioramento, oltre che far acquisire nuove competenze, è di per sé un'azione gratificante. In conclusione, un aumento della percezione del sé, relegato comunque a un sano realismo dettato dall'aspetto delle opportunità, incrementa l'autostima del soggetto, favorendo un alto livello motivazionale.

4. Character

Nel precedente capitolo sono stati inquadrati teoricamente e scientificamente i concetti di carattere, virtù e potenzialità. Si è, inoltre, fatto un parallelismo fra la visione aristotelica colta da Seligman di *eudaimonìa* e i costrutti di *aretè/virtue* e *habitus/strength*. In questo paragrafo si cercherà di comprendere come si possano costruire percorsi educativi su questa impalcatura teorica e come tali percorsi possano impreziosire i corsi di istruzione e formazione professionale.

Come già si osservava nella descrizione dell'acronimo PERMA, le potenzialità sono dei punti di forza che vanno a fare da sostegno a tutti e cinque gli elementi del benessere. Ciò significa che incrementare i livelli di potenzialità vuol dire migliorare non solo le *performance* di apprendimento, ma anche l'equilibrio della personalità. Quanto un discorso morale ed etico rientri in un discorso educativo lo sottolinea non solo Seligman, ma anche Csikszentmihalyi quando afferma che anche la "neutra" esperienza di *flow*, in realtà, a parità di *engagement*, acquisisce una valenza a seconda del significato che si dà al proprio agire⁷²³. Significato che diviene esistenziale quando vi è una unificazione dei diversi ambiti di vita⁷²⁴.

Anche un approccio etico (inteso come *praxis*) al mondo delle emozioni può dire tanto in termini di personalità. Lo studioso Haidt è un esempio di come, molti

⁷²² G. TACCONI, *Tra scuola e lavoro*, cit., p. 174.

⁷²³ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flo*, cit., p. 216.-217.

⁷²⁴ *Ivi*, p. 230.

ricercatori, nel suo caso uno psicologo che studia gli aspetti etici della psicologia, siano passati dallo studiare aspetti “negativi” della personalità in relazione a temi etici⁷²⁵ a riflettere su come la condizione umana, in realtà, sia più “positiva” e propositiva in riferimento ad alcune virtù e potenzialità. In particolare, Haidt coniò il termine di *elevation* per descrivere le emozioni provocate dalla visione di un atto virtuoso fatto da un estraneo verso un altro estraneo⁷²⁶. Ovviamente il discorso di Haidt resta sulle emozioni, ma su un’emozione in risposta a un’azione morale (in sé) ed etica (se relazionata a terzi).

Proprio la relazione con gli altri ci porta all’elemento della *relationship*. La maggior parte delle potenzialità riguardano temi relazionali e quando ciò non accade, le ricadute positive dei punti di forza individuali hanno comunque dei benefici in termini di benessere relazionale. Se sta bene la persona, porta positività nell’ambiente in cui vive. Inoltre, molti dei criteri di selezione delle potenzialità che abbiamo visto, quando non erano collegati a classici schemi di classificazione scientifica, erano spiegati in riferimento all’interfacciarsi delle potenzialità all’interno di un contesto.

Nell’*accomplishment*, come momento realizzativo del sé, le potenzialità sono fondamentali in quanto sono l’esercizio di qualità umane e punti di forza sui quali erigere una struttura personologica pronta ad affrontare eventi positivi e a fare da tampone rispetto a traumi e difficoltà. È interessante notare che seppur ci siano pareri discordanti su quando iniziare a educare secondo virtù⁷²⁷, le fasi dello sviluppo morale, nella tradizione, concernono più la materia circa *quam* operano la ragion

⁷²⁵ Cfr. P. ROZIN – J. HAIDT – C. MCCAULEY, *Disgust*, in M. LEWIS – J. HAVILAND (a cura di), *Handbook of emotions*, Guilford, New York, 1993, pp. 757-776.

⁷²⁶ “We cannot have a full understanding of human morality until we can explain why and how human beings are so powerfully affected by the sight of a stranger helping another stranger” in J. HAIDT, *Elevation and the positive psychology of morality*, in C. KEYES – J. HAIDT (a cura di), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, American Psychological Association, Washington, DC 2003, p. 284.

⁷²⁷ Seligmna in costruzione della felicità parla di virtù nella tarda fanciullezza, altri studi, per onestà intellettuale, dicono che non è così: “The capacity for internalized moral conduct has traditionally been viewed as an achievement of late childhood or adolescence, but contemporary research on conscience development has focused on early childhood as the period when the foundations of conscience are established. Developmental researchers have focused on the growth of conscience in early childhood and the influences associated with individual differences in conscience development, which may be viewed as fore shadowing the development of moral character”. R. A. THOMPSON, *The Development of the Virtue. A perspective from developmental psychology*, in N. E. SNOW (a cura di), *Cultivating virtue. Perspective from philosophy, Theology, and Psychology*, Oxford University Press, New York 2015, p.290.

pratica e la buona volontà che non la forma, cioè lo stesso *ordo rationis*. Questo significa che la realizzazione secondo virtù, pur modulandosi a seconda dei tempi di ciascuno, segue una finalità insita nella persona, ma che allo stesso tempo, come già ricordava Aristotele⁷²⁸, necessita dell'insegnamento e della testimonianza dei maestri e di tutta la comunità.

4.1 Le virtù nella realtà pratica ed educativa: alcune ricerche

È veramente possibile pensare in un contesto educativo il costrutto teorico di virtù e potenzialità nella sua concretezza dimostrata nel precedente capitolo con studi e ricerche? Secondo gli autori principali di questa teoria sì, anzi essi auspicano che ciò avvenga in più contesti educativi.

“Our common sense tells us that enabling conditions include educational and vocational opportunity, a supportive and consistent family, safe neighborhoods and schools, political stability, and (perhaps) democracy. The existence of mentors, role models, and supportive peers—inside or outside the immediate family—are probably also enabling conditions”⁷²⁹

Anche la scuola professionale, quindi, può essere un contesto educativo che può (e deve) porre le basi per un'educazione alla virtù. Se poi il concetto di competenza che guida la metodologia didattica dell'istruzione e formazione professionale è centrale nella personalizzazione degli apprendimenti, allora l'educazione del carattere sostiene, oltre all'apprendimento anche un processo di generatività sul piano interiore.

“Another reason to avoid radical environmentalism is that it is spectacularly unwieldy to talk about the good life as being imposed on a person, in the way that psychological troubles can be imposed by trauma and stress. Situations of course make it more or less difficult to live well, but the good life reflects choice and will. [...]The good life is lived over time and across situations, and an examination of the good life in terms of positive traits is demanded. Strengths of character provide the needed explanation for the stability and generality of a life well lived”⁷³⁰

⁷²⁸ ARISTOTELE, *Etica Nicomachea* II, 1, 1103b 12-25).

⁷²⁹ M. SELIGMAN – C. PETERSON, *Character strengths and virtues*, cit. p. 11.

⁷³⁰ *Ivi*, p. 11-12.

L'educazione del carattere non è certo una novità della psicologia positiva, oltre agli autori già citati nel precedente capitolo, gli stessi Seligman e Peterson chiamano in causa filosofi quali Dewey⁷³¹ o Yearley⁷³². Ancora ricercatori che si sono interessati alla psicologia positiva secondo un approccio interdisciplinare, hanno messo in luce come diversi autori, a partire dal concetto dell'eudaimonia hanno poi costruito teorie psicologiche, sociali o etiche sul come vivere ed educarsi secondo virtù⁷³³. In che cosa quindi potremmo far differire la teoria delle virtù della *positive education*, da altre riflessioni simili? Certamente per la sua relazione con il benessere, in particolare il suo approccio che si basa su una relazione educativa che non mira tanto a definire norme, quanto a lavorare sulla personalità facendo leva

⁷³¹ John Dewey (1922/1998), for example, thought that character and virtue should be included in the subject matter of psychology and indeed that psychology's empirical methods could profitably inform discussions of value by philosophers. The present classification falls squarely within the Dewey vision." Ivi, p. 55.

⁷³² Ivi, pp. 85-89.

⁷³³ "In Book One of his *Nicomachean Ethics*, Aristotle argues that the *telos* of human activity is happiness. The happiness described is not the hedonic state of experiencing more pleasures than pains, but is *eudaimonia*, a form of happiness defined by MacIntyre (1984) as "a complete human life lived at its best" (p. 149). *Eudaimonia* has been variously described in terms of "flourishing" (Murphy, 2005a), "the human good (Nussbaum, 2001), "optimal functioning" (King, Eells, & Burton, 2004), or "fulfillment in living" (Waterman, 1993). Eudaimonic happiness is achieved through the cultivation of those excellent character traits found in a fully-flourishing person (Nussbaum, 2001). These traits are referred to as "virtues" (*aretê* in Greek), defined by MacIntyre (1984) as "those qualities the possession of which will enable an individual to achieve *eudaimonia* and the lack of which will frustrate his movement toward that *telos*" (p. 148). *Telos*, *eudaimonia*, and *aretê* are interlocking concepts, mutually defining and supporting each other. Descriptions of the *telos* are only possible by referring to the virtues of one who embodies that goal, the virtues must be understood in terms of the *eudaimonic* life they constitute, and *eudaimonia* is a life spent progressing toward the *telos* by developing and exercising the virtues. Rather than an unfortunate example of circular reasoning, this conceptual mutuality is taken as an indicator of the tight coherence of the neo-Aristotelian system (KaUenberg, 1997).

This approach to ethical thought has received mixed reviews within Christian circles, but has numerous strong supporters. Kotva (1996) claims that the Christian concept of sanctification is teleological in nature, making it well-suited for use by Christian students of human flourishing. Wilson (1997), while noting that Bible does not make explicit use of formal teleological statements along Aristotelian lines (see Dellinger, 1964, for uses of the word *telos* in the New Testament), claims that certain scriptural passages (e.g., Ephesians 4:11-16) do describe a developmental goal for humanity, which he believes is well summarized in the Westminster Catechism's teaching that the true end of humanity is "to glorify God and enjoy him forever." Hauerwas and Pinches (1997), focusing on the idea that a description of the *telos* is a description of the ideal person, claim that Christians may make use of teleological concepts with the Jesus serving as this ideal. An uncritical embrace of Aristotle's moral philosophy is not encouraged, though, as Aristotle's ideal man is not Christ-like in character (Casey, 1990). Though Thomas Aquinas is typically the central figure in discussions of Christian virtue theories (e.g., Foot, 1978; MacIntyre, 1990), Christian thought on the virtues spans theological traditions, encompassing representatives of such diverse approaches as Roman Catholic (e.g., Pieper, 1965), Baptist (e.g., Roberts, 1992), Lutheran (e.g., Meilaender, 1984), Methodist (e.g., Hauerwas & Pinches, 1997), Brethren (e.g., Murphy, 2005b), Episcopalian (e.g., Tjeltveit, 2003), and neo-Evangelical (e.g., Henry, 1957)." C. HACKNEY, *Possibilities for a Christian Positive Psychology*, cit., p. 212.

nell'impegno delle "personal character strengths" per promuovere una vita soddisfacente e piena di senso⁷³⁴.

Alla luce di ciò possiamo portare, oltre agli studi presentati nel terzo paragrafo del capitolo quattro, altri risultati di ricerche svolte in campo educativo precisando che, seppur ogni contesto sia unico⁷³⁵, se diverse investigazioni in diversi contesti mostrano dei benefici di apprendimento e di crescita personologica nell'educare il carattere⁷³⁶, vuol dire che vi è una base comune insita nella natura dell'essere umano su cui si può lavorare.

"Character refers to a cluster of positive personality traits and behaviors that are not only morally valued, but are also at the heart of positive youth development (Park and Peterson 2009). According to research, cultivating good character reduces the possibility of negative outcomes and promotes healthy development and thriving (see Park and Peterson 2009 for a review). For example, good character has been found to predict thriving behaviors, such as school success, leadership, valuing diversity, physical health, helping others, delay of gratification, and overcoming diversity among adolescents (Scales et al. 2000). In addition, it has been demonstrated to be associated with reduced psychological, behavioral, and social problems. For example, youths with numerous personality strengths at the mean age of 16 have been demonstrated to have a decreased risk of developing personality and psychiatric disorders, educational and occupational problems, interpersonal difficulties, and violent or criminal behaviors at the mean age of 22 (Bromley et al. 2006). Similarly, it has been found to be associated with reduced problem behaviors, such as drug and alcohol abuse, violence, depression, and suicidal ideation (Benson et al. 2012). Overall, research suggests that character strengths are not only important in their own right, but additionally promote well-being and provide a buffer against antisocial behavior, psychological disorder, the negative effects of stress, and other potential developmental risk factors."⁷³⁷

⁷³⁴ Cfr. M. LINKINS - R.M. NIEMIEC - J. GILHAM - D. MAYERSON, *Through the lens of strength: A framework for educating the heart*, in *The Journal of Positive Psychology*, X [2015], n. 1, p. 3-6.

⁷³⁵ M. SELIGMAN - C. PETERSON, *Character strengths and virtues*, cit., p. 81-85.

⁷³⁶ Cross-cultural research on the value of strengths suggests that knowing and following your strengths:

- encourages insight and perspective in your life
 - makes one less sensitive to stress
 - generates optimism and resilience
 - provides a sense of direction
 - helps to develop confidence and self-esteem
 - generates a sense of vitality and energy
 - engenders a sense of happiness and fulfillment
 - helps achieve one's goals
 - enables one to be more engaged at work and perform better (Clifton & Anderson, 2001-02)."
- I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., p. 103-104.

⁷³⁷ C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, cit., pp. 13-14.

Da questi studi riportati da Proctor e Linley, come anche da altri⁷³⁸, si evidenzia quindi la necessità di un'educazione del carattere in una scuola professionale non tanto e non solo per un bisogno etico dettato dalla società o per una necessità di rispondere alle richieste di competenza di cittadinanza, quanto piuttosto per un fabbisogno educativo degli allievi che possono trovare, in loro stessi, le risorse e le potenzialità per rispondere alle proprie problematiche⁷³⁹ e per migliorare le proprie eccellenze tra vita di studio e vita personale.

A guidare questi percorsi educativi è la felicità eudaimonica⁷⁴⁰, in quanto questa è collegata al benessere a partire dall'impegno che ci mettono gli allievi nei diversi iter educativi richiesti che siano interni, esterni o paralleli alla didattica. Questo modello che potremmo definire di *self-empowerment* del carattere, mette in luce come le conquiste personali aiutino a pianificare meglio sia gli obiettivi dell'*achievement*, sia quelli relegati al *well-being*. Non solo, alcuni studi hanno rilevato come vi sia anche una correlazione significativa fra i risultati di benessere

⁷³⁸ A. J. H. OWELL - C. L. M. KEYES - H. A. PASSMORE, *Flourishing Among Children and Adolescent*, cit., p. 65.

T. RASHID.ET AL., *Assessment of Character Strengths*, cit., p. 84.

⁷³⁹ Character refers to a cluster of positive personality traits and behaviors that are not only morally valued, but are also at the heart of positive youth development (Park and Peterson 2009). According to research, cultivating good character reduces the possibility of negative outcomes and promotes healthy development and thriving (see Park and Peterson 2009 for a review). For example, good character has been found to predict thriving behaviors, such as school success, leadership, valuing diversity, physical health, helping others, delay of gratification, and overcoming diversity among adolescents (Scales et al. 2000). In addition, it has been demonstrated to be associated with reduced psychological, behavioral, and social problems. For example, youths with numerous personality strengths at the mean age of 16 have been demonstrated to have a decreased risk of developing personality and psychiatric disorders, educational and occupational problems, interpersonal difficulties, and violent or criminal behaviors at the mean age of 22 (Bromley et al. 2006). Similarly, it has been found to be associated with reduced problem behaviors, such as drug and alcohol abuse, violence, depression, and suicidal ideation (Benson et al. 2012). Overall, research suggests that character strengths are not only important in their own right, but additionally promote well-being and provide a buffer against antisocial behavior, psychological disorder, the negative effects of stress, and other potential developmental risk factors." C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., pp. 13-14.

⁷⁴⁰ First, distinctions between *hedonic* and *eudaimonic* conceptualizations of well-being in research on youth may be important. Hedonic conceptualizations emphasize positive emotions and life satisfaction, whereas eudaimonic notions emphasize positive growth and fulfillment (e.g., Keyes and Annas 2009). Few studies have examined this distinction in youth well-being research, but it may be highly relevant. For example, perhaps moderate levels of hedonic well-being, but maximum levels of eudaimonic well-being, are optimal when it comes to achievement striving. A. J. H. OWELL - C. L. M. KEYES - H. A. PASSMORE, *Flourishing Among Children and Adolescents*, cit., p. 73.

del mondo adulto e i livelli di *life satisfaction* in giovane età sull'analisi delle potenzialità del carattere.⁷⁴¹

4.2 Competenze e potenzialità

Nei primi tre capitoli abbiamo ripetuto più volte come il concetto di competenza sia il costrutto su cui progettare l'azione formativa in una scuola professionale e quello su cui valutare i risultati raggiunti dagli allievi. Analizzando precedentemente il concetto di *flow*, si è notato come sia stato lecito, all'interno del quadro teorico di questa ricerca, sostituire il termine *skill* (traducibile con abilità) con il termine *competence* più vicino alla personalizzazione degli apprendimenti richiesta dai documenti riguardanti l'IeFP. Ora ci si pone la questione riguardante il come poter creare un nesso tra il concetto di competenza e quello di potenzialità (così come inteso dalla *positive psychology*).

Prima di addentrarci nel merito della questione è necessario ricordare due cose: in primis nei documenti ministeriali e negli accordi Stato-Regione non è presente il concetto di potenzialità così come inteso dalla *positive education*, pertanto la nostra riflessione andrà oltre l'attuale letteratura politico-scolastica. In secondo luogo, nell'arco di questa ricerca il termine potenzialità a volte è stato affiancato, sul piano semantico, al termine capacità, ossia a quell'avere "in potenza" le specificità per poter acquisire una competenza ("in atto"). Questa lettura personalista della competenza portata avanti da Bertagna, pur essendo condivisibile, non deve confondersi con l'idea di potenzialità in questa sezione.

Partiamo quindi dalla lingua inglese, in quanto primo strumento linguistico della *positive psychology*. Il termine potenza, in riferimento al binomio potenza-atto di origine aristotelica e usato per spiegare la differenza tra capacità e competenza nella nostra trattazione, in inglese si traduce con *potency-act*. Il termine *strenght* invece, indica un concetto di potenzialità che, pur essendo una risorsa innata, non si limita alla sola condizione di capacità pre-esistente, ma si sviluppa e si migliora rimanendo nel suo stato di potenzialità che incrementa il benessere individuale in

⁷⁴¹ C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit. pp.15-16.

termini di *performance* e significato. Il termine *strenght*, in una certa misura condivide la pre-esistenza con il concetto di potenza e la sua realizzazione con il concetto di *habitus*, dove per abiti intendiamo

Le disposizioni interne della persona che sono di natura cognitive, affettiva, o comportamentale e si manifestano in modo abbastanza stabile nelle varie situazioni di vita. Essi si sviluppano attraverso l'esperienza e la pratica, inizialmente sotto la guida di genitori ed educatori. [...] Anche se rappresentano un tipo di agire abituale, hanno comunque una profonda struttura interna di natura razionale, emozionale e motivazionale, che si è creata come risultato della riflessione, della sperimentazione e della maturazione personale.⁷⁴²

Collegamento con la competenza

Alla luce di quanto detto sopra, si ritiene che i concetti di competenza e potenzialità, con le loro dovute differenze, abbiano comunque dei punti in comune che permettono una loro sovrapposizione sul piano educativo.

- a) Nel terzo capitolo, parlando dei limiti della competenza in riferimento alla crescita morale, si è affermato che antropologicamente l'essere umano possiede dei *germi di virtù*, intesi come inclinazioni naturali e attitudinali che permettono alla persona di compiere azioni virtuose, senza che esse siano deliberate⁷⁴³. Sul piano attitudinale vi è questa predisposizione, come per esempio sul piano dell'apprendimento vi può essere un talento che sostiene l'allievo in un'acquisizione positiva. In realtà sia la competenza come il concetto di potenzialità, non si basano tanto su un'attitudine naturale, quanto piuttosto sulla costruzione intenzionale e volontaria di un *habitus*. Non a caso nel terzo capitolo, al termine *attitude*, come terzo elemento di competenza, si è preferito *habit*. Questo significa che, in chiave educativa, non interessa tanto sapere il dato (es. si comporta bene in classe o ha preso la sufficienza in una verifica), quanto piuttosto valutare il processo di interiorizzazione di una competenza o potenzialità che porta a incrementare uno status di benessere nel cammino di crescita. Non basta saper o saper fare "naturalmente" per essere competenti, come non bastano i germi virtuosi, per definirsi virtuosi. In entrambi i casi è necessario costruire degli abiti!

⁷⁴² D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit. p.176.

⁷⁴³ Ci si riferisce alla vita morale pre-virtuosa cfr. G. ABBA, *Felicità, vita buona e virtù*, cit., pp. 286-290.

b) Grziadel, afferma che alla base della scelta virtuosa vi è l'intenzionalità.

L'intenzione virtuosa, essendo a disposizione del soggetto e offendo gli la ragione per agire, nelle scelte concrete e circostanziate viene confrontata con altre ragioni rivali e concorrenti. In psicologia questo momento di deliberazione viene chiamato alle volte tendenza motivazionale risultante⁷⁴⁴.

Questa citazione ci riporta alla teoria della *self-determination* di Deci e Ryan presentata nel quarto capitolo e se consideriamo quanto detto sulla relazione tra intenzionalità e competenza nel terzo capitolo, si può comprendere come l'intenzionalità sia il filo conduttore della competenza e della potenzialità. Queste ultime, infatti, riguardano l'agire: la prima più in riferimento all'apprendimento, l'altra più sul piano morale ed etico. In una visione aristotelico-tomista però, entrambe le tipologie di agire, sono azioni personali e sociali allo stesso tempo. Non a caso Pellerey nello studio delle competenze strategiche studiate, oltre a rifarsi al concetto di *habitus* aristotelico, dedica molto spazio alla teoria di Deci e Ryan.

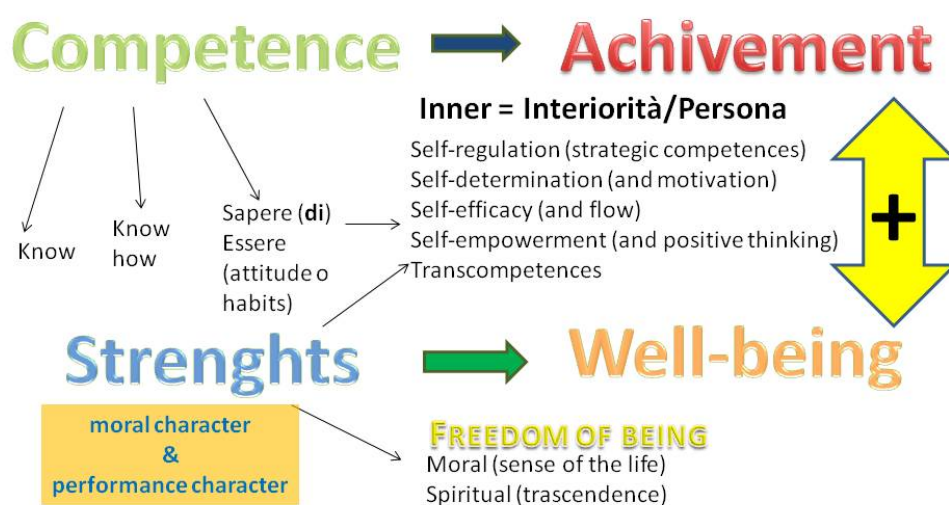
c) Un altro elemento in comune fra potenzialità e competenza è l'esperienza. È quest'ultima infatti che fonda la personalizzazione dell'apprendimento e la sua valutazione secondo competenza, ma allo stesso tempo fonda la vita virtuosa. Quella che Aristotele chiamava *phronesis* e Tommaso *prudencia*, è una forma di conoscenza pratica che si acquisisce con il tempo e che dà un abito virtuoso alla persona. Sia nell'apprendimento per competenze che nell'educazione alla virtù, l'esperienza, come processo personale di *experiri* (passare attraverso) si realizza sia per la testimonianza del "maestro" (esperienza vicaria) sia direttamente⁷⁴⁵.

Questa riflessione sottolinea ancora una volta come nei corsi della scuola professionale, l'approccio che abbiamo definito di *positive education and vocational training* faccia in modo che non si dimentichi l'importanza di formare persone

⁷⁴⁴ D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 89.

⁷⁴⁵ Cfr. M. PELLEREY - D. GRZADZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico progettuale*, LAS Roma 2011, pp. 258-264.

qualificate perché competenti, ma allo stesso tempo persone virtuose, il tutto a favore del benessere degli allievi. Si ritiene però ora necessario schematizzare quanto detto sul rapporto potenzialità e competenza per iniziare a concretizzare queste riflessioni teoriche. Per far ciò userò un'immagine da me costruita e presentata in due convegni e per questo arricchita anche dal confronto con i partecipanti alle sessioni delle presentazioni.



In questa immagine è raccolta *in nuce* una possibile azione educativa all'interno di un percorso IeFP che tenga in considerazione sia l'aspetto didattico che di promozione integrale della persona. In particolare si può notare come i due obiettivi "classici" della *positive education*, *achievement* e *wellbeing*, vengono richiamati e correlati positivamente sul piano teorico alla luce delle ricerche esposte. Le competenze, tripartite come da cap. 3 di questa ricerca, sono il processo formativo che portano l'allievo al raggiungimento degli obiettivi didattici sia per quanto concerne le competenze di base, sia per quanto concerne quelle professionalizzanti.

Le potenzialità che originariamente possono essere pensate come tratti caratteriali finalizzati al *wellbeing*, in realtà, riguardando l'interiorità della persona e collegandosi quindi al terzo elemento della competenza che è il saper essere, vanno a

lavorare anche sul piano dell'apprendimento, divenendo quindi un collante fra il meramente didattico e la persona che apprende. Per esempio, ve ne sono alcune collegate direttamente alla didattica come l'amore per il sapere, la curiosità, l'apertura mentale. Altre più di carattere personologico come la prudenza, l'audacia.

Vi sono alcune potenzialità collegate agli altri costrutti presentati all'interno di questa ricerca: p.e. l'autocontrollo è collegato ai concetti di *self regulation* e *self-determination*, che pur essendo costrutti diversi⁷⁴⁶, comunque si basano su un lavoro interno di riflessione sul sé. In particolare la *self determination* è importante sia per quanto concerne l'apprendimento *hic et nunc* sia per quanto concerne l'orientamento⁷⁴⁷ e la predisposizione futura al mondo del lavoro⁷⁴⁸, cosa importante visto che la scuola professionale è una scuola che qualifica e quindi immette direttamente sul mercato del lavoro.

Un altro esempio potrebbe essere dato dalla perseveranza nel compiere azioni/apprendimento di difficoltà sempre maggiore seguendo un modello processuale tipico del *flow* e avendo così ricadute positive in termini di *self-efficacy*, intesa come quella teoria che pone l'allievo in uno stato di benessere e di fiducia in se stesso perché "sa di saper fare" e quindi è più propenso a nuove forme di apprendimento. Lavorare su questa potenzialità come anche sull'ingegnosità,

⁷⁴⁶ "Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale può essere letto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e autoregolazione. Con il termine «autodeterminazione» si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine «autoregolazione», che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema di azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione" M. PELLERREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, cit., p. 8. Pellerrey chiude dicendo che il self-determination è *strategia*, l'autoregolazione è *tattica*.

⁷⁴⁷ "il secondo ciclo di istruzione e formazione e il percorso educativo fondamentale per promuovere la capacità di auto-direzione nella sue due componenti di autodeterminazione e di auto-regolazione. nella prima dimensione, quella dell'auto-determinazione, è centrale lo sviluppo di un piano di vita, di studio e di lavoro, fondato su una adeguata prospettiva esistenziale ricca di senso. la prima scelta effettuata al termine della scuola secondaria di primo grado deve essere verificata e, se ne è il caso, modificata. Anche perché in essa influiscono non pochi elementi provvisori o di incerta fondatezza. A questo fine occorre che all'inizio del secondo ciclo lo studente venga aiutato a compiere una verifica personale del suo stato di preparazione nell'affrontare il percorso di studio e di formazione nel quale si è inserito e una prima esplorazione circa le sue aspirazioni e prospettive esistenziali" M. PELLERREY – D. GRZIADEL – M. MARGOTTINI – F. EPIFANI – E. OTTONE, *Imparare a dirigere se stessi*, cit., p. 27

⁷⁴⁸ Una ricerca svolta in Taiwan tra studenti higher e universities, mostra come, a partire dalla SDT gli studenti con maggior autostima sono più sicuri ed efficienti nel prendere delle decisioni che incoraggiano delle scelte adeguate alle proprie potenzialità, così, sulla base dei propri interessi e motivazioni, possono migliorare nel loro percorso di acquisizione di abilità e avere minore incertezza in termini di scelta di carriera/professione. Cfr. S.H. LIN - C.WU - L. HUNG CHEN, *Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: a self determination perspective*, in "The Journal of Positive Psychology", X [2015], n. 3, pp. 231-239.

significa valorizzare la persona nella costruzione di nuove competenze e contemporaneamente nella strutturazione di nuovi abiti positivi.

Infine, nella relazione tra le potenzialità e le cosiddette competenze trasversali, calderone un po' per tutte quelle competenze non direttamente assegnabili a una sola disciplina o riguardanti aspetti relazionali⁷⁴⁹, possiamo notare come le potenzialità su cui far leva sono tante, forse tutte! Si pensi alle potenzialità facenti capo alla virtù del "coraggio", dell'"amore e umanità" o della "giustizia". Direi che queste potenzialità radicano nell'interiorità della persona quelle competenze etiche e di cittadinanza presentate nei diversi documenti, trasformando alcune predisposizioni e comportamenti richiesti dai documenti ufficiali in un agire autenticamente umano basato su un'idea di *praxis*, ossia di un agire secondo un'eccellenza virtuosa tipica dell'essere umano.

Le potenzialità a supporto del limite di competenza

Nell'immagine precedentemente riportata però le potenzialità, oltre a supportare l'*achivement*, hanno una loro autonomia nella costruzione del benessere della persona, che seppur si incrementa anche a fronte di buoni risultati nell'ambito dell'apprendimento, comunque pone le sue radici su aspetti legati al carattere e agli stili di pensiero. Pertanto le potenzialità, parallelamente a un lavoro di supporto alla didattica in termini di profitto e comportamento, mirano a sostenere l'allievo nel suo percorso di crescita alla ricerca di equilibri psicofisici.

In particolare le virtù di Seligman e Peterson vanno a toccare aspetti della persona che non rientrano direttamente nella didattica come il senso profondo dell'esistenza e l'apertura alla trascendenza. Come si ricorderà, nel secondo capitolo

⁷⁴⁹ "Seppure si trovino molte differenze, in letteratura, sulla definizione delle competenze strategiche trasversali, possiamo individuare almeno tre aree rispetto alle quali vi è accordo sufficiente:

- *competenze relazionali* (saper comunicare, saper interagire, saper lavorare in gruppo, sapersi confrontare nei contesti multiculturali odierni);
- *competenze decisionali* (saper risolvere problemi, saper valutare, saper decidere, saper effettuare delle scelte);
- *competenze diagnostiche* (saper analizzare, saper controllare più variabili, saper reperire e trattare informazioni, saper valutare una situazione in corso d'opera).

Secondo infatti un'ulteriore partizione, più tradizionale, le competenze possono essere suddivise in competenze di base, competenze trasversali e competenze tecnico-professionali (o competenze specialistiche), in tale senso l'orizzonte è, chiaramente, quello della formazione e del mercato del lavoro." F. BATINI, *Insegnare per competenze*, cit., pp. 35-36.

di questa ricerca abbiamo notato come gli aspetti morali, quindi relegati al primato della persona in quanto tale, presentati nella 226/2005, sono stati poi dimenticati o comunque sostituiti da quei valori/competenze etiche che mettono in risalto più temi relazionali che non personali. La virtù della “spiritualità e trascendenza”, proposta all’interna dei percorsi educativi IeFP, potrebbe ribilanciare questo spostamento di un’educazione sociale all’interno di un percorso di educazione che parta dal sé..

Riconoscere nella persona un’apertura alla trascendenza e una spiritualità personale, significa rispettare anche sul piano educativo quella globalità della persona che supera, nella propria interiorità, il contingente e vive di una dimensione spirituale che risiede in quell’anima che distingue un essere umano da qualsiasi altra specie animale.

Uno studio di Lickona⁷⁵⁰ riportato da Grziadel distingue tra *moral character* e *performance character*, ossia:

“Il *performance character* è orientato alla competenza e alla padronanza (ingl. *Mastery orientation*). È costituito dalle disposizioni cognitive, emozionali e dello studio, delle attività extra curriculari, nel proprio lavoro e in ogni altro tipo di impegno. [...] Il *moral character* è orientato alle relazioni con gli altri, ma anche alla persona stessa nella vita privata, sociale e professionale. È costituito dalle disposizioni cognitive, emozionali e comportamentali che abilitano la persona a creare adeguate relazioni interpersonali e ad agire in maniera morale; il *moral character* ci rende capaci di trattenere gli altri - e noi stessi - con rispetto e con cura, e di agire in coerenza con i propri valori etici. Questa dimensione controlla inoltre l’uso dei mezzi per raggiungere in modo etico gli obiettivi della dimensione *performans*”⁷⁵¹.

Questa suddivisione rispecchia pienamente l’uso delle potenzialità, come punti di forza del carattere, in relazione al mondo dell’educazione. In particolare, in questa intuizione dello studioso statunitense, si può notare una conclusione della riflessione fin qui fatta anche sul rapporto tra competenze e potenzialità. Resta però il limite del considerare la persona solo come un’unità psico-fisica (pensiero, emozioni e comportamenti), senza considerare, o comunque esplicitare, la radice spirituale della persona.

Se infatti come afferma lo stesso Lickona, il carattere consiste nell’operazionalizzare un valore e metterlo in pratica e che si educa il carattere

⁷⁵⁰ Cfr. T. LICKONA ET AL, *Smart & good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*, Center for the 4th and 5th Rs/character Education Partnership, Washington 2005.

⁷⁵¹ D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 142.

quando i valori diventano virtù, ossia vengono interiorizzati e ci sostengono nel comportamento morale⁷⁵², resta il problema circa la dimensione più profonda della persona dove interiorizzare un valore. Secondo l'antropologia presentata in questa ricerca e che meglio si espliciterà nel prossimo capitolo, il valore non risiede nella mente e nei sentimenti, ma nella persona che trascende se stessa nelle relazioni più significative con l'altro/Altro. La riflessione morale/spirituale e l'apertura alla trascendenza sono le basi su cui un valore si poggia e forgia la persona che solo in seguito rende manifesto quel valore secondo un comportamento supportato da un *habitus*.

Se le scienze sperimentali non possono riflettere su questo aspetto di massima interiorità, se le ricerche sul comportamento (comprese quelle della *positive psychology*) possono raggiungere solo la parte "manifesta" di una virtù, non significa che non si possa educare un'anima, ossia che questa parte dell'uomo dove ricordiamo si radica la nostra libertà, non può essere "stimolata" nei diversi percorsi educativi.

In una qualche misura si ripete quanto già detto per la competenza, rispetto all'educare oltre il valutabile. Questa volta, però, la *positive education* riconosce la dimensione spirituale della persona e la pone nel corredo antropologico dell'umano vivente. La *positive psychology* riconosce nella persona questa dimensione, la coglie e resta scienza sperimentale e descrittiva nel momento stesso in cui non pone una gerarchia di virtù. Sono altri saperi che studiando il comportamento umano da un punto di vista sapienziale (e non solo di saggezza pratica), pongono delle priorità pedagogiche nei percorsi educativi.

In conclusione, quanto esposto in questo paragrafo e nel resto del capitolo, vuole sottolineare come, anche l'istruzione e formazione professionale deve fuggire il pericolo dell'eccessivo funzionalismo scolastico in termini di competenze rivolte al mondo del lavoro.

Come afferma Pesci, è una prospettiva ancora troppo angusta, quella formazione "che attribuisce ancora eccessivo spazio alla trasmissione di competenze e, quindi, eccessivamente rivolto agli aspetti funzionali e produttivi della vita umana". È, infatti, necessario "rovesciare la situazione, inglobando la stessa trasmissione di

⁷⁵² Cfr. T. LICKONA, *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*, Bentam Books, New York 1991, p. 51.

competenze come aspetto particolare della più ampia e complessa educazione del carattere⁷⁵³.

5. Virtues and strenghts nell'IeFP

Una volta compreso come il modello della *positive education* sia applicabile non solo alle scuole tradizionali, ma anche ai percorsi di istruzione e formazione professionale, si possono ipotizzare dei PPI (Positive Psychology Interventions) per la scuola professionale. Dopo la legge 53/2003, questi percorsi di studio sono stati equiparati nelle programmazioni con le altre scuole superiori (specie per il biennio), facendo salva comunque una propria specificità “professionale”, tramite le competenze specifiche, le ore di laboratorio/pratica, gli stage, il concetto di qualifica professionale.

Come si è fatto precedentemente per il costrutto di flow, anche per l'educazione del carattere, tema nevralgico della *positive education*, si possono pensare diversi percorsi di riflessione sulle virtù e le potenzialità per gli allievi dei corsi professionali. A seconda del momento e della situazione didattica, si riportano alcune proposte alla luce dei programmi ministeriali.

Riprendendo spunto dai progetti presentati all'inizio di questo capitolo, si ritiene che anche per quanto concerne i percorsi di istruzione e formazione proposti per la IeFP, sia possibile intervenire direttamente sui programmi e sulla didattica, per affiancare a un'educazione alle competenze, anche un'educazione del carattere⁷⁵⁴. Per far ciò partiremo dal riprendere alcuni contenuti dei documenti specifici per la

⁷⁵³ F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità. Preliminari allo studio della storia dell'educazione*, Kollesis Editrice, Roma 2012, p. 46.

⁷⁵⁴ Già Pellerrey nel 2007 affermava, in un suo studio preliminare, “L'ambizione di questo studio preliminare è dunque quello di approfondire le possibilità e i caratteri di proposte curriculari che interpretino e orientino la valorizzazione del dettato di legge e più ancora rispondano a un bisogno profondo di accompagnamento educativo da parte della scuola. E questo soprattutto per il sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale che per natura sua e tradizione è più esposto a trascurare approfondimenti adeguati in queste due dimensioni formative.” M. PELLEREY, *Processi formative e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, p. 29.

IeFP presentati nel secondo capitolo, cercando di comprendere come educare le nuove generazioni alla virtù verso se stessi e in relazione agli altri⁷⁵⁵.

Si andranno pertanto a considerare:

- la sintesi del “Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione” presente nell’allegato A della legge 226/2005;
- La parte degli assi culturali della legge 139/2007 e l’allegato 4 sempre della legge 139/2007 circa gli “Standard minimi formativi nazionali delle competenze di base del terzo e del quarto anno della Istruzione e Formazione Professionale”;

che sono i documenti che di fatto fanno della formazione professionale iniziale una scuola professionale alla pari degli altri sistemi di istruzione secondaria di secondo grado.

5.1 Nel curriculum

Aspetti caratteristici dei diversi moduli di apprendimento

Prima di passare nello specifico ad osservare i singoli assi culturali in riferimento alle finalità e agli obiettivi pensati per l’IeFP, è bene specificare da subito quanto sia importante un impegno trasversale nella didattica delle diverse discipline. Per superare il vecchio concetto di “materia” fine a se stessa secondo un’ottica nozionistica, è bene che i diversi moduli proposti nei corsi professionali trovino dei momenti per incontrarsi e dare un senso al tutto. Queste ore dedicate alla co-docenza di diversi moduli didattici devono aiutare lo studente a saper assemblare le competenze acquisite e riuscire a creare dei ponti didattici nell’apprendimento.

Un esempio potrebbe essere l’incontro dei contenuti delle competenze base con le competenze specifiche. Proprio durante il mio periodo di osservazione al Centro Elis, scambiando due parole con un allievo, questi affermava che lui la matematica non la capiva, che il piano cartesiano era troppo difficile e che, fin dalle scuole medie, i professori gli hanno sempre detto che non era portato per questa

⁷⁵⁵ “The virtuous life includes other-oriented virtues such as fairness, honesty, gratitude, and love, but it also includes self-oriented virtues such as fortitude, self control, humility, and putting forth our best effort rather than giving in to laziness. These two kinds of virtues are connected.” T. LICKONA, *Character Matters*, Simon & Schuster, New York, 2004, pp. 11-12.

materia. Osservando lo stesso allievo in laboratorio di meccanica, notavo con quale facilità sapeva leggere un disegno tecnico e lo sapesse riportare per forgiare un cubo di metallo secondo la legenda del disegno.

Presi in disparte l'allievo e gli dissi che, da come sapeva interpretare il disegno io non potevo credere che lui non sapesse leggere un piano cartesiano. Così, fra il serio e il faceto, abbiamo preso il disegno meccanico e lo abbiamo trasportato su un piano cartesiano. Abbiamo calcolato la distanza fra punti (per es. fra i punti di foratura) e abbiamo provato a trovare le rette che determinavano le dimensioni del pezzo da forgiare. Non è che il ragazzo abbia capito, lì per lì, il "programma" di matematica, ma per una volta, come ha detto lui, ha capito che la matematica complicata ("quella che nun te serve pe contà il resto") non è solo una materia da fare scuola, ma può anche "servirte nella vita".⁷⁵⁶

Si potrebbero fare altri esempi di trasversalità disciplinare (la storia delle scoperte scientifiche con gli strumenti di lavoro, il diritto dei lavoratori con l'igiene sul posto di lavoro, la comprensione di un testo in lingua italiana o straniera e la lettura di una spiegazione delle specifiche di un materiale o di uno strumento di lavoro, lezioni di scienze della natura e l'impatto dei luoghi di lavoro dove gli allievi andranno a lavorare, etc.) per affermare come in termini di competenze (e potenzialità), se l'apprendimento fa capo alla persona, allora più le nozioni e le abilità trovano un significato nell'agire (cognitivo e pratico) e nella quotidianità del soggetto, e più si creano le condizioni per un apprendimento significativo in rapporto alla propria esistenza.

Sulle competenze disciplinari specifiche, in relazione all'educazione del carattere, è bene che a volte i formatori sappiano passare dalla didattica alla vita con una certa creatività pedagogica che è qualcosa di diverso rispetto alle competenze didattiche. Faccio un esempio sempre frutto della mia esperienza di osservazione all'Elis. Mi trovavo, come osservatore, in una classe quanto mai turbolenta, nella quale la relazione tra gli allievi e tra gli allievi e i formatori era stata inficiata

⁷⁵⁶ Questo esempio può essere rapportata a quella domanda di ricerca "A cosa serve?" che si trova nel già citato testo di Tacconi. In particolare, all'interno di quest testo, vi è un'affinità propria sulla matematica in un paragrafo intitolato *Trasformare la "matematica" in "calcolo professionale"* (pp. 106-107). A del conclusione racconto riportato, Tacconi scrive: "Si tratta fondamentalmente di aiutare i ragazzi a guardare la matematica in modo diverso da quello a cui erano abituati nella scuola precedente, di scoprire che ci può essere una "matematica amica", che ha a che fare con la vita di tutti i giorni". G. TACCONI, *La didattica al lavoro*, cit., p. 106.

negativamente da alcune peculiarità comportamentali di qualche ragazzo che in una qualsiasi scuola statale non si sarebbe esitato a definire BES. L'ora era quella detta *networking*, ossia dello studio delle reti informatiche. Il docente, nello spiegare alcuni concetti tecnici e specifici della materia, ha saputo traslare le conoscenze e le abilità dal modulo al piano esistenziale. Così, ha saputo spiegare perché la classe non riusciva a “far rete” non solo nell'esercitazione proposta, ma anche nella vita di classe.

In una certa misura, il docente intenzionalmente – ma forse non del tutto – rispetto alla portata educativa del suo discorso⁷⁵⁷, ha creato una circolarità tra competenze e virtù, passando dalla materia alla relazione fra pari e docenti (per esempio dalla rete *networking* all'esperienza *peer-to-peer*). Centrando il tutto sulla persona che apprende e che vive di significati all'interno di un contesto, ha reso l'ora di *networking* un'esperienza che ha superato il mero apprendimento teorico-pratico, in quanto ha toccato anche la sfera emotiva e comportamentale.

Se è vero che la scuola professionale, molto più delle altre tipologie di scuola, ha la responsabilità etica della certificazione delle competenze tecnico-professionali in quanto si qualificano e quindi abilitano le persone al lavoro, è anche vero che questa tipologia di corsi, non può rinunciare a una visione più globale dell'educazione che porti a un'armonia personale fra il saper fare e l'essere.

L'asse storico sociale: una risorsa per l'educazione del carattere

Come per gli altri ordini di scuola, anche nei percorsi IeFP in diritto-dovere, l'asse storico-sociale, insieme e trasversalmente all'asse linguistico e all'asse matematico-scientifico⁷⁵⁸, è il recipiente più adatto a contenere percorsi riflessivi sulle potenzialità e le virtù⁷⁵⁹; un'educazione del carattere, a partire da un

⁷⁵⁷ Affermo ciò perché in seguito a un confronto con il formatore, lo stesso rimase stupito quando io gli mostravo, su un piano educativo più strutturato, il valore del suo agire in classe.

⁷⁵⁸ Interessanti in tal senso i paragrafi “Insegnare Dante ai meccanici” e “Far scoprire che la matematica può allargare il pensiero” all'interno di G. TACCONI, *La didattica al lavoro*, cit., pp. 115-119.

⁷⁵⁹ Lozupone, richamando Nussbaum (M.C. Nussbaum, *Not for profit: Why Democracy Needs The Humanities*) afferma che “perché le competenze possano svilupparsi c'è bisogno di processi di apprendimento ed educativi che riguardano anche il ruolo delle discipline umanistiche il cui valore oggi risulta drasticamente messo in discussione dallo sviluppo e dall'enfasi posta nei confronti di competenze orientate al progresso economico a scapito dell'empatia, del senso di vergogna e disgusto che costituiscono la risposta universale all'impotenza umana dello sviluppo di un “occhio interno”

approfondimento etico sul mondo lavorativo e professionale nel passato e nel presente. Ciò starebbe a significare che la riflessione e l'auspicabile interiorizzazione e incremento delle potenzialità, non avverrebbero secondo una progettazione esterna alla finalità della scuola professionale, bensì in una maniera aderente al concetto di lavoro che guida la didattica e ne rappresenta una delle finalità educative.

Se ci confrontiamo con l'allegato 4 del decreto ministeriale 139/2007, nella sezione dell'asse storico, socio-economico, notiamo che nella presentazione del profilo generale, "La competenza storico, socio-economica nella prospettiva europea della promozione e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e di imprenditorialità), rafforza la dotazione di strumenti che consentono di partecipare in modo responsabile, efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. Tra questi:

- la capacità di cogliere l'origine e le peculiarità delle forme sociali, economiche e giuridiche che sottendono e spiegano permanenze e mutamenti nell'evoluzione dei processi e dei sistemi economico-produttivi;
- la comprensione dei codici di comportamento accettati in diversi ambienti dello spazio sociale, in particolare in quello lavorativo;
- la padronanza dei concetti di base riguardanti i gruppi e le organizzazioni sociali, in particolare il contesto aziendale e le comunità professionali
- atteggiamenti fondati sulla partecipazione, collaborazione, assertività e integrità;
- la capacità di tradurre le idee in azione attraverso una maggiore conoscenza e consapevolezza del contesto nel quale si è chiamati a operare, per coglierne le opportunità di apprendimento personali e professionali.

In questo profilo le competenze in questione, così come intese nel terzo capitolo, possono essere integrate e sostenute da quelle potenzialità che fanno capo alla virtù della conoscenza, per esempio la curiosità per il mondo professionale e l'apertura mentale rispetto alla possibilità di lavorare in contesti culturalmente diversi, ma più proficui sul piano dell'*employability*. Oppure la potenzialità della creatività a sostegno dei nuovi modi di intendere la propria professione in relazione

capace di provare compassione, interdipendenza e di pensare criticamente". E. LOZUPONE, *La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo*, Armando Editore, Roma 2015, p.148

anche alle attitudini e competenze specifiche acquisite nelle ore di laboratorio e nello stage. Ancora le potenzialità del coraggio e della temperanza, che bilanciando audacia e prudenza, possono sostenere l'allievo nella riflessione sulle possibilità del mondo del lavoro, sui tempi e sui modi di fare impresa, dopo un periodo di lavoro subordinato o simile.

Ancora le potenzialità legate alla virtù della giustizia, *in primis* quella sociale. Se lo studio dell'economia e del diritto è sorretto da continui esempi di senso civico e imparzialità, allora la conoscenza della norma, non diviene una sterile informativa, ma una continua ed animata riflessione sul perché delle leggi, anche in relazione alle opportunità personali (vedi le norme contrattualistiche) e al benessere delle persone, per esempio quelle sancite dalla Costituzione. Senza dare enfasi a forme riduzionistiche che identificano l'etica con la norma, la riflessione sugli aspetti legislativi ed economici, nonché sulle ripercussioni nel contesto sociale, possono dar vita a scambi di idee interessanti all'interno della classe.

La storia. Dal mio punto di vista, nella scheda tecnica di apprendimento dell'asse storico-sociale, emerge un'attenzione per la storia. In particolare, a cappello delle diverse conoscenze e abilità, nel documento, per il terzo anno, vi è scritto: "Identificare la cultura distintiva, il sistema di regole e le opportunità del proprio contesto lavorativo, nella loro dimensione evolutiva e in rapporto alla sfera dei diritti, dei bisogni e dei doveri". Quello che si chiede è studiare/riflettere sulla cultura umana secondo un'angolazione ben chiara, ossia il significato del lavoro. La storia, come ogni materia "classica", può essere insegnata cronologicamente, per temi o secondo un tema in maniera cronologica. Ecco, ritengo che, nell'istruzione e formazione professionale, la storia vada insegnata in modo che l'allievo sappia sempre cogliere la relazione tra cultura e tempo, facendo considerazioni sull'umano e sul lavoro. Questa impostazione che a prima vista può sembrare storicista, in realtà deve essere intesa in un'ottica personalista, quindi con la persona al centro e con un'attenzione particolare al mondo del lavoro come specifica di ogni epoca storica. Non tanto quindi un concetto di lavoro che forgia un'idea di persona, bensì verificare se le diverse culture del lavoro che si sono susseguite nei secoli, abbiano reso onore

alla dignità della persona umana, cioè abbiano rispettato la bellezza e la complessità antropologica dell'essere umano⁷⁶⁰. Ma di questo se ne parlerà nel prossimo capitolo.

Il richiamo alla “sfera dei diritti, dei bisogni e dei doveri”, ci ricorda alcuni contenuti del PECUP presente nell'Allegato A, in particolare quegli aspetti inerenti al possesso di alcuni valori, coerenti con i principi e le regole della convivenza civile, in base ai quali valutare i fatti ed ispirare i comportamenti individuali e sociali. A seguire, quasi come corollario, la riflessione sulle responsabilità personali o sulla positività dei lavori di gruppo, o ancora la partecipazione attiva alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e internazionale. Tutto ciò è possibile se si riflette sul fatto che non siamo stati i primi ad abitare questo pianeta e che la storia prima di noi può dirci tanto in merito al presente.

Si potrebbero prendere fatti storici per spiegare valori che oggi riteniamo “intoccabili”. Per esempio la Rivoluzione industriale, con l'urbanizzazione, le pessime condizioni dei lavoratori e lo sfruttamento salariale, nel tempo ha dato vita a una cultura del lavoro per la quale i principi del benessere, dell'adeguato salario e del giusto bilanciamento tempo lavorativo e tempo personale, sono teoricamente questioni risolte. I bisogni, i diritti e i doveri sono non solo ormai noti, ma anche acquisiti dall'umanità.

Ancora si possono confrontare personaggi storici per vedere come hanno interiorizzato una determinata virtù. Per esempio sia Napoleone sia Gandhi hanno posseduto la virtù del coraggio e sono stati audaci, integri e persistenti, nel loro agire. Eppure le stesse potenzialità hanno portato questi due personaggi, con una forte leadership, a conclusioni completamente diverse. Qui “bisogni, diritti e doveri” non sono sufficienti a spiegare la storia nelle due vicende, è necessario comprendere quale riferimento assiologico sia entrato in campo nei due personaggi e quindi riflettere su quelle che sono le responsabilità individuali, anche rispetto all'applicazione di determinate virtù.

⁷⁶⁰ In tal senso si precisa che il tentativo di inquadrare la storia secondo una determinata prospettiva, non vuol essere una caduta ideologica dell'insegnamento della storia (su questo tema cfr D. TURRINI, *Il Laboratorio in classe*, in G. ANGELOZZI - C. CASANOVA, *La Storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, Carocci, Roma 2003, p. 121), bensì una visione tematica della materia in relazione alla persona, utile affinché gli allievi trovino dei punti di continuità tra vita scolastica e vita professionale.

Un altro esempio potrebbe essere dato da un dibattito interno alla classe rispetto a un fatto storico che, come luogo comune, viene presentato come positivo. Si pensi, per esempio, all'unità nazionale, che in Italia festeggiamo con tutti gli onori, ma che in realtà nasconde anche una storia di divergenze culturali e sofferenza. In tal senso sarebbe bello dividere le classi in gruppi che, dopo aver letto dei documenti, partigianamente difendono una posizione piuttosto che l'altra: l'unità d'Italia come ricongiungimento del territorio nazionale oppure l'unità nazionale come sopruso sabaudo verso il centro-sud Italia. Quali bisogni, diritti e doveri etici, hanno guidato l'unità nazionale? In ciò emergerebbe la positività del gruppo, in relazione alla virtù della conoscenza e alle potenzialità della giustizia per un corretto scambio di idee in uno stile di convivenza civile.

Il secondo momento per ogni allievo, sarebbe quello di trasferire la riflessione sulle virtù e sulle potenzialità fatta in classe nella coscienza della propria persona per quello che il PECUP definisce la conoscenza di se stessi, delle proprie possibilità e dei propri limiti, delle proprie inclinazioni, attitudini e capacità, e noi aggiungiamo anche potenzialità. La riflessione sull'umano nella storia, è una riflessione antropologica che per definizione di essere umano, appartiene anche a chi studia la storia. Non è forse vero che in tutti noi vive un Napoleone e un Gandhi?

Se torniamo al punto di partenza della nostra riflessione, ossia di una lettura della cultura nella sua evoluzione storica, notiamo chiaramente il passaggio personalista in questi esempi. Ad ognuno degli esempi storici riportati corrisponde un depauperamento antropologico o nella sfera materiale o in quella morale, che poi si è manifestata nella concezione del lavoro. Nel periodo della Rivoluzione industriale emerge un'idea di essere umano, come direbbe Marx, alienato da sé. Negli eventi riferiti all'unità nazionale, il sacrificio umano in nome di un ideale comune comporta il ribaltamento del rapporto tra persona e società, facendo sì che la vita perda il suo primato antropologico. Nella figura di Napoleone si denota un uomo deprivato della propria spiritualità solidaristica mentre in Gandhi, nonostante una forte connotazione di apertura alla trascendenza, si evince una mancata attenzione anche alla sfera individuale.

Quale cultura del lavoro è seguita a questi eventi? Nella rivoluzione industriale un lavoro inteso come merce di scambio; nell'unità di Italia il lavoro non

era considerato come una predisposizione antropologica, tanto è vero che doveva essere lasciato se chiamati alla guerra; in India il lavoro rispecchiava lo sfruttamento di una popolazione colonizzata. Con gli allievi in aula si potrebbe fare ancora un altro passo di riflessione sulla loro “possibilità” di formarsi a un lavoro. Per esempio nelle industrie non servivano persone competenti, bastava un “animale addestrato”; nell’unità di Italia e nell’esercito napoleonico non servivano giovani preparati, ma “animali sacrificali”; nell’India di Gandhi non servivano “saggi sottomessi”, ma animali di razza inferiore che servissero la razza occidentale. Alla luce di ciò, l’istruzione e la formazione professionale, è una conquista sociale? È un’opportunità? La risposta agli allievi in classe.

5.2 Nelle ore di laboratorio

Come osserva ancora una volta Tacconi

“Al Cfp capita spesso che i docenti di area pratica, di laboratorio, godano presso i ragazzi di una considerazione maggiore di quella che viene data ai docenti di area teorica. È proprio una specificità del Cfp, difficilmente riscontrabile in altri ordini di scuola, che sovverte le gerarchie dei saperi presenti normalmente nella scuola.”⁷⁶¹

Alla luce di ciò, il formatore di laboratorio, ha un ruolo importante perché nel suo “fare” risulta essere un maestro d’arte, ma nel suo “agire” (nel senso aristotelico) risulta essere “maestro di vita”⁷⁶². Se, infatti, il docente dei diversi assi culturali viene inquadrato dagli allievi anche alla luce dell’esperienze pregresse di scuola, il “docente di laboratorio” è l’elemento di novità che nell’immaginario collettivo dei ragazzi viene visto, usando un’espressione di un allievo “*n’omo de vita!*”. Anche perché, forse, è la figura del lavoratore che magari più si avvicina alle esperienze lavorative dei loro genitori.

Tornando alla valenza dell’agire, se il formatore di laboratorio viene visto principalmente per quello che “insegna nei fatti”, allora il suo canale privilegiato per l’educazione del carattere, sarà il suo “essere presente” in aula. La sua principale arma di insegnamento morale saranno la sua “testimonianza” e “concordanza” fra il

⁷⁶¹ G. TACCONI, *La didattica al lavoro*, cit., p. 232.

⁷⁶² Prendo in prestito questa espressione da un docente di laboratorio che, quando si fermava a parlare con i ragazzi, questi ultimi una volta lo hanno appellato “maestro di vita”.

dire e il fare. Gli allievi leggono nelle parole e nei comportamenti del docente di laboratorio, prima ancora che un insegnamento tecnico pratico, un'applicazione esistenziale del proprio "essere" meccanico, piuttosto che elettricista o cuoco. L'allievo cerca di comprendere, oltre il ruolo professionale, come può essere nella vita quel formatore. Non è un caso che i ragazzi sono molto più spontanei e schietti nelle comunicazioni in laboratorio, rispetto alle ore di aula.

Per tal ragione, la "conversazione nel fare", quindi nelle pause o quando si è immersi nelle attività, è uno strumento educativo privilegiato per l'educazione del carattere. Mi è successo spesso di osservare nelle ore di laboratorio i formatori bloccare l'attività, per riflettere insieme alla classe su eventuali comportamenti positivi o negativi degli allievi. Questa specie di *circle-time* riflessivo, che aveva come *setting* gli indumenti di lavoro, le mani sporche e gli strumenti della professione del domani, dava un senso di realtà e concretezza alle parole del docente e degli allievi che, nella sua originalità, qualsiasi docente di scienze sociali dei licei invidierebbe.

Queste scene di crescita personale e "sociale", nel mentre dell'osservazione, ricordano delle parole scritte da Pellerrey, che seppur riferite a pensatori di un certo calibro quali Foucault o Habermas, nella realtà dei fatti, sono più vive che mai:

La parola va rivisitata come azione sociale che influisce profondamente nella costruzione di categorie di lettura, interpretazione e valutazione della realtà esterna e di quella interna, nello sviluppo dell'immagine del mondo e della propria immagine, nella concettualizzazione dei fatti e degli avvenimenti.⁷⁶³

Ma come si diceva precedentemente, al docente di laboratorio, gli allievi chiedono di far seguire i fatti alle parole, poiché accostando l'insegnamento alla finalità pratica, anche alla conversazione etica, deve seguire un agire etico. Pertanto, nella crescita morale degli allievi, è importante la testimonianza delle virtù nell'esercizio delle potenzialità. Quella che viene definita "esperienza vicaria", ossia la testimonianza da parte dell'educatore di comportamenti positivi che possono incidere sull'autoefficacia dell'educando, è valida anche per l'educazione del carattere. Spronare il ragazzo alla perseveranza nell'impegno e poi essere assenteisti, non manifesta una corrispondenza fra il dire e il fare; così come invitare gli allievi al

⁷⁶³ M. PELLERREY, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*, Roma, LAS 1998, p.41.

rispetto reciproco e nell'accoglienza delle diversità e poi parlare male di un collega. Sollecitare riflessioni intorno al tema della giustizia e poi suggerire agli allievi di "farsi furbi" e aggirare gli ostacoli, quando hanno delle difficoltà burocratiche nel percorso formativo non è proprio sinonimo di coerenza.

La funzione tutoring

Se con le discipline curriculari si riflette su un aspetto etico, cioè del carattere in relazione agli altri, il servizio di tutoring può toccare in profondità la personalità dell'allievo, la sua vita, la sua parte morale, quella parte che nel PECUP viene delineata nell'identità, nel prender coscienza di sé come persona che ricerca un significato esistenziale e deve essere protagonista della propria vita. In tal senso, nella sintesi del documento viene detto che l'allievo, al termine degli studi, deve essere messo in condizione di concepire progetti di vario ordine, dall'esistenziale al pratico.

Il *tutoring* non è una funzione assimilabile alla psicoterapia, per quanto può avere un taglio psicologico, specie se il tutor è psicologo di formazione; non è un percorso di *coaching*, come accompagnamento verso il successo, ma è un percorso educativo di accompagnamento e sostegno all'iter formativo, in relazione all'interiorità manifestata (e non indagata) dell'allievo e agli aspetti extra-scolastici non rilevati dai docenti/formatori in aula/laboratorio.

La conoscenza dell'allievo, oltre i banchi di scuola, è fondamentale affinché si possa fare un'azione di orientamento educativo. In un'indagine fra i CFP salesiani in Italia è emerso che, "secondo gli allievi, i formatori conoscono poco o per nulla eventuali problemi presenti in famiglia (70.6%); la stessa cosa affermano circa la conoscenza della condizione economica (67.2%) e della qualità dei rapporti tra i genitori (57.4%)."⁷⁶⁴

Anche nella mia esperienza come tutor all'Elis, dopo un breve periodo di osservazione e lavoro, ho ritenuto necessaria la realizzazione di una scheda visibile a tutti i formatori, circa alcune caratteristiche scolastiche e personali dell'allievo. Per esempio la composizione del nucleo familiare e il luogo di abitazione, eventuali

⁷⁶⁴ V. ORLANDO, *Per una nuova formazione professionale dei salesiani in Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, CNOS, Roma 2014, p. 23.

insuccessi scolastici, attività sportive o culturali (es. associazionismo, circoli politici o vita parrocchiale). Inoltre dopo ogni colloquio con il singolo allievo o con dei referenti, che potevano essere i genitori, ma alcune volte anche i servizi sociali, piuttosto che altri professionisti (psicologo, logopedista, psichiatri, educatori domiciliari), la scheda veniva aggiornata affinché ogni docente potesse avere chiara la situazione.

Il servizio di tutoring, ovviamente, non si riduce a un servizio di trascrizione dati, ma in realtà cerca, nel colloquio con gli allievi, a livello personale o di classe, di raccogliere le problematiche dei ragazzi sia a scuola (specie per i cosiddetti BES e DSA), come fuori, per riuscire a sostenere il ragazzo nel percorso formativo tramite degli incontri, la mediazione con i docenti, il servizio di orientamento educativo che meglio si espliciterà nel prossimo capitolo.

La funzione tutoring, in una scuola professionale, specie se collegata al servizio di orientamento, è funzionale alla maturazione degli allievi ed è utile per l'efficacia dei servizi educativi offerti ai ragazzi in relazione alle risorse interne, nonché alle risorse esterne territoriali⁷⁶⁵. Inoltre, il raccordo tra vita personale e vita scolastica, permette di fare un minino di bilancio di competenze fra quelle formali, informali e non formali, utili poi al ragazzo in quello che sarà l'accompagnamento professionale personalizzato a chiusura del percorso.

Presentata la funzione tutoring, c'è da domandarsi come le potenzialità possano essere uno strumento per il tutor e mezzi di crescita per l'allievo. Come si diceva all'inizio del paragrafo, durante i colloqui con il tutor non si toccano solo temi legati alla vita di classe (profitto, comportamento e socialità), ma molte volte l'allievo racconta ciò che si porta dentro, i suoi sogni, le sue paure e le sue insicurezze, come anche le attese, se ne ha, del suo futuro. Parla della sua visione delle cose, del significato che dà agli eventi, dei valori che lo guidano.

⁷⁶⁵ “Anche se si tratta di compiti che riguardano tutti i docenti, è pur vero che per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valore orientante, avviate dai diversi operatori e dalla scuola nel suo complesso, sembrerebbe necessario individuare una persona che, pur continuando a far parte del corpo docente, si faccia carico in modo particolare della realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività (se non proprio un team esperto in materia). Una risposta a questa imprescindibile esigenza educativa è quindi, al minimo, il potenziamento della funzione tutoriale volta al rinforzo, al sostegno, alla tenuta delle buone relazioni nella classe, nei rapporti con i genitori, all'interno dell'intera comunità educante, in riferimento al contesto territoriale e nel quadro di una personalizzazione crescente del processo di insegnamento-apprendimento.” G. MALIZIA - C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e formazione*, cit., p. 236.

Senza confondersi con la religiosità, gli allievi spesso parlano della propria spiritualità; così come la presenta un'altra sostenitrice dell'educazione del carattere, Noddings:

Nella discussione sulla spiritualità, ci siamo concentrati sulla spiritualità che scaturisce dagli incontri della vita quotidiana perché questo è il tipo di spiritualità che può essere insegnato a scuola senza offendere le credenze religiose di nessuno e perché è una grande fonte di felicità⁷⁶⁶

Ecco la parte della morale dell'individuo, quella che guida le scelte più profonde della persona e che poi la trascende⁷⁶⁷ e. Ecco le riflessioni sulla propria libertà di agire, sulla ricerca del senso della vita. Nel tutoring e nell'orientamento individuale si può riflettere sulla virtù della spiritualità e trascendenza, in quanto molte volte gli allievi, si denudano delle proprie maschere e si trovano soli dinanzi alla loro "anima". Il compito del tutor non è quello di dare una ricetta, ma di sostenere l'allievo, quasi maieuticamente, nella disperata ricerca di dare un senso tanto a un suo momento difficile, quanto a un inaspettato momento felice. In questi momenti nevralgici nella crescita emerge la parte più autentica dei ragazzi, quella che non ha tempo di esprimersi in classe o "sul muretto", ma che in realtà pulsa dentro di loro. In tal senso, belle e profonde le parole di Regni:

L'educatore maieuta è capace di rendere indipendente, padrone di sé, capace di stare solo l'altro, attraverso un aiuto che non lascia traccia, un aiuto che dona qualcosa in modo tale che il dono sembri proprietà di colui che lo riceve, un aiuto che consiste in un fare tutto per l'altro senza che egli debba niente⁷⁶⁸.

Ecco quindi la capacità di saper apprezzare la bellezza, il senso estetico della vita, la meraviglia aristotelica di fronte a ciò che è oltre quello che si vede, a quello che si sente oltre il semplice dato sensibile o emotivo. È qui che può prender posto la

⁷⁶⁶ N. NODDINGS, *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, cit. p.200.

⁷⁶⁷ Interessante notare come anche in un'ottica psicologica ormai si inizia a percepire una trascendenza che supera l'*hic et nunc*: "From a mindfulness perspective, there are perhaps three levels of psychology.

1. Common psychology based on the common beliefs and attitudes predominant in the society regardless of their merit—perhaps the life of "quiet desperation" without flourishing.

2. Positive psychology, the conscious cultivation of positive traits and strengths to help us flourish.

3. Enlightenment psychology, the possibility for transcendence beyond the relativity of time, place, and experience and the duality of positive and negative.

From the perspective of common psychology, the precepts of positive psychology are valid and of practical use. From the perspective of enlightenment psychology, positive psychology is also valid but as a stepping-stone rather than a final end point." In G.W. BURNS, *Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy*, John Wiley & Sons, Canada, 2010, p. 172

⁷⁶⁸ R. REGNI, *Educare con il lavoro*, cit., p. 101.

gratitudine per le cose belle o lo humor per decostruire una difficoltà. In questi momenti di maturazione umana vengono chiamate in causa gli affetti, le competenze, la propria storia e se un ragazzo è stato educato a una fede, anche la propria religiosità come valore aggiunto verso il benessere. Quell'allievo a volte scontento, altre volte agitato, fa i conti con la propria trascendenza che si misura nell'accostare i propri propositi con il valore e le finalità che si danno alla propria vita⁷⁶⁹. Dare spazio a questa virtù, correlata alle altre, significa far ri-significare la propria esistenza secondo un'ottica "vocazionale" e professionale, perché tutto è nato in un centro di formazione professionale pensando a ciò che siamo e al proprio progetto di vita.

Non si dimentichi che l'età adolescenziale a cui si rivolge l'IeFP, è un'età delicata nella quale il giovane rafforza il suo processo identitario e afferma il concetto di sé; si scopre sempre nuovo e diverso sul piano fisico, tanto che sente che anche le richieste della società nei suoi confronti iniziano a essere diverse e lui, da bambino che era, inizia a riflettere sul suo ruolo sociale. Queste trasformazioni e queste considerazioni hanno poi un forte contraccolpo emotivo e relazionale: se è vero che l'adolescenza è l'età dove ci si sente e si deve apparire "invulnerabili", è anche vero che è un'età fragilissima nella quale basta niente per far riaffiorare la propria infanzia.

In questo periodo della vita così complesso, si chiede agli allievi di scegliere un mestiere per la vita. La situazione quindi gli si complica, ed è per questo che lavorare sull'educazione del carattere all'insegna delle virtù e delle potenzialità, può aiutare il giovane nel suo percorso meta-cognitivo e spirituale affinché questa strana esistenza possa trasformarsi in una vita di senso dove possiamo sentirci protagonisti e non solo attori, o meri esecutori di ciò che vogliono gli altri, siano essi i genitori, i docenti o il gruppo dei pari.

⁷⁶⁹ Transcendence is related to dedication and commitment to something or somebody other than oneself. It is about finding purpose in one's life and acting in accordance with this purpose. However, this purpose is necessarily related to transcending the personal (without losing oneself) for the sake of something larger than oneself (it can be children, meaningful work, the wider community, or a spiritual pathway) and then taking action to contribute to something larger than oneself. Transcendence thus leads to some external utility of one's life, through objective life results or virtuous living (Veenhoven, 2000). I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit. p. 60.

6. Lo stage tra Flow e Virtues

Come si è già detto, lo stage, all'interno dei percorsi IeFP, ha un valore didattico e sociale rilevante. È, infatti, il periodo in cui l'allievo mette in campo, all'interno del settore professionale di appartenenza, le competenze acquisite in aula e nelle ore di pratica (apprendimento di competenze professionali), ma è anche la situazione in cui si relaziona socialmente e cooperativamente con il mondo del lavoro, dopo le simulazioni didattiche del lavoro. Lo stage, quindi, oltre ad avere una sua valenza didattica (convalidata da un voto ad hoc proposto allo scrutinio di fine anno), rimanda anche ad un impegno di tutta la persona nell'incontrare e nel riconoscersi nel mondo del lavoro.

Per tale ragione lo stage non può essere ridotto al “trovare una ditta”, ma deve essere un lavoro di sinergia tra formatori di materie professionali, servizi di orientamento interno e *placement*, al fine di cercare la miglior combinazione possibile (intesa come atto formativo che promuova il benessere) fra le peculiarità dell'allievo, le competenze, la storia personale e il carattere e la tipologia e la funzionalità dell'azienda.

Per quanto concerne l'allievo è bene seguirlo prima, durante e dopo lo stage, facendolo riflettere su quanto sta svolgendo e su che valore dà al suo fare. In particolare è bene confrontarsi con lui su quali delle potenzialità conosciute precedentemente allo stage, gli possano essere utili per una forma di *self-empowerment* e crescita personale sul posto di lavoro. La ricchezza, infatti, dello stage non è nella visione tecnicista e funzionalista di alcune forme di *work related learning* che vedono nella circolarità aula-laboratorio-stage un affinamento di competenze tecnico-professionali, ma è nella formazione personale e sociale dell'allievo che inizia a confrontarsi con il mondo e la cultura degli adulti. Questo fa sì che l'esperienza formativa nello stage non cada nella teoria della “segmentazione” dell'esperienza formativa, ossia di scindere il processo di istruzione e formazione a scuola da quello di “apprendistato” nello stage.

Inoltre, nel periodo dello stage è auspicabile iniziare una forma di riflessione “filosofica” su che cos'è per l'allievo il lavoro e quali virtù mette in gioco per

esprimere la sua concezione di lavoro. Seligman afferma che ci sono tre modi di intendere il lavoro⁷⁷⁰:

1. Lavoro per lo *stipendio*, ossia come attività che ha per fine la sola remunerazione per poi soddisfare la realizzazione della propria esistenza altrove;
2. Il lavoro per la *carriera* che comporta un investimento personale più intenso, nel quale l'unica gratificazione non è il denaro, ma anche una promozione, un riconoscimento, un maggior potere.
3. Il lavoro per *vocazione*, il lavoro come un contributo al bene collettivo. In questo caso il lavoro è gratificante di per sé, a prescindere dalla retribuzione o dalla carriera.

Ovviamente quella auspicabile, sarebbe la terza, ma il momento contemporaneo della nostra società italiana, ci dice che è così difficile trovare un lavoro, figuriamoci un lavoro che ci realizzi. Se questo è vero per il popolo adulto, potrebbe non essere così deprimente già durante il periodo di formazione professionale. Pertanto è necessario portare l'allievo a riflettere su come il lavoro, con tutte le sue difficoltà, possa essere un momento realizzativo della propria persona. Nella pratica non si può vivere uno stato di continuo benessere per tutta la giornata lavorativa, ma possono susseguirsi esperienze ottimali

quando le sfide che vi trovate ad affrontare ingranano perfettamente con le vostre capacità. E se prendete coscienza del fatto che tali capacità includono non solo i vostri talenti innati, ma anche le vostre potenzialità e virtù, le implicazioni che ne conseguono per la scelta di quale lavoro esercitare o di come trasformare quello che già svolgete sono notevolissime.⁷⁷¹

Ecco l'altra faccia della medaglia dell'apprendimento durante lo stage, ecco riproposto in questa fase di formazione fuori dal plesso scolastico, il binomio *achivement* e *wellbeing* che lavorano per una promozione integrale dell'allievo.

Se da una parte l'allievo deve riscoprire le proprie potenzialità e virtù nel "lavorare e apprendere" durante lo stage per dare una connotazione anche etica al proprio agire, dall'altra parte le ditte che ospitano queste esperienze devono formare dei tutor aziendali alla stregua del formatore-coach già presentato nel paragrafo sul

⁷⁷⁰ M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 207.

⁷⁷¹ *Ivi*, p. 214.

flow in laboratorio. Per essere un buon tutor aziendale non basta essere persone competenti e qualificate, serve anche una certa formazione umana. Non si parla di lunghi corsi o ulteriori titoli, ma di formazioni esperienziali e di incontri (tra cui uno riguardante la presentazione dell'allievo) che possano fornire al tutor delle conoscenze al fine di rendere lo stage un'esperienza positiva sia per l'allievo che per l'azienda.

Se come si è detto nel secondo capitolo, le ditte che accolgono apprendisti e stagisti, debbono essere “imprese formanti”, allora è necessario, nei limiti della fattibilità, consentire ai tutor aziendali di conoscere quali siano le migliori modalità relazionali di insegnamento per trasmettere, oltre a conoscenze e abilità, anche una visione etica del lavoro. È fondamentale permettere allo stagista di esperire i diversi processi lavorativi al fine di acquisire competenze e consolidare abiti comportamentali ed etici consoni ai contesti professionali. Solo così, il periodo dello stage, avrà una sua valenza pedagogica, in quanto è artefice di nuove competenze e allo stesso tempo sostiene un percorso non solo tecnico, ma anche educativo in quanto va a incidere sulla globalità della persona nel rispetto dei tempi dell'allievo.

7. Con le famiglie

Come si è visto nella presentazione di alcuni progetti di *positive education* all'interno di questo capitolo, il coinvolgimento delle famiglie nell'educazione alla virtù è molto importante. Come è emerso da uno studio circa il rapporto tra i Centri di Formazione Professionale salesiani italiani e le famiglie degli allievi frequentanti:

“la stragrande maggioranza (61.9%, con una variazione tra gli allievi delle regioni del Centro che sono il 55.6%), ha affermato che la decisione è stata presa da adolescenti e genitori insieme. Un terzo circa (ben il 42.7% al Centro Italia) ha invece detto di aver scelto da solo di frequentare un CFP salesiano. le altre situazioni o motivi di scelta (i genitori hanno scelto senza chiedere il parere dei figli o in disaccordo con i figli) sono veramente rari in tutti i contesti territoriali.”⁷⁷²

Ciò significa che il ruolo genitoriale influisce in una prima battuta nella scelta scolastico-professionale dei figli e che quindi i genitori rivestono un ruolo educativo importante. La ricerca citata nota come anche la trasmissione dei “valori educativi” dai genitori ai figli sia una cosa fondamentale e come le regole che guidano i valori

⁷⁷² V. ORLANDO, *Per una nuova formazione professionale dei salesiani in Italia*, cit., p. 23.

debbano essere rispettati sia dai genitori che dai figli⁷⁷³. Ciò in una qualche misura ci dice che la famiglia, nella scelta della scuola e fra le mura domestiche ancora assolve, in parte, la sua azione educativa.

Allo stesso tempo, un dato emerso nel periodo di osservazione al Centro Elis, è la difficoltà relazionale tra le famiglie e il collegio formatori. Questi ultimi lamentavano un'assenza educativa da parte di diversi genitori degli allievi e un modo di interagire difensivistico ed eccessivamente protezionistico nei confronti dei figli, a volte anche di fronte a dati di realtà oggettivi. Ancora, un altro dato emerso riguarda l'affidarsi delle famiglie alla scuola che può assolvere, oltre alla sua missione di istruzione anche quella educativa fino a quando si iniziano a intravedere tensioni nel rapporto con il docente, difficoltà comportamentali o atteggiamenti inadeguati rispetto al contesto classe; allora in quel momento il genitore, in maniera a volte anche brusca, rompe un patto di alleanza educativa con la scuola delegando a quest'ultima la sola formazione professionale e a se stessa l'educazione del figlio.

Il rapporto scuola famiglia, oltre la burocrazia e gli obblighi di legge, deve essere un rapporto costruttivo, che parte da una visione chiara e condivisa sia del percorso didattico sia della filosofia educativa, alla luce degli ordinamenti scolastici nazionali e regionali e dell'offerta formativa della scuola professionale. Non si può ipotizzare il benessere dell'allievo se non vi è unità di intenti fra scuola e famiglia⁷⁷⁴. Se è vero che il figlio resta figlio anche quando è tra i banchi di scuola, è pur vero che vi deve essere una compatibilità tra quella che veniva definita "l'educazione impartita a casa" e le linee educative del centro di formazione.

In tal senso, sia alla luce della ricerca condotta da Orlando⁷⁷⁵, sia alla luce dell'esperienza presso l'Elis, specie nella funzione di tutoria e nel confronto con i

⁷⁷³ Ivi, p. 54-57; 75-76.

⁷⁷⁴ Zagardo osserva come l'emergenza educativa dei nostri tempi può sorgere anche dal fatto che "la scuola attuale al centro di un progetto che riguarda la persona, ma attribuendole competenze che, da sola, non può avere." Il rischio è che "l'educazione scolastica, infatti, tende a ridursi a trasmissione di determinate conoscenze e abilità che non cambiano il sistema dei valori e dei comportamenti personali e che incidono sempre meno anche sul sistema dei valori e dei comportamenti sociali". (G. ZAGARDO, *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Isfol, Roma 2010, p. 210-211.). Pertanto è sempre più urgente una sinergia scuola-famiglia.

⁷⁷⁵ "Abbiamo chiesto agli allievi che hanno indicato la totale assenza dei genitori dalle proposte collaborative e dai momenti di vita dei CFP di dare le motivazioni della non partecipazione dei genitori. Alla domanda soltanto il 26.7% non ha risposto. Siccome si chiedeva di motivare la non partecipazione, la percentuale indicata può rappresentare i genitori che sono i più sollecitati a coinvolgersi nelle attività, che partecipano ordinariamente a quanto viene offerto per loro dai CFP. la

colleghi formatori rispetto alla presenza dei genitori nelle ore di ricevimento, si può affermare che la famiglia, se non chiamata per gravi questioni di profitto o disciplinari, spesso non è partecipe del percorso formativo del figlio, se non in sede di prima scelta. Contrariamente a questo dato è necessario che la relazione scuola famiglia si strutturi in maniera solida, affinché questa intesa possa considerarsi un “contenitore educativo” in cui l’allievo possa leggersi la stessa filosofia educativa. Questo rapporto, dovrebbe costruirsi in diversi aspetti:

- a) *Condivisione iniziale di un manifesto educativo della scuola.* Non è possibile rivolgersi alla direzione, al tutor o al singolo formatore, solo nel momento del bisogno o quando vi è un problema. La relazione scuola famiglia va costruita subito, nei primi giorni di scuola. Se vi è un periodo dedito all’accoglienza degli allievi, vi deve anche essere un momento e più momenti dove la scuola invita caldamente e “accoglie” le famiglie per condividere percorsi didattici e impostazione pedagogica del centro formativo. Tale incontro non deve essere pensato come una lettura commentata del regolamento, bensì come una condivisione di fabbisogni e desideri educativi dei ragazzi in quanto figli e in quanto allievi. La personalizzazione dell’apprendimento deve essere anche una personalizzazione di un progetto educativo. Ciò perché, come afferma Coppola, un piano educativo “ha qualche efficacia solo se è effettivamente comunicato”⁷⁷⁶.
- b) *Condivisioni e interazioni in alcuni progetti di positive education o di educazione del carattere.* I genitori, e sul piano legislativo e sul piano etico, debbono essere messi a conoscenza dei progetti educativi nella didattica della scuola, ciò quindi vale anche per eventuali PPI. L’in-formazione deve essere dialogata, criticata, modificata, deve cioè essere il frutto degli intenti educativi delle principali agenzie educative: la scuola e la famiglia. Una volta

maggior parte ha indicato come motivazione il fatto di non avere il tempo (51.1%). Vi sono, tuttavia, anche altre motivazioni che meritano una certa attenzione.

Una quota non irrilevante ha detto chiaramente che i genitori non sono interessati a quanto viene proposto dal CFP (17.2%), mentre un gruppetto rimane lontano perché pensa di non aver nulla da offrire e questo diventa un motivo per non coinvolgersi (8.1%). rimane un gruppo di genitori (11.1%) che, a dire dei figli, non si sente coinvolto in quanto si fa nel CFP e le motivazioni di costoro possono essere le più diverse.” V. ORLANDO, *Per una nuova formazione professionale dei salesiani in Italia*, cit., pp.67-68.

⁷⁷⁶ B. COPPOLA, *Il piano dell’offerta formativa come atto organizzato*, in F. BUTERA-B. COPPOLA-A. FASULO-E. NUNZIATA, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci Editore, Roma 2002, p. 90.

vagliati i progetti a seconda del contesto e nella ricerca di valori condivisi, allora è necessario trovare dei momenti in cui vita personale e vita didattica si incontrino nella riflessione della propria persona⁷⁷⁷.

In particolare, si potrebbe prendere spunto dai suggerimenti di Lickona, il quale rifacendosi ad una scuola del Massachusetts, propone sei punti sui quali rafforzare la *partnership home-school*⁷⁷⁸, tramite degli incontri:

- Un incontro mensile sul tema del carattere
- La condivisione scuola-famiglia, circa le riflessioni delle virtù/potenzialità su cui si lavora in un dato periodo
- Proposte pratiche per la famiglia per continuare a casa l'attività educativa iniziata in classe
- Suggerimenti di eventuali letture a chiarimento degli aspetti teorici e pratici
- Mostrare come la scuola si impegna, a livello curricolare, sull'interazione della didattica con le virtù e la vita scolastica con la vita personale
- Definire gli obiettivi da raggiungere con gli studenti.

Ovviamente, chi conosce la realtà della scuola italiana e dei cfp, sa benissimo che un incontro mensile è forse una pretesa che metterebbe in crisi, a livello organizzativo, anche le famiglie più interessate all'educazione del carattere dei propri figli. Ciò non significa che scegliendo un'altra tempistica, non sia possibile, trovare più momenti di incontro nell'anno formativo per riflettere sul progetto educativo e sulle sue ricadute sia a casa che a scuola. Se si ha una base educativa su cui fondare l'agire del formatore e anche del genitore, allora si potrà notare come le ore di ricevimento non saranno solo un "resoconto", ma sarà anche uno spazio educativo dove docente, genitore e anche allievo/figlio possano confrontarsi sia su temi didattici e sia su questioni più personali che possano essere utili alla formazione della persona. La scuola non perde di vista la missione di istruzione e formazione e la famiglia non rinuncia, nelle ore di scuola, alla sua missione educativa.

c) *Valutazione e condivisione dei risultati*. Ogni progetto porta con sé delle finalità pedagogiche e degli obiettivi educativi. Rispetto a un'offerta formativa basata sul paradigma della *positive education* piuttosto che di un

⁷⁷⁷ Si ricordi in tal senso le proposte fatte nel progetto di SHC all'inizio di questo capitolo.

⁷⁷⁸ T. LICKONA, *Character Matters*, cit., p. 65.

altro modello psico-educativo, quali miglioramenti si sono potuti osservare? Se sono stati somministrati dei questionari o delle interviste strutturate inizialmente, quali indicatori, oltre quelli legati alla valutazione di competenze, quindi in riferimento all'*achievement*, possono dirci che c'è stato un miglioramento anche in termini di *well-being*?⁷⁷⁹ Senza alcuna ansia valutativa, sarebbe interessante riportare alcuni dati, raccolti anche (e soprattutto) in forma esperienziale, sia a scuola che a casa, e condividerli. Se la persona è il fulcro dell'educazione, l'asse scuola/famiglia può divenire il luogo dove il "dato educativo" richiede un confronto per far emergere una continuità o eventuali ambiguità al fine di migliorare l'approccio educativo o a scuola o a casa.

Questo modo chiaro e libero di interagire tra scuola e famiglia potrebbe far riassaporare il gusto della bontà di un cammino co-educativo, richiamando ciascuno (compreso l'allievo) alla propria responsabilità e al proprio impegno.

⁷⁷⁹ Per esempio le scale presentate nelle note &86-7-8. questo capitolo.

CAPITOLO SESTO

Pedagogia per l'istruzione e formazione professionale

Quest'ultimo capitolo vuole essere la cornice pedagogica in cui collocare la ricerca portata avanti fin qui. Dopo i primi capitoli che hanno descritto la storia e il presente della formazione professionale iniziale; il terzo capitolo che ha inquadrato il concetto di competenza poi ritrovato nel quinto capitolo in dialogo con alcuni costrutti della *positive psychology* (quarto capitolo) e quindi della *positive education* (quinto capitolo), quest'ultimo passo nella ricerca intende rintracciare un significato pedagogico al discorso educativo sull'istruzione e formazione professionale. In particolare, a partire da alcuni interrogativi di "cultura educativa" lasciati aperti nel primo capitolo, si vorrà riflettere su quali siano le sfide pedagogiche cui oggi è chiamata la formazione professionale iniziale.

Nel tentativo di impostare questo *pedagogical framework* sarà necessario contestualizzare la riflessione nel tempo presente, in particolare in un tempo in cui la società viene definita "liquida" e "complessa" e dove gli studenti sono chiamati a misurarsi con la "società della conoscenza". In questo nuovo contesto ci si domanderà qual è la sfida della mediazione pedagogica, nel suo significato originario dettato da Giacomo Cives, ossia di un mediazione educativa che pur rispettando la rigorousità scientifica delle scienze sociali, sappia unire a questa la dimensione esperienziale che illumina, nell'autenticità della persona, le ombre non raggiungibili dal solo fare sperimentale⁷⁸⁰.

La pedagogia quindi, come riferimento delle scienze dell'educazione, deve presentarsi su un piano riflessivo e operativo per far fronte alle problematiche attuali di carattere educativo nell'IeFP. In particolare, essa è chiamata a esprimersi in

⁷⁸⁰ "Il pedagogo, e l'educatore, come paziente, quotidiano e operoso ricercatore della pienezza e dell'armonia in espansione della personalità e del rapporto fecondo dell'uomo tra gli uomini, si trova in tal modo oggi impegnato su due piani. Quello dell'indagine più rigorosa e scientifica, e quello della testimonianza direttamente vissuta, in prima persona, dell'autenticità o precarietà dell'equilibrio, della fluidità o dell'ingorgo delle matrici più nascoste, destinate a farsi da ombra luce." G. CIVES, *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973, pp.23-24.

riferimento ai temi etici collegati alle competenze di base e a quelle professionali. Pertanto, in questo capitolo, si accennerà ad una riflessione pedagogica intorno alla IeFP, secondo l'ottica di una

ri-pensabilità della formazione all'interno del perimetro della pedagogia (in quanto scienza che riflette attorno alla relazione educativa) tenendo conto delle problematiche emergenti dall'esperienze in atto nella società e in continuità con il ricco patrimonio storico-culturale articolatosi attorno al suo intrinseco legame con la piena educazione dell'uomo⁷⁸¹.

Come già detto, la struttura del capitolo seguirà le provocazioni riportate nel primo capitolo circa l'antropologia pedagogica, l'apprendimento e la partecipazione civile, il significato del lavoro e infine, la questione dell'orientamento educativo e professionale, come sintesi pratico-progettuale.

1. Mediazione pedagogica fra scuola e società

Cives, nel suo testo sulla mediazione pedagogica, riporta un importante "appunto metodologico" di Bertin che, seppur teorico, riporta la pedagogia al problema concreto, quindi a una "filosofia dell'educazione" e non a una "metafisica dell'educazione". Il passo del Bertin recita:

La teoria universale della problematicità ha un valore metodologico-funzionale (in quanto rilievo della struttura dell'esperienza considerata nel suo aspetto formale) per un'analisi teoretico-pragmatica del momento educativo: essa quindi si sottrae ad ogni accusa di sovrapposizione di strutture ontologiche ed esigenze assiologiche, estranee ad una impostazione meramente metodologica.⁷⁸²

Ciò ovviamente non significa rinunciare all'apporto filosofico all'educazione nell'elaborare teorie e prospettare modelli, anzi, è quanto mai oggi necessario un superamento della sola veduta meramente sperimentalista dell'educazione che è sempre più autoreferenziale. Proprio riprendendo il concetto di mediazione pedagogica, Pesci, afferma che essa consiste

in un ampliamento della prospettiva sull'educativo, che vuole attingere il proprio materiale, i dati della sua ricerca e della sua riflessione da un vasto ambito di saperi che vanno dalla filosofia alle scienze umane, dalla letteratura alle tradizioni sapienziali che, in vario modo, affrontano il problema fondamentale dell'uomo, della sua educabilità, prospettando le prospettive antropologiche e morali che

⁷⁸¹ G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, Guerini, Milano 2000, p. 89.

⁷⁸² G. CIVES, *La mediazione pedagogica*, cit., p. 206.

l'essere umano nella sua costituzione e nel suo agire ha davanti a sé come orizzonte di senso e come destino.⁷⁸³

Alla luce di questi due spunti, iniziamo con il raccogliere il dato della società attuale per “problematizzare”, sul piano pedagogico, quale esigenza educativa emerga dall'attuale società, in riferimento al mondo dell'istruzione e della formazione. In seguito, nel prossimo paragrafo, ci soffermeremo più sul tema antropologico ed epistemologico, per cercare di descrivere su quale modello pedagogico sia possibile fondare una riflessione educativa sull'istruzione e formazione professionale.

1.1 Scuola e Società

L'IeFP si presenta, nel panorama dei sistemi educativi nazionali, come un percorso di studio valido per i ragazzi in diritto dovere e pertanto facente riferimento al mondo della scuola, seppur secondo un'angolatura più spiccatamente rivolta al mondo delle professioni. A tal ragione l'IeFP può essere annoverata tra le riflessioni pedagogiche riguardanti la relazione tra scuola e società. Quest'ultimo binomio, da sempre, è stato al centro dei dibattiti pedagogici e non solo, vista la molta letteratura - di carattere sociologico, economico e filosofico educativo - su tale argomento. Si può affermare che ogni paradigma interpretativo che si rifaccia a una scienza umana o sociale, ha sempre evidenziato una forte relazione tra i sistemi educativi e la società del tempo. Per esempio il funzionalismo rispecchiava un'America in crescita economica, la visione marxista della scuola era un'ulteriore arma ideologica, la visione deweyana doveva portare in auge un ideale di democrazia a tutti i costi con il rischio di perdersi qualche struttura antropologica, e così si potrebbe dire per altre riflessioni in merito a questo rapporto così complesso tra scuola e società.

Queste diverse visioni, oltre ad avere una matrice intellettuale e a volte ideologica, hanno anche una loro ragion d'essere della loro diversità in riferimento al contesto e al momento storico in cui sono state elaborate. In tal senso la pedagogia è riflessione critica sui tempi presenti a partire dalle urgenze educative, senza però dimenticare un patrimonio culturale che porta con sé nelle sue diverse

⁷⁸³ F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità*, cit., , p.7.

concettualizzazioni. Si ritiene che, per una riflessione pedagogica dell'oggi, si debba approfondire e conoscere in quale società si sta vivendo. Questa ricerca ha preso in esame tre modelli di società che oggi descrivono la contemporaneità: una è la società liquida fondata sull'individualizzazione e i consumi, l'altra è la società della conoscenza che forma i *knowledge worker* e infine, la società complessa così come intesa da Morin, ossia a partire dalla complessità dei saperi.

Nell'analizzare i punti proposti in questo capitolo, andremo a toccare alcuni temi educativi cari a queste riflessioni sulla società odierna, così da inquadrare la riflessione pedagogica all'interno del contesto in cui viviamo, ma che soprattutto vivono i giovani che frequentano i centri di formazione professionale. In particolare, rispetto al tema dell'individualizzazione, del consumismo e del disorientamento del giovane prospettato da Bauman, sarà necessario riprendere una riflessione etica "di spessore" circa la proposta educativa dei percorsi IeFP. L'approccio etico alla questione educativa, è utile per delineare una sana "apertura mentale" tipica del nostro tempo, senza il rischio che questa scada in una "plasticità morale" che porta a una crisi identitaria e ad un relativismo che ostacola un percorso di crescita nelle sue fasi di sviluppo⁷⁸⁴.

Anche la società della conoscenza interroga la formazione professionale, la quale pur presentandosi da sempre come quella scuola capace di fornire competenze valide per il mondo del lavoro, oggi deve fare un passo in più verso una società dinamica. In tal senso, Bocca, in un capitolo intitolato *La post modernità come il luogo di riavvicinamento tra formazione e pedagogia*, fa notare come emergono

atteggiamenti culturali tipicamente post-moderni, laddove con tale denominazione facciamo riferimento al superamento del dominio, assoluto e incontrastato, della razionalità scientifica quale unico fondamento cognitivo. [...] Riemerge la soggettività individuale in tutta la sua complessità e articolazione, richiedendo un proprio spazio di manifestazione anche e soprattutto nell'ambiente di lavoro. [...] Muta, dunque, radicalmente il ruolo e la funzione della formazione, per la quale si fanno avanti esigenze di un'attenzione specifica alla

⁷⁸⁴ "L'abbondanza consumistica esistente a livello macro-sociale si traduce a livello micro nella pluralizzazione dei percorsi biografici giovanili, nel delinearsi di un'identità plasticamente orientabile, ma che appare "senza fissa dimora" (*Homeless Mind* di Peter Berger), cioè debole nei suoi riferimenti assiologici e simbolici strutturati ben definiti. D'altra parte la concorrenza stessa di simboli e di significati in conflitto tra loro viene recepita dai singoli giovani in termini relativistici, ossia come spia della precarietà, flessibilità, provvisorietà e scambiabilità dei valori (un valore vale l'altro)." M. PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, cit., 2007, p. 13.

dimensione di educazione permanente del manager come del lavoratore «intellettuale», prima ancora che della loro formazione continua.⁷⁸⁵

La scuola professionale non può più pensare di formare solo onesti lavoratori, ma deve iniziare a pensare alla formazione in un senso più largo che tocchi la *formamentis* e non solo “le mani”, in quanto il mercato della produzione è sempre più fondato sui processi di produzione che non sul prodotto. La pura manovalanza ormai non è richiesta dal mercato del lavoro, servono persone che sappiano continuamente ri-adattare le proprie capacità pratiche.

Infine è necessario educare secondo una complessità dei saperi per non cadere in un eccesso di specializzazione che, come osserva Morin, fa perdere il riferimento al tutto e inoltre, non sostiene quell’ “intelligenza generale”⁷⁸⁶ che consente alla persona di riadattarsi secondo la complessità tipica dell’umano alle nuove situazioni. Educare alla complessità significa anche trovare un nuovo significato alla parola cittadinanza, che non è più solo letta in senso territoriale, né continentale, ma globale.

2. Tra antropologia e pedagogia

Uno dei moniti presenti nel primo capitolo di questa ricerca è la centralità del discorso antropologico nella formazione professionale iniziale che ci ricorda che non si deve formare un “mestierante”, bensì una persona che domani svolgerà un lavoro. In linea con la personalizzazione del processo competente e con le ricerche portate avanti dalla *positive psychology/education*, alcune delle quali riportate in questa ricerca, si ritiene che fare una scelta personalista come filosofia educativa per l’istruzione e formazione professionale, tutto sia, tranne una presa di posizione ideologica o di origine religiosa⁷⁸⁷.

⁷⁸⁵ G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, cit., p.68.

⁷⁸⁶ E. MORIN, *I sette saperi necessari per l’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, pp. 35-38.

⁷⁸⁷ Su questo tema Peterson e Seligman hanno ricevuto diverse critiche, tra cui si ricorda il problema della reale ed effettiva non arbitrarietà della scelta di virtù e potenzialità. Cfr K. KRISTJÁNSSON *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?*, in “Educational Psychologist”, XLVII [2012], n. 2, p. 94

Possono sicuramente esservi delle comunanze nel pensare l'essere umano tra filosofia cristiana e gli studi qui presentati⁷⁸⁸, ma certo è che partire dal concetto di persona, come riflessione interdisciplinare, per un percorso educativo per l'IeFP, significa riuscire a presentare l'essere umano non solo come individuo in una società, ma come una persona che è oltre la società⁷⁸⁹ senza quindi cadere nell'individualismo. Come osserva Zanniello,

La persona, della cui educazione e formazione scolastica intendo parlare, è una realtà sussistente di natura razionale, è capace di azione intenzionale, creativa e unificante delle molteplici esperienze; possiede dignità morale (coscienza e libertà); realizza in modo unico ed esclusivo l'aspirazione universale alla felicità, si relaziona interattivamente con il mondo circostante; è autonoma nella scelta delle diverse possibilità di orientare la propria vita, di conferire senso alla sua esistenza e di costruire la propria personalità formulando e realizzando un progetto personale di vita. La dignità, l'unitarietà, l'unicità, l'irripetibilità, la relazionalità, l'apertura, la comunicazione e l'autonomia costituiscono gli attributi fondamentali della persona che meritano una particolare attenzione pedagogica affinché siano coltivati adeguatamente in ogni alunno.⁷⁹⁰

La riflessione sull'essere umano come persona è quanto mai necessaria per non cadere nelle trappole materialistiche del passato o nelle visioni eccessivamente specializzanti del presente che, come ci ricorda Morin, ci fanno dimenticare la complessità dell'essere umano⁷⁹¹. Per fare ciò, abbiamo visto che i saperi devono

⁷⁸⁸ “Anche se questi studi sono, ovviamente, ancora in via di definizione, è interessante notare come gli autori, mediante evidenze sperimentali, abbiano riscontrato in tutte le popolazioni del mondo un'attribuzione di importanza rispetto a tali virtù. Interessante anche notare che molte di queste forze temperamentali sono le stesse che da sempre le varie religioni del mondo cercano di promuovere ed è curioso verificare come tutte le virtù che la tradizione cattolica chiama «cardinali» (in quanto svolgono una funzione di cardine per la vita morale), siano presenti nello schema proposto dagli autori. Nulla di ciò che è autenticamente umano, è estraneo da ciò che è profondamente religioso.” L. SALMASO, *Virtù e forza del carattere. La «psicologia positiva» ci porterà verso un paradigma dialogico?*, in “Tredimensioni”, V[2008], p. 162. Infatti, prima ancora che nel cristianesimo, le virtù cardinali erano fondative in Platone: su di esse, edificava la *Repubblica* e la divisione in classi aperte (cfr. libri VI e VII).

⁷⁸⁹ Bertagna riprendendo l'antropologia personalista di Maritain, afferma: “La persona è quindi tale quando e se è libera d fronte alle cose, mentre l'individuo è per necessità condizionato da esse. Se si attribuisce (come per Maritain, avrebbe fatto la modernità) all'individuo la dignità della persona si finisce, perciò, peraltro giustamente, per ordinarlo al bene dello sviluppo economico, sociale e politico, comunque esistente, e all'istruzione/formazione richiesta da tale sviluppo.

Se però lo si riconosce come persona è lui stesso il termine verso cui devono tendere lo sviluppo economico, sociale e politico ed i processi di istruzione/formazione. Tutto diventa strumento per la sua intelligenza e libertà, ed è buona se e quando esalta la sua intelligenza e libertà” G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p. 48.

⁷⁹⁰ G. ZANNIELLO, *Dalla pedagogia della persona alla didattica della persona*, cit., p.12.

⁷⁹¹ In questa nota si fanno alcune precisazioni su Morin a partire dal suo testo sui sette saperi. Il *terzo* sapere è di carattere antropologico e culturale e invita il lettore a riflettere sul fatto che “l'educazione dovrebbe comprendere un insegnamento primario e universale che verta sulla condizione umana” (E. MORIN, *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*, cit., p. 47), considerando in essa il dato di

unirsi e integrarsi, senza alzare steccati disciplinaristici del tipo scienze oggettive/soggettive o esatte/autoreferenziali. L'essere umano può essere investigato sotto diverse angolature, tra cui anche quelle metafisiche. Sono, infatti, le riflessioni teoretiche che, in campo gnoseologico, ci consentono di scoprire nell'uomo un richiamo ad una dimensione spirituale e trascendente. Dimensione che apre uno spiraglio attraverso una specificità metafisica (scienza ma non esatta) del reale: nei valori morali, nella persona altrui, nella vita, nel senso del lavoro.⁷⁹²

complessità a partire dalle triadi triadi cervello-cultura-mente, ragione-affetto-pulsione, individuo-specie-società. Un uomo che alla fine viene definito *complexus*, in quanto essere ragionevole e irragionevole allo stesso tempo perché questo è principalmente un dato di natura che noi superiamo con le nostre peculiarità cognitive e meta cognitive che, pur inserendoci nella natura, ci permettono di non restarne schiacciati. Così scrive Morin nel testo "La testa ben fatta":

Portiamo all'interno di noi stessi il mondo fisico, il mondo chimico, il mondo vivente, e nello stesso tempo ne siamo separati dal nostro pensiero, dalla nostra coscienza, dalla nostra cultura. Così, cosmologia, scienze della Terra, biologia, ecologia permettono di situare la doppia condizione umana, naturale e meta-naturale. Conoscere l'umano non significa separarlo dall'Universo, ma situarlo. (E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp.33-34)

Quella di Morin è certamente una visione antropologica "complessa" che quindi rifiuta riduzionismi biologici o determinismi di varia, ma dal mio punto, nel presentare la struttura antropologica dell'essere umano, il sociologo francese, non considera l'apertura alla trascendenza. L'unica possibilità di superare ogni visione eccessivamente naturalistica della condizione umana è nella visione umana come essere pensante, con una fase riflesso del pensiero definita coscienza molto vicina a una visione marxista, e comunque un essere nella natura che rispetto al suo simile nella specie non da solo branco, ma partecipa a una cultura. Ciò non stupisce in quanto, secondo Morin,

La vita è una muffa che si è formata nelle acque e sulla superficie della Terra. Il nostro pianeta ha generato la vita, che si è sviluppata come un cespuglio nel mondo vegetale e animale, e noi siamo un ramo di un ramo di questa evoluzione, fra i vertebrati, i mammiferi, i primati, portatori in noi delle eredi, figlie, sorelle delle prime cellule viventi. Con la nascita, noi partecipiamo all'avventura biologica; con la morte partecipiamo alla tragedia cosmica. L'essere più abitudinario, il destino più banale partecipa a questa tragedia e a questa avventura.

Questa definizione di vita umana in piena linea evoluzionistica (teoria data per certa dall'autore senza considerare il che minimo dubbio in merito), sostanzializza l'aspetto della natura umana su base biologica, ma non ne traccia il significato del vivere. Per quanto io sia contrario agli eccessi di spiritualismo nelle definizioni antropologiche, quando mi imbatto in autori che in nome di una laicità politicamente corretta non parlano di dimensione spirituale della persona che comunque ha sempre trovato una sua espressione nell'uomo da quando questo ha usato il pensiero⁷⁹¹, mi sembra un atteggiamento di cecità intellettuale basata su prese di posizione personali. Se Morin afferma che l'uomo è struttura biologica e culturale, io aggiungo che esso è anche un essere con una componente spirituale che non è solo un'introduzione di un processo culturale.

⁷⁹² Concetto elaborato da Zagardo in uno scambio di email personali, commentando il seguente passo della "Fides et ratio": «Ovunque l'uomo scopre la presenza di un richiamo all'assoluto e al trascendente, lì gli si apre uno spiraglio verso la dimensione metafisica del reale: nella verità, nella bellezza, nei valori morali, nella persona altrui, nell'essere stesso, in Dio. Una grande sfida che ci aspetta al termine di questo millennio è quella di saper compiere il passaggio, tanto necessario quanto urgente, dal fenomeno al fondamento. Non è possibile fermarsi alla sola esperienza; anche quando questa esprime e rende manifesta l'interiorità dell'uomo e la sua spiritualità, è necessario che la riflessione speculativa raggiunga la sostanza spirituale e il fondamento che la sorregge » G. Paolo II "Fides et ratio"

La sapienza, intesa in questa dimensione metafisica, ci ricorda Hadot, non ha solo una finalità conoscitiva, ma riguarda anche l'agire secondo una direzione di senso.

La sapienza non fa solo conoscere, fa «essere» diversamente. [...] Si sapeva che non si sarebbe mai pervenuti a realizzare in sé la sapienza e la saggezza come uno stato stabile e definitivo, ma si sperava almeno di raggiungerla in certi momenti privilegiati, e la sapienza e la saggezza erano la nota trascendente che dirige l'azione.⁷⁹³

L'insistenza, in questo momento della ricerca su questo tema antropologico, è motivata da tre ragioni: definire il primato dell'educando nei processi educativi e formativi; comprendere come la dignità assoluta della persona può essere riconosciuta solamente su un piano ontologico⁷⁹⁴ e comprendere che, proprio a partire da queste considerazioni antropologiche, in una lettura pedagogica, è possibile parlare di educazione morale o del carattere⁷⁹⁵.

Il concetto di libertà, di cui più volte si è parlato, resta centrale anche in questa parte della riflessione. Si parta dal presupposto che in base a quella dignità ontologica riconosciuta alla persona (educando) e in base al concetto di *meaning* e *accomplishment* ipotizzato dalla *positive psychology* per una promozione del benessere, "il primo valore a cui i giovani hanno diritto è quello della libertà come concreta possibilità di impostare la propria vita secondo mete realizzanti"⁷⁹⁶. Questo

⁷⁹³ P. HADOT, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 1988, p. 156.

⁷⁹⁴ Il senso ontologico della dignità umana ha un carattere *sostantivo* e fa riferimento al nostro essere personale – alla differenza non solo di grado ma di *perfezione* specifica (propria, altamente differenziata) – che abbiamo noi esseri umani rispetto al resto della creazione, agli esseri della natura. Non per attribuzione etnocentrica di carattere convenzionale o sociale, ma per *natura*, per origine, per il *nostro proprio modo di essere come esistenti umani*, per il fatto di avere una vita, situazione che include ogni uomo o donna, dal ventre materno fino alla morte, disabile o con una vita piena, sano o ammalato, ricco o povero, nobilissimo o giusto per le sue azioni, uomo pubblico o cittadino comune, di razza bruna, bianca o nera, ecc., che soltanto per esserci, proietta un valore essenziale e perciò universale e assoluto: è questa la dignità della persona (*dignitas*).” H. CUÉLLAR, *Ripensando la dignità umana. In cerca dei fondamenti*, in “Nuova Secondaria”, XXXIII [2015], n.1, p. 33.

⁷⁹⁵ Su una base antropologica, quindi della dimensione morale ed etica della persona, la scuola deve provvedere anche all'educazione del carattere. Considerando a) inappropriate alcune considerazioni in merito all'esclusività della famiglia e delle comunità religiose o associazioni per l'insegnamento morale e b) quanto mai infondate alcune coperture ideologiche dinanzi eventuali carenze di fondi per gli “insegnamenti morali” (abbiamo visto come si può insegnare già a livello curriculare), alla luce del nostro studio e delle considerazioni prima fatte sulla società, si ritiene che “L'impegno nell'educazione morale è di tutti, in quanto è l'agire bene che fa una comunità buona, e la scuola ha responsabilità specifiche specialmente per quanto riguarda le virtù che sono complementari a quelle promosse dalla famiglia o dalla Chiesa e che sono proprie della vita culturale, professionale e civiel dei singoli” M. PELLERREY, *L'agire educativo*, cit., p. 133.

⁷⁹⁶ E. MASSERONI, *Vocazione e vocazioni*, Ed. Piemme, Casale Monferrato 1985, p.95.

è un assunto educativo e orientativo dello sviluppo umano. È certo che, come afferma Braido,

I condizionamenti e i determinismi [biologici, sociali, economici, culturali e teologici] lo [essere umano] stringono da ogni lato; quella dell'uomo è inevitabilmente libertà nel determinismo; ma è anche vero che l'uomo, è suscettibile e capace di libertà e di liberazione; può, quindi, agire come essere liberato e libero, partecipando da protagonista alla costruzione del proprio destino.⁷⁹⁷

Nel terzo capitolo, si è fatto riferimento alla logoterapia di Frankl⁷⁹⁸ per comprendere come la libertà sia un momento di sintesi psico-spirituale e per far ciò, come osserva Fizzotti, il logoterapista si rifaceva a un'impostazione filosofica, in particolare quella di Jasper che affermava che "l'uomo è l'essere che sempre si decide, l'essere che non è semplicemente, ma sempre *decide ciò che è*, andando quindi al di là di qualsiasi determinismo sia psicologico che biologico e sociologico, dando un'impronta personale alla sua esistenza e alla sua attività"⁷⁹⁹. Questa visione della libertà porta a una netta connessione fra libertà e responsabilità personale, in quanto si è liberi verso una direzione che si sceglie e non perché non ci si svincola da un limite biologico o sociale. Anche per questo la libertà deve essere vista in un'ottica trascendente, fondata nell'ultima virtù "trascendenza e spiritualità"⁸⁰⁰ di Peterson e Seligman.

⁷⁹⁷ P. BRAIDO, *L'educazione della persona nella prospettiva della teoria pedagogica generale*, in E. ALBERICH, *Educazione Morale oggi*, LAS, Roma 1983, p. 63.

⁷⁹⁸ Si ricordi che Viktor Frankl è stato "lo psicologo dei lager", quindi conosceva bene la restrizione della libertà di fronte a dei determinismi imposti dall'esterno. Nonostante ciò, egli giunge quasi alle stesse conclusioni di Guardini in termini antropologici, quando il filosofo della persona afferma: "Persona significa che io, nel mio essere, in definitiva non posso venire posseduto da nessun'altra istanza, ma che mi appartengo. Posso vivere in un tempo in cui esiste la schiavitù, e un uomo può acquistare un altro uomo e disporre di lui. Ma l'acquirente non esercita il suo potere sulla persona, bensì sull'essere psico-fisico – e anche questo in base alla falsa categoria d'una presunta identità con l'animale. La persona come tale sfugge al rapporto di proprietà. Persona significa che io non posso essere usato da nessun altro, ma che io sono il mio fine". R. GUARDINI, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, p.181.

⁷⁹⁹ E. FIZZOTTI, *Angoscia e personalità*, Edizione Dehoniane, Napoli 1980, p. 46.

⁸⁰⁰ Oltre a quanto già scritto si vuole aggiungere questa importante precisazione in chiave psicologica. "La *spiritualità* è stata variamente definita come ricerca personale del sacro, o del trascendente attraverso esperienze ed eventi di vita. (nihr, 1997), oppure in una prospettiva più ampia, che comprende anche il senso il connessione e integrazione (con un potere trascendente, con se stessi, con la natura, con la comunità di appartenenza) e il senso e il significato della vita. Con il termine religiosità invece ci si riferisce all'adesione a un sistema di credenze, valori, norme di comportamento e rituali, finalizzato alla ricerca del divino, ma anche codificato e istituzionalizzato." R. CAPPA - A. DELLE FAVE, *Pratica religiosa ed esperienza ottimale, una prospettiva eudaimonica*, in A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, p. 74.

Ma tornando al binomio libertà-responsabilità, possiamo notare come questo renda, sul piano educativo, la persona autonoma. A tal proposito scrive Bertagna:

Per questo libertà e responsabilità non sarebbero così distinte da chi siamo. Libertà perché nel valore che si desidera risuona, per la persona, ciò che ella vorrebbe essere (la persona come possibilità: l'astratto che potrebbe costituire la norma formale dell'azione). Responsabilità perché la persona non esiste, se non appunto come mera possibilità, prima di aderire «materialmente» al valore, cioè prima di rispondere con la propria azione all'appello del valore, facendolo del tutto suo, senza più distinzioni con sé. La persona, dunque, è se e solo se si *concreta* (da *con-crescere*) col valore razionale che desidera: se e quando lo incarna. Se si assume questa lettura si spiega perché si possa definire autonomo solo un essere che è capace di quella libertà e di quella responsabilità che lo porta a trionfare sulla determinatezza del gruppo sociale in cui e a vivere la vita come un continuo sforzo del personale di imporsi sull'impersonale e del volontario sull'involontario.⁸⁰¹

Queste di Bertagna sono considerazioni pedagogiche, ossia riflessioni che pur chiamando in causa concetti teoretici, non dimenticano le realtà educative. Questo è il compito della pedagogia inteso come sapere che riflette sul dato educativo in un intersecarsi continuo fra contesto di realtà contingente e “considerazioni assiologiche che, non meno “scientifiche” di quelle fattuali, pongono tuttavia la pedagogia (almeno parzialmente) nel novero delle scienze dei valori, e cioè delle scienze filosofiche”⁸⁰².

2.1 Una pedagogia per l'istruzione e formazione professionale

Come ci ricorda Hessen⁸⁰³, nonostante i vari tentativi, specie dopo il positivismo, di “defilosofare” la pedagogia, quest'ultima resta ancorata a una scienza filosofica nel suo modo di interpretare la realtà educativa. I rapporti fra filosofia e pedagogia non sono certamente chiari e evidenti e pertanto si possono incontrare diverse teorie in merito⁸⁰⁴, ma come osservano Baldacci e Frabboni è bene distinguere la filosofia dell'educazione dalla pedagogia nel loro criterio, nonostante le possibili interazioni fra le due discipline.

⁸⁰¹ G. BERTAGNA, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., p. 47

⁸⁰² M. CORSI, *Gino Corallo: un “profeta” dei nostri tempi*, in C. NANNI - M.T. MOSCATO, *La pedagogia della libertà*, LAS, Roma 2012, p.35.

⁸⁰³ S. HESSEN, *Difesa della pedagogia*, Avio, Roma 1950, p. 24 e ss.

⁸⁰⁴ Per esempio oltre agli approcci personalista e marxista già presentati all'interno di questa ricerca, vi è l'indirizzo pedagogico che segue la crisi teorica anni 70, l'indirizzo emancipativo e neo-radical, la pedagogia della liberazione, il modello tecnologico funzionalista, modelli della modernità, etc. Cfr C. NANNI, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, cit., pp. 33-52

A. La *Filosofia dell'educazione* persegue un proprio duplice compito.

- 1) Il primo compito è quello di *disegnare* (descrivere e interpretare: compito ermeneutico) la complessa fenomenologia dell'esperienza educativa, rintracciabile nella sua legge categoriale (trascendentale): la sola capace di disegnare l'orizzonte-limite (storico) dell'infinito campo dei suoi possibili modelli educativi.
- 2) Il secondo compito fa tutt'uno con la *scelta* del modello pedagogico (permeato di congetture empiriche: compito metodologico) in grado sia di essere fedele all'orizzonte-limite (sede delle possibili direzioni della vita educativa), sia di essere congruente con *la realtà storico-sociale* (sede delle idee di cambiamento e di superamento delle contingenze temporali e locali).

B. La *Pedagogia* persegue, a sua volta, un proprio duplice compito.

- 1) Il primo compito fa tutt'uno con la presa di coscienza (storico-epistemica) dell'*universalità* dei possibili modelli attraverso cui è stata (o potrebbe essere) organizzata la vita educativa in ordine a un principio teleologico.
- 2) Il secondo compito è quello di assicurare una *progettazione esistenziale* al modello pedagogico sul quale si è orientata l'opzione della Filosofia dell'educazione. Questa carta di identità della Pedagogia ha il compito di farsi punto di riannodo (di integrazione dialettica) tra l'orizzonte limite (piano della filosofia dell'educazione) e la realtà storico-sociale (piano della contingenza educativa): entro la quale dovrà essere edificato il modello pedagogico storicamente prescelto.⁸⁰⁵

Ritengo che queste precisazioni siano fondamentali per comprendere l'importanza della relazione della pedagogia con le altre scienze dell'educazione. Infatti, come ci ricorda Grzadziel, la filosofia all'interno della pedagogia non ha solo il compito di assemblare i diversi risultati delle altre discipline e stabilire i fini, in quanto non ha una posizione dominante sul contenuto. Il suo apporto è di carattere investigativo-metodologico per un confronto con le altre scienze nell'intento di organizzare un discorso pedagogico. La pedagogia così intesa, ossia come scienza autonoma che comprende, progetta, realizza e quindi orienta anche l'educazione professionale, deve intervenire nei discorsi educativi e nelle politiche scolastiche, al fine di non far inginocchiare il mondo dell'istruzione e della formazione professionale al solo mercato del lavoro, senza considerare aspetti teorici e pratici dello sviluppo integrale della persona⁸⁰⁶.

⁸⁰⁵ M. BALDACCI – F. FRABBONI, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*, Franco Angeli, Milano 2009, p.21

⁸⁰⁶ “La Pedagogia è *presente e impegnata* a difendere la sua epistemologia (la Teoria) e la sua prasseologia (la Metodologia) in quanto Scienza fondata su un metodo critico-utopico inconciliabile con le false Teorie dell'educazione che inginocchiavano l'*ideale pedagogico* al totem del Mercato (la visione aziendale della scuola e dell'università) e che liquidano la *formazione* delle giovani generazioni nell'equazione *studente uguale forza lavoro*. Con ciò tradendo e archiviando l'*utopia educativa* dello sviluppo integrale della Persona nei tempi e nei luoghi delle sue età generazionali.” M. BALDACCI – F. FRABBONI, *La Controriforma della scuola*, cit., p.33.

Se questo è l'apporto della pedagogia ai processi formativi, quale mediazione pedagogica, può innescarsi all'interno dell'IeFP? Dal mio punto di vista la riflessione pedagogica sulla formazione professionale iniziale, non può essere ridotta alla sola pedagogia del lavoro, definita tale "in quanto attinente alla relazione educativa che si ritiene possa originarsi all'interno dell'esperienza lavorativa condotta in organizzazioni produttive di beni o servizi, profit o no profit", questo perché, come si è detto, non si sta formando la persona al lavoro, ma la persona tramite il lavoro. Se questa riflessione educativa connessa al mondo del lavoro è valida nei suoi aspetti tecnici, non è sufficiente per una considerazione globale dei giovani che si servono di questo canale educativo secondo un'ottica legata alla pedagogia dello sviluppo.

La pedagogia che sostiene l'IeFP è una pedagogia personalista che si esprime su due canali principali (e solo in seguito sulla pedagogia del lavoro): la *pedagogia della speranza* in relazione con una *pedagogia sociale* rivolta al riscatto della persona.

Per quanto concerne la pedagogia della speranza possiamo rifarci ad alcuni passi di un testo di Catalfamo, il quale afferma che una simile impostazione pedagogica parte dall'esperienza della persona

Se la struttura dell'esperienza è sincronica e diacronica, i suoi dati, le sue figure sono suscettibili di moltiplicazione nello spazio e nel tempo, per cui l'esperienza medesima dev'essere pensata gravida di possibilità ulteriori e passibile, quindi, di mutamento, accrescimento, sviluppo delle sue figure, delle sue forme, delle sue determinazioni. Si può, dunque, distinguere un'esperienza realizzata, appartenente al passato, una esperienza attuale, relativa al presente, e una virtuale, ossia possibile, inerente al futuro.⁸⁰⁷

e si rivolge alla libertà, che ci contraddistingue dal mondo della necessità naturale, affondando le sue radici nella coscienza. La libertà, come abbiamo già visto, resta, per dirla con Kant, un concetto problematico, tanto da essere da lui posta come postulato della ragion pratica, in quanto non deducibile da alcunché. Pertanto, come afferma ancora Catalfamo:

è certo che l'uomo, per quel tanto di *razionalità* e *libertà*, [...] oltrepassa la natura, ponendosi, rispetto ad essa, ma in essa, in una posizione di trascendenza, o per meglio dire, di *immanente trascendimento*, un trascendimento cioè, che si attua in seno all'esperienza.⁸⁰⁸

Ed è proprio questa libertà nell'esperienza la base di una costituzione della persona.

⁸⁰⁷ G. CATALFAMO, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986, p. 13.

⁸⁰⁸ Ivi, p.25

Pure la persona, malgrado tutto, tende a costituirsi: vuole realizzare qualcosa che la situi in una ulteriore, più gratificante, condizione di vita. Essa s’impegna pertanto in una *congerie di progetti*, ancorché questi progetti non siano sempre ratificati dalla ragione. Di qui un’immane ambivalenza: un progetto una volta eseguito può condurre la persona sulla linea promettente di una più alta personalità, oppure su quella mortificante che la degrada verso l’avvilimento e la sterilizzazione delle sue potenzialità.⁸⁰⁹

La dignità che deriva dalla libertà non sta tanto nell’essere attratti da fini che ci muovono (secondo l’adagio scolastico: *quidquid movetur ab alio movetur*), dove il ruolo della persona potrebbe sembrare passivo; ma dal fatto che la persona è in grado, preventivamente, di selezionare i fini da cui farsi muovere.

L’età dell’adolescenza, quella prevista per l’IeFP, è un periodo della vita in cui a volte si fanno scelte “senza ragione” e ci si blocca in avvillimenti anche alla luce della poca esperienza. È qui che la pedagogia della speranza, come possibilità di scegliere nella libertà e di pensare a un futuro migliore, può prendere in prestito la potenzialità della speranza della *positive psychology* al fine non solo di riprendere in mano una situazione problematica nella propria interiorità⁸¹⁰, ma anche di recuperare il significato di persona nella sua dimensione ontologica che lo difende dalla semplice contingenza dell’esperienza. Pedagogicamente parlando siamo nel dato e oltre il dato.

Se la *positive psychology* con le sue ricerche può suggerirci delle linee di intervento, delle strategie educative da impiegare per valorizzare la potenzialità della speranza⁸¹¹, quale cornice pedagogica può delineare una riflessione pratico-

⁸⁰⁹ Ivi, p. 59

⁸¹⁰ La speranza, non è solo una combinazione di atteggiamenti mentali (incrocio di punteggi fra permanenza e pervasività) come visto nel paragrafo sullo stile esplicativo, ma può anche essere intesa come potenzialità ponte fra la spiritualità e la salute psichica (*psychological adjustment*). Cfr. E.C. CHANG-Z. JILANI- E.E. FOWLER- T. YU- S. WEI CHIA- E.A. YU, *The relationship between multidimensional spirituality and depressive symptoms in college students: Examining hope agency and pathways as potential mediators*, in *The Journal of Positive Psychology*, 2016, vol. 11, No. 2, pp. 189-198.

⁸¹¹ In particolare ci si riferisce al modello di Snyder che sostiene che la speranza è uno stato motivazionale basato su tre componenti che sono: 1) gli obiettivi (*targets*) che sono definiti da una sequenza di azioni mentali che hanno valore per la persona, 2) una strategia di pensiero (*pathways thinking* o *waypower*) che è l’abilità di richiamare le proprie risorse per affrontare eventuali ostacoli; 3) l’*agency* (o *willpower*), ossia la motivazione iniziale per muoversi verso gli obiettivi e sostenere il questo percorso. Cfr. C.R. SNYDER, *The psychology of hope: You can get there from here*, Free Press, New York 1994.

Sul modello Snyder si può visionare questo contributo L.M. EDWARDS - J.B. MCCLINTOCK, *Promoting Hope Among Youth: Theory, Research, and Practice*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., pp. 43-55, che riporta

progettuale? Ecco che “entra in campo” la pedagogia sociale, così come pensata da don Milani. Lozupone considera il priore di Barbiana insieme a Don Bosco e altri, un “precursore della pedagogia sociale”⁸¹² in quanto ha visto nella pedagogia una finalità sociale non solo di dissenso, ma anche di costruzione di un modello alternativo. Citando Cambi⁸¹³, l’autrice sottolinea l’importanza di “una pedagogia sociale che dissente, si oppone, dà voce ai margini invocando una modifica dello *status quo*”⁸¹⁴.

Il modello pedagogico di don Milani, è quanto mai un approccio di difficile connotazione⁸¹⁵ poiché di confine tra una pedagogia scolastica e una pedagogica generale la cui sintesi si concretizza in una pedagogia sociale il cui centro, come afferma Balduzzi, “s’identificava con l’esigenza di promuovere realmente la persona umana, tutte le persone umane, a partire dai più deboli e dagli sfruttati, da coloro, cioè, che le carenze di istruzione emarginavano culturalmente e socialmente”⁸¹⁶. Se i percorsi di istruzione e formazione professionale divengono un punto di raccolta di molti esclusi dai corsi tradizionali a causa di una loro “naturale” mancata voglia allo

alcuni piani di intervento e interessanti risultati di ricerca in riferimento all’apprendimento, alla salute e agli adattamenti psicologici (*Psychological adjustment*) di ragazzi adolescenti correlati alla scala *Adult Dispositional Hope Scale* che si può usare dopo i 15 anni.

Altri progettivi educativi a scuola basati sul modello snyder sono riportati da L.S. GREEN - J.M. NORRISH, *Enhancing Well-Being in Adolescents: Positive Psychology and Coaching Psychology Interventions in Schools*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 214-5.

Più specifiche rispetto alla relazione tra istruzione e lavoro è interessante l’articolo A. HIRSCHI - M. ABESSOLO - A. FROIDEVAUX, *Hope as resource for career exploration: Examining incremental and cross lagged effects*, in *Journal of Vocation Behavior* LXXXVI [2015], pp. 38-47, dove si conferma l’importanza della speranza fra adolescenti a rischio (228 ragazzi fra i 15-18 anni), dove a partire dal modello Snyder, si mostra una correlazione positiva tra la speranza e la crescita di carriera: “This confirmed that hope is significantly related to career exploration among at risk adolescents, beyond its shared variance with generalized self-efficacy beliefs and perceived social support” (p.42)

⁸¹² E. LOZUPONE, *La pedagogia sociale nella contemporaneità*, p. 38.

⁸¹³ F. CAMBI, *Pratica sociale e/o critica della società? Un modello per gli operatori*, in F. CAMBI – R. CERTINI - R. NESTI, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, Percorsi, Funzione*, Carocci, Roma, 2011, p.125

⁸¹⁴ E. LOZUPONE, *La pedagogia sociale nella contemporaneità*, cit., p.77.

⁸¹⁵ “Resta tuttavia difficile agli intellettuali accademici, o a coloro che vogliano comunque farsi intendere anche dagli intellettuali accademici, astenersi dal cercar di rintracciare derivazioni, parentele, comparazioni. Così la proposta educativa di don Milani è stata variamente accostata con le varie pedagogie cosiddette del “dissenso”, da Tolstoj a Danilo Dolci; con le più radicali “pedagogie della liberazione”, come quella di Paulo Freire, parenti stretti a loro volta delle teologie della liberazione che all’incirca in quegli anni stavano muovendo i primi passi nell’America latina; infine la cosiddetta “descolarizzazione”, quale portata avanti ad esempio da Ivan Illich”. F. BRACCINI - R. TADDEI, *La scuola laica del prete don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999, p. 104.

⁸¹⁶ G. BALDUZZI, *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, collana “Processi formativi e scienze dell’educazione”, Guerini Studio, Milano 1999, p.186

studio⁸¹⁷, allora è verosimile un raffronto tra le scuole professionali e la scuola di Barbiana. In particolare

I CFP sono in una qualche misura la ‘scuola di Barbiana dei nostri giorni’, ovverosia delle scuole dove non si impara più solo un mestiere (competenze professionali specifiche), ma si continuano ad apprendere quelle competenze di base che fanno capo agli assi del linguaggio, matematico, scientifico-tecnologico e storico sociale (D.M. 139/2007). Come la scuola di Barbiana, i CFP sono considerati scuole di serie B rispetto ai percorsi di istruzione statale e ciò è dimostrato dalla carenza dei fondi che vengono destinati a queste scuole rispetto all’apparato dell’Istruzione Statale (Salerno & Zagardo, 2015). Inoltre i CFP sono degli enti formativi che, prima ancora che svolgere la loro missione di istruzione e formazione, debbono assolvere una finalità squisitamente educativa nel senso etimologico del termine, ovverosia debbono fare un grande sforzo pedagogico per ri-valorizzare l’allievo e renderlo consapevole delle proprie potenzialità. La finalità di questa azione educativa è di abbattere le ‘armature personologiche’ anti-scuola dovute a un’autostima inficiata da problemi relazionali a vario livello e dai precedenti percorsi scolastici.⁸¹⁸

Avendo a mente il monito del Priore di Barbiana, che ci ricorda che se si perdono i ragazzi più difficili, la scuola non è più scuola, ma un ospedale che cura i sani e respinge i malati⁸¹⁹, l’esperienza educativa dei CFP mira a rivalorizzare la persona dell’allievo facendosi carico della sua storia (anche se a volte difficile) e dalle sue potenzialità. Se la pedagogia scolastica di don Milani si basava sul primato della lingua *in primis* e degli altri strumenti culturali in seguito per favorire una dimensione di cittadinanza⁸²⁰, la sua pedagogia sociale ci ricorda che “i poveri non sono solo coloro che difettano di mezzi materiali, ma quanti comunque sono incapaci di vivere da protagonisti sul piano sociale”⁸²¹. Per essere protagonisti sul piano sociale è importante anche il lavoro⁸²², la preparazione e la formazione ad esso. Un lavoro che realizzi la persona, che rispetti la dignità di ciascuno e contribuisca al bene della comunità. Anche nei vari dibattimenti con gli industriali, don Milani ha sempre preso

⁸¹⁷ “Voi dite di aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi.” (don Milani)

⁸¹⁸ C. MACALE, *Parlare del futuro a partire dal sé*, cit., p. 529.

⁸¹⁹ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 19-20.

⁸²⁰ “Ma la povertà dei poveri non si misura a pane, a casa, a caldo. Si misura sul grado di cultura e sulla funzione sociale.” (don Milani)

⁸²¹ G. GUZZO, *Don Lorenzo Milani. Un itinerario pedagogico*, Rubettino editore, Soveria Mannelli 1988, p.66.

⁸²² Don Milani dedica un capitolo intero al lavoro nel suo testo *Esperienze Pastorali*. Cfr L. MILANI, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, pp. 413-434.

una posizione etica nei riguardi del lavoro, distanziandosi sia dalle tesi borghesi che marxiste, per difendere sempre la persona.

Inoltre, come ci ricorda Pesci⁸²³, don Milani aveva già intuito nella sua “antipedagogia”, una scuola che fosse collegata alla vita personale e professionale⁸²⁴. Il priore di Barbiana era solito mandare i ragazzi a fare dei viaggi all'estero per imparare nella “scuola della vita” ciò che la scuola istituzionale non riusciva a trasmettere, ma che dovevano rientrare nel “kit” delle competenze di ciascuno. Prima ancora delle politiche e dei progetti europei, Don Milani era per una scuola oltre il confine nazionale, che sapesse trasmettere, oltre le conoscenze, le arti dei diversi mestieri⁸²⁵.

2.2 Uno sguardo verso alla società liquida

La proposta di una pedagogia della speranza, collegata al modello di pedagogia sociale di don Milani e una sana pedagogia del lavoro, può far da tampone alla pressante forza individualizzatrice della società liquida. La sudditanza della persona al mercato e la caduta libera verso il consumismo spietato, ha fatto perdere di vista ogni riferimento antropologico legato alla dignità della persona e quindi ogni indirizzo pedagogico. In questo quadro di incertezza generale, sono rese vane le attese dei giovani che non si sentono protagonisti della propria vita⁸²⁶, ma alla pari

⁸²³ F. PESCI, *L'attivismo rimosso. Aspetti dell'educazione nuova tra ottocento e novecento*, Tirrenia Stampatori, Torino 2000, p. 4.

⁸²⁴ “L'esigenza di valorizzare il mondo e l'esperienza quotidiana dei giovani come base di partenza dell'attività didattica e per evitare il vicolo cieco di un curriculum formativo estraneo agli interessi degli adolescenti è poi una componente forte del discorso di don Milani e della sua scuola: “Nel suo programma d'italiano ci stava meglio il contratto dei metalmeccanici. Lei signora l'ha letto? Non si vergogna? E' la vita di mezzo milione di famiglie”. SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 29.

⁸²⁵ “Dopo la licenza partii per l'Inghilterra. Avevo 15 anni. Prima lavorai da un contadino a Canterbury. Poi da un vnaio a Londra. Nella nostra scuola l'andare all'estero equivale ai vostri esami. Ma è esame e scuola insieme. *Si prova la cultura al vaglio della vita*. In conclusione è un esame più severo dei vostri, ma almeno non si perde tempo sulle cose morte.” SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 101.

⁸²⁶ In tal senso Pesci parla di un senso di “precarietà” diffuso che si presenta sotto quattro categorie: sociale, morale e culturale, relazioni. «Occorre tuttavia pensare alla precarietà sociale: se l'individuo in passato si percepiva come lavoratore, si percepiva attraverso la propria professionalità e attraverso la collocazione nella società come membro di un gruppo, di una classe, oggi queste identificazioni non reggono più. Gli individui percepiscono se stessi come atomi, come monadi che non hanno legami essenziali con gli altri, bensì soltanto tenui relazioni accessorie e provvisorie. A questo consegue una precarietà morale, nel senso che alla fine delle identificazioni e della possibilità stessa di identificare la propria persona all'interno della società, quindi alla fine della

degli altri, recitano la loro parte in quella che Bauman definisce la “comunità guardaroba”⁸²⁷.

Anche don Milani ricordava come il consumismo, le mode e le frivolezze che divenivano sostanza per i giovani, in realtà erano studiate a tavolino da una società borghese che non voleva che gli stessi giovani si formassero a uno spirito critico, ma che anzi si omologassero sempre allo spirito del tempo e alle mode. Dietro il motto “i giovani vogliono star bene e divertirsi”, erano giustificati comportamenti mondani e privi di impegno personale e sociale. Don Milani non voleva questo per i figli del popolo. Sempre Pesci, riporta un commento importante di Bianchi a riguardo

I suoi più acerrimi nemici, e ne sa qualcosa chi è andato a scuola da lui, erano le mode, ossia l'omologazione culturale e il materialismo, prodotti da questa società dei consumi, che secondo lui avrebbe creato bisogni all'infinito, facendo perdere all'uomo i bisogni essenziali e il sacro.⁸²⁸

Il recupero della libertà personale nella propria esperienza di vita all'interno della pedagogia della speranza, non è più quindi un concetto astratto di una pedagogia tanto accademica quanto inutile e criticata da don Milani⁸²⁹, ma un ideale da concretizzare nella mura scolastiche e nella vita di ciascun ragazzo. È, infatti, la

possibilità stessa di collocare se stessi all'interno di relazioni significative, consegue la crisi dei valori morali, la crisi delle certezze e delle convinzioni diffuse.[...]

Nell'età post-moderna si avverte anche una sorta di precarietà culturale: non si sa quale forma debba assumere la cultura degli uomini del nostro tempo, non si sa quale cultura trasmettere attraverso le istituzioni scolastiche e formative [...]

Infine l'aspetto più significativo, forse paradigmatico, di questa situazione è la crisi, la precarietà diffusa anche sul piano degli affetti e delle relazioni tra persone». F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità*, cit., pp. 32-33.

⁸²⁷ Il concetto di “comunità guardaroba” proposto da Bauman spiega come senza una personale e autentica condivisione di contenuti esistenziali, in realtà si assista a uno spettacolo che solo virtualmente ci illude di essere in relazione, ma che al termine ci riconsegna alla solitudine. «Le comunità guardaroba hanno bisogno di uno spettacolo che ridesti interessi simili sopiti in individui per altri versi diversi tra loro, e quindi aggreghi tutti questi individui per un lasso di tempo durante il quale altri interessi – quelli che li dividono anziché unirli – vengono temporaneamente accantonati, sopiti o messi a tacere. Gli spettacoli, in quanto occasione per la fugace esistenza di una comunità guardaroba, non fondono, non mischiano e trasformano le preoccupazioni individuali in un «interesse di gruppo». Il sommarsi di tali preoccupazioni non conferisce loro alcuna nuova qualità, e l'illusione di condivisione che lo spettacolo può creare non dura molto di più a lungo dell'eccitazione prodotta dalla performance». Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002, p. 236.

⁸²⁸ Giovanni Bianchi, *Inedito importante*, in Fiorani, 1997, p. 193.

⁸²⁹ “La pedagogia così com'è io la leverei. Ma non ne sono sicuro. Forse se ne facesse di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci. Poi, forse, si capirebbe che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo. Sono diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie. Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta che dicesse questo, e il resto si potrebbe buttar via”. SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 119-120.

cornice pedagogica atta a recuperare la dimensione di senso nel futuro, la cui perdita non rende giustizia alla volontà del giovane di costruirsi una vita, anche tramite la formazione professionale.

Sia Catalfamo⁸³⁰ che don Milani affermano che la coscienza individuale non si può rassegnare ai determinismi sociali. Se l'autore della pedagogia della speranza considera questo argomento in chiave filosofica, don Milani applica tale presupposto teoretico nella pratica, tanto da farlo divenire un principio educativo. Nel suo "I care", il priore di Barbiana, esprime la sua passione educativa nella convinzione che ogni giovane è un groviglio di potenzialità che attende di essere sciolto. Se la scuola tradizionale non vi è riuscita, allora qualcun altro deve scoprire come fare. Scrive Pesci a tal proposito:

Lo scopo dell'attività scolastica, comunque, non era quello della sua funzionalità rispetto alle esigenze della società, funzionalità che avrebbe avuto inevitabilmente la conseguenza di un ulteriore asservimento della scuola alle esigenze di selettività del capitalismo, ma quello di fornire a tutti, e in primo luogo ai più svantaggiati, pari opportunità di formazione. Don Milani intendeva in senso etico ed egualitario il concetto proprio della migliore tradizione pedagogica progressista circa il nesso scuola-società; la sua scuola, che da un lato rifiutava esplicitamente le soluzioni didattiche della scuola "borghese", in particolare il cosiddetto "puerocentrismo", almeno se inteso come fine a se stesso, dall'altro lato poneva fortemente in rilievo l'esigenza di una distribuzione della cultura a tutti e quindi di una scuola aperta a tutti, in particolare attraverso opportune innovazioni nell'organizzazione dei curricula e del tempo, in grado di rispondere all'esigenza di colmare con il tempo pieno le carenze culturali delle famiglie svantaggiate.⁸³¹

Dati alla mano, l'IeFP, fa questo: crede nel giovane cercando di scovare quelle forme di intelligenza che le scuole tradizionali non sono ancora pronte ad accogliere o che non rientrano nei loro *curricula*. Se fino a poco tempo fa questi giovani erano destinati a un declassamento sociale per il solo fatto di aver scelto un

⁸³⁰ "Se è vero, infatti, che ci sono modi di pensare comuni ad una molteplicità di individui che hanno vincoli di razza, nazione, cultura, tradizione, insediamento, è vero anche, e in modo innegabile, che la coscienza *individuale* persiste indistruttibile, ancorché in determinate circostanze possa non avere la possibilità di esprimersi in opposizione alla coscienza di gruppo. E se esiste ed è incancellabile la coscienza individuale, esistono i rapporti *ab homine ad hominem*, come rapporti da coscienza a coscienza, indipendentemente dal fatto di appartenere a un gruppo. La moralità riguarda questi rapporti, non quelli dell'uomo *uti socius* con l'altro uomo, anch'esso *uti socius*. [...]
Ne conviene che il problema morale non è il problema sociale e l'educazione morale non si identifica con quella sociale, quantunque non si possa negare che l'una e l'altra siano strettamente connesse e si implicino e condizionino reciprocamente, se è vero che l'uomo *socius* non può essere diviso con un taglio netto dall'uomo *non socius*." G. CATALFAMO, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, cit., p.102.

⁸³¹ F. PESCI, *L'attivismo rimosso*, cit.p.

corso professionale, oggi non è più così! Finalmente il modello di apprendimento per competenze e la legislazione nazionale hanno assottigliato questo gap, dando pari dignità a tutti gli adolescenti, o almeno così dovrebbe essere.

Alla luce di quanto detto, nell'intervento educativo con gli allievi dell'IeFP, bisogna ricordare loro che valgono tanto quanto quelli che faranno degli studi per essere classe dirigente del domani. Gli studenti delle scuole professionali devono recuperare quella forza interiore di protagonismo sociale al fine di non cedere allo *status quo* che gli offre la società. Solo cambiando questo atteggiamento di fondo, potranno affrontare spontaneamente la vita, liberarsi dalle catene della società liquida che li vuole schiavi di un mercato sia sul piano della precarietà del lavoro, sia su un livello più profondo che tocca l'esistenza.

Il monito di don Milani agli operai quando li invitava a contrastare la logica dei padroni, non partiva da presupposti materialistici (nonostante molte interpretazioni marxiste del priore di Barbiana), bensì da obiezioni di carattere antropologico che non vedevano nell'essere umano solo un individuo per la società, ma una persona nella sua libertà. Attualmente, le scuole professionali, seguendo in chiave politico-educativa quello che Pesci definisce "comunitarismo pedagogico", debbono risvegliare lo spirito dei loro allievi per una costruzione di una società non più sottomessa alla legge di un mercato spersonalizzante. La libertà nell'esperienza è l'unica arma morale per alimentare questa speranza educativa.

3. Apprendimento e partecipazione civile

Una seconda provocazione lanciata nel primo capitolo riguarda l'apprendimento, sia in termini contenutistici e metodologici, sia in termini di partecipazione sociale. Si ritiene che la presentazione delle leggi riguardanti l'IeFP (cap. 2) abbia in parte delineato quali sono le discipline e le competenze da acquisire nella formazione professionale iniziale.

La presentazione del concetto di competenza (cap. 3), come punto nevralgico della nuova didattica che passa dall'insegnamento centrato sull'insegnante, all'insegnamento centrato sull'apprendimento/alunno⁸³², ha fornito degli elementi

⁸³² Cfr HIANG-CHU AUSILIA CHANG, *Dall'insegnamento all'apprendimento. Sfida della Learning Society*, in "Rivista di scienze dell'educazione", LIII [2015], n. 2, pp. 145-171.

importanti per l'impostazione di una "pedagogia del progetto"⁸³³. In questa le conoscenze "cessano di essere il mero fine del percorso didattico e divengono l'indispensabile supporto delle competenze ed è dunque necessario che esse vengano individuate in rapporto a questa loro funzione"⁸³⁴. Inoltre, si è affermato come il concetto di competenza sia in linea con una pedagogia personalista, in quanto l'apprendimento per competenze "non è il risultato di un'azione esterna e decisa, magari in modo perfetto, da altri, ma sempre necessita, per il suo realizzarsi, dell'adesione autonoma della persona stessa che, dotata di libertà e responsabilità diventa soggetto attivo e insostituibile in questo processo"⁸³⁵.

Si ritiene ancora doveroso soffermarsi su due aspetti importanti: il rapporto fra apprendimenti e nuove tecnologie e la continuità fra progetto didattico per competenze e futuro professionale. Queste due questioni educative, infatti, hanno una rilevanza pedagogica, o meglio di mediazione pedagogica, tra i percorsi formativi pensati per l'IeFP e l'attuale società della conoscenza.

3.1 Società della conoscenza

Alberici definisce la società della conoscenza come quella società

che stimola e consente che tutti i suoi membri e gruppi sviluppino continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini. L'istruzione è ancorata alla cultura come sua primaria condizione di esistenza. Ciò è considerato altamente importante nei programmi di molte istituzioni sociali. Oltre ai sistemi di istruzione numerose altre agenzie sono coinvolte, i mass-media, le organizzazioni sindacali, le industrie e il commercio, i servizi sanitari, [...] e quant'altro"⁸³⁶

La società della conoscenza ha un po' portato avanti le profezie del "villaggio globale" di Marshall McLuhan (1964) e della più recente "società in rete" di Manuel Castells (1996), concretizzandosi sul piano formativo secondo dei modelli di

⁸³³ "La pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un progetto che abbia una sua rilevanza, non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa. [...] Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l'interiorizzazione del senso di quello che si apprende a scuola, cioè del fatto che conoscenze abilità apprese in tale contesto hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto" M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, cit., p. 106.

⁸³⁴ A. VITERITI, *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, cit., p. 331.

⁸³⁵ G. SANDRONE, *Insegnare per competenze o per promuovere per competenze?*, cit., p.14.

⁸³⁶ A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 8.

education and training. La differenza che è alla base tra una società della conoscenza e una dell'informazione, è che non tutte le informazioni divengono conoscenze o competenze. In questo quadro, le nuove strumentazioni elettroniche sono certamente obiettivi e mezzi per produrre conoscenza, che pertanto da alcuni viene definita anche “generativa a basso costo”, in quanto

capace di generare nuove conoscenze e di modellarne in modo intelligente l'uso – rimane legata alle persone e ai contesti di apprendimento in cui ha preso forma. Ma essa, grazie a tutta una serie di sperimentazioni e innovazioni, viene tradotta in conoscenza replicabile (astratta). Ossia in codici e dispositivi tecnologici che la incorporano in prodotti materiali, in strumenti tecnici, in algoritmi o sistemi di istruzioni, rendendo possibile il suo uso in altri luoghi e contesti, e con altre persone, diverse da quelle che l'hanno prodotta.

Grazie a queste caratteristiche costitutive, la conoscenza replicabile ha costi di riproduzione e trasferimento nulli, o comunque limitati. Ad ogni nuovo uso, essa genera un valore addizionale (per l'*user*) senza che i costi richiesti da tale propagazione crescano in misura corrispondente. Più sono i ri-usi, e più cresce il valore prodotto: un motore di crescita straordinario, che ha sorretto lo sviluppo economico della modernità, per più di due secoli.⁸³⁷

La società della conoscenza, spostandosi principalmente su canali tecnologici e informatici tocca anche la vita dei nostri ragazzi che tra media, web e applicazioni varie sono costantemente “bombardati” da informazioni che, seppur non divengono conoscenze, vanno comunque a condizionare i processi di apprendimento non formale e informale, con ovvie ricadute anche negli apprendimenti formali. Se prima era la cultura, la tradizione di una comunità, a influire sulla personalizzazione degli apprendimenti dei ragazzi, oggi vi è la società della conoscenza. Sul piano pedagogico sociale ciò significa che la famiglia, la scuola o altre agenzie educative di carattere religioso o associativo, non sono più agenti e influenti nella mediazione pedagogica, in quanto le reti tv e telematiche hanno preso il loro posto. In tal senso Lozupone osserva:

I processi educativi assumono una connotazione legata alla non formalizzazione degli apprendimenti e a processi slegati da intenzionalità precise; [...] non solo si viene formalmente “educati a” come passaggio nell'ambito della socialità di informazioni, valori, cultura da una generazione all'altra, ma l'aumento esponenziale delle conoscenze e la rapidità della loro diffusione, prima attraverso i media e poi la rete, palesano una pervasività dell'educazione che si traduce anche in una sorta di governo delle informazioni attraverso un processo di selezione in ordine a una crescita individuale ordinata e armonica. [...] Accanto alla cultura tradizionalmente intesa si forma un'altra

⁸³⁷ E. RULLANI, *Società della conoscenza?*, <http://www.lavoroperlapersona.it/discussioni-ellepi/conoscenza-e-itinerari-di-apprendimento/>

cultura ed una nuova forma di socialità inizia a prendere corpo: *la società della conoscenza*.⁸³⁸

Di fronte a questo dato pedagogico-sociale, come già si diceva nel primo capitolo, è inutile continuare a proporre un'antinomia cultura-tecnologia, magari frutto di un conservatorismo di forma e non di sostanza. È necessario, al contrario, riflettere su come la tecnologia debba entrare nei processi educativi, dandole il giusto posto di "strumento educativo" e non di "finalità pedagogica", come è tentazione di una parte di *education* legata funzionalmente al mercato del lavoro.

Di seguito si rifletterà su come la scuola, oggi, possa sostenere gli allievi della società della conoscenza nell'utilizzo della nuova tecnologia in classe anche in previsione di un futuro professionale "tecnologico" dei mestieri considerati umili. È, infatti, compito dell'educazione prima scolastica e poi permanente di favorire l'acquisizione di competenze che siano utili all'individuo per favorire la propria occupabilità.

3.2 Media education

La società della conoscenza sul piano formativo è spiegabile con la diffusione dei mezzi di comunicazione e del mondo del web. In particolare, nell'ultimo periodo, l'avanzare imperante a livello globale delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), ossia di "tutte quelle tecnologie (hardware e software) che permettono la conservazione, la trasformazione e, soprattutto, la trasmissione di informazioni attraverso i computer e le reti"⁸³⁹, ha innescato un processo di *networking* con cui bisogna confrontarsi.

Il mondo giovanile ormai abita lo spazio virtuale delle TIC non solo nelle parti classiche del sistema informatico (*hardware* e *software*), ma inizia a confrontarsi anche con quelle che vengono definite infrastrutture (le reti), i vari servizi di telefonia e tutti quei componenti che permettono, ad esempio, di avere la tv interattiva e in rete, i wireless e, soprattutto, internet⁸⁴⁰. Alla luce di ciò è evidente

⁸³⁸ E. LOZUPONE, *La pedagogia sociale nella contemporaneità*, cit., pp. 85-86.

⁸³⁹ S. LOVECE, *E-learning e società della conoscenza*, in http://amsdottorato.unibo.it/1618/1/Lovece_Stefania_tesi.pdf, p. 32.

⁸⁴⁰ *Ivi*, p. 33.

come sia i giovani, ma ormai anche i bambini, abbiano a disposizione degli strumenti per collegarsi continuamente alla rete.

Questo dato ci pone due interrogativi sul piano pedagogico. Il primo è di carattere etico- culturale ovvero se questo “luogo globale e virtuale” sia un nuovo modo di appartenenza o un elemento di spersonalizzazione per i ragazzi. Il secondo riguarda le modalità con cui possiamo sostenere i giovani a gestire questi strumenti durante la loro prima formazione professionale. In realtà, possiamo rispondere al primo interrogativo se si parte dal secondo. Come ci ricorda Pellerey, le TIC, sono uno degli ambiti delle competenze chiave e, secondo una prospettiva di *lifelong learning* esse si costituiscono come

un bagaglio trasferibile e polivalente di conoscenze, di saper-fare e di disposizioni, che sono necessarie alla completezza e sviluppo personale, all’inclusione nella vita sociale e civile e all’impiego di ognuno. Si propone che esse siano acquisite alla fine del periodo di scolarità o di formazione obbligatoria e che costituiscano il fondamento dell’educazione e della formazione lungo tutta la vita.⁸⁴¹

Nessun atteggiamento fideistico verso le nuove tecnologie può tradurre l’arte di insegnare e l’impegno di apprendere su un piano virtuale. La tecnologia non si sostituisce né all’insegnamento, né all’apprendimento, ma può rendere entrambi più “appetibili”, più “al passo coi tempi”. La tecnologia non può e non deve scalfire l’originalità della relazione educativa in una mediazione pedagogica all’interno dei processi formativi. Secondo l’impostazione personalistica portata avanti in questa tesi, il docente e il discente, restano gli attori principali di un rapporto di co-educazione in un ambiente formativo predisposto di alcuni strumenti didattici. Alla pari di altre innovazioni del passato, anche le nuove TIC restano strumenti a disposizione e non talismani che allontanano il fenomeno del drop-out.

Quanto deducibile su un piano teorico-pedagogico⁸⁴², viene sostenuto anche da recenti ricerche di carattere sperimentale menzionate in un articolo di Pellerey, le quali sostengono che

⁸⁴¹ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, cit., p. 58.

⁸⁴² In tal senso Guardini ci ricorda come “Se si guarda bene al fenomeno della tecnica come a un tutto e non ci si lascia guastare l’occhio dall’inganno dei rapporti irrilevanti, si vedrà che esso consegue dalla volontà tutt’altro che «naturale» di risolvere l’essere dato per edificarne uno nuovo; di imprimere al mondo una forma dove s’esprima un significato generato dallo spirito. [...] Una tecnica, che fosse soltanto una progressione di tendenze artistiche naturali, non potrebbe mai condurre l’essere da cui è costruita a una tale contraddizione del proprio significato esistenziale da far saltare ogni logica

«troppo internet non fa crescere l'apprendimento» e che il rapporto interpersonale tra docenti e studenti rimane al cuore dell'attività educativa scolastica, mentre la tecnologia potrebbe far sottovalutare questo fondamentale contatto umano (OECD, 2015, p.3)

- se gli studenti usano gli smartphone per fare copia e incolla delle risposte prefabbricate non diventeranno più intelligenti. [...] La tecnologia può amplificare un grande insegnamento, non sostituirne uno mediocre»⁸⁴³

A conclusione del suo interessante articolo Pellerey traccia delle linee guida di carattere pratico-educativo da applicare in contesti organizzati con finalità educative⁸⁴⁴ che sottolineano come le nuove tecnologie sono fondamentali per docenti e allievi e come queste abbiano una valenza strumentale per leggere il presente e prospettare il futuro. Il tutto però considerando sempre la loro posizione subalterna, sul piano educativo, rispetto a una proposta di pedagogia scolastica di più ampio respiro.

Premesso ciò, è giusto anche riconoscere alla *media education*, intesa come quel «particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessioni e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo»⁸⁴⁵, quella funzione di nuova *forma mentis*, di adeguamento di alcuni processi cognitivi alla nuova tecnologia di cui può dotarsi un

naturale. Solo se quest'essere mira fin dal primo istante alla possibilità d'un risolvimento della natura, vale a dire, se è determinato dallo spirito, può intraprendere qualcosa di così tragicamente paradossale, ma insieme di così grande." R. GUARDINI, *Persona e libertà*, cit., p.178.

⁸⁴³ M. PELLEREY, *La diffusione delle tecnologie digitali a scuola sollecita una rivisitazione della didattica come scienza progettuale*, in "Orientamenti Pedagogici", LXIII [2016], n.1, p. 48.

⁸⁴⁴ - Non si tratta tanto di descrivere il rilievo che verrà dato alla presenza delle tecnologie digitali nel contesto formativo, quanto il senso che si intende attribuire a una loro valorizzazione.

- Un buon sistema di comunicazione, basato sulle tecnologie digitali mobili, tra direzione, colleghi docenti, consigli di classe, singoli docenti, studenti e loro famiglie può rendere ancora più efficaci gli incontri a livello personale, come a livello comunitario. Non solo, ma ne permette una buona preparazione e un prolungamento nel tempo e nello spazio.[...]

- ambienti di apprendimento [...] favorire una prospettiva di natura ibrida, una prospettiva che tende a integrare forme tradizionali di comunicazione e di insegnamento con forme legate alla presenza di tecnologie mobili. Sembra ragionevole non promuovere una uniformizzazione delle risorse, dei contesti e degli ambienti, bensì cercare di renderli il più possibile flessibili ed adattabili alle modalità didattiche ed esigenze dei singoli docenti e delle differenti discipline di insegnamento, rimanendo aperti alla prospettiva di ulteriori trasformazioni future delle tecnologie. [...]

- Informazione e comunicazione-Così i percorsi formativi proposti devono prevedere lo sviluppo di una progressiva competenza nel valorizzare le varie possibilità di comunicazione, a faccia o tramite dispositivi digitali, in maniera valida e produttiva.

-Le metodologie disponibili vanno da un insegnamento diretto ed esplicito a un insegnamento indiretto e basato su ricerca, coproduzione e condivisione. Ciascuna di queste metodologie può valorizzare strumenti e materiali di diversa natura: da libri e dispense, a web e risorse disponibili in rete. Cfr. Ivi, pp. 63-65.

⁸⁴⁵ P.C. RIVOLTELLA, *Media Education. Modelli, esperienze, profilodisciplinare*. Carocci, Roma 2006, p. 37.

ente formativo. La *media culture*, oggi giorno, presuppone un adeguamento alla realtà ed è innegabile che la stessa *media culture* ha radicalmente ricostruito ‘il quotidiano’, il ‘reale’ dei giovani» e anche per tal motivo potrebbe avere «importanti implicazioni per la scuola e i curricoli sia dal punto di vista ufficiale (es.: testi scolastici e svolgimento delle lezioni) che non ufficiale (gestione della classe)»⁸⁴⁶. Il discorso dei media, quindi, agevola una correlazione fra vita scolastica e apprendimenti non formali.

Non è un caso quindi che il documento europeo denominato *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025*,⁸⁴⁷ prospetti come nel vicino futuro le nuove tecnologie verranno utilizzate e richieste sempre di più in ambito educativo, in quanto saranno le stesse richieste anche dal mondo del lavoro. In tal senso, di grande supporto sono le scuole di eccellenza che creano ambienti di apprendimento virtuale e sistemi di gestione dei contenuti LMS (Learning Management System) integrati dagli strumenti del web 2.0, oltre che all’uso della LIM Lavagna Interattiva Multimediale e ai *devices* tecnologici (tablet, netbook, ebook, ecc.) che permettono di svolgere attività didattiche più orientate verso le prospettive costruttiviste basate sulla collaborazione; questi sono il prototipo delle future formazioni aziendali e aggiornamenti professionali. Il processo di apprendimento passa quindi dal contesto aula al luogo virtuale in cui chi ne fa parte è ovunque e ha sempre a sua disposizione praticamente ogni cosa (informazioni, dati, documenti di ogni tipo) e sperimenta un nuovo modo di essere comunità scolastica⁸⁴⁸.

A ragion di ciò, parlare una “lingua” a scuola diversa dalla realtà non ha senso. Il rischio è quello di allontanare dal contesto scolastico la vita dell’allievo, che già nei suoi processi di apprendimento non formali e informali utilizza la rete dei media.

⁸⁴⁶ G. DIMITRADIS, *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*. Peter Lang, New York 2009, pp. 157-158.

⁸⁴⁷ <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3419>

⁸⁴⁸ L. ZINANT, *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, Edizioni ETS, Pisa 2014, pp. 39-42.

3.3 Scuola e lavoro: i futuri *knowledge workers*

Se i media sono il veicolo di trasmissione della società della conoscenza, le competenze ne sono il contenuto. L'attenzione data alla conoscenza intesa come "bene immateriale" ha delle forti ripercussioni nel mercato del lavoro e spinge quest'ultimo verso una profonda trasformazione. Le nuove competenze acquisibili tramite le sempre più recenti tecnologie portano a un continuo rinnovamento delle conoscenze utili alla professione. Le stesse, a loro volta, hanno una maggiore rilevanza rispetto ai beni materiali che siano materie prime, risorse o macchinari.

Se il sistema educativo e formativo deve interrogarsi su come poter garantire a tutti il massimo livello di conoscenza a partire da quelle che oggi vengono definite *media literacy*, (l'alfabetizzazione ai media, la quale è sostanzialmente il "risultato di una corretta pratica di *media education*"⁸⁴⁹), è perché oggi i luoghi per la formazione non sono più esclusivamente la scuola e la fabbrica, come lo erano nella società industriale rispettivamente per la formazione della classe dirigente e la classe operaia. Come afferma Callini infatti, "nella società post-industriale i luoghi della formazione sono tutti quelli in cui si può accedere al *know how*: istituti di ricerca, parchi tecnologici, organizzazioni dell'istruzione e della formazione, internet, organismi educativi delle comunità, locali, massmedia, ecc"⁸⁵⁰ e la scuola professionale non può esimersi da un rapporto con tutti questi enti.

Inoltre, un'ulteriore novità per il sistema educativo in rapporto alla società della conoscenza, riguarda il fatto che i futuri *Knowledge Workers*, non sono solo i ricercatori e i docenti (professionisti intellettuali), o le figure manageriali (capi intermedi e quadri), *professionals*, ma anche i tecnici o gli esperti pratici, ed anche gli operativi qualificati⁸⁵¹. Ciò significa che tutte le scuole, comprese le scuole professionali regionali quali i centri di formazione professionale nella loro funzione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico in "diritto-dovere", non possono sottrarsi a questa sfida. In tal senso, la scuola professionale, pur non essendo un'azienda e restando un'agenzia educativa, può essere considerata tra le "imprese della

⁸⁴⁹ P.C. RIVOLTELLA, *Media Education*, cit., p.22.

⁸⁵⁰ D. CALLINI, *Società post-industriale e sistemi educativi*, Franco Angeli, Milano 2006, p.23.

⁸⁵¹ F. BUTERA, *Una scuola eccellente nell'economia della conoscenza*, in F. BUTERA-B. COPPOLA-A. FASULO-E. NUNZIATA, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci Editore, Roma 2002, pp. 20-21.

conoscenza socialmente capaci”, ossia tra le “organizzazioni della conoscenza perché a) trasmettono conoscenza e la certificano; b) impiegano, elaborano, integrano conoscenza per il proprio funzionamento e il proprio sviluppo”⁸⁵².

Senza alcun eccesso funzionalistico, ma con uno sguardo al futuro degli studenti, nella certezza che sostenere il loro ingresso nel mercato del lavoro, equivale a dare un senso di certezza alla loro esistenza, la scuola, proprio in quanto comunità pedagogica, ha l’obbligo di adattarsi al cambiamento in essere e favorire l’acquisizione di strumenti atti a leggere la realtà e allo stesso tempo modificarla. Questi strumenti sono le competenze.

3.4 Competenze e partecipazione sociale

Alla luce di quanto esposto finora, è chiaro che nella società della conoscenza la competenza, così come esposta nel terzo capitolo, è un concetto chiave. Seppur, infatti, la competenza, come nota Viteritti, non è qualcosa di facilmente “definibile”⁸⁵³, questo costrutto resta fondante per una continuità educativa all’interno di un discorso pedagogico che vede nelle trasformazioni sociali uno stimolo costante per rinnovare la progettualità dell’istituzione scolastica a favore delle giovani persone che la frequentano.

Rievocando alcune idee già esposte nel terzo capitolo, si ritiene che sottolineare l’importanza del concetto di competenza all’interno di una cornice pedagogica di realismo personalista, sia importante per due motivi. Il primo riguarda l’attenzione che si deve rivolgere all’individuo, come persona competente, ossia come soggetto attivo nei percorsi di acquisizione di competenze e utilizzo delle stesse al fine di sviluppare ulteriori competenze e meta-competenze per una maggiore partecipazione ai processi sociali di cui è parte integrante come lavoratore e come cittadino.

⁸⁵² Ivi, pp. 25-26

⁸⁵³ “Le competenze appaiono nei dibattiti delle scienze sociali come un tema ridondante, qualcosa di inesauribile: sono una risorsa dei soggetti ma sono anche una pratica di gestione manageriale delle risorse umane; sono qualcosa da formare sul campo, da riconoscere intersoggettivamente, ma sono anche da apprendere individualmente e contestualmente, in situazione; sono caratteristiche individuali, formate nelle biografie educative e formative, ma, nello stesso tempo, sono una qualità delle relazioni e dei contesti; sono un criterio su cui valutare le prestazioni professionali ma, dall’altra parte, si formano sul lavoro; sono dei singoli, patrimonio di ognuno singolarmente, ma sono anche una risorsa collettiva stabile inscritta nelle tecnologie e nelle procedure di lavoro.” A. VITERITTI, *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, cit., p. 323.

Corollario a questo primo punto è che non saranno tanto importanti le conoscenze in sé, quanto piuttosto i processi con cui si giunge alle conoscenze. Proprio in una società in cui vi è un utilizzo intensivo della conoscenza attraverso la tecnologia dell'informazione e della comunicazione, il problema educativo sarà quello di trasmettere agli studenti l'idea che

queste tecnologie e questi servizi non trattano informazioni, ma *conoscenze*, ossia cognizioni e competenze esplicite e tacite che vengono in essere solo quando il soggetto le trova, le comprende, le usa, le modifica, le diffonde, le produce. [...] Ma più che le conoscenze stesse, saranno importanti i processi di conoscenza (il *knowing*). Il problema fondamentale non sarà soltanto quello di attivare i diversi tipi di conoscenza, ma di consentire la transazione, lo scambio tra questi diversi tipi.⁸⁵⁴

A questo punto possiamo rispondere al primo interrogativo, ossia se il mondo virtuale spersonalizza o dà una nuova forma di cittadinanza ai giovani. La risposta è ben oltre il semplice dualismo posto dalla domanda. Infatti, la personalizzazione dei media, come strumenti e adeguamento di pensiero, in un'ottica di una nuova didattica per competenze⁸⁵⁵ per l'IeFP, passa per la riflessione personale, che resta un fattore determinante per la consapevolezza del proprio agire, quest'ultimo inteso come *praxis*. Il tutto deve partire dalla comunità dei formatori che acquisendo *in primis* l'impostazione mentale della riflessione sul proprio operato consegnano alla comunità degli educandi "il primo elemento testimone e potenzialmente il più vincente per sviluppare nei giovani questa dimensione riflessiva sulla professione"⁸⁵⁶.

La riflessione sugli apprendimenti, in particolare quelli riferiti alla *media education*, ci porta a una considerazione più ampia di carattere etico-educativo, che risponde sia al monito visalberghiano "insegnare ad apprendere" come motivazione e dimensione di senso degli apprendimenti, sia alla trasmissione di contenuti che

⁸⁵⁴ Ivi, pp. 18-19.

⁸⁵⁵ In tal senso è interessante la definizione di Zagardo sulla competenze in relazione ai media: "la competenza mira all'acquisizione di aree più estese ed indirette di saperi⁴, capacità⁵ ed atteggiamenti esperti, maggiormente funzionali alla gestione del cambiamento: non è più legata alla semplice riproduzione di modelli da imitare⁶ e all'esecuzione del mero compito richiesto ma assicura, a monte di esso, un controllo sulle procedure e sulle azioni. Dal momento che la competenza mantiene una distanza psicologica tra il soggetto agente e l'azione lavorativa, può considerarsi veramente competente solo chi impara a dominare le tecniche senza esserne vincolato. Questo è tanto più vero in un'epoca di "macchinismo spinto" in cui gran parte delle antiche prestazioni-base sono affidate ai computer." G. ZAGARDO, *Orientamento nel lavoro. Per un bilancio di competenze*, Edizioni romane di cultura, 2000, p. 12

⁸⁵⁶ M. SPREAFICO, *Una nuova metodologia didattica*, in *Tuttoscuola- Speciale Istruzione e FP*, n. 528 – 17, , p.32.

abbiano anche un significato in termini di partecipazione sociale (Ferrarotti). Questi due aspetti visti nel primo capitolo, trovano una loro risposta nella didattica per competenze, che contrariamente ad alcune visioni eccessivamente funzionali al mondo del lavoro, ha un'impronta personalista nel suo agire ad alto contenuto pedagogico. Come osserva Bertagna, infatti, non ha senso istruirsi o formarsi professionalmente solo in funzione delle logiche evolutive dell'apparato tecnico economico, in quanto l'IeFP, l'occupabilità e lo sviluppo economico, non hanno senso se non riferiti alla persona e alle opportunità che le si possono dare per una partecipazione sociale⁸⁵⁷.

Quando nel terzo capitolo si insisteva sulla personalizzazione degli apprendimenti, non era tanto per una questione filosofica (laica o religiosa) come si afferma nella letteratura politicamente corretta⁸⁵⁸, quanto piuttosto perché, sul piano pedagogico, si è convinti che

La persona, come unica e irripetibile, fa del processo di apprendimento formazione tensionale e generativa, in quanto sviluppa "quell'ulteriorità che determina la trans-formazione, insomma ri-generazione di cultura, affermazione della "persona" come valore non intrinsecamente deducibile dai limiti oggettivi e dalle condizioni materiale dell'esperienza."⁸⁵⁹

Ecco perché la didattica per competenze deve essere vista all'interno della didattica del benessere, come proposto dalla *positive education*, perché quest'ultima rimarca ulteriormente le dimensioni personologiche costitutive dell'essere umano

⁸⁵⁷ G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p.48, 50.

⁸⁵⁸ "L'"individualizzazione" si riferisce alle procedure didattiche finalizzate ad assicurare a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di apprendimento.

La "personalizzazione" indica invece le procedure didattiche che hanno per scopo quello di permettere a ogni studente di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, differenti per ognuno.

In altre parole, si ha sempre una differenziazione di percorso, ma nel primo caso i traguardi sono comuni per tutti, nel secondo sono diversi per ognuno.

Da un punto di vista critico e razionale, nessuna di queste pratiche è in assoluto più valida dell'altra. Rispondono a esigenze e problemi diversi, e quindi rappresentano sensibilità e valutazioni differenti circa l'urgenza dei problemi stessi. Approssimativamente, si può asserire che la preferenza per l'individualizzazione in ambito laico è legata al problema della realizzazione dell'*uguaglianza delle opportunità formative*. Mentre la preferenza per la personalizzazione in ambito cattolico è connessa all'esigenza di coltivare la *particolarità* della persona. La preferenza per l'una o l'altra si giustifica perciò in rapporto alla valutazione circa la *priorità* tra questi problemi, e poiché, almeno per chi aderisce al Problematicismo pedagogico, tale valutazione è del tutto relativa a un certo contesto storico, nessuna delle due può aspirare allo statuto di "migliore" pratica didattica in senso in assoluto." M. BALDACCI – F. FRABBONI, *La Controriforma della scuola*, cit., p.114.

⁸⁵⁹ M. MANNO, *Coscienza pedagogica e formazione*, in F. CAMBI - P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli, 1997, pp. 62-63.

alla luce anche di altri saperi. Se la didattica per competenza seguisse un approccio squisitamente psicologico senza l'apporto della riflessione pedagogica, rischierebbe una frammentazione esasperata degli obiettivi e della stessa formazione⁸⁶⁰, in quanto non considererebbe la persona nella sua unità corpo-mente-spirito.

È per questo che, sempre nel primo capitolo, si preferiva la dicitura “educazione nel lavoro” e non “formazione al lavoro”, perché l'*educere* ha dei connotati pedagogici nella sua epistemologia che richiamano alla globalità della persona. Anche la miglior definizione di competenza che rispecchia l'unità di più aspetti della persona in un'ottica professionale/aziendale⁸⁶¹, non rispecchierà mai l'integralità delle dimensioni antropologiche dell'essere umano. Quando si parla di scuola, anche quella professionale, si deve far riferimento alla pedagogia, affinché essa ispiri, tramite dei principi personalisti, sia la didattica in classe che l'alternanza scuola-lavoro⁸⁶². La persona resta il fulcro di ogni apprendimento.

Solo in quest'ottica pedagogico-sociale si può pensare a una didattica per competenze, inclusa in una didattica del benessere, che faccia maturare negli studenti la consapevolezza dei propri talenti, delle proprie potenzialità e delle proprie competenze “in un rapporto positivo con la realtà sostenuto dalla curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere [gli studenti] responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune e consapevoli di partecipare ad un processo comune di crescita interculturale”.⁸⁶³

⁸⁶⁰ “L'approccio forse più conosciuto e sicuramente pionieristico, in campo psicologico, su tale tematica: quello che interpreta la competenza (*mastery*) come prestazione (*performance*) abile (*skill*), ovvero come specifica abilità nello svolgere un compito preciso e ben definito. Tale concezione comporta, in campo scolastico e formativo, una frammentazione esasperata degli obiettivi e dello stesso training.” B. M. VARISCO, *Portfolio*, cit., p. 77.

⁸⁶¹ Competenze: “è l'insieme riconosciuto e provato di conoscenze, capacità e comportamenti utili per svolgere con successo un determinato compito o attività in uno specifico ambito professionale o aziendale. Le organizzazioni sempre più richiedono, oltre alle conoscenze teoriche o tecniche, competenze sociali (cooperazione, flessibilità,...) e di metodo (capacità di analisi, di decision making, di porsi obiettivi,...) attribuendo spesso a queste due l'importanza maggiore.

Essere competenti, oggi, significa sempre più essere in grado di far fronte a situazioni complesse, mobilitando risorse personali e sociali oltre che tecnico-scientifiche.” In Voce *Competenze*, in D. BOLDIZZONI- S. MANZINI - A. NASTRI - L. QUARATINO, *Manuale di sopravvivenza per giovani in cerca di lavoro. Le parole chiave dalla A alla Z*, cit.

⁸⁶² Su questo tema cfr A. SCHIEDI, *Per un “neoumanesimo” nel lavoro*, cit., p. 43.

⁸⁶³ D. NICOLI, *La scuola delle tre A: ascolto, accoglienza, accompagnamento*, in G. MALIZIA – S. CICALATELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010, p.3.

Proprio questa dimensione interculturale, nella sua dimensione di internazionalizzazione delle scuole professionali⁸⁶⁴, può dare una spinta concreta alla partecipazione civica in un mercato del lavoro sempre più europeo. Se infatti “la competenza non si esaurisce nella capacità di usare le conoscenze per compiti noti: essa si definisce in rapporto a compiti inediti e problematici”⁸⁶⁵, niente di più di uno scambio tra studenti di corsi professionali di diversi paesi potrebbe arricchire l’apprendimento di un allievo in termini di crescita tecnica e umana. Sarebbe interessante quindi auspicare scambi strutturati e non sporadici fra scuole professionali europee secondo il modello anche dell’alternanza scuola lavoro.

Questa provocazione sarebbe l’apice di un processo di personalizzazione degli apprendimenti e del processo educativo in genere che facendo fronte alle sfide della “infosocietà”, formerebbe “soggetti solidi, maturi, consapevoli e capaci di assumere responsabilità sociali e professionali conformi alla propria vocazione”⁸⁶⁶ in una società così globalizzata.

4. L’educazione e il valore del lavoro: punti di etica comune

Nel precedente paragrafo, tramite la riflessione pedagogica sull’apprendimento e la partecipazione sociale all’interno dell’IeFP, si è cercato di presentare il superamento di quella visione riduttiva dell’educazione nel lavoro

che impedisce di concepire l’esperienza del lavoro come un passaggio fondamentale, per quanto non esclusivo, per formare le menti, oltre che le mani, e aprire l’intelligenza e, più in generale, per la formazione di cittadini democratici, critici e consapevoli dei diritti propri e altrui, capaci di affrontare autonomamente e con senso di responsabilità i problemi che la vita pone⁸⁶⁷.

Risolta la questione dell’apprendimento come processo conoscitivo umano anche tramite un lavoro, che quindi ha un valore educativo inestimabile, in questo paragrafo si cercherà di mettere in luce anche il valore culturale ed etico del lavoro, come una delle finalità dei percorsi educativi dell’IeFP.

⁸⁶⁴ L. THI TRAN, *Internationalization of Vocational Education and Training: An Adapting Curve for Teachers and Learners*, in *Journal of Studies in International Education*, XVII [2012], n.4, p. 503.

⁸⁶⁵ M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, cit., p.12.

⁸⁶⁶ G. MALIZIA-M.TONINI, *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia*, convegno del 29 novembre 20, cit.

⁸⁶⁷ G. TACCONI, *Tra scuola e lavoro*, cit., pp. 221s

Il tutto troverà la sua fondatezza ancora una volta in quadro personalista che affonda parte delle sue radici nel pensiero aristotelico che ha da sempre collegato etica e riflessione educativa⁸⁶⁸.

Per far ciò andremo a riprendere alcune questioni culturali già riportate nel primo capitolo e affrontate in una chiave più di carattere pedagogico. La seconda parte sarà di carattere più etico, ossia più incentrata su quali aspetti etici, in continuità con le “*virtues and strenghts*”, sia giusto riflettere durante la formazione professionale iniziale per interiorizzare il valore del lavoro.

In questa breve disquisizione farà da specchio la crisi assiologica denunciata dalla società liquida di Bauman che presenteremo brevemente.

4.1 Gli ammonimenti della società liquida

Uno dei sociologi più illuminati del nostro secolo è certamente Zygmunt Bauman, pensatore polacco di origine ebraica, che si è formato sul doppio binario del comunismo e comunitarismo e che ha definito l'attuale società come una società “liquida” per evidenziare una perdita di consistenza sul piano esistenziale, sia esso personale che collettivo. La sua riflessione sulla società attuale è importante all'interno della nostra ricerca in quanto mette in evidenza compromissioni etiche e conflitti di valore che oltre a colpire la nostra società politica ed economica, pongono le giovani generazioni in un “mulinello”, dove sembra che l'unica possibilità per non affogare sia una ripresa della coscienza morale di ciascuno.

La società liquida così come la società solida nasce dal capitalismo, ma la prima, che è quella in cui viviamo, è stata sconfitta dalle logiche di mercato⁸⁶⁹ e ha

⁸⁶⁸ “La filosofia aristotelica è caratterizzata dalla consapevolezza che l'essere umano non è puro intelletto, né una natura esclusivamente spirituale; la morale che propone è, si potrebbe dire, “incarnata” in un essere la cui natura è formata di materia e richiede un governo non facile, la cui responsabilità è attribuita al singolo individuo attraverso un'adeguata formazione. Per questo motivo la dimensione pedagogica dell'etica aristotelica ha un notevole rilievo sul piano storico. [...] L'importanza pedagogica di questa prospettiva risiede anche nell'indicazione di un obiettivo chiaro e concreto per l'insegnamento e l'educazione: queste attività devono essere rivolte dall'adulto all'acquisizione dei costumi adeguati per il bene dei più giovani. Così, l'obiettivo della formazione non è la trasmissione di una cultura, o la preparazione ad un mestiere, ma piuttosto lo sviluppo delle due virtù essenziali, secondo Aristotele, per la vita mentale e quella morale, congiunte nell'agire pratico della persona.” F. PESCI, *Storia delle idee pedagogiche*, cit., p. 24.

⁸⁶⁹ Questo assoggettamento della comunità di persone alle logiche del mercato ha dato vita a una «indiscussa e assoluta priorità accordata all'irrazionalità e alla cecità morale della competizione del

come caratteristica la liquefazione della persona con conseguente individualizzazione dell'essere umano⁸⁷⁰ in un contesto non più comunitario. Questo lento, ma inesorabile passaggio dalla società solida a quella liquida ha fatto sì che ora, nonostante viviamo della società dell'informazione⁸⁷¹ e della conoscenza, siamo soli e «d'improvviso ci sentiamo vulnerabili: a livello individuale, singolarmente, e tutti insieme in quanto nazione, anzi in quanto specie umana»⁸⁷². Questo stato di cose è tanto più vero nei vissuti interiori degli adolescenti, età di per sé che ha grandi potenzialità, ma che allo stesso tempo, proprio a motivo di essere un momento di passaggio, è anche un periodo di forte fragilità.

Ci sono delle conseguenze importanti della società liquida che colpiscono da vicino i nostri giovani fra cui la mancata prontezza a raccogliere tutte le informazioni che gli vengono dall'ambiente e soprattutto da apprenderle in senso critico⁸⁷³ in funzione di un benessere comune. Bauman quindi, non si ferma ad un apprendere in maniera competente e meta-competente, ma cerca di dare un significato anche etico alla conoscenza nell'attuale *knowledge society* che su un piano sociologico lui

mercato, la libertà senza limiti garantita al capitale e alla finanza a scapito di tutte le altre libertà». Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 63.

⁸⁷⁰ «Rappresentare i propri membri come individui è il marchio di fabbrica della società moderna. Tale rappresentazione non fu tuttavia il frutto di una singola azione, ma è piuttosto un'attività quotidianamente esplicata. La società moderna esiste nella sua incessante attività di «individualizzazione», così come le attività degli individui consistono nella quotidiana riformulazione e rinegoziazione della rete di obblighi reciproci chiamata «società». [...] Ogni «individualizzazione» significa qualcosa di molto diverso rispetto a cent'anni fa e nelle prime fasi dell'era moderna – il periodo di decantata «emancipazione» dell'uomo dalla fitta rete di dipendenza, sorveglianza e imposizione comunitaria.» Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, cit., p.22

⁸⁷¹ «La fragilità attuale e la breve vita della comunità appaiono essere in primo luogo il risultato proprio del restringersi o, addirittura, del venir meno di tali diversità: se l'una e l'altra sono istantanee, le comunicazioni *all'interno* della comunità non godono più di alcun vantaggio rispetto a quelle *tra* comunità. [...]

Saper comunicare a basso costo vuol dire che ci si deve sterilizzare e liberare in fretta di un eccesso d'informazioni ricevute, così come significa che non fanno che arrivare, velocemente notizie e notizie ancora, immediate. Poiché le capacità dei nostri sensi e del nostro cervello sono rimaste in larga parte le stesse fin dal Paleolitico, le comunicazioni a basso costo soffocano e intasano la memoria, piuttosto che nutrirla e rafforzarla». ⁸⁷¹ Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2001, p. 19-20

⁸⁷² Z. BAUMAN - E. MAURO, *Babel*, Laterza, Bari 2015, p. 5.

⁸⁷³ «I loro [dei giornali] sostituti elettronici, invece, possono tendere, e tendono di fatto, a nascondere quella condizione, facendo pensare (anche se non implicitamente) a una ridondanza della riflessione e dibattito, e portando così alla contrazione degli orizzonti e all'impoverimento della comprensione. Come tu giustamente osservi, «mille informazioni non fanno una conoscenza»; né a fanno, nella nostra società di una sovrabbondanza d'informazione in crescita esponenziale e di un volume di comprensione in rapido calo e avvizzimento, quei milioni di siti web che Google suggerisce di consultare quando viene interpellato dalla nostra ricerca.» Z. BAUMAN - E. MAURO, *Babel*, cit., p.100.

definisce glocalizzazione⁸⁷⁴. Il suoi richiami all'ecologia della mente di Bateson⁸⁷⁵ infatti, ci ricordano come la nostra società ci invita sempre più a una forma decostruzionista della conoscenza dando quindi una visione a-morale, in quanto senza fondamento certo, della conoscenza della realtà.

Una seconda conseguenza importante è il consumismo. La società solida era la società industriale, quindi la società della produzione e dei produttori. La società liquida è la società dei consumi e del consumo “veloce” e “compulsivo”.

Il fatto che il consumare prenda del tempo è in realtà la rovina della società dei consumi – ed è una preoccupazione grossa per i distributori di beni di consumo-. La carriera spettacolare dell'«ora», determinata dalla tecnologia che comprime il tempo, riecheggia naturalmente la logica di un'economia orientata ai consumi. Per quest'ultima, la soddisfazione del consumatore dovrebbe essere *istantanea*: in un duplice senso. Ovviamente, i beni consumati dovrebbero soddisfare nell'immediato, senza richiedere l'apprendimento di speciali capacità o il protrarsi di un lavoro preparatorio; e la soddisfazione dovrebbe anche cessare «immediatamente», ossia non appena esaurito il tempo necessario al consumo. Che andrebbe ridotto all'essenziale.⁸⁷⁶

Regni afferma che Bauman vede il consumo «come una strategia di sopravvivenza che consiste nel finire rapidamente e nel ricominciare daccapo in una

⁸⁷⁴ È quindi in atto un processo di glocalizzazione, ossia di privazione di significato del proprio vivere comunitario. «La distinzione fra lontano e vicino, o fra qui e là, ha perso ogni significato una volta trasferita al cyberspazio o assoggettata alla logica on-line o on-air; se non ancora nell'immaginazione notoriamente apatica, pigra e lenta, per certo nella sua forza pragmatica. È questa la condizione a cui la glocalizzazione, il processo di privare ciò che è locale della sua importanza aumentando simultaneamente il suo significato, ha puntato fin dall'inizio. È arrivato il tempo di ammettere che adesso vi è giunta: o, piuttosto, che ci ha portati (spinti o trascinati) là». Z. BAUMAN (in collaborazione con R. MAZZEO), *Conversazioni sull'educazione*, Edizioni Erickson, Trento 2012, p. 31. In questo viaggio chi non riesce a recitare la parte del turista, finisce per essere un vagabondo, ossia un essere solitario, precario e incerto del suo stesso essere al mondo. È questa la condizione di molti migranti che non appartengono né alla comunità di partenza né a quella di destinazione, ma anche di molte persone che non riescono a equilibrare una vita virtuale con le difficoltà della quotidianità

⁸⁷⁵ «Un altro contributo inestimabile di Bateson, più intimamente legato al nostro argomento, è la sua distinzione fra tre livelli di educazione. Il più basso è il trasferimento dell'informazione affinché sia memorizzata. Il secondo, il «deuteroapprendimento», è finalizzato a padroneggiare la «cornice cognitiva» in cui l'informazione acquisita o incontrata nel futuro possa essere assorbita e incorporata. Ma c'è anche un terzo livello: l'insegnamento della capacità di smontare e rimontare la cornice cognitiva ancora esistente o sbarazzarsene del tutto senza rimpiazzarla. Bateson considerava questo livello come patologico, di fatto come un fenomeno contro educativo [...] e tuttavia mentre il più basso dei livelli ha smesso di essere utile – a causa del trasferimento della memoria dal cervello ai dischi rigidi, alle chiavette USB e ai server-, quello che Bateson trattava come un cancro, invece che come un tessuto salutare, è diventato la norma nel processo di insegnamento/apprendimento (un analogo rovesciamento è avvenuto nello status dell'identità)». Z. BAUMAN (in collaborazione con R. MAZZEO), *Conversazioni sull'educazione*, cit., p. 23.

⁸⁷⁶ Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione*. Cit., pp. 91-92.

società che, producendo incertezza, permette di nutrirsi di incertezza»⁸⁷⁷. Nella fame dettata dall'incertezza, il più affamato è ancora una volta, il giovane, l'adolescente e pertanto è lui la prima vittima⁸⁷⁸ di questa chiesa del consumismo. Ma il paradosso è che il giovane non solo è vittima del sistema, ma è, inconsciamente, “causa del suo mal”, per cui risulta difficile riuscir “a piangere di stesso”.

Di fatto, i giovani non sono pienamente, inequivocabilmente «vuoti a perdere». Ciò che li salva dallo smaltimento definitivo – se non altro – e assicura loro una qualche quota di attenzione da parte degli adulti, è il loro contributo attuale, e ancor più potenziale, alla domanda di consumo. Scaglioni progressivi di giovani significano una rendita perpetua di «terra vergine» non sfruttata, pronta per la coltivazione, senza la quale perfino la semplice riproduzione economica capitalistica, per non parlare della crescita economica, finirebbe per essere inconcepibile. Ai giovani si pensa e si presta attenzione come a «un ennesimo mercato» da utilizzare e sfruttare.⁸⁷⁹

Per questo urge tornare all'educazione del carattere, svegliare quelle anime critiche sopite dal consumismo e riattivare dinamismi spirituali nel tentativo di riconsegnare la dimensione di senso ai nostri giovani. La situazione attuale denuncia un'urgenza educativa anche nei contesti scolastici e formativi e ci impone l'obbligo morale di risvegliare le coscienze per non consegnarle alla setta della “Chiesa del Consumo”⁸⁸⁰, la quale fa apparire i nostri ragazzi per quello che non sono, depotenziando al massimo le loro capacità e le loro predisposizioni interiori.

L'educazione del carattere ci lancia un altro allarme, ossia quello di riconoscere ad alcuni comportamenti consumistici possano un valore sul piano etico. A tal proposito vi è la provocazione di Bauman circa la nuova visione timotica

⁸⁷⁷ R. REGNI, *Educare con il lavoro*, cit.p. 72.

⁸⁷⁸ I giovani rappresentano per il consumismo il pubblico più adatto. [...] Vulnerabili al sogno, carichi di desideri, con una scarsa nozione dei limiti, gli adolescenti sono il bersaglio ideale. Mentre gli adulti sono alle prese con l'iperlavoro per tutta la settimana e i vecchi non hanno forza e voglia per dedicarsi al consumo, i giovani hanno tempo, energia, informazioni, reti di rapporti e trovano il modo difarsi dare del denaro dai genitori e sono per questo il target perfetto e più dinamico dell'intera operazione moda» *Ivi*, p.131.

⁸⁷⁹ Z. BAUMAN (in collaborazione con R. MAZZEO), *Conversazioni sull'educazione*, cit., p. 62

⁸⁸⁰ Se i centri commerciali sono templi (G. Ritzer), chi non vi può accedere è uno scomunicato, un escluso della Chiesa del Consumo. Pertanto quando i giovani protestano e si accodano ad atti vandalici come distruggere negozi o banche, “essi non hanno cercato di «cambiare la società» - cioè sostituire l'ordine attuale con un altro, il più umano e più appropriato per una vita decente e degna; essi non si sono ribellati al consumismo-, ha invece compiuto un tentativo, malinteso e destinato a fallire, di unirsi, foss'anche per un solo fugace momento, alle schiere di consumatori della quali erano stati esclusi. La loro rivolta è stata un'esplosione – non pianificata, non integrata, spontanea- di frustrazione accumulata che può essere spiegata in termini di «a causa di», non in termini di «allo scopo di»; dubito che la questione del «poter che cosa» abbia rivestito un qualunque ruolo in quest'orgia di distruzione.” *Ivi*, p. 94.

dell'economia⁸⁸¹, la quale cercando una riconoscenza morale al proprio agire⁸⁸², ha fatto sì che persino:

Lo shopping diventa così una specie di atto morale (e, viceversa, gli atti morali convogliano verso i negozi). Svuotare il portafoglio o saccheggiare la propria carta di credito prende il posto dell'abbandono e del sacrificio di sé che la responsabilità per l'Altro ci richiede. L'effetto collaterale è, naturalmente, che pubblicizzando e dispensando analgesici morali commercializzati, i mercati dei consumi si limitano a facilitare, invece di prevenire, l'indebolimento, l'appassimento e lo sgretolamento dei legami interumani. Invece di aiutare a contrastare le forze responsabili per la caduta dei legami nella polvere, essi collaborano attivamente all'opera della loro emaciazione e graduale distruzione.⁸⁸³

Lo ripeto ancora, urge un'educazione del carattere che contrasti le onde della tempesta consumistica e porti in salvo la scialuppa dei ragazzi verso una terra ferma che possa riconsegnargli l'autenticità dell'essere umano con il proprio bagaglio cognitivo-critico, ma anche etico e spirituale. L'Istruzione e formazione professionale deve farsi carico di un nuovo modello di scuola e di educazione nel lavoro. Per quanto concerne il nuovo modello di scuola, se essa si definisce come un sistema aperto e finalizzato, cioè permeabile alle modificazioni indotte dall'ambiente nel quale e per il quale opera, ma contemporaneamente produttore di alterazioni dello stesso ambiente, allora, nelle condizioni attuali, dobbiamo far nostro il monito di Bernardi che ci ricorda che:

Il passaggio cruciale è *da* una scuola rispondente alle esigenze dell'oggi, *a* una scuola che costantemente si rinnova. Una scuola che faccia da filtro fra valori e miti. Un servizio sociale e culturale non accoglie le suggestioni consumistiche ma si chiede come contrastarle; una scuola che progetta individua altri consumi, che siano più gratificanti, che valgano in sé e permettano acquisizione di responsabilità e decisione.⁸⁸⁴

⁸⁸¹ Bauman prende l'idea da Sloterdijk che distingue fra economia erotica, ossia fondata sul denaro e sulla continua mancanza (e la creazione di essa) di qualcosa e l'economia timotica, che è un'economia basata su un essere umano soggetto a un'inclinazione verso il dare.

⁸⁸² Il consumismo si è impossessato anche dell'economia timotica, ossia di quell'economia che premia il dare, più che il ricevere. "E tuttavia, l'economia timotica è sempre stata -e rimane- una corrente magari sotterranea, ma pur sempre impetuosa, nella società dei consumatori. I frequenti appelli dei creativi che inventano gli slogan pubblicitari a inclinazioni e impulsi di casa del regno del «thymos» (del tipo «questo regalo renderà felice la persona che tu adori» o «ti sentirai giustamente orgoglioso, rispettato e ammirato per aver scelto questo prodotto» sono una vivida testimonianza del suo perdurante potere." Z.BAUMAN - E. MAURO, *Babel*, cit., p. 5.

⁸⁸³ Z. BAUMAN (in collaborazione con R. MAZZEO), *Conversazioni sull'educazione*, cit., p.116.

⁸⁸⁴ F. BERNARDI, *L'insegnamento da servizio a progetto*, in B. VERTECCHI (a cura di), *Un'altra idea di scuola*, Anicia 2003, p. 73.

Per quanto concerne invece l'educazione nel lavoro, dobbiamo fare nostro il monito di Regni:

La socializzazione e l'educazione proposta dai consumi e dalle loro agenzie implose, ibride ed ubiqua appare ormai in competizione con l'educazione familiare e scolastica; [...]

Ritrovare una misura tra l'istinto del lavoro, che attiene alla nostra struttura antropologica, e il bisogno di tempo libero, al fine di evitare che la "tragedia della cultura" porti con sé anche la tragedia dell'educazione. In questa direzione potrebbe andare anche l'educare con il lavoro. Il lavoro non separa il produrre dal consumatore, così come potrebbe non separare la conoscenza dalla vita. I valori in esso impliciti ed espliciti, qualora sottratti al produttivismo, possono essere finalizzati alla formazione dell'uomo."⁸⁸⁵

Per questo, all'interno di una cornice pedagogica per la formazione professionale è necessaria una riflessione di carattere etico, in quanto l'assenza di etica nel concetto di lavoro e nella formazione ad esso, ha alimentato "forme raffinate di egoismo individuale e collettivo che si pongono in contrasto con le istanze del bene comune" e sono lontane da un'idea di umanizzare il mondo del lavoro, rendendolo così incompatibile con altri ambiti della vita⁸⁸⁶. Una riflessione etica che però recuperi una dimensione ontologica, che quindi non riduca l'agire "come un mero fare e come produzione di beni, il cui consumo è la sola ragione d'essere del fare umano"⁸⁸⁷.

Una riflessione morale sulla scuola professionale e sull'educazione nel lavoro è ancor più necessaria per rifinire sul piano etico la stessa *lifelong learning*, che collegando vita di studio, vita personale e vita professionale, richiede un'unità di agire anche a livello di coscienza per dare un senso profondo alla propria esistenza. Si richiede una vigilanza interiore sulla categoria di senso esistenziale, anche e soprattutto, quando la società liquida mette in crisi non solo la situazione lavorativa (e vedremo nell'ultimo paragrafo la necessità di una pedagogia nel "non-lavoro"), ma anche quella personale. Ovverossia quando il senso di precarietà invade anche il piano relazionale fino ai legami affettivi più personali.

Sono infatti disilluse le attese dei giovani non solo in campo lavorativo, ma anche in campo affettivo. È questa l'inesorabile conseguenza di una società che si basa su

⁸⁸⁵ R. REGNI, *Educare con il lavoro*, cit., p. 85.

⁸⁸⁶ G. ZAGARDO, *Orientamento al lavoro*, cit., p. 60

⁸⁸⁷ F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità*, cit., p. 167.

una forza individualizzatrice, dove le «paure, ansie e afflizioni dell'epoca contemporanea sono fatte per essere patite in solitudine».⁸⁸⁸

Vi è quindi un forte parallelismo fra la società economica e la società delle relazioni che basandosi solo su un principio contrattualistico, non tengono conto delle predisposizioni interiori dell'umano e della infinita grandezza del valore della spiritualità insito nella persona. Se anche i rapporti personali vengono letti in chiave utilitaristica e non di vocazione antropologica, allora non deve stupire che le attese affettive dei giovani vengono continuamente infrante. Quando l'economia è così invadente da toccare anche il personale⁸⁸⁹, allora si riconosce alla persona, e alle giovani generazioni in particolare, la sola condizione dell'incertezza che in maniera panteistica avvolge l'esistenza di ciascuno, con il rischio di perdita di futuro o defuturizzazione della loro vita⁸⁹⁰.

Se la precarietà si afferma come ostacolo a un pieno sviluppo secondo un orizzonte di senso, allora non ha senso contestualizzare qualsiasi pedagogia della speranza che vede nell'esperienza umana la possibilità realizzatrice di ciò che si è e non solo appare o si manifesta. In tal senso, ritorna con una certa urgenza, la necessità di una educazione “a tutto tondo”, che consideri non solo l'apprendimento di competenze come armi per difendersi dall'incertezza professionale della società liquida, ma anche un percorso educativo che consideri l'aspetto morale della persona affinché la propria interiorità sia una risorsa e non una trappola per incappare nella solitudine esistenziale.

⁸⁸⁸ Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, cit., p. 171.

⁸⁸⁹ “L'odierna versione «liquefatta», «fluttuante», frammentata e deregolamentata di modernità può anche non preconizzare il divorzio e la rottura definitiva delle comunicazioni, ma certamente inaugura l'avvento del capitalismo leggero e fluttuante, caratterizzato dal disimpegno e dall'allenamento dei legami che uniscono capitale e lavoro. Si potrebbe dire che questa fatidica separazione ricalca il passaggio dal matrimonio alla «convivenza», con tutti i relativi atteggiamenti e conseguenze di fondo, ivi incluso l'assioma della temporaneità della coabitazione e la possibilità che il rapporto possa rompersi in qualsiasi momento e per qualsiasi motivo, una volta estintosi il bisogno o il desiderio. Se lo stare insieme era una questione di *reciproco* accordo e di *mutua* dipendenza, il disimpegno è *unilaterale*: uno dei due partner ha acquisito un'autonomia che forse aveva sempre segretamente desiderato, ma che prima non aveva mai preso in considerazione.” *Ivi*, p.171-172.

⁸⁹⁰ Cfr. F. PESCI, *Un futuro liquido per giovani postmoderni*, in *Rivista MeTis*, V[2015], n.1, pp. 114-122.

4.2 Verso una nuova cultura del lavoro⁸⁹¹

Nel primo capitolo abbiamo visto come l'idea di lavoro e l'idea di lavoro in rapporto all'educazione dei giovani, ha sempre avuto una connotazione "negativa" rispetto ai percorsi di studi classici o tradizionali. L'antica dicotomia *otium* e *nec-otium* è continuata nei secoli e tutt'ora, alla luce di una cultura scolastica generale e delle politiche economiche e scolastiche, la formazione professionale continua ad avere un valore inferiore rispetto ad altri corsi di studi. Un articolo di Potestio, riprendendo alcuni contenuti già espressi da Bertagna, ci ricorda come la cultura attualmente nasconda tre importanti *unconscious bias*:

Il primo può essere sintetizzato nella frase: "Chi lavora non studia e chi studia non lavora" [...]

Il secondo *unconscious bias* sviluppa il precedente e afferma che non solo scuola e lavoro sarebbero tra loro alternativi, ma anche tra di loro in obbligata successione cronologica. [...]

Il terzo pregiudizio inconscio[...] un posto fisso, che se possibile, può rimaner sempre lo stesso, nella stessa azienda, fino alla pensione.⁸⁹²

Come osserva l'autore, questi tre pregiudizi hanno alla base una forte svalutazione dell'idea di lavoro che non viene visto, specie nel settore artigianale, come processo che può sviluppare potenzialità, in quanto non creativo e intellettualmente poco stimolante. Vi è quindi una stortura del concetto di lavoro, quasi un ribaltamento di come in realtà il sapere teorico necessiti comunque sempre di un sapere pratico o di un principio realista⁸⁹³. A questa visione culturale del lavoro legata a ragioni di *status* sociale secondo alcuni approcci sociologici, se ne aggiunge anche una economica che attribuisce al lavoro un "ruolo meramente strumentale il cui valore non sta nell'agire, ma è rintracciabile esclusivamente nella possibilità di spesa del reddito prodotto"⁸⁹⁴.

⁸⁹¹ "La cosiddetta "cultura del lavoro" è soprattutto espressione dei valori psico-sociali ed etici elaborati dagli individui nei diversi contesti e tempi." . G. ZAGARDO, *Orientamento al lavoro*, cit., p. 31.

⁸⁹² A. POTESTIO, *Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione*, in *Persona, Formazione e Lavoro*, IV [2014], n. 12, pp. 39-40. (37-45)

⁸⁹³ "Qualsiasi lavoro, perciò, ad intensità differenti, è e non può che essere sempre e comunque un «sapere pratico», un sapere della persona in azione, nella sua integralità, nel mondo e nell'esistenza. Per cui, paradossalmente, è proprio quest'ultimo a rendere possibile anche il «sapere teorico» più raffinato e sottile che si possa pensare; e a fondarlo". In G. BERTAGNA, *Lavoro e Formazione dei giovani*, cit., p. 58.

⁸⁹⁴ D. NICOLI, *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, cit., p.165.

Sul piano antropologico queste visioni sono riduttive perché non riferite direttamente alla persona, ma inserite solo all'interno di una visione di una società funzionalista e guidata dal profitto. Una società che liquefa la persona, la fa passare da soggetto del lavoro a oggetto di scambio economico. Quello che si ignora è che

Nel lavoro sono presenti forze plurime: determinanti biologiche, psichiche e culturali. Il lavoro è sotto il dominio della coscienza e della razionalità ma non riesce a sottrarsi al gioco delle passioni emotive e delle forze irrazionali. Il lavoro esplicita i valori, le norme, i modelli di comportamento che sono caratteristici di un particolare ambiente culturale e produttivo.⁸⁹⁵

Anche sul piano più propriamente antropologico-filosofico, il concetto di lavoro, in seno alla sua storicità⁸⁹⁶, superando l'antica dicotomia tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, recupera l'unità della persona nella sintesi teorico-pratica dell'agire umano e nel suo affermarsi intellettualmente e manualmente. In realtà poi la visione "mercantilistica" del lavoro legata al consumo fa perdere ogni valore morale all'agire lavorativo.

Questo depauperamento antropologico ha influito non poco sulla valutazione del lavoro nei percorsi scolastici in Italia. Se, infatti, vi è tutta una pedagogia del lavoro per i bambini che parte da Pestalozzi e arriva a Dewey, passando per personaggi quali Froebel e Montessori, quando il lavoro è elemento educativo per gli adolescenti, allora perde la sua valenza educativa. Cosa alquanto contraddittoria se solo si pensa che in adolescenza vi è un pensiero astratto e meta riflessivo così da vedere nell'apprendimento di un lavoro non solo costruzioni cognitive, ma anche valori sociali. Come osserva Potestio nel suo articolo, la scuola ha addirittura legittimato questo predominio dell'*otium* sul *nec-otium* in età giovanile, costruendo una gerarchia tra scuole e non valorizzando, nei fatti, le attitudini tecnico-manuali di molti adolescenti, trasmettendo il messaggio che "la scuola è altro".

⁸⁹⁵ F. AVALLONE, *La dimensione psicologica del lavoro*, cit., p.4.

⁸⁹⁶ "La storicità, che abbiamo scoperto come punto radicale della originalità antropologica, è anche la capacità che ha l'uomo di ogni generazione di ricevere un patrimonio dal passato e di consegnarlo trasformato al futuro. Questa trasformazione si fa cultura soggettiva, cioè promozione dell'uomo in quanto realizza, mettendone a frutto le potenzialità indefinite, i prodotti culturali. Cioè, elaborando cultura oggettiva. E l'uomo resta come soggetto, artefice e fine dell'attività della cultura globale e specifica. Ora, questa trasformazione, quando è visualizzata nel suo aspetto di attività di tipo materiale e spirituale, tesa a conseguire un risultato di *utilità* per il soggetto e la comunità, si identifica con il lavoro." S. PALUMBIERI, *L'Uomo, questo paradosso. Antropologia Filosofica II. Trattato sulla concentrazione e condizione antropologica*, Urbaniana University Press, Roma 2000, p. 241.

Ne è riprova il fatto che l'alternanza scuola-lavoro sia stata pensata come obbligatoria per tutti i cicli di scuola superiore della scuola solo con l'ultima riforma detta "Buona scuola" e come questa venga snobbata da molte scuole tradizionali che non investono in personale qualificato o nella formazione docente *ad hoc*. Ridotta spesso a esperienze di volontariato o a seminari "pratici", il collegamento con il lavoro è quasi sempre assente e questo anche perché nelle nostre scuole è ancora presente un modello di insegnamento "nozionistico" con un forte ritardo nella didattica per competenze che non comprende l'importanza del collegamento tra vita formativa e vita professionale.

Quello di cui la scuola soffre oggi, è un modello didattico diffuso che "di fatto fa riferimento ancora a un paradigma trasmissivo-riproduttivo. Si parte dall'assunto che esistano ben definite conoscenze che devono essere trasmesse dagli insegnanti e riprodotte in modo conforme dagli allievi" a volte in maniera meccanica, altre volte cadendo nella trappola del "*teach to test*". Questa modalità difficile da scalfire "ha prodotto una serie di routine così consolidate da risultare impermeabili a qualsiasi processo di innovazione"⁸⁹⁷.

Il paradosso pedagogico è proprio questo: se al lavoro non viene dato il giusto valore morale ed educativo, allora l'educazione lo riduce in una scala gerarchica ad un "accessorio" o ad un "completamento didattico" di importanza secondaria. Corollario di questa situazione è il rischio, nella pratica educativa, di perdere negli aspetti innovativi che meglio possono interagire con l'*education* europea che invece, secondo un'ottica di *lifelong learning*, continua a insistere su un collegamento persona-scuola-lavoro. La svalutazione del lavoro, in cultura e in riferimento all'istruzione, ha portato a una decadenza pedagogica e un'infruttuosità sul piano sociale.

L'IeFP, come abbiamo visto nei dati riportati in questa ricerca, è in parte "salva" da questa condanna sociale grazie a una didattica centrata sulle competenze e all'alternanza scuola-lavoro da sempre inserita nel piano didattico anche se con altre forme. L'approccio della *positive education* come educazione del carattere, proposto in questo elaborato, tende a sottolineare forse l'aspetto mancante all'IeFP (e ovviamente anche alle altre scuole), ossia che vi è bisogno di un'educazione che

⁸⁹⁷ L. FABBRI – C. MELACARNE, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 17.

comprenda, sul piano morale ed etico, il cosa e il perché si sta studiando e il cosa e il perché si sta producendo in termini di virtù.

Ricollegandoci alla concezione aristotelica, i giovani iscritti all'IeFP non hanno bisogno solo della *technè*, cioè del sapere come produrre risultati, "inclusi quelli non materiali come le condizioni favorevoli nelle aule per favorire adeguatamente l'apprendimento e lo sviluppo del carattere degli studenti"; essi "hanno bisogno anche della *phronesis*, cioè della saggezza pratica che permetta loro di formulare giudizi e prendere decisioni circa che *cosa è degno di essere realizzato o che cosa va realizzato necessariamente*"⁸⁹⁸. Questo perché il "lavoro come dimensione è valore coesenziale all'uomo, ma funzionale al suo essere" e "può, dunque, essere accolto il principio: «non è l'uomo fatto per il lavoro, ma il lavoro è fatto per l'uomo»"⁸⁹⁹. L'uomo, la cui essenza è la libertà e l'amore, resta il soggetto, l'artefice e il fine di ogni tipo di lavoro"⁹⁰⁰.

4.2 Dalla cultura del lavoro a un'etica del lavoro in chiave pedagogica

La conclusione del precedente paragrafo ci rimanda a una lettura etica del lavoro e dell'educazione nel lavoro. Come si osservava già nel secondo capitolo, un'impostazione etica che parte da considerazione morali, quindi centrata sull'*homo secundum conscientia* e non solo sull'*homo socialis*, è stata spesso tralasciata nei documenti riguardanti i sistemi educativi in quanto "ostica" e a rischio di inficiare quel politicamente corretto che spesso nasconde un individualismo che è l'esatto contrario della formazione del cittadino"⁹⁰¹. In tal senso sono illuminanti le parole di Zagardo:

Ma se è vero che i comportamenti in una società poggiano su principi comuni a più orizzonti, non è possibile prescindere da una loro fondatezza. In altre parole, non ci si può riferire direttamente agli ottimi "valori" delle costituzioni dei paesi comunitari (necessaria sintesi negoziale che affonda le radici nelle culture

⁸⁹⁸ D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 162.

⁸⁹⁹ Passo della *Laborem Exercens*, tratto molto probabilmente da M. Scheler, *Lavoro e Weltashaung*, in *Lo spirito del capitalismo*, Guida Editori, Napoli 1988, pp. 217-239.

⁹⁰⁰ S. PALUMBIERI, *L'Uomo, questo paradosso*, cit., p. 243.

⁹⁰¹ «Come Tocquville sospettava già da tempo, liberare le persone potrebbe significare renderle indifferenti. L'individuo è il peggior nemico del cittadino. Il «cittadino» è una persona incline a ricercare il proprio benessere attraverso il benessere della città, mentre l'individuo tende a mostrarsi freddo, scettico o diffidente nei confronti dei concetti quali «causa comune», «bene comune», «buona società» o «società giusta». Qual è il senso dell'«interesse comune» se non quello di consentire a ciascun individuo di soddisfare il proprio?» Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, cit., p. 28.

presenti) senza darne ragione a partire da orizzonti antropologici concreti, espressi di volta in volta in una proposta educativa coerente.

Il rischio attuale potrebbe essere quello di creare, complice un malinteso senso di “tolleranza” e un limitato concetto di “laicità”, una “società senza”: senza quei fondamenti culturali, ideali, religiosi e pedagogici sui quali i valori utili alla convivenza possano poggiare. Una società “liquida” che, invece, richiede una nuova e forte dimensione etica, oggi offuscata dalla labilità con cui spesso vengono percepite in un mondo frammentato le regole e le basi del dialogo civile. Il modello scolastico che attraversa i due secoli che ci hanno preceduto è stato impostato, nel mito della neutralità educativa, come strumento per lottare contro le influenze esterne allo Stato. Una ipotetica neutralità che trae forza dall’ordinario ossequio al principio Deweyano per il quale “il materiale dell’educazione consiste primariamente nei valori che forniscono il contenuto alla vita sociale presente”. Ciò significherebbe - come sarcasticamente è stato chiosato - che “se nella società odierna i valori sono legati al successo e al denaro l’intera educazione dovrebbe ruotare intorno ad essi.”⁹⁰²

In linea con il pensiero di Zagardo, in questo paragrafo ci si soffermerà sull’etica del lavoro, cercando di comprendere quali virtù e valori le sono propri e come un simile approccio possa incidere in maniera specifica alla crescita morale della persona. Se, infatti, la proposta teorica della *positive psychology* e quella pratica della *positive education* all’interno della IeFP ci hanno fatto comprendere come l’educazione supera l’istruzione anche in un orizzonte di scuola professionale, la specificità del tema del lavoro, secondo una connotazione etica, può aiutarci a comprendere quale riferimento morale può ispirare l’educazione nel lavoro.

L’etica professionale secondo virtù, quindi radicata in alcuni principi aristotelici e poi sviluppata da alcune forme di personalismo, è quell’etica che si discosta dalla riduzione di una morale professionale letta solo come rispetto di un codice deontologico. La morale personale è altro, in quanto mira alla promozione della persona secondo il binomio *veritas et bonum* e ciò perché “l’uomo è persona che si possiede da se stessa con la propria intelligenza e la propria volontà”⁹⁰³. Come già affermato in un altro testo, “tradotto in termini educativi l’amore per il bene è: 1) l’amore per i valori che rendono un uomo felice, nel rispetto della sua piena umanità e 2) l’acquisizione di abitudini che danno vita ad una convivenza con se stessi e con gli altri degna di una relazione che tocchi ogni dimensione dell’essere umano”⁹⁰⁴. È

⁹⁰² G. ZAGARDO, *La punta di diamante*, cit., pp. 212-213.

⁹⁰³ J. MARITAIN, *Per una filosofia dell’educazione*, cit., p. 229.

⁹⁰⁴ C. MACALE, *Il pensiero pedagogico di don Guanella. Una proposta educativa cristiana*, in “Laboratorio Montessori”, quaderno n.9, 2004, pp. 231-232.

proprio nel punto 1) che rientra la teoria psicologica e educativa della felicità autentica presentata da Seligman letta anche in chiave etica⁹⁰⁵ in quanto

L'educazione alla felicità si identifica in un lavoro trasformativo interiore realizzato quotidianamente dalla persona con non poca fatica grazie anche all'aiuto di altri significativi, con il convincimento che la felicità è un diritto e un bene che merita di essere perseguito in quanto avvalora e incrementa la sua umanità.⁹⁰⁶

A partire da questo presupposto e tenendo conto della disquisizione fatta in precedenza sulla consistenza della libertà, è possibile fondare ontologicamente e quindi moralmente⁹⁰⁷, anche un'etica professionale sul piano "sociale", ovverosia secondo il binomio libertà-responsabilità del proprio agire nella relazione con gli altri e con l'ambiente.

Un'etica delle virtù che sorregge la pedagogia della virtù, è una morale sociale di carattere non universalistico. Se, come osserva Crosti commentando MacIntyre⁹⁰⁸, i conflitti etici di carattere teorico rappresentano il fallimento dei diversi approcci universalistici⁹⁰⁹, questo è perché l'etica delle virtù è un'etica

⁹⁰⁵ "L'educazione aspira, proprio per svolgere questa missione etica, a esercitare un influsso costruttivo sulla stessa libertà dell'educando, soggetto primario ed essenziale della vita morale", G. GATTI, *Etica delle professioni formative*, Elledici, Torino 1992, p. 60.

⁹⁰⁶ B. ROSSI, *Educare alla felicità*, in "Nuova Secondaria", XXXII [2015], n.7, p. 17. (pp. 15-17)

⁹⁰⁷ "In base a una buona metafisica dell'essere si può affermare senza reticenze che l'uomo è un essere per la libertà, che l'uomo è definitivamente libertà, che la libertà è una sua proprietà ed è l'elemento primordiale e originario dell'essere dell'uomo, attraverso cui la persona umana si pone come «differente», e non solo come «di più» rispetto agli altri esseri della natura. Gli esseri non personali – animali, vegetali, cose – sono disposti fra loro secondo un ordinamento per gradi; l'uomo ci appare non come un essere fra gli altri, come un animale più evoluto o perfetto, ma come un essere radicalmente differente in virtù della libertà che gli è data col suo essere e per il suo essere, che ha in proprietà privata: il suo essere è suo, e perciò lo sono i suoi atti, dei quali è padrone, e li compier se vuole. [...] Un'azione è specificamente umana quando è un atto libero. La digestione, per esempio, non è un atto propriamente umano, pur essendo un atto dell'uomo. Pertanto è la libertà che conferisce umanità a tutti gli atti realmente umani, e quindi a qualsiasi ambito dell'attività dell'uomo." C. CARDONA, *Etica del lavoro educativo*, Edizioni Ares, Milano 1990, p. 55.

⁹⁰⁸ M. CROSTI, *La critica all'etica universalista in After Virtue di Alasdair MacIntyre*, in *Aquinas XXXVIII* [1995], n.3, pp. 611-627.

⁹⁰⁹ I protagonisti: Kant: figura centrale con il suo imperativo categorico.

Hume: fallimento assoluto nel fondare la morale sul sentimento e porlo come punto di partenza.

Kierkegaard: fondare la morale sulla ragione tanto da ritenere che "i principi che definiscono la vita etica devono essere adottati senza alcuna ragione, ma in base ad una scelta che trascende la ragione appunto perché è la scelta di ciò che per noi deve valere come una ragione"

Utilitarismo (prima metà dell'800): tentativo fallito di individuare una qualche nuova teleologia. Conseguenza: Nietzsche smaschera tutto capendo che quelli che si spacciavano per appelli di obiettività, erano di fatto espressioni di una volontà soggettiva. E così il filosofo del superuomo ragiona in questi termini: se la morale non è altro che una serie di espressioni di volontà, la mia morale può essere soltanto ciò che crea la mia volontà.

contestualizzata che in chiave pedagogica deve essere letta secondo una dimensione di *paideia*. Come osserva Simoncelli, però, al termine di *paideia*, nell'antica Grecia, venivano affiancati i concetti di *kalòs* (bello) e *agathos* (buono), tanto che nell'educazione ateniese si parlava di una *paideia della kalokagathìa*, come sintesi di Kalos kai agathos.⁹¹⁰ Quindi, per comprendere la *paideia* è necessario capire cosa renda una persona un *aner agathòs*, ossia un uomo buono.

L'etica professionale fondata sulla virtù, oltre a non essere universalistica, in quanto responsabilizza la persona solo nei limiti del suo agire professionale e non oltre⁹¹¹, vede nella persona l'unità morale dell'agire. Infatti, educare secondo un *ethos* contestuale e non universalistico, non significa scindere la persona dal professionista, poiché, come osserva Faro, "chi si accontenta di essere buono come professionista, ma non come uomo, non può essere felice"⁹¹².

L'*eudaimonia* resta il fulcro dell'agire etico secondo una prospettiva di felicità autentica, ovvero di una realizzazione morale che porti ad eccellere nelle virtù siano esse di carattere tecnico che intellettuale. Per questo, anche il discorso etico in chiave educativa, ci porta a considerare l'agire competente non isolato dall'agire etico, ma in un'ottica prima aristotelica e poi personalista; l'agire è, dunque, un'espressione e una sintesi dell'essere. Il codice deontologico, quindi, non

MacIntyre non condivide questa soluzione finale e ci invita a recuperare la tradizione aristotelica per dare fondamento alla morale, ossia "restituire intelligibilità e razionalità ai nostri atteggiamenti e impegni morali e sociali".

Crosti rileva che:

1. E' vero che MacIntyre mette sotto unici denominatore autori molto diversi fra loro, ma va anche detto che l'intento di MacIntyre non è storico, ma teoretico *e in questo senso si può cogliere nella sua ricostruzione la critica ad un certo tipo di universalismo in etica, un universalismo che, per individuare i principi primi della morale, non tiene conto del contesto e della paideia.*
2. Non da una spiegazione circa l'abbandono della filosofia aristotelica. Non considera cambiamenti come le trasformazioni storiche e la nuova formazione dell'uomo moderno.
3. "Demonizzazione del conflitto. *Per MacIntyre la conflittualità tra le diverse teorie etiche è l'esito del fallimento del progetto universalista.*

⁹¹⁰ M. SIMONCELLI, *Paideia*, cit., p. 786.

⁹¹¹ "Serve a evidenziare la natura e l'*ethos* della professione, per porre la linea di confine dei doveri del professionista, evitando il rischio che lo si consideri *responsabile del bene di tutto l'universo*. O se si preferisce, serve a discriminare il limite entro cui un certo comportamento può essere imputato al professionista, garantendolo da altre responsabilità che esorbitano dalle sue competenze. Ne consegue che l'uomo non può farsi dominare da un'etica *universalista*: ovvero da un'etica che gli addebiti una responsabilità illimitata circa il *bene universale*, rendendo omogenea ogni specifica responsabilità in funzione di un tal fine." G. FARO, *Etica ed ethos professionale. Ovvero: l'uomo, animale a responsabilità individuale e limitata*, in *Acta Philosophica*, XVI [2007], n. 2, p. 307.

⁹¹² Ivi, p. 309.

è la guida morale, ma solo un vademecum nell'ottica uno scarico di responsabilità in relazione al proprio agire professionale. Come osserva ancora Faro:

La lettura formalistica del codice, applicato ciecamente ad un'emergenza etica da risolvere, ci esonera dal rischio di sanzioni legali; non dal giudizio della nostra stessa coscienza. Il professionista che si attenga alla forma -in questi casi- è *salvo da eventuali azioni civili o penali. L'uomo, no.*⁹¹³

Un corollario di questa educazione etica secondo virtù in un percorso professionale è il tamponare forme di schizofrenia morali portate avanti dalla società attuale fondata sul relativismo e l'individualismo e non sul bene come valore in sé. La nostra, infatti, è una società che dimenticando il connubio fra *ethos* e *rythos* che dà valore assoluto al bene in un'ottica di valore trascendente⁹¹⁴, permette, anzi auspica una divisione dei comportamenti della vita pubblica da quella privata, fino a "consentire ad un uomo di essere *edonista nella privacy*, e *stoico nell'agire pubblico*" oppure esercitare "*pubbliche virtù*, ovvero rispetto formale ed esemplare delle regole, e *vizi privati* (ivi i più efferati, purché *non sembrino* infrangere le regole"⁹¹⁵.

È per questa ragione che, in chiave educativa, nel secondo capitolo si critica la 139/2007 rispetto alla 226/2005, in quanto questo decreto ministeriale riconduce la crescita morale della persona ai soli rapporti con l'altro, senza considerare che il fondamento dell'etica è nella morale personale, in specie in quella che viene definita

⁹¹³ Ivi, p.309. Faro nel suo articolo mette in luce come una lettura formalistica del codice in chiave etica è la vittoria del relativismo che "elimina il fondamento dell'etica stessa: che esista un bene ed un male in senso assoluto" che dimentica che il "centro e fondamento dell'etica è *la persona vivente e ciò che diventa mediante le proprie azioni*: non l'osservanza legalistica del codice, e nemmeno il maggior benessere per il maggior numero (la definizione di bene universale del relativismo). Quando i codici deontologici sono assediati da una simile rivoluzione, occorre costituire squadre di professionisti, filosofi e teologi, capaci di mantener fermo il punto di vista dell'etica, la priorità della persona e la sua realizzazione. Il relativismo è la morte dell'etica: ricorda che, in questo momento, stanno prevalendo i sofisti sui veri filosofi." Ivi, p.312.

⁹¹⁴ "La morale (*ethos*), espunta dal rito (*rythos*), ovvero svincolata dal suo riferimento all'Assoluto, a ciò che *ha valore in sé* ed agisce da unità di misura delle scelte tra ciò che *ha valore per* uno scopo (*ha valore se...* questo è il tuo scopo), scade a *moralismo*. Infatti, le regole vanno allora rispettate solo per la mera loro funzionalità: non perché siano buone e giuste, ma perché evitano conflitti, regolano comportamenti -rendendoli prevedibili- e sanzionano trasgressioni. Tutti effetti necessari per la sussistenza e vivibilità di una società civile. Sono funzionali all'autoconservazione e possono agevolare l'incremento di benessere di una società civile. Con il moralismo, *si riduce il bene morale - e di conseguenza ogni fine dell'agire pubblico- alla mera funzione svolta*, in termini di efficacia sociale." G. FARO, *Le radici rituali dell'etica*, in in Studi Cattolici, [2008], n. 565, p. 165.

⁹¹⁵ Ivi, p.166.

opzione fondamentale⁹¹⁶. Ha ragione Maritain quando osserva che, da un punto di vista educativo,

l'insegnamento della morale naturale tenderà per sua natura a mettere l'accento su quella che si può chiamare l'etica della vita politica e della civiltà. Il che è meglio (perché allora gode del suo massimo di forza e di verità pratica), a condizione però che questo insegnamento resista alla tentazione di trascurare o deprezzare la morale personale che è radice di tutta la morale⁹¹⁷.

Criticando gli eccessi di visioni etiche storicistiche di stampo marxista, in continuità con quanto fin'ora detto, ho già messo in luce come una pedagogia eticamente fondata, vede la coscienza non solo "impegnata nel controllo della prassi e nella dinamica delle relazioni sociali, ma anche nella riflessione *in interiore homine* per una vita spiritualmente degna di essere vissuta"⁹¹⁸. Questa impostazione permette di crescere secondo i principi morali autentici e non secondo schemi moralistici che vedono le scelte secondo un'ottica di funzionalità sociale. Come osserva ancora Faro

La morale difende la dignità dell'uomo; il moralismo la sotterra, definendo arcaismo e vuoto formalismo i rituali ed ogni potere allusivo negli stessi contenuto. Infatti, esso scambia la convenzionalità delle forme con cui si esprime l'agire rituale, con il relativo contenuto che precede ogni convenzione. Perciò tende ad abolire il rito e l'agire rituale, come residuo superato e arcaico, in omaggio all'efficacia sociale.

Una cultura procede bene quando, accanto ad un agire funzionale, preserva un agire rituale. O meglio: quando si può dare un valore rituale ad un agire funzionale. Va male, quando esiste solo l'efficacia, mentre l'agire rituale è abolito. Non può sussistere, se esistesse poi solo l'agire rituale ed ogni condotta di efficacia fosse abolita. Il distinguere tra Cesare e Dio è qui analogo a distinguere tra profano e sacro, tra efficacia e rito, tra valore e dignità di una persona. [...]

Nella morale, il diritto è in funzione della persona. Nel moralismo, le persone sono in funzione del diritto, ovvero della società che la legge salvaguarda: l'uomo, in funzione della società. Si potrebbe ora quasi parafrasare ciò che Agostino dice dell'ordine, con questo effetto: *serba societatem et societas serbabit te*.⁹¹⁹

L'enfatizzare l'efficacia in chiave etica, ci conduce all'enfatizzare, sul piano dell'apprendimento, la performance e a livello lavorativo, il prodotto. Se non vi è un

⁹¹⁶ Dal punto di vista morale si compie un'opzione fondamentale, quando si opera una decisione radicale che sta alla base di tutta la propria vita: "l'opzione fondamentale ispira, orienta, motiva e quindi comanda tutte le altre decisioni, che perciò prendono in essa il loro segno e la loro qualifica morale" G. GATTI, *Manuale di Teologia Morale*, Elledici, Leumann [To] 2001, p. 101.

⁹¹⁷ J. MARITAIN, *Educazione al bivio*, cit., p.134.

⁹¹⁸ C. MACALE, *La pedagogia del conflitto di classe e il depauperamento antropologico*, cit., prossima pubblicazione.

⁹¹⁹ G. FARO, *Le radici rituali dell'etica*, cit., p. 167.

chiaro riferimento alla virtù in sede di apprendimento e di lavoro, si perde il valore della soggettività che si radica nell'intenzionalità ad apprendere e ad agire. Se le etiche universalistiche di stampo illuminista, come anche quelle utilitaristiche, dimenticano la persona, se quelle di origine contrattualistiche la definiscono solo in base ai rapporti, l'etica della virtù considera la persona per la sua unicità e irripetibilità. È la libertà nella scelta, l'intenzionalità nell'agire e la volontà nel fare, che uniscono le dimensioni antropologiche in un processo di apprendimento e formazione professionale con la propria vita interiore. È la verità che ci trasmette la *praxis* aristotelica.

Quanto detto sottolinea l'importanza di una dimensione morale ed etica nel costruire un percorso di formazione professionale già nella sua fase iniziale, qual è appunto l'IeFP. Nel quarto e quinto capitolo, abbiamo visto come le potenzialità in riferimento alle virtù, anche secondo una lettura psicologica, siano quegli strumenti, in termini di predisposizioni ed *habitus*, che consentono alla persona di accrescere il proprio benessere anche in relazione alla dimensione di senso e trascendenza. In particolare le potenzialità che si rifanno alla virtù della "spiritualità e trascendenza", sono quelle che maggiormente vanno a condizionare la dimensione morale dell'essere e dell'agire secondo persona. Tra di esse oltre alla fede e alla speranza, che di per sé hanno una natura trascendentale, vi è, assieme ad altri tratti personali, un'altra potenzialità che è la capacità di apprezzare la bellezza.

Questo dato è importante in una dimensione etica, in quanto come Faro ci ricorda, nel già citato articolo, "*la bellezza salverà il mondo*" (attribuita al principe Mishkin in *L'idiota*). Questa affermazione attribuita al principe Myškin, ne *L'idiota* di Fëdor Dostoevskij

ricorda che un mondo, dove ogni cosa o comportamento sia funzionale, può essere salvato solo dalla riscoperta della bellezza, del valore in sé delle cose, delle attività e delle persone (le cose, plasmate dall'artista, risultano "belle" in senso *estetico*, in sé; azioni e persone titolari di una condotta, per gli antichi greci, lo sono in senso *etico*). Altrimenti è un mondo che non ha fascino alcuno: non è attraente.

Ethos e *rythos* vanno d'accordo perché, insieme, sovrappongono il bello morale a ciò che è buono *a qualcosa*, cioè all'utile, al funzionale. Bellezza, come emancipazione dalla mera funzionalità. Come si vede, non si tratta di contrapposizione, ma di salvare cose, attività, persone, dal significato meramente funzionale che possono avere, elevandole a un valore indisponibile. Non si tratta di una lotta tra verticalità e orizzontalità, ma di conferire una direzione verticale a

quanto si trova sulla linea dell'orizzontalità, senza abolirla: un'elevazione a quell'assoluto, che solo dà senso e significato.⁹²⁰

Ancora una volta si sottolinea l'idea che il vero benessere, secondo una prospettiva pedagogica che può vedere nella *positive education* una possibile forma di applicazione, non è solo riferito alla salute mentale e fisica, ma deve abbracciare anche l'aspetto dell'interiorità della persona che guida, anche sul piano etico, il comportamento dell'essere umano. Risulta fondamentale guardare alla trascendenza immanente per comprendere il valore della persona e il peso etico che può avere nella relazione con gli altri.

In una certa maniera, le cinque disposizioni di Maritain⁹²¹ sono il completamento, sul piano pedagogico, della riflessione morale sulla formazione professionale. Se, infatti, il lavoro è una di queste disposizioni, non è l'unica, in quanto la persona è principalmente rivolta alla Verità e al Bene, e, nella sua disposizione all'Esistenza, anche allo stare con gli altri⁹²². Questo dice, ancora una

⁹²⁰ *ibidem*

⁹²¹ J. MARITAIN, *Educazione al bivio*, cit., pp. 59-62.

⁹²² Come si ricorderà già dal primo capitolo, Maritain "elenca cinque disposizioni fondamentali (MARITAIN 2000, p.59-62) rispetto la crescita, l'educabilità e lo sviluppo della persona. La prima riguarda la Verità, che è la prima tendenza di ogni essere intellettuale. La Verità è qui intesa in senso socratico, ossia come qualcosa di divino, che ci cattura, ma che noi non possiamo catturare. Parafrasando Papa Francesco, possiamo affermare che non siamo chiamati a possedere la Verità, ma ad essere attratti e posseduti da essa. Quella Verità dello stupore aristotelico, che si è immanentizzata nel materialismo nel culto del solo sapere tecnico e scientifico, in quanto si è dato spazio alla sola azione, e non alla contemplazione (CARDONA 1991, p. 25-26).

Collegata all'amore per la Verità, Maritain pone l'amore per il Bene e la Giustizia. Una Giustizia non solo di "diritto", ma una giustizia che pone il bene comune al centro. Maritain parla di imprese eroiche per il bene come qualcosa di connaturale all'uomo. Una Giustizia che proprio perché si relaziona alla Verità, è una Giustizia "saggia", "prudente", che non segue il giustizialismo del sistema di produzione, ma che suggerisce a chi ha più potere, di essere più saggio, in quanto può maggiormente impattare nella vita degli altri.

La terza disposizione è in relazione all'Esistenza. La persona deve riconoscere la sua contingenza storica con tutte le limitazioni esistenziali che le sono proprie, ma non per questo deve rinnegare la sua vita. L'esistenza, come l'essere al mondo, è il terreno fertile per poter esercitare le virtù e quindi poter esercitare quella libertà morale di cui si è parlato che ricorda alla persona che è molto più di un essere razionale e sociale, in quanto è ontologicamente un essere spirituale.

La quarta disposizione è in relazione al lavoro che non va intesa come lo zelo a lavorar sodo, a una forma moraleggiante dello stacanovismo, bensì un qualcosa di più profondo: una forma di autodisciplina per una moralità umana per un senso di lealtà e responsabilità nei confronti di se stessi e della società.

Se il lavoro è una disposizione che apre alla collettività, la disposizione in rapporto agli altri è quell'elemento che suggella il fatto che porre al centro la persona, non significa pensare in maniera individualistica. Secondo Maritain infatti, il senso a cooperare è altrettanto naturale e contrastato, quanto la tendenza alla vita sociale e politica. Si afferma in tal senso quella concordanza antropologica in cui l'essere umano non "è sociale per carenza [...], ma per generosità. [...]. L'uomo quindi non è quindi sociale solo a livello della corporeità, ma soprattutto a quello dello *spirito*" (VIOTTO 1985, p.

volta, che l'etica professionale è sì circoscritta all'ambito lavorativo, ma sostanzialmente presuppone un collegamento con la vita intima della persona che ne ha il primato. Questo dato è importante perché, in termini educativi, permette di ribadire il concetto secondo cui la formazione professionale non è un'istruire e un "forgiare" ad un lavoro, ma è un educare nel lavoro e per il lavoro, tenendo sempre ben presente che la professionalità è solo una parte dell'agire personale che deve essere raccordato in una dimensione di senso più vasta⁹²³.

5. L'orientamento educativo, scolastico e professionale: il self empowerment

La visione pedagogica ed etica del percorso di istruzione e formazione professionale non fa altro che rimarcare come all'interno di questi *curricula* sia quanto mai necessaria un'attenzione particolare all'orientamento che, al di là di una concezione tecnico attitudinale, da un punto di vista pedagogico si definisce come

un processo educativo personalizzato e individualizzato di aiuto offerto al giovane nella sua progressiva realizzazione personale, che viene raggiunta attraverso una libera assunzione e interiorizzazione di valori; un processo messo in atto intenzionalmente dagli educatori, in situazioni diverse, che richiedono comunicazione e la rendono possibile.⁹²⁴

È chiaro quindi che i principali attori formativi di questo processo, all'interno della didattica per competenze⁹²⁵, restano gli allievi e i formatori, in specie quelli con specifiche funzioni di orientamento⁹²⁶.

124)." In C. MACALE, *La pedagogia del conflitto di classe e il depauperamento antropologico*, cit., prossima pubblicazione.

⁹²³ Il giovane, oggi, nel suo percorso verso l'età matura, «non può ridurre le possibilità di far accedere l'essere, e quindi la storia dell'essere, alle possibilità offerte dal lavoro e dal suo potere di disposizione sulla realtà» (F. TOTARO, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nella passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p.67.). Il lavoro non rappresenta, infatti, tutto l'ambito della prassi, nonostante sia presente nell'uomo la tentazione di trasformare il significato e la realtà del lavoro da pura prestazione strumentale ad attività significativa per sé e per la società." E. MIATTO, *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, CLEUP, Padova 2012, p. 202.

⁹²⁴ L. MACARIO, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, cit., p.33.

⁹²⁵ G. ZAGARDO, *Vecchi e nuovi scenari di orientamento*, in C. MONTEODORO - G. ZAGARDO, *Maturare per orientarsi, Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 30-31.

⁹²⁶ Per una riflessione pedagogica sul ruolo dei tutor dell'orientamento cfr. A. TRAVERSO, *Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e professionale*, in "Pedagogia

In tal senso, l'orientamento, pur svolgendosi all'interno della scuola professionale anche in ore specifiche di didattica in classe, non è definibile come una disciplina, ma come un'attività atta a sviluppare "competenze orientative" e quindi utile a maturare una capacità di scelta e decisione⁹²⁷. Questa capacità critica non può basarsi solo su teorie psicologiche supportate da relazioni tecniche fatte da specialisti o sull'osservazione del profitto dell'allievo da parte dei docenti, ma deve fondarsi sulla persona nella sua globalità e da lì partire per approfondimenti di campo. Questo ci porta a considerare l'orientamento principalmente come un fatto educativo/pedagogico, in cui, come osserva Macario

si usa il termine educativo o pedagogico per evidenziare l'insieme di tutte le modalità di intervento orientativo tendenti a sviluppare nei giovani le condizioni necessarie per rendere possibile una libera e responsabile scelta. È evidente che i principali riferimenti riguardano la scuola, la famiglia, tutti coloro che, soprattutto nel periodo di formazione, possono e devono offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etica, religiosa, sociale, intellettuale, affettiva, operativa)⁹²⁸.

Bocca⁹²⁹, in un interessante contributo afferma che l'orientamento, in chiave storico-pedagogica, fino alla rivoluzione industriale ha seguito per lo più delle intuizioni sorte all'interno della filosofia dell'educazione in relazione alle diverse teorie sulla società. Con l'avvento dell'antropologia tayloristica e delle scienze economiche, come anche delle scienze sperimentali quali la sociologia e la psicologia nel post-positivismo fino alle prime forme di secolarizzazione, l'orientamento dei giovani ha perso quella connotazione etica, per concentrarsi principalmente sullo studio di aspetti psicologici (attitudini, abilità, etc.) congiunti con quadri sociologici del lavoro. In tal senso l'orientamento ha perso la sua valenza pedagogica, per far spazio a un orientamento sociale e lavorativo, trattando così i ragazzi come "prossimi lavoratori" e dimenticando che nel presente sono persone in

oggi", 1 [2015], pp. 254-267. Per una lettura legislativa del ruolo dell'orientatore nella formazione professionale cfr. cfr Accordo tra Governo, Regioni ed Enti Locali sul documento recante: "Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro". Repertorio atti 136/cu del 13 novembre 2014.

⁹²⁷ P. DEL CORE, *Educar es orientar. Lineas para una orientacion como dimensiòn fundamental de todo proceso educativo*, in "Rivista di scienze dell'educazione", LIII [2015], n. 2, pp. 245-256.

⁹²⁸ L. MACARIO - S. SARTI, *Crescita e orientamento*, LAS, Roma 1999, p. 64.

⁹²⁹ G. BOCCA, *L'orientamento in Italia: la prospettiva pedagogica*, in C. MONTEDORO - G. ZAGARDO, *Maturare per orientarsi, Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 45-78.

sviluppo. Se l'allievo non può essere visto solo come sintesi di razionalità e affettività, tanto meno può essere considerato come individuo per la società del lavoro. Egli è persona che cerca la propria autorealizzazione a partire da una base esistenziale che è principalmente morale e rivolta alla felicità autentica⁹³⁰ nella promozione delle proprie potenzialità e competenze. Pertanto l'orientamento formativo all'interno dei percorsi IeFP deve essere principalmente un orientamento educativo, poi scolastico e infine professionale⁹³¹.

Seguendo questo ordine logico e non cronologico, di orientamento, nei prossimi tre paragrafi cercheremo di affrontare il tema dell'orientamento secondo le urgenze educative dell'allievo e non secondo il classico binomio individuo-società.

5.1 Orientamento educativo

Pietro Braido, ha affermato che orientare è educare, in quanto «sforzo di illuminazione dell'uomo in crescita perché assuma coscientemente la giusta posizione di fronte alla realtà e alla verità; ed insieme sforzo di convincimento, di amorevole risoluta persuasione alla vitale concreta realizzazione dei valori»⁹³². La prima dimensione dell'orientare è, quindi, di natura educativa in quanto fondata su un antropologia aperta alla trascendenza e alla ricerca di senso. L'orientamento

⁹³⁰ «L'orizzonte concettuale di questa svolta pedagogica parte dalla constatazione che la felicità è il fine proprio dell'educazione: non c'è altro motivo per cui valga la pena di attuare tutti quei mezzi e quelle azioni che passano sotto il nome di educazione; i genitori vogliono che i loro figli siano felici, lo stesso vogliono confusamente i figli stessi ed è questo che cercano nei genitori e negli adulti che si prendono cura di loro: la proposta credibile di una strada verso la felicità» F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità*, cit., p. 45.

⁹³¹ Interessanti in tal senso le parole di Valente: «Il terreno dell'orientamento dunque non è circoscritto solo alla scelta della scuola o della formazione o di una professione. Non si tratta più soltanto di una scelta. L'orientamento si configura in una ricerca continua aperta per l'intero arco della vita, *lifelong*, ai diversi ambiti relazionali, nei diversi momenti di transizione e di mobilità tra ambiti professionali diversi, mobilità territoriale, processi di crescita, ...

Le pratiche ed i percorsi di orientamento diventano sempre più accompagnamento nelle transizioni, attenzione personalizzata, risposta ad una domanda, processo di ricerca. [...] L'orientamento nel contesto della Formazione Professionale, in particolare per la prima formazione, assume una importanza fondante. Tale compito viene assolto prevalentemente, non esclusivamente, all'interno dei percorsi formativi.

La Formazione professionale iniziale ha previsto alcune competenze orientative, svolte da personale qualificato, che costituiscono parte integrante con il processo formativo. Non sfugge in questo contesto l'importanza della competenza psicologica e psicodinamica corretta con una attenzione pedagogica. Il sostegno alla crescita dell'io e della personalità offre consistenza e sicurezza all'identità professionale.» L. VALENTE, *L'orientamento, esigenza formativa per tutti*, in *Tuttoscuola* n. 528 – 17, Speciale Istruzione e FP, p. 26-27

⁹³² P. BRAIDO, *Educare è orientare*, in *Orientamenti Pedagogici*, I [1954], n.1, p. 3.

educativo è quell'accompagnamento pedagogico che fa fronte alle crisi esistenziali di ogni età⁹³³ e che quindi riveste un'importanza "vitale" nel periodo dell'adolescenza.

In questo cammino di orientamento è fondamentale che i diversi saperi che attengono al mondo dell'educazione si relazionino in maniera armonica⁹³⁴, in modo che la comprensione dell'indirizzo da dare alla persona non sia solo di natura tecnico-attitudinale⁹³⁵, ma anche di carattere esistenziale secondo una dimensione più sapienziale dell'essere e del vivere nel mondo. In questo tipo di orientamento, la libertà interiore è lo snodo ontologico dello scegliere secondo una dimensione morale che più si confà a un'antropologia integrale. Se, infatti, come vedremo l'orientamento scolastico e professionale, seguono aspetti di carattere più empirico e tecnico, l'orientamento educativo si fonda sull'essere presenti a se stessi e sulla congruenza logica e ontologica tra l'essere e l'agire, secondo il principio metafisico dell'*agitur sequitur esse*. Come, infatti, afferma Viotto, «la libertà non consiste quindi nello "scegliere" ma nell' "essere"»⁹³⁶.

La libertà, come leva di virtù e condizione dell'essere nella scelta, in campo educativo è stata molte volte confusa con lo spontaneismo che è un concetto di matrice naturalistica e non morale, quindi non legato alla complessità ontologica della persona. Come ho già affermato in un mio contributo

In campo educativo si fa il grande errore di confondere la libertà con la spontaneità, ossia confondere un concetto naturale, con uno morale. La spontaneità, per quanto apprezzabile dal senso comune, resta qualcosa di legato all'esigenza dell'individualità; la libertà, invece, è un aspetto 'sapienziale' della vita legato al nostro sapere pratico rispetto a ciò che è Vero, Buono e Bello. La libertà, in quanto specificamente umana, richiede un superamento (e non per questo un annichilimento) delle predisposizioni corporee, per rivolgersi alle disposizioni fondamentali dell'essere umano in rapporto alla verità e alla

⁹³³ "Le crisi esistenziali dell'infanzia, dell'adolescenza, della prima età adulta, della terza età devono essere oggetto di una riflessione complessiva sul senso dell'esistenza che non può essere ridotta ad una pur impegnativa e utile ricerca sui fenomeni della maturazione somatopsichica e sull'invecchiamento, con tutta la costellazione delle problematiche sociologiche che il passaggio da un'età all'altra porta di norma con sé." F. PESCI, *Educazione senza vittime*, cit., p. 21.

⁹³⁴ "Occorre superare questa difficoltà, rispondendo alle esigenze tra loro tanto diverse di una giusta collocazione della questione educativa sul piano filosofico (usando questo termine per indicare la tensione ad un orizzonte non limitato da una visione ristretta di tipo scientifico-tecnico ed empirico) e di un'adeguata considerazione delle acquisizioni epistemologiche e metodologiche, per esempio accogliendo la possibilità di inserire la visione dell'età evolutiva emergente dagli studi psicologici all'interno di una prospettiva più ampia di carattere antropologico." F. PESCI, *Educazione senza vittime*, cit., p. 28.

⁹³⁵ Su questo aspetto cfr. A. DI FABIO, *Bilancio di competenze e orientamento formativo: il contributo psicologico*, Giunti, Firenze 2002.

⁹³⁶ P. VIOTTO, *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*, Vita e Pensiero, Milano 1985, p. 114.

giustizia, all'esistenza, al lavoro e agli altri. Con ciò non si intende un orientamento a una vita castrante, sofferta o in salita, ma a una vita ragionata secondo intelletto e volontà. La sensazione o l'emozione piacevole non sono da rinnegare, da evitare, anzi spesso sono il principio di un orientamento. La differenza è che mentre la spontaneità può fermarsi ad un principio edonista, la libertà si allaccia alla categoria di senso. Non possiamo delegare la nostra libertà alle pulsioni biologiche e alle spinte interne o a una generica società che dialetticamente o funzionalmente vincola il nostro pensare e agire. Siamo chiamati alla libertà di essere persona, ossia di esprimere la nostra natura, ma anche e soprattutto, la nostra spiritualità⁹³⁷.

L'orientamento educativo è quindi un affiancamento e un accompagnamento continuo che sostiene l'allievo nella ricerca delle proprie potenzialità, in primis quelle che maggiormente sottolineano la dimensione trascendente, ossia il superamento della contingenza, in quanto «questa capacità di astrarre se stesso oltre i confini immediati dello spazio e del tempo moltiplica le possibilità umane»⁹³⁸. Ritorna quindi il tema del benessere inteso come promozione integrale della persona che facendo appello alla sua interiorità, mette le basi per essere guidato poi nei percorsi di istruzione e nel mondo del lavoro. Solo però una scelta che si radica in una cornice assiologica può dare un senso alla propria volontà, in quanto il valore permea l'agire della sua assolutezza.

Sul piano pedagogico quindi, orientare secondo libertà, significa educare al corretto esercizio della libertà, non scegliendo per un imperativo categorico (dovere per il dovere), né per un principio volontaristico (volere per volere), bensì per un 'volere per il valore' che mi realizza perché esalta il mio essere. In tal senso l'orientamento educativo richiama la dimensione morale connaturale alla persona che si realizza in un agire rispettoso del proprio essere e che trova senso nell'apertura alla trascendenza. In questo contesto l'educazione

più che una cultura d'apprendimento e funzionale, comprende una cultura dell'interiorità, l'unica sede in cui l'universale può venire degnamente celebrato, mediante una formazione interessata, prima di tutto, alle certezze della vita (la verità), che orientano la volontà verso gli impegni obbligatori (il bene), nella gioia delle sensibili comunicazioni (il bello)⁹³⁹.

Sostenere questo tipo di orientamento in una società liquida nella quale si sono persi valori e dove vi è la supremazia dell'effimero, significa aiutare l'allievo

⁹³⁷ C. MACALE, *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, cit., p. 192.

⁹³⁸ L. MACARIO - S. SARTI, *Crescita e orientamento*, cit., p. 45.

⁹³⁹ *Ibidem*, p. 77.

verso un percorso di identità personale già duramente messo alla prova da una società di adulti che ha smesso di dare voce alle crisi esistenziali dei propri figli.

È interessante l'analisi che fa Tacconi sugli adolescenti del secondo ciclo, notando come il "perbenismo" adulto, vede nell'adolescenza una dimensione patologica e i media non fanno altro che mettere in risalto problemi, conflitti, trasgressioni e disagio. Sembra che l'adolescenza sia solo un'età problematica, quando nella transizione biologica, cognitiva, emotiva, sociale e spirituale di ogni adolescente si nasconde una ricchezza di potenzialità e risorse che debbono essere orientate al fine di sviluppare una "propria identità personale, culturale e professionale per abitare con responsabilità il mondo"⁹⁴⁰.

I nostri ragazzi devono avere quindi la possibilità di raccontarci il loro mondo interiore per dirci chi sono e rispondere alla domanda antropologica di senso. Tra competenze strategiche e ricerca di senso⁹⁴¹, è necessario far emergere un'identità narrativa che viaggia sulla linea del tempo e si sposta secondo una direzione di senso. Recenti studi⁹⁴² comprovano come lo scrivere di sé promuova un stato di benessere mentale e prevenga forme depressive ormai sempre più frequenti in età adolescenziale che sono la causa di una chiusura emotiva e/o di forme di comportamento antisociale. La scrittura (o altre arti) espressiva non solo sostiene un percorso di consapevolezza di alcune difficoltà e di compensazione di alcuni deficit, ma aiuta a trovare delle risorse personali nell'orientamento⁹⁴³.

In questa scoperta del sé secondo un orientamento esistenziale, resta però il dramma della libertà, che si trasforma in tirannia quando l'avere delle alternative senza un metro di giudizio con cui valutarle rischia di divenire una condanna⁹⁴⁴. Ecco quindi il ruolo fondamentale del formatore e dell'orientatore che possono divenire guide morali, in quanto maieuticamente, invitano l'allievo a filtrare e

⁹⁴⁰ G. TACCONI, *Tra scuola e lavoro*, cit., p. 115.

⁹⁴¹ Cfr. M. PELLEREY – D. GRZIADEL – M. MARGOTTINI – F. EPIFANI – E. OTTONE, *Imparare a dirigere se stessi*, cit., pp. 59-60.

⁹⁴² Cfr. C. REITER - G. WILZ, *Resource diary: A positive writing intervention for promoting well-being and preventing depression in adolescence*, in *The Journal of Positive Psychology*, XI [2016], n. 1, pp. 99-108.

⁹⁴³ Cfr. N.F. TOEPFER - U. ALTMANN - A.K. RISCH - G. WILZ, *Examining explanatory mechanism of positive and expressive writing: Towards a resource-oriented perspective*, in *The Journal of Positive Psychology*, XI [2016], n. 2, pp. 124-134.

⁹⁴⁴ B. SCHWARTZ, *Self-determination. The tyranny of freedom*, in *American Psychologist*, LV [2000], n. 1, pp. 79-88.

“criteriare” la propria libertà tramite l’uso dell’intelletto e della volontà in riferimento al mondo dei valori.

5.2 Orientamento scolastico

Avendo come base questo modello educativo di orientamento, entrano in gioco gli aspetti specifici dell’orientamento legati al mondo dell’IeFP che sono appunto l’orientamento scolastico e quello professionale. Base comune per entrambi, dopo aver messo in luce elementi della personalità e dell’essere persona, sono ovviamente le competenze collegate a un’impostazione pedagogica dell’orientamento:

Gli allievi della FP, sia per l’età che per la condizione di svantaggio in cui molti si trovano, hanno bisogno di tale accompagnamento da vicino, rispettoso e al tempo stesso propositivo, che li aiuti a conoscere le loro potenzialità, che li guidi nella complessità della realtà sociale, che li sostenga nella elaborazione di un progetto di vita come servizio agli altri secondo la propria opzione vocazionale. L’obiettivo finale è la costruzione dell’identità personale e sociale del soggetto in un adeguato progetto di vita, inteso come compito aperto alla realtà comunitaria e sociale, e come appello all’attuazione dei valori che danno senso alla vita. Passando più nello specifico, si è trattato di avviare alla ricerca della identità, di formare alla progettualità e all’autonomia decisionale e di far acquisire una maturità professionale adeguata che permetta di combinare sapere, saper essere, saper fare⁹⁴⁵.

L’allievo inserito nei percorsi IeFP hanno già superato quella che Bertagna definisce la “drammaticità alternativa” tra scuole tradizionale e formazione professionale⁹⁴⁶. Infatti, l’allievo è ormai entrato in un circuito che può seguirlo dal punto di vista dell’orientamento scolastico, così da rinforzare la scelta o optare per un ri-orientamento, sia che abbia scelto la formazione professionale come prima scelta o come ultima spiaggia se drop-out. La scuola professionale, in quanto inserita all’interno del diritto dovere, è chiamata a svolgere oltre che una funzione di orientamento educativo, anche un ruolo nell’orientamento scolastico. Come si

⁹⁴⁵ G. MALIZIA-M.TONINI, *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia*, convegno del 29 novembre 20, cit.,

⁹⁴⁶ “La scelta tra istruzione liceale e istruzione e formazione professionale perde, quindi, la sua drammaticità alternativa ed assume piuttosto le vesti di un adeguamento agli stili personali di apprendimento e ai personali progetti di vita che ciascuno ha il diritto di vedere sostenuti.” G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., p. 58.

ricorderà, infatti, dai 3 ai 18 anni ogni allievo che frequenta il sistema educativo, quindi anche i percorsi IeFP, è accompagnato da un portfolio delle competenze. Esso comprende la scheda di *valutazione* e la scheda di *orientamento*.

La prima è redatta sulla base delle indicazioni ministeriali o altri enti che hanno il compito di indicare criteri valutativi per il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi (art 8, Dpe. 275/99, co mma 1, punto g.).

La seconda è costruita dalle scuole e dai responsabili del processo educativo degli allievi, e si stratifica lungo il percorso formativo. Al fine di offrire indicazioni di orientamento fondate sulle reali risorse personali, ancorché non pienamente espresse attraverso i tradizionali apprendimenti disciplinari, nel portfolio, gli operatori scolastici, insieme alle famiglie e ai ragazzi stessi, aggiornano indicazioni e dati, raccolti in ordine ai seguenti aspetti:

- Prove scolastiche significative, capaci di descrivere le più spiccate capacità e competenze dell'allievo, specie sul piano logico-scientifico-matematico, linguistico espressivo e storico sociale;
- Osservazione dei docenti sui metodi di apprendimento del ragazzo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze di apprendimento, disciplinari e interdisciplinari;
- Commenti su lavori personali ed elaborati significativi, scelti dal ragazzo in collaborazione con il docente, ritenuti esemplificativi di attitudini e di risorse personali;
- Indicazioni che emergono da un questionario attitudinale compilato da ciascun studente;
- Qualità e attitudini del ragazzo incontrate negli incontri insegnanti-genitori, anche grazie all'aiuto di appositi questionari;
- Indicazioni che emergono da un progetto personale di vita, elaborato dal docente e consegnato al docente, relativo alla sua futura collocazione nella società e in una o più attività professionali.

La scheda per l'orientamento assume un particolare significato nei due anni terminali della scuola media. [...]

Le indicazioni che la scuola offre in ordine alla prosecuzione degli studi non possono, perciò, limitarsi ad indicare la tipologia degli indirizzi dell'istruzione o della formazione secondaria più adatti allo studente, ma dovranno soprattutto argomentare precise indicazioni di percorso, coerenti con quanto rilevato nelle varie voci del portfolio e compatibili con gli interessi, le attitudini e le capacità del ragazzo. [...]

Lo stesso discorso, con gli adattamenti del caso, si deve riproporre per i due anni terminali dell'istruzione e della formazione secondaria, sia per i corsi di Qualifica, al 3° anno, sia per quelli di Diploma, a tempo pieno o in alternanza.⁹⁴⁷

Secondo questa impostazione, non solo viene superata l'antica dicotomia fra orientamento sincronico e diacronico⁹⁴⁸, ma è sempre più calzante la proposta personalista che collegando l'orientamento a una didattica personalizzata rappresentata dal portfolio, fa emergere come l'orientamento scolastico non sia solo

⁹⁴⁷ G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit., pp. 145-147.

⁹⁴⁸ Cfr. VISALBERGHI A., *Educazione e divisione del lavoro*, cit., pp. 49-52.

una compilazione burocratica, ma un servizio alla persona. Pertanto ogni scuola professionale, in collaborazione con le famiglie, deve strategicamente assumersi la responsabilità di orientare il proprio figlio/allievo nell'iter formativo⁹⁴⁹. Se il percorso formativo scorre nella quotidianità didattica secondo un incontro tra le attese dell'allievo e le finalità proposte dal corso, l'orientamento scolastico, oltre che rilevare un bilancio di competenze secondo la modalità del portfolio, ha il compito di sostenere l'allievo a livello caratteriale. Conclusione di questo percorso di orientamento scolastico al termine del triennio IeFP sarà l'accompagnamento professionale o l'accompagnamento verso una nuova forma scolastica che può essere il passaggio a una scuola statale per il conseguimento del diploma quinquennale oppure l'accompagnamento verso il quarto anno, ossia il diploma professionale.

Diversamente, nel corso dei tre anni, possono esserci momenti più complessi, quali il ri-orientamento o la cosiddetta "passerella". L'esperienza ci dice che spesso si ri-orienta un alunno per motivi disciplinari (a volte questa è una condizione di un'eventuale promozione a patto che si cambi scuola) o per ragioni di profitto. In questo, la scuola professionale deve distinguersi dalle scuole tradizionali, che rischiano di essere "schizofreniche" quando da una parte fanno un gran parlare dietro la letteratura sui Bes e la scuola dell'inclusione e, dall'altra parte, invece, tendono all' "esclusione" per mantenere alto il proprio nome. Partendo dal presupposto che la competenza non è solo data dalla *performance* e il non apprendimento di un alunno deve interrogare anche il docente, prima di consigliare ad un alunno di cambiare corso professionale o scuola, bisognerebbe passare per le motivazioni della scelta in ingresso. Se le motivazioni sono estrinseche e mai interiorizzate (genitori, distanza da casa, amici, etc...), allora un ri-orientamento è facilmente proponibile. Ma se le motivazioni in ingresso sono intrinseche, proporre subito un ri-orientamento, è quanto mai diseducativo, con un'alta percentuale di rischio di abbassamento di autostima nell'allievo e quindi con un pessimo servizio educativo fornito alla persona.

Un altro dato che ci fa comprendere come il profitto e la disciplina non possano essere gli unici criteri di un ri-orientamento è lo stile esplicativo che è uno dei fattori

⁹⁴⁹ Su questo tema cfr. C. CASASCHI, *Orientare ed orientarsi. Dispositivi ed esperienze per l'educazione alla scelta in ambito scolastico* in "Rivista Formazione, Persona e Lavoro", V [2015], n.13, pp. 42-59.

determinanti per il successo scolastico. Infatti, secondo Seligman, il pessimismo o la depressione molte volte sono alla base di uno scadente rendimento scolastico. In uno studio longitudinale fatto presso le scuole di Princeton nel New Jersey, denominato “Princeton-Penn Longitudinal Study”⁹⁵⁰, in cui furono coinvolti quattrocento bambini di terza elementare, i loro insegnanti e i loro genitori, si ipotizzò che i fattori di rischio per la depressione collegata a uno scarso rendimento scolastico erano due: 1) uno stile esplicativo pessimistico (I bambini che considerano gli eventi negativi come permanenti, pervasivi e personali diventeranno nel tempo depressi e falliranno negli studi) e 2) gli eventi negativi della vita (i bambini che esperiscono più eventi negativi – separazione dei genitori, lutti in famiglia, perdita del lavoro da parte di un genitore – subiranno maggiori insuccessi).

Alla luce di questi dati è necessario che gli insegnanti riflettano anche su alcune tecniche per migliorare lo stile esplicativo degli allievi, partendo dalla convinzione che tutti possono divenire ottimisti se guidati nella ricerca di spiegazioni e sostenuti nel trovare nuove motivazioni. Sempre Seligman ha messo in evidenza, a partire da altre somministrazioni in cui si sono raffrontati punteggi misuranti l’ottimismo e punteggi misuranti il QI, che “i pessimisti ottengono risultati inferiori al proprio potenziale, mentre gli ottimisti ottengono risultati superiori a quelli legittimati dal proprio talento”⁹⁵¹.

Nelle scuole professionali dove arrivano non bambini, ma adolescenti “incancreniti” dalla bassa autostima e da uno stile esplicativo pessimista, è quanto mai necessario pensare alla metodologia dell’ABCDE come linea di intervento psico-educativa all’interno della cornice della pedagogia della speranza. Se, infatti, è la persona (l’allievo) il primo protagonista del suo agire e della costruzione del proprio progetto di vita, allora una strategia riflessiva sugli eventi che equilibri le proprie responsabilità con la natura degli eventi, è una pista efficace verso una comprensione “oggettiva” della difficoltà in essere nella “soggettività” (unica e irripetibile) del proprio essere. Il *positive thinking*, di cui l’*explanatory style* ne è un elemento, è poi una fase del modello del *self-empowerment* su cui ora andremo ad indagare.

⁹⁵⁰ Cfr M. SELIGMAN, *Imparare l’ottimismo*, cit., p. 185-189.

⁹⁵¹ *Ivi*, p. 200.

Il self empowerment

Alla luce del dato motivazionale e dello stile esplicativo, una proposta più personalizzante dell'orientamento scolastico è certamente fornita dall'approccio operativo del *self-empowerment* di Bruscaaglioni-Gheno⁹⁵². Questo approccio, che trova le sue radici nel concetto di *empowerment*, va ricercato all'interno della *community psychology* sorta negli anni sessanta negli Stati Uniti d'America. In un clima sociale e culturale particolare, quale quello della battaglia per i diritti civili, la psicologia della comunità contrastava l'idea sociale di *powerless*. Personaggi di spicco, primo fra tutti Martin Luther King, hanno iniziato a parlare di nuove possibilità, alla luce del potere personale e comunitario. Il modello di *empowerment* è andato sempre più perfezionandosi anche sul piano accademico, fino alla fine degli anni settanta – inizi anni ottanta, con le ricerche e le teorie di Kieffer, Zimmerman e Rappaport che hanno definitivamente rovesciato il costrutto di *powerless* definendo quello di *empowerment*.

La caratteristica di questo approccio sta nell'invitare l'allievo a lavorare sul sé e, prima ancora di fare una scelta, a riflettere sulla possibilità di scegliere, o meglio sul 'potere di scegliere'. Questa dimensione che in altri contesti, specie in quelli professionali, viene definita «realizzazione ipotetica»⁹⁵³, nel *self-empowerment* assume una connotazione specifica: il sé generativo⁹⁵⁴. Questo modello, pur non avendo un indirizzo esistenziale, ma lavorando solo su aspetti specifici in ambiti determinati (nel nostro caso la scelta o meno di cambiare scuola), ha la peculiarità di richiamare tutti gli aspetti della persona (risorse interne e risorse esterne) e rientra in quella dimensione eudaimonica della *positive psychology*.

Le fasi del self-empowerment sono:

⁹⁵² Cfr. M. BRUSCAGLIONI - S. GHENO, *Il gusto del potere*, cit.

⁹⁵³ «La capacità di produrre trasformazioni esclusivamente mentali sotto forma di ipotesi, associazioni ideative, critiche, presenta il più elevato gradiente di libertà dai vincoli di contesto, compresa la esteriorizzazione di insuccesso.

È lavoro umano precipuo e per questo il solo dedicarvisi esprime appieno l'essere persona; il prodotto di pensiero restituito all'esperienza in termini di conduttrice progettuale fa della "realizzazione ipotetica" il cardine del progresso e di conseguenza della affermazione e del consenso.» In L. ZANI MINOJA, *Psico-dinamiche relazionali e motivazionali: il lavoro*, in A. CAPRIOLI-L. VACCARO, *Il lavoro. II Sociologia, antropologia, psicologia, economia e storia. Ricerca su problemi teorici e pratici del lavoro nella nostra società*, Morcelliana, Brescia 1985, p. 119.

⁹⁵⁴ L'empowerment della persona è un processo di apertura di nuove possibilità; in altri termini, è il sentirsi dotato di possibilità aggiuntive che rafforzano il sentimento di potere. cfr. S. GHENO, *Possibilità in opera. Self-empowerment e promozione del benessere*, «Newsletter di Psicologia Positiva», 10/2008, p. 1.

1) individuazione di un bisogno che motiva l'azione⁹⁵⁵ e quindi non resta più tale, ma diviene desiderio. La differenza tra bisogno e desiderio consiste nello stato negativo del bisogno che si presenta come "assenza di" e quindi può anche bloccare l'azione. Il desiderio, al contrario, è positivo, "è voglia di...", quindi è sinonimo di motivazione, di crescita. Come osserva Boniwell è il desiderio che porta al cambiamento, in quanto è in esso che è posto il valore dato⁹⁵⁶.

2) definizione in termini di pensabilità positiva della nuova situazione come qualcosa che realmente potrebbe essere concretizzabile, depotenziando le resistenze e le difficoltà soggettive. Questa è la fase in cui il desiderio si ipotizza fattibile, si cercano risorse fuori e dentro di sé per pensare a come accrescere le proprie possibilità. Tuttavia, è in questa fase che si annidano quelli che Gheno definisce "killer", ossia dinamiche psicologiche che bloccano il desiderio e la pensabilità. Da qui la necessità di depotenziare questi killer tramite l'aumento del desiderio o tramite altre strategie quali possono essere il *self-control*, la *self-efficacy*, il pensiero positivo (speranza e/o ottimismo) e altre più personali come lo *humor* e la speranza.

3) incremento delle potenzialità e risorse necessarie che possono tradurre il desiderio in una possibilità concreta. È questa la fase in cui si traduce la potenza in azione. È qui che le varie possibilità che si possono attuare aumentano il senso di *power*, di potere, che non è più di carattere relazionale percepito come ordine/concessione,

⁹⁵⁵ Come osserva Zani si è passati da una concezione funzionalistica del bisogno che si basa su una carenza individuale, a considerare il bisogno come una tensione tra la persona e il suo ambiente. In particolare, "per Agnes Heller il bisogno è desiderio cosciente, diretto verso un certo oggetto e motivanti l'azione come tale. Secondo questa definizione, il bisogno è qualcosa di cui l'individuo ha coscienza e ha due caratteristiche: è orientato verso un oggetto, è cioè finalizzato a qualcosa di reale; motiva l'azione, cioè dà un senso all'attività che tende alla soddisfazione del bisogno stesso. Bisogno e oggetto di bisogno sono strettamente legati; un bisogno, qualunque esso sia, dà forza e contenuto all'azione: l'azione il ponte, la connessione tra il bisogno e l'oggetto." B. ZANI, *Bisogni affettivi e relazionali in adolescenze*, in A. PUTTON, *Empowerment a scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci Editore, Roma 1999, p. 39. In particolare la Zani, mette in evidenza quattro tipologie di bisogni negli adolescenti (p. 39-42): Bisogno di sostegno adattivo di tipo familiare (nucleo saldo)

1) Il bisogno di uno sviluppo del sé efficace (bandura)

2) Il bisogno di relazione significative con i coetanei

3) Il bisogno di un senso di sicurezza (ansia e paura)

⁹⁵⁶ "Values are the things that are important to us. They are deeply held beliefs that we usually internalize during our upbringing or decide on as we grow older. It is essential to distinguish needs from values. Needs are inborn, they exist even if we are not aware of them and are universal. Values, on the other hand, are learnt or chosen, are parts of our consciousness and are specific to each of us. Needs are pretty stable – we want to eat today and we'll want to eat tomorrow (or even later today). Values are open to change. Few people can maintain absolutely identical values throughout their lifetimes." In I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., p. 63.

bensi è un sentimento personale e positivo che fa stare bene. Nella ricerca delle risorse interne ed esterne alla persona per affrontare la scelta, hanno un ruolo importante non solo elementi tecnico-attitudinali (competenze, potenzialità e capacità non ancora manifeste), ma anche i valori personali e culturali che guidano l'esistenza del soggetto o della comunità. L'apertura assiologica nella questione della scelta, invita la persona a fare i conti anche con la propria interiorità, anzi, come afferma Gheno, con la propria coscienza⁹⁵⁷.

4) sperimentare la situazione desiderata e verificarla.

Questo processo psico-pedagogico è concreto, apre continuamente l'individuo a nuove possibilità, e sul piano cognitivo riflette sulla costruzione di un significato di sé in contesto. In tal senso il modello del *self-empowerment* è un processo generativo che porta al benessere. La generatività, non è sul piano pratico, quanto su quello psicologico, infatti "si può esprimere attraverso i desideri profondi, comportamenti, scopi, credenze, domande sociali, preoccupazioni coscienti e in tutti i modi in cui una persona adulta costruisce un senso narrativo della propria vita"⁹⁵⁸. Inoltre, come già osservato altrove, questo approccio è in linea con una pedagogia personalista in quanto

- 1) Si definisce come un processo educativo⁹⁵⁹, in particolare nella versione di orientamento dove la posizione dell'orientatore è quella educativa, in quanto integra una proposta a una guida⁹⁶⁰. Inoltre, per sua natura, l'*empowerment* si definisce come 'formazione generativa', in quanto l'uomo supera il solo

⁹⁵⁷ «La psicologia può pertanto aiutarci ad afferrare dei particolari della realtà per utilizzarli in modo adeguato alle loro caratteristiche, ma la visione d'insieme, la spiegazione ultima, il significato restano patrimonio della coscienza dell'uomo, dell'io nel gioco libero della propria decisione.» In S. GHENO, *L'uso della forza*, cit., p. 23.

⁹⁵⁸ S. GHENO, *Possibilità in opera. Self-empowerment e promozione del benessere*, cit., p. 2.

⁹⁵⁹ Ovviamente se sul piano 'esistenziale' concordavamo con la tesi di Braido che educare è orientare, sul piano pratico concordiamo con Pina del Core che afferma: «l'orientamento per sua natura va considerato parte del processo educativo, tuttavia ha una sua specificità nella finalità, nei contenuti e nella metodologia. L'orientamento non può coincidere con l'educazione, né tanto meno con altri tipi di interventi affini che si mettono in atto per aiutare i soggetti in crescita o in difficoltà di scelta e di decisione o a correggere dei comportamenti di disadattamento o di devianza. Così, ad esempio, l'orientamento di distingue dal *counseling* o da interventi di assistenza psicopedagogica e sociale offerti a strutture scolastiche o sanitarie, anche se sovente gli operatori di orientamento si trovano a dover affrontare questo tipo di problematiche. Allo stesso modo l'orientamento si distingue da qualsiasi tipo di terapia o psicoterapia. Non rientra nelle sue finalità, anche se ci si può trovare con casi che portano con sé gravi disturbi di personalità.» In P. DEL CORE, *L'orientamento nella proposta COSPES*, in COSPES, *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2009, p. 82-83.

⁹⁶⁰ S. GHENO, *L'uso della forza*, cit., p. 162.

apprendimento adattivo, quando pone una finalità nel suo agire ri-costruendo l'ambiente in cui si trova⁹⁶¹.

- 2) Riconosce il concetto di libertà come fattore profondamente umano e non sondabile dalle scienze sperimentali, che restano certamente utili per ampliare le conoscenze umane, ma non possono ritenersi l'unico punto di osservazione.
- 3) È un processo che parte dalla persona e dalle sue potenzialità. Infatti, il termine *empowerment* fa riferimento alle potenzialità personali come struttura antropologica e persona in cultura sulle quali fondare anche un processo educativo-orientativo. Si abbandona quindi un aspetto "terapeutico" dell'orientamento per dar vita a una scoperta del sé che affronta, sostenuto, una scelta di vita.

Un simile modello operativo che, pur presentandosi come psico-educativo non rifiuta un contributo umanistico⁹⁶² in virtù del suo legame con la *positive psychology*, è in grado di scandagliare anche le motivazioni intrinseche dello studente, senza fare violenza con suggerimenti esterni ignari della storia della persona. Si consiglia questo approccio non tanto per non urtare la sensibilità dell'allievo, quanto piuttosto per responsabilizzarlo rispetto alla situazione che vive, auspicando che l'eventuale scelta sia fonte di benessere perché vagliata e non imposta. In tal senso, una scuola all'insegna dell'*empowerment*, è una scuola che tende "a incrementare il potere e il controllo (e la percezione degli stessi) di un soggetto sulla propria vita, sulle proprie scelte, sul proprio futuro, con gli altri"⁹⁶³.

Secondo questo approccio quindi, l'orientamento scolastico rientra a pieno titolo nell'orientamento educativo, in particolare in quell'idea di diventare persona che da un punto di vista pedagogico "si presenta come un agire generativo che, a partire prima da una intuizione e poi da una previsione di azione, conduce il soggetto verso il possibile e non ancora"⁹⁶⁴. È ancora evidente quindi un collegamento con la

⁹⁶¹ S. GHENO, *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 20.

⁹⁶² "Non si vuole far passare il *self-empowerment* come un modello 'umanistico', esso è e resta un modello psico-educativo con proprie teorie scientifiche di riferimento e processi valutativi ed esperienziali specifici"⁹⁶². Tuttavia, una visione sapienziale può trovare riscontro anche in un modello pratico-scientifico di orientamento, senza continuare a scindere una visione scientifica e umanistica della stessa realtà umana. La scoperta di una costituzione antropologica corredata di potenzialità, il sostenere che l'orientamento personale è nella scoperta del poter scegliere (intelletto) e decidere (volontà) non solo sulla valutazione delle proprie competenze ma anche sulla base dei propri valori, rende tale modello un approccio completo per un orientamento che poi può divenire anche specifico a secondo dei contesti. Riconoscere la complessità antropologica e capire che la libertà è la "molla" decisionale, nonostante sfugga all'indagine tecnica dell'orientatore, significa fare un ottimo lavoro di orientamento rispettoso della tipicità e unicità della persona." C. MACALE, *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, cit., pp. 196-7.

⁹⁶³ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, cit., p. 11.

⁹⁶⁴ E. MIATTO, *Giovani verso il futuro*, cit., p. 89.

pedagogia della speranza che si realizza nell'esperienza di ciascuno e nel suo scoprirsi un essere libero nella sua interiorità, razionalmente critico nelle sue decisioni ed emotivamente coinvolto nelle sue scelte. Tutto ciò che è umano deve appartenere anche ad un allievo in orientamento scolastico.

5.3 L'accompagnamento professionale

L'accompagnamento professionale è una tipologia di orientamento specifico della formazione professionale iniziale in quanto essendo questa una scuola rivolta al lavoro, ha come finalità il condurre l'allievo "qualificato" nel mercato del lavoro. Il problema dell'*employment* è quindi un tema centrale della formazione professionale e un obiettivo specifico dell'accompagnamento professionale. Come ci ricorda Pieroni, "l'orientamento è quindi una dimensione essenziale della formazione professionale e deve aiutare il soggetto a: 1) "autoimprenditorializzarsi", ossia esprimere le sue potenzialità in termini di promozione dei valori e di gestione della propria professionalità in manutenzione continua⁹⁶⁵; 2) "autocollocarsi", ossia capire il mondo in cui egli va a situarsi"⁹⁶⁶.

In questo specifico orientamento quindi è importante l'analisi del mondo del lavoro al fine di formare persone che possano trovare un *matching* vantaggioso fra il proprio investimento in termini di capitale umano e le opportunità che offre il mercato del lavoro. In tal senso, l'ultima fase dell'orientamento all'interno dei percorsi di IeFP, si trasforma in una forma di ufficio *placement*, ossia un luogo fisico e relazionale che sostiene l'allievo in un incontro con la propria professione. La differenza tra l'orientamento professionale di un'agenzia interinale e quello di una scuola professionale resta però sempre la valenza educativa che rimane prioritaria rispetto a tutto, persino alla possibilità o meno di trovare un lavoro.

Pertanto, anche nell'accompagnamento professionale resta il primato della persona nella conoscenza di sé e nel suo sviluppo integrale, dove per conoscenza del sé non intendiamo solo una consapevolezza delle proprie strutture psicologiche e delle competenze tecniche che si possono incontrare con i lavori disponibili come

⁹⁶⁵ Su questo tema cfr R. PIAZZA, *Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa*, in Rivista "Pedagogia oggi", 1 [2015], pp. 72-90.

⁹⁶⁶ V. PIERONI, *Orientamento e Formazione Professionale*, in G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Giovani, Orientamento, Educazione*, LAS, Roma 1999, p. 138.

nella migliore tradizione dell'orientamento professionale⁹⁶⁷, bensì una consapevolezza antropologica che aggiunge alla ricerca del lavoro come collocamento, una ricerca lavorativa come ricerca di senso. È qui che deve riemergere quella dimensione etica del concetto di lavoro come momento di fusione tra l'agire intellettuale e poietico in un orizzonte di significato esistenziale.

All'atto pratico, attualmente, "le fasi di un per-corso pratico di un orientamento professionale sono le seguenti: a) auto-etero valutazione; b) self-marketing; c) accompagnamento nel mondo del lavoro. Non è possibile, tuttavia, veicolare questa metodologia di natura individuale all'interno di un gruppo classe anche solo per ragioni tecniche (es. somministrazione di test), di tempo, di libera e manifesta volontà dell'orientando ad affrontare tale percorso"⁹⁶⁸. Pertanto, all'interno delle classi, è preferibile utilizzare formule educative ed esperienziali di gruppo alternate ad alcuni momenti di riflessione personale che danno un valore etico al tutto.

Per quanto concerne il primo punto, in ambito formativo, torniamo nuovamente al tema del portfolio come strumento di raccolta dati per un bilancio di competenze valutabili in un *setting* scolastico. Oltre al portfolio, per un accompagnamento professionale, si possono somministrare delle schede di autovalutazione riguardanti aspetti specifici del mondo del lavoro (artigianato, servizi, commercio, etc) o dei test specifici sul mondo del lavoro (es. test dei valori professionali) da integrare con test più generici (es. test di attribuzione di pensiero o test di pensiero astratto, etc). Ovviamente questo lavoro può essere fatto da docenti esperti in materia che a) abbiano poi tempo e voglia di restituire ai ragazzi quanto è emerso b) scelgano test/questionari non vincolati a figure professionali.

⁹⁶⁷ "Though job placement and vocational guidance emerged along with factories during the late 1800s, the study of vocational choice took formal shape in the early 1900s when Frank Parsons defined a three-part method of choosing a vocation to include: an understanding of one's self; an understanding of the nature of work available to the individual; and the reconciling of these two groups of information into a fitting decision. Most view Parsons' model as the beginning of the field of vocational psychology, which devotes part of its research and practice to helping individuals respond to their calling in meaningful ways that allow them to be satisfied, and ideally fulfilled. His model of using information about self and occupations as the basis for vocational decision-making remains relevant today, with great advancements through the work of researchers like John L. Holland, René Dawis, Lloyd Lofquist, and Linda Gottfredson. Their theories emphasize different aspects of *vocational choice* and illustrate the many implications that can be drawn and studied from Parsons' model." C. EBBERWEIN, *Vocation*, in S.J. Lopez (a cura di), *The Encyclopedia of Positive Psychology*, Wiley-Blackwell, USA 2009, p.1025 (1025-1028)

⁹⁶⁸ Un'esperienza pratica è riportata in C. MACALE, *Parlare del futuro a partire dal sé*, cit., pp. 528-540.

Il nodo cruciale della fase di auto-etero valutazione, sta nel far dialogare il portfolio (già comprensivo di elementi soggettivi, oggettivi e intersoggettivi) con quanto trovato da una valutazione di diversa tipologia emersa da test e questionari. Questi colloqui servono a consapevolizzare l'allievo circa le risorse interne da poter immettere nel mercato del lavoro, prediligendo, in questa fase, una riflessione più sulle proprie potenzialità che non sulla reale offerta del mondo del lavoro. È qui che torna il tema del *self-empowerment* in relazione allo stile esplicativo anche in ambito di accompagnamento professionale. Infatti, una volta fatto il passaggio dal bisogno di lavorare al desiderio di lavorare, è necessario che il bilancio di competenze come scoperta delle risorse interne incontri una dimensione psicologica ed etica di responsabilità rispetto alle proprie potenzialità⁹⁶⁹.

Come osserva Trinchero, infatti,

la percezione di competenza si sviluppa, oltre che dall'esito dei propri tentativi di padronanza, anche dall'interpretazione data ai propri episodi di successo e di insuccesso (detta stile di attribuzione). [...] solo il sentirsi responsabili delle proprie azioni favorisce l'impegno, mentre il pensare che tutto sia "già deciso", dalla fortuna o dalla sfortuna o da altri soggetti, favorisce la fuga e il disimpegno.⁹⁷⁰

Il secondo momento, definito del *self-marketing*, è un passaggio del percorso di orientamento professionale che verte sull'acquisizione di nuove competenze circa le strategie da mettere in atto per cercare lavoro, ossia come proporre ("vendere") la propria persona nel mondo del lavoro. Questo momento consta di: momenti teorici, quali per esempio la spiegazione di cosa è una rete professionale (*networking*) e come inserirsi all'interno di essa e/o formarla oppure cosa sono le banche dati per la ricerca del lavoro; momenti pratici come per esempio la stesura di un curriculum o

⁹⁶⁹ "The construct of competence as a key construct has accentuated the description of guidance in terms of individual skills, responsibility and autonomy. We refer in particular to the interpretation of personal competence as establishing a personal fortune expendable to read and interpret both cultural, both socially both professionally reality and positively to address the various tasks and activities that meet both in school and outside it (Baldacci, 2010). This construct affects the educational guidance in two ways: implicitly and explicitly. Implicitly, as a curriculum aim at developing cross-disciplinary skills and affects the development of the personal subject and therefore its ability to act with relevance and autonomy in different situations. In this sense, it is possible to believe that a student is also a student more competent longer able to make choices, to better manage the moments of transition and to plan with greater awareness of their own lives. Explicitly, as the ability to self-head can be gradually brought up during the training. In this case the action guidance is directly aimed at developing those skills that could be called "guidance". B. MARTINI, *L'orientamento nella continuità dei cicli scolastici. Una prospettiva orientata alla competenza*, in "Rivista Pedagogia oggi", 1 [2015], p. 31.

⁹⁷⁰ R. TRINCHERO, *Impegno, autonomia, responsabilità, competenza*, in "Nuova Secondaria", XXXI [2014], n.8, pp.45.

una cover-letter o la ricerca di offerte di lavoro tramite i *media*; momenti esperienziali come per esempio la simulazione di colloqui di lavoro in diversi contesti lavorativi.

Il terzo momento, ossia l'accompagnamento nel mondo del lavoro, consiste nel seguire passo-passo il candidato nella ricerca del lavoro. Ovviamente questa cosa non è fattibile in quanto, solitamente, lo studente inizia a cercare lavoro quando la scuola è finita e un percorso di affiancamento così inteso richiede tempo e remunerazione, quindi entrerebbe in conflitto con la gratuità della formazione. Cosa si può fare allora? Certamente si possono fornire all'allievo delle griglie che si usano in sede privata di accompagnamento professionale oppure fare un *resuming* di tutte le informazioni acquisite per via teorica, pratica ed esperienziale e rileggerle alla luce dell'attuale situazione del mercato del lavoro. Questo momento, ove vi sia la possibilità, dovrebbe essere gestito insieme a docenti di materie quali diritto, economia, sociologia o simili, per integrare, la parte educativa dell'accompagnamento professionale con una visione di cosa sia la domanda/offerta del lavoro e quali possibilità contrattuali ha l'allievo al termine del ciclo scolastico.

Snodo pedagogico dell'accompagnamento professionale

Nonostante l'accompagnamento professionale sia un percorso principalmente "tecnico", sia nella sua dimensione teorica che esperienziale, è comunque sostenuto da un discorso pedagogico che si gioca sul rapporto di cittadinanza attiva, formazione e lavoro. Tralasciando argomentazione pedagogiche di carattere istituzionale, intese come incontro tra il mondo formativo e produttivo nell'autonomia del primo e nella disponibilità del secondo⁹⁷¹, la nostra riflessione verte sul ruolo di mediazione pedagogica che l'IeFP può svolgere in questo momento di crisi.

Come osserva Franceschini siamo giunti in un periodo storico in cui, contrariamente al dopo guerra e agli anni ottanta, noi formiamo persone in un

⁹⁷¹ "Lo studio della domanda di occupazione espressa dal mercato è senza dubbio importante ai fini della determinazione di una politica dell'istruzione della formazione professionale, ma non si uò nemmeno lontanamente ipotizzare che i soggetti si istruiscano e si formino su qualcosa che non condividono e che è per loro privo di senso" G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, cit. p. 42.

contesto di piena recessione economica e dove il lavoro scarseggia⁹⁷². Questo dato di fatto ci deve interrogare circa la valenza pedagogica della formazione professionale in rapporto a una società sempre più in crisi. Il problema resta il come, oltre ogni forma di ingegneria didattica e curriculare e oltre ogni sostegno in termini di bilanciamento di competenze e potenzialità, la formazione professionale possa preparare l'allievo anche al vuoto occupazionale. Non può più essere il solo lavorare a dar dignità alla persona in termini di partecipazione civile. Il lavoro è un mezzo prezioso per contribuire al bene comune, e la realizzazione della persona è uno dei fini della scuola professionale, ma spesso è una meta lontana per un allievo che esce dal circuito formativo.

Per quanto, come abbiamo visto già nel terzo capitolo, l'IeFP, abbia la media più alta di inserimenti lavorativi in ordine alla qualifica presa, resta ancora il problema sociale della flessibilità lavorativa che cela la precarietà di un sistema produttivo che non riesce a contribuire a un sistema di welfare. In tal senso, senza allarmismi e ancorati alla pedagogia della speranza, la formazione professionale iniziale deve sostenere l'allievo fornendo strumenti psicologici e morali, ma anche informativi, rispetto alla possibilità di trovare lavoro dopo la scuola professionale.

Se, infatti, è vero quello che affermava Dewey, ossia che "l'occupazione è il solo elemento che armonizzi le capacità specifiche di un individuo e la sua funzione sociale. Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo", dobbiamo tristemente constatare che in questo momento storico, il sistema formativo e il mondo del lavoro non riescono a garantire questo libero accesso alla felicità, o se non altro non immediatamente dopo gli studi. Pertanto la pedagogia del lavoro deve farsi carico anche della pedagogia del "non lavoro" e traghettare coloro che sono in cerca di un'occupazione verso una collocazione cercando di tamponare le tempeste del "non fare" post-formativo e le maree della precarietà⁹⁷³.

⁹⁷² Cfr G. FRANCESCHINI, *Formazione, lavoro e orientamento. Riflessioni e proposte didattiche*, in "Rivista Pedagogia oggi", 1 [2015], pp. 61-64.

⁹⁷³ Come afferma Pesci non basta che "la stabilità del lavoro è ormai una chimera", addirittura si pensa alla flessibilità (nome "mercantile" della precarietà) come «un valore positivo dapprima in senso lavorativo (in realtà come copertura ideologica dello sfruttamento dei giovani negli stessi spazi avanzati) e poi si è estesa all'intero ambito delle relazioni sociali». F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità*, cit., p. 103

Come osserva Zanniello, il nuovo orientamento “al” e “nel” lavoro richiede più dimensioni:

La nuova professionalità si forma in un contesto che, per affrontare le sfide produttive e occupazionali, richiede flessibilità, creatività ed eticità: tutte dimensioni che, pur verbalmente apprezzate, vengono spesso negate di fatto nella prassi formativa corrente. Scuola e formazione, infatti, non sembrano dare oggi garanzie sufficienti per l'educazione dei ragazzi ad affrontare preparati le complessità del nuovo labirinto produttivo.⁹⁷⁴

La nuova definizione che si vorrebbe dare ai Centri formativi che da CFP diverrebbero CFPL, Centri di Formazione Professionale per il Lavoro, sta ad indicare come la pedagogia del lavoro debba insistere sul *workfare* che in sostituzione del welfare, possa “assicurare sufficienti opportunità di formazione professionalizzante: opportunità di sviluppo umano piuttosto che un “risarcimento” di soggetti perdenti nel gioco del mercato”⁹⁷⁵. Ancora una volta siamo di fronte a un modello educativo e orientativo che facendo leva su una psicologia, filosofia e pedagogia delle virtù, porta la persona a una formazione umana, educativa e professionale ponendola nella condizione di poter sviluppare le proprie potenzialità nel rispetto della sua complessità antropologica e non come mero strumento dell'economia.

⁹⁷⁴ G. ZANNIELLO, *Presentazione* in G. ZAGARDO, *Orientamento nel lavoro*, cit. p. 4.

⁹⁷⁵ G. ZAGARDO, *Orientamento nel lavoro*, cit. pp. 51-52.

CONCLUSIONI

L'importanza dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

La formazione professionale iniziale, nella storia dell'istruzione, è sempre stata svalutata rispetto agli altri *iter studiorum*; essa, infatti, ha avuto prima una funzione "classista", ossia rivolta ai figli del popolo, e poi pensata come "alternativa" per chi non riusciva negli studi, o peggio "non voleva studiare". Una delle finalità di questo lavoro di ricerca è stato quello di dimostrare l'alta valenza educativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale, intesi non solo come "scialuppe di salvataggio" per gli allievi in *drop-out* e per le statistiche nazionali sull'*education*⁹⁷⁶ rispetto agli altri paesi europei, ma anche e soprattutto come sistema educativo autonomo e integrato con gli altri percorsi nazionali di istruzione⁹⁷⁷.

La scuola professionale ha mostrato di essere, nel corso degli anni, e particolarmente negli ultimi quindici, un percorso di studio atto alla crescita della persona e al suo inserimento nella società. Superando di gran lunga posizioni ideologiche che, con argomentazione pretenziose e partitiche, mettevano in dubbio

⁹⁷⁶ "Tra i motivi più rilevanti della domanda di IeFP, ancora in crescita per le Istituzioni formative accreditate, vi è la percezione di un nuovo modello pedagogico-didattico adatto al contrasto della dispersione. A questo fine, la IeFP si mostra uno strumento efficace e complementare all'istruzione generalista, in grado di ridurre il ritardo del Paese sulla filiera dell'Istruzione tecnico-professionale e di fronteggiare la dispersione, che nella sola Istruzione professionale raccoglie il 36% dei drop out nell'Istruzione secondaria.

Pertanto, i punti di forza del modello della IeFP sono: le caratteristiche professionalizzanti che recuperano la teoria attraverso la pratica, la consistente quota di stage nel curriculum (pur con le citate limitazioni presenti nella sussidiarietà), la didattica per competenze, il riconoscimento del valore formativo del lavoro, la relativa presenza di adeguate strutture laboratoriali, l'enfasi sulle competenze trasversali, la didattica attiva, un'azione formativa flessibile, personalizzata e inclusiva, che arriva a sensibilizzare alle attività svolte nei centri le famiglie. Esse, infatti, continuano a percepire la IeFP come strumento di accesso al mondo del lavoro e leva di promozione sociale." ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. a.f. 2014/2015*, cit., p.30

⁹⁷⁷ Ne è riprova che nell'ultimo monitoraggio Ifol si evidenzia come, contrariamente ai precedenti anni formativi, un aumento degli allievi iscritti al primo anno non ripetenti. "Nel 2014-15, la percentuale di coloro che hanno optato per la IeFP come prima scelta sale sia nei centri che nelle scuole, descrivendo un sistema formativo in cui il peso di coloro che vi accedono dopo precedenti insuccessi scolastici o formativi si riduce rispetto a chi lo sceglie per vocazione: presso i Centri accreditati la quota di 14enni iscritti al primo anno, sul totale degli iscritti allo stesso anno, sale al 45,1% (+4,3%), percentuale che si avvicina al 50% nei percorsi in sussidiarietà integrativa (+4,3) ed arriva a 32,8% nella complementare (+2,2%). I percorsi dei Centri accreditati ed ancor più gli interventi della complementare continuano comunque a risultare quelli più carichi di scelte di seconda opportunità." Ivi, p. 10

che l'istruzione professionale potesse assolvere l'obbligo scolastico⁹⁷⁸, la formazione professionale iniziale ha fatto vedere nei numeri e nei fatti che è scuola per la persona e per il futuro.

La scuola professionale, non è più solo un “impariamogli un mestiere”, ma è un rimettere in moto uno studente frastornato a causa dei suoi insuccessi scolastici, educandolo ad esprimersi nel suo sapere e nel suo fare a partire dal suo essere. È una scuola che orienta e quindi affronta le crisi adolescenziali non separando le questioni contenute nei libri e quelle inerenti la professione dalle difficoltà della vita. È una scuola che dà opportunità di crescita, di conoscere il mondo adulto e di inserimento nel mercato del lavoro.

Se queste righe sembrano troppo celebrative, bisogna considerare che l'enfasi è motivata dal fatto che troppo spesso la formazione professionale iniziale, come affermava Bettoni già nel 2012⁹⁷⁹, se non sfiduciata, è stata quanto mai dimenticata dalle politiche educative statali. Ne sono riprova, oggi, la differenza di fondi e trattamenti tra la scuola statale e i centri di formazione professionale. Un sistema che, nonostante il disinteresse da parte delle politiche scolastiche, ha saputo creare, tramite la sinergia tra enti formativi, Regioni e Imprese, un sistema formativo che ha ridato speranza a molti giovani.

La praxis, come tema educativo fra l'agire produttivo e l'agire etico

Un appunto che si può fare alle politiche educative nazionali e locali rivolte alla formazione professionale riguarda, forse, l'eccessiva attenzione all'aspetto delle competenze tecnico-professionali in relazione al mercato del lavoro. Un dato

⁹⁷⁸ “Il problema dell'assolvimento dell'obbligo si connette con quello dell' “equità” in fatto di politica scolastica? Molto schematicamente la risposta a questo quesito può essere formulata come segue: il ciclo terminale della scolarizzazione obbligatoria deve “equamente” rispondere sia alle esigenze di chi conclude con esso gli studi, sia a quelle di chi li prosegue verso un diploma di maturità. [...]”

È noto che non si è potuti arrivare alla determinazione legislativa di tale prolungamento dell'obbligo soprattutto a causa della pretesa di larghe fazioni democristiane di consentirne l'assolvimento anche in sede di istruzione professionale regionale.” In A. VISALBERGHI, *Il problema dell'assolvimento dell'obbligo: una prospettiva riqualificante*, in “Scuola democratica. Learning for democracy”, n. 3 nuova serie [2011], p. 14 (14-20)

⁹⁷⁹ “Fiducia o sfiducia dei soggetti istituzionali nei confronti del sistema di istruzione e formazione professionale? Più che sfiducia si può parlare di mancato, quanto meno debole, sostegno da parte dello Stato a un segmento educativo che a tutti gli effetti fa parte del sistema educativo nazionale.” C. BETTONI, *C'è fiducia nei confronti dell'istruzione tecnica e professionale?*, in “Scuola Democratica”, n.5 nuova serie [2012], p. 190 (187-191)

giustificabile alla luce delle richieste europee e delle imprese, ma che certo necessita di un ribilanciamento, nei percorsi formativi, in quanto questi sono rivolti ad adolescenti ancora bisognosi di attenzioni educative.

L'aver ordinamentato il sistema di istruzione e formazione professionale ha consentito infatti, una volta per tutte, di dare all'IeFP il valore che gli spetta in termini istruzione all'interno del sistema educativo nazionale. L'aspetto che però è forse ancora carente, o comunque non ancora esplicitato, è quello che riguarda la funzione educativa di tali percorsi che tra istruzione e formazione professionale, debbono comunque fornire elementi per una crescita globale della persona. Pertanto questa tesi ha formulato un percorso educativo basato sulle competenze e sulle potenzialità che trovasse una sua radice di pensiero nella filosofia aristotelica, un inquadramento scientifico nella *positive psychology* e una sua proposta progettuale nella *positive education* rivolta all'IeFP. Il tutto all'interno di un quadro pedagogico personalista.

L'approccio interdisciplinare, che è stato cercato nell'arco di tutta la tesi, ha accolto la provocazione di Morin circa la necessità di una riflessione sulla complessità nei percorsi educativi che funzioni da antidoto agli eccessi della specializzazione⁹⁸⁰, per non perdere di vista il senso del tutto. Come afferma il sociologo francese

Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere. Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazioni, ma anche ignoranza e cecità [...]

Le conoscenze e tecniche servono solo per utilizzazioni tecniche. Non riescono a coniugarsi per nutrire un pensiero che possa considerare la condizione umana, in seno alla vita, sulla Terra, nel mondo, e che possa affrontare le grandi sfide del nostro tempo. Non riusciamo a integrare le nostre conoscenze per indirizzare le

⁹⁸⁰ Giganteschi progressi nelle conoscenze sono stati attuati nell'ambito delle specializzazioni disciplinari durante il XX secolo. Ma questi progressi delle conoscenze hanno prodotto una regressione della conoscenza, proprio a causa della specializzazione che spesso frammenta i contesti, le globalità, le complessità. [...]

La conoscenza specializzata è una forma particolare di astrazione. La specializzazione "as-trae", ossia estrae un oggetto dal suo contesto e dal suo insieme, ne rifiuta i legami e le interconnessioni con l'ambiente, lo inserisce in un settore concettuale astratto che è quello della disciplina compartimentata, in cui le frontiere spezzano arbitrariamente la sistematicità (la relazione di una parte con il tutto) e la multidimensionalità dei fenomeni; conduce a un'astrazione matematica che opera con ciò stesso una scissione con il concreto, privilegiando tutto ciò che è calcolabile e formalizzabile. (E. MORIN, *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*, cit., pp. 40-42)

nostre vite. Da ciò emerge il senso della seconda parte della frase di Eliot: “Dov’è la saggezza che perdiamo nella conoscenza?”.⁹⁸¹

L’interrogativo della saggezza ha fatto sì che questa tesi cercasse un dialogo continuo fra conoscenze, apprendimento per competenze e saperi umanistici, in particolar modo con la filosofia, disciplina che, come ci ricorda Pesci⁹⁸², permette alla teoria dell’educazione, di superare schematismi e visioni programmatiche, nonché di creare un ponte fra la pedagogia e le diverse scienze dell’educazione. Nella fattispecie dei percorsi per l’istruzione e formazione professionale, questo dialogo tra i saperi è stato utile al fine di ritrovare un giusto legame fra antropologia pedagogica e educabilità⁹⁸³, per fondare un discorso educativo di carattere progettuale, che desse valore alla persona in quanto tale e in seguito alla persona in apprendimento professionale.

Pertanto, nel corso di questa ricerca, iniziata da uno studio storico e legislativo in merito alla IeFP, si è sentita l’esigenza di trovare un compimento all’interno di una riflessione di carattere più pedagogico. Questo percorso che ha visto come protagonisti non solo la didattica per competenze e la psicologia, ma anche alcuni accenni economici al mercato del lavoro e ad alcune interpretazione sociologiche della condizione attuale, ha avuto il merito di mostrare oltre alla già

⁹⁸¹ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e del pensiero*, cit., p. 9

⁹⁸² L’apporto della filosofia stessa e anche di altre discipline “non scientifiche” alla riflessione sull’educazione consiste nell’aiuto che esse potrebbero dare al superamento degli schematismi e delle ingenuità che derivano dall’intreccio delle due tendenze “perverse” che molti tra noi vedono operare oggi nel vasto campo delle scienze umane e dell’educazione: da un lato, quella a tagliare definitivamente i tenui legami che ancora si mantengono tra la prospettiva “filosofica” e quella “scientifica”, dall’altro, quella a concepire la stessa prospettiva scientifica come orientata essenzialmente al “fare formazione” (per usare un’espressione tanto discutibile quanto diffusa nell’attuale linguaggio “tecnico”). F. PESCI, *Educazione senza vittime*, cit., p. 27.

⁹⁸³ Antropologia Pedagogica: [...] Per tal motivo si dice che l’a.p. ha come suo fine ultimo aiutare a comprendere più e meglio l’ «educabilità» umana.

- a) Con questa categoria, s’intende globalmente riferirsi a quegli ambiti e a quegli aspetti dell’esistenza soggettiva, relazionale e sociale, che richiedono o perlomeno appellano ad un’azione individuale e/o comunitaria di sostegno o di aiuto, affinché arrivino ad un loro sviluppo, per quanto è possibile «formato», vale a dire ottimale, o quanto meno adeguato alle esigenze dei tempi e dell’ambiente.
- b) Per altro verso, e conseguentemente, con la categoria dell’ «educabilità» si viene ad indicare, per così dire, il campo d’azione dell’educazione. [...] e ciò sulla base delle potenzialità, soggettive ed oggettive che gli si presentano, nell’interazione con l’ambiente, grazie all’aiuto degli altri, per cui è messo (e man mano si mette) a parte del patrimonio sociale della cultura, e sempre più, crescendo, compartecipa con l’apporto delle sue decisioni ed azioni alla trasformazione e qualificazione umana di se stesso e del mondo.

Cfr. C. NANNI, *Antropologia pedagogica*, in M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell’Educazione*, cit., pp. 73-76.

citata valenza educativa della formazione professionale iniziale, anche la possibilità di pensare iter pedagogici anche per quei ragazzi che la scuola pubblica di stato non ha per loro predisposto.

La trasversalità di un discorso morale ed etico è stato un punto di forza di questo elaborato in quanto la riflessione filosofica, di cui è pregna la pedagogia personalista, non ha imposto i suoi paradigmi dall'alto, ma li ha scovati su una base culturale, antropologica, e sullo studio del carattere secondo una dimensione psicologica dell'essere umano. Nessuna imposizione di un fine all'educazione come vorrebbe una critica eccessiva pragmatista, ma una scoperta dell'umano a partire dalla dimensione esperienziale e culturale, a volte sostenuta anche da ricerche sperimentali.

Proprio il concetto di competenza, che in questa tesi trova la sua radice nel “saper essere”, come anche la libertà interiore che mostra il limite di una visione educativa troppo ancorata ad un'ansia valutativa, spronano il mondo dell'istruzione e formazione verso la difficile sfida dell'educazione del carattere in relazione e in un contesto di apprendimento per competenze. Se, come afferma Pesci,

L'educazione del carattere non è, dunque, una proposta facile, non è nemmeno da considerare un ritorno al passato e non è da accogliere o rifiutare come una riformulazione di ideali pedagogici conservatori; l'educazione del carattere rappresenta una sfida pedagogica, perché, forse, anche al di là delle ottimistiche formulazioni pratiche operate dai suoi principali esponenti, si deve impegnare in una battaglia, per così dire, epistemologica e metodologica, e in un confronto dialettico con il clima culturale contemporaneo.⁹⁸⁴

L'idea della *positive education and vocational training* proposta in questa ricerca e intesa come una didattica del benessere, potrebbe essere una proposta percorribile per orientare su un piano esistenziale gli allievi della formazione professionale e porre la “vita buona” (eudaimonia) come senso dell'esistenza che dona significato all'apprendimento professionale.

Una proposta progettuale

Per dare concretezza alla riflessione sulla necessità di un'educazione del carattere rivolta alla felicità, in questa tesi, oltre a portare studi e ricerche, sono stati

⁹⁸⁴ F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità*, cit., p. 213.

cercati sostegni nella realtà concreta all'interno di un'esperienza osservativa in un centro di formazione professionale situato nella periferia romana. La quotidianità dell'esperienza, le relazioni intessute con gli allievi e gli scambi di opinione con i formatori che vi operano, mi hanno permesso di poter immaginare una didattica del benessere, intesa come promozione integrale della persona, all'interno di un sistema di competenze richieste dai documenti sulla formazione professionale.

In particolare si sono proposte delle piste progettuali in riferimento a tre teorie della *positive psychology* che sono state trattate: *explanatory style*, *flow* e *virtues and strenghts*. Prima di proporre eventuali applicazioni pratiche nei diversi contesti e ambienti didattici frequentati dagli allievi della IeFP, si è cercato di fornire un inquadramento teorico dei costrutti in questione in relazione con la “didattica per competenze”, che si ritiene sia la “filosofia di apprendimento” nei percorsi professionali. Lo studio di queste teorie, che ha portato a un raffronto semantico con il termine anglosassone *skill* (utilizzato nella teoria del *flow*) e che ha messo in luce la valenza storico-culturale del concetto di competenza, è stato certamente uno dei punti di forza dell'elaborato che ha subito non poche revisioni anche grazie ad alcuni confronti accademici in diversi convegni.

Un'altro elemento di originalità di questa tesi è stato certamente dato dal dialogo fra la competenza nella sua radice semantica di origine aristotelica secondo l'interpretazione di Pellerey e il concetto di potenzialità, così come pensato da Peterson e Seligman. Anche in questo caso, nonostante una certa comunanza filosofica nel raffronto teoretico e nell'intersezione dei due costrutti, è stata necessaria una rivisitazione di alcuni termini come *habitus* e virtù che seppur funzionale ad un discorso educativo, ha certamente lasciato spazio a delle critiche di carattere disciplinaristico. Tali critiche sono state esposte nel capitolo sulla *positive psychology* e riproposte, anche, in alcuni convegni in cui sono state presentate parti di questa ricerca.

Sul piano più propriamente educativo, questo raffronto ha permesso di superare quei limiti del concetto di competenza che si riferivano alla libertà interiore, alla morale personale e al senso che ciascuno dà all'esistenza. In particolare, la virtù “spiritualità e trascendenza” così come definita da Peterson e Seligman, ha aperto uno spiraglio comunicativo fra una scienza sperimentale facente parte delle scienze

dell'educazione quale è appunto la psicologia, e i saperi umanistici, in particolare la filosofia.

Alla luce di questa impostazione teorica ripresa poi nella *positive education and vocational training*, sono state proposte, in seguito, delle piste progettuali di carattere pratico-educativo che tenessero in considerazione i suddetti costrutti nella didattica professionale a seconda degli ambienti e dei contesti educativi. In particolare, considerate anche alcune indicazioni di carattere educativo presenti nei documenti ministeriali riguardanti l'IeFP, sono state avanzate delle proposte e/o linee di intervento a sostegno di un percorso educativo che considerasse la totalità della persona nella didattica per competenze. Le proposte hanno riguardato la teoria della *virtues and strengths* e del costrutto di *flow* sia nella didattica in classe, come nei laboratori e anche negli stage (alternanza scuola lavoro). Inoltre lo stile esplicativo, oltre ad essere un metodo riflessivo per il servizio di tutoria offerto agli allievi, è stato ipotizzato come percorso meta-cognitivo nei processi di orientamento educativo e ri-orientamento scolastico.

La concretezza e la consistenza di questo progetto di ricerca possono essere rintracciate anche nella cornice pedagogica presentata a conclusione di questo elaborato. La proposta di una pedagogia della speranza di Catalfamo radicata all'esperienza antropologica e di una pedagogia sociale ispirata alla scuola di Barbiana, permettono di ancorare a un realismo pedagogico la riflessione sull'IeFP. In particolare, l'esplicazione dello studio pedagogico, inteso come mediazione pedagogica in relazione all'attuale società e in rapporto al mondo della formazione, fornisce, a questa tesi, un altro valido strumento di dialogo fra saperi e scienze, didattica ed etica, professionalità e orientamento educativo/professionale.

In conclusione, si ritiene che le due finalità della ricerca, così come sono state presentate nell'introduzione dell'elaborato, ossia pensare a un percorso educativo rivolto alla promozione integrale per gli allievi delle scuole professionali e allo stesso tempo pensare questo progetto in un'ottica pedagogica e interdisciplinare, siano state raggiunte. L'originalità di questa tesi consiste, inoltre, nell'aver proposto un approccio educativo (*positive education*) nella didattica per competenze (così come richiesto dalle leggi vigenti per le scuole professionali), risultando, se non l'unico (alla luce delle ricerche fatte), comunque uno tra i pochi PPI (*Positive Psychology*

Inteventions) per i centri di formazione professionale rivolti ad adolescenti in obbligo formativo.

Limiti della ricerca

Ogni ricerca porta con sé dei limiti e il riconoscerli non preserva la stessa da critiche, ma certamente la rende più onesta sul piano intellettuale. Alcuni limiti riscontrati e qui di seguito esplicitati sono chiaramente oggettivi, altri sono dovuti alla definizione del campo d'indagine.

In riferimento alla ricognizione storico-legislativa fatta nei primi due capitoli è evidente che la mia posizione era ed è particolarmente favorevole a un riconoscimento educativo della formazione professionale sia nei suoi percorsi triennali fra i banchi che in apprendistato. Nonostante siano state citate anche posizioni contrarie all'approvazione pedagogica dei diversi canali dell'IeFP, la bibliografia riportata è principalmente riferita a studiosi e ricercatori che evidenziano, pur riconoscendone anche qualche limite, la valenza educativa dei percorsi IeFP alla pari degli altri corsi di studio di scuola secondaria di secondo grado.

Riguardo all'osservazione educativa presso il centro di formazione "Elis" presentata a conclusione del secondo capitolo, oltre ai limiti della ricerca legati alla soggettività del ricercatore, si ritiene necessario evidenziare un'altra criticità insita nel reportage, ossia la questione di genere. Infatti gli allievi che frequentano il centro di formazione professionale osservato sono tutti di sesso maschile, persino nel corpo docente non è presente alcuna figura femminile. Le uniche donne che intervengono nella didattica sono le assistenti specialistiche per gli allievi che presentano specifiche certificazioni. Per correttezza di informazione viene riportato questo dato seppur consapevoli del fatto che, non avendo presentato ipotesi e dati sperimentali, nonché interpretazione dei risultati, non è particolarmente rilevante all'interno della ricerca teorica. Ciò soprattutto perché le ulteriori ricerche presentate in seguito, specie quella della *positive psychology* e della *positive education*, rispecchiano un certo equilibrio di genere nella ricerca dei dati e nella loro interpretazione.

Nel terzo capitolo è evidente che non si è sviluppato un discorso sulla progettazione didattica per competenze, ma una volta definito il concetto di

competenza, ci si è soffermati sulla valutazione in ambito formativo. Apparentemente questo discorso può sembrare insensato, infatti, cosa si valuta, se prima non si progetta? Questa controversia sarebbe valida se la ricerca avesse avuto un taglio squisitamente didattico. La sola riflessione sulla valutazione è stata voluta in quanto ci collegava più facilmente alle finalità della istruzione e la formazione professionale che sono l'apprendimento e il lavoro. Inoltre, evidenziando anche i limiti di un approccio eccessivamente "formativo-valutativo" della scuola professionale, è stato possibile rilevare l'urgenza di una didattica del benessere pensata come una promozione integrale della persona e non solo come successo formativo.

Un ulteriore limite presente in questa ricerca è certamente quello di un confronto interdisciplinare fra scienze dell'educazione e saperi umanistici principalmente riferito al pensiero aristotelico-tomista, nonché personalista. Infatti, tranne alcuni accenni ad altre filosofie educative (pensiero marxista o riflessione deweyana per esempio), oppure riferimenti in note ad altri approcci e scuole di pensiero, la riflessione aristotelica *in primis*, e nelle sue accezioni tomiste e personaliste poi, è stata il *filo rosso* di questa riflessione interdisciplinare. La scelta di confrontarci quasi esclusivamente con le scuole di pensiero suddette è data da due ragioni. La prima riguarda la mia storia personale, i miei studi, la mia formazione e i miei interessi che mi hanno fatto prediligere il pensiero personalista, nella fattispecie la riflessione pedagogica di Maritain. Inoltre ho ritenuto, come suggeritomi anche da Pellerey in un confronto accademico nel primo anno di dottorato, che l'allargare il ventaglio della mia indagine anche ad altre filosofie educative, potesse sembrare pretenzioso per una tesi dottorale, il cui oggetto poi verteva su altro.

La scelta di non inoltrarmi oltre la filosofia aristotelica è stata dettata anche dalla continuità che emerge tra le riflessioni della *positive psychology* di Seligman e l'eudaimonia aristotelica. In particolare, il campo applicativo della *positive education*, pur essendo ancorato a una recente branca della psicologia, riprende in mano i capisaldi delle pedagogie pre-deweyane in cui il mondo delle virtù era alla base della formulazione degli obiettivi educativi. Si fa notare, qui, come le due impostazioni pedagogiche abbiano in comune dei punti fondanti per l'impalcatura educativa di entrambe:

1. L'educazione è un percorso che necessita di un concetto di persona/uomo contestualizzato, secondo un modello di propensione al mondo delle virtù che è percorribile grazie a delle potenzialità umane che sono insite nella natura umana. Infatti, se ciò non fosse vero, non sarebbe giusto chiedere a una persona di incrementare la potenzialità del coraggio, se non la possedesse. La psicologia positiva segue l'aforisma latino *nemo dat quod non habet* e giustifica l'intervento psico-educativo sulla persona basato su una costituzione antropologica chiara.
2. In secondo luogo, entrambi gli impianti educativi, oltre a trattare della sfera cognitiva e extra-cognitiva, hanno una netta apertura alla trascendenza e considerano la persona non destinata solo alla soddisfazione dei propri bisogni fisiologici, poiché il suo benessere è guidato e dipende anche da un quadro morale di apertura verso l'altro.
3. In terzo luogo, le due correnti di pensiero pedagogico esaltano i progressi delle scienze e della tecnica, ma non archiviano la saggezza apportata nei millenni della storia dalle diverse culture che si sono sviluppate.
4. Infine, sia la psicologia positiva che la pedagogia personalista mettono in forte correlazione l'educazione individuale con l'educazione sociale. Entrambe, infatti, sostengono che il benessere del singolo sia dato anche da una strutturazione della società che permetta la trasmissione di modelli virtuosi che favoriscano la crescita personale e comunitaria, per una realizzazione piena della persona e della società.

Ulteriori ricerche

Questa ricerca ha cercato di creare una cornice teorica a un possibile approccio educativo al mondo dell'istruzione e formazione professionale che tenga in considerazione una filosofia, una psicologia e una pedagogia basata sulla virtù. Le argomentazioni portate, le considerazioni fatte e le criticità fatte emergere sembrano abbastanza circostanziate e supportate sul piano bibliografico. Quindi, sembra possibile dare nuova "forma" ai percorsi dell'IeFP che tenga in considerazione sia gli aspetti educativi che quelli formativi. Se è vero che un'intuizione, seppur non

accostabile a una verità, è degna di essere perseguita e indagata⁹⁸⁵, allora si ritiene che questa ricerca potrebbe essere ulteriormente sviluppata sia su un piano teorico che sperimentale.

A livello teorico, si potrebbe pensare a nuove piste di riflessione interdisciplinare che colleghino la *positive psychology* ad altre scuole di pensiero. In particolar si potrebbero rievocare alcuni confronti con autori già citati nei testi della psicologia positiva o rivedere il discorso delle competenze a partire da antropologie diverse da quella personalista. Si potrebbero anche considerare altri punti di vista etici e rapportarli alla teoria delle virtù e potenzialità. Per esempio si potrebbero considerare le posizioni di altri pensatori che, lontani dal concetto di sostanza dello stagirita, potrebbero evidenziare analogie fra virtù e valori in un discorso etico forse più vicino ad alcune scuole di pensiero contemporanee.

Sul piano sperimentale, questa tesi potrebbe fungere come una vera e propria cornice teorica a un'ipotesi di ricerca. Volendo evitare ogni forma di "teoreticismo"⁹⁸⁶, questa corposa riflessione costruita in tre anni di dottorato, considerando aspetti storici, legislativi, pedagogici e politico-sociali, definendo così un contesto per la ricerca, potrebbe cercare un riscontro esperienziale nella pratica educativa e una valutazione di carattere sperimentale. Sarebbe auspicabile quindi un ipotetico progetto educativo e di ricerca allo stesso tempo (ricerca-azione) da presentare all'interno di un'offerta formativa di uno, o meglio più, centri di formazione professionale. In particolare, applicando una progettualità che si rifà alla *positive education*, si potrebbe vedere se anche in Italia e nei centri di formazione professionale, sia possibile ottenere incremento simultaneo delle *skills of achievement* e delle *skills of well-being*.

⁹⁸⁵ "L'importanza di una nuova intuizione non consiste, necessariamente, nel fatto che essa sia espressione definitiva di una verità: bisogna che dia frutti e conduca a scoperte successive. Inoltre, quel che più conta è il cambiamento dell'uomo quando scopre la verità, poiché egli diviene più consapevole e può trasmettere questa maggiore consapevolezza alle generazioni successive." E. FROMM, *Marx e Freud*, Il Saggiatore, Milano 1971 p. 177.

⁹⁸⁶ "Troppo spesso il mondo della teoria (accademico, sostengono gli autori) e quello della pratica sono rimasti sconosciuti l'uno all'altro, l'uno teorizzando su cose che non interessano all'altro e quest'ultimo esercitando prassi che rimangono sconosciute al primo; il rischio estremo che si corre è quello di un teoreticismo banale in termini epistemologici e formativi e, dall'altro lato di un praticismo irrilevante che può confermare in alcuni il fatto che l'azione educativa si riduca ad una routine meccanica." E. LOZUPONE, *La pedagogia sociale nella contemporaneità*, cit., p. 105.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., Il Centro Elis 1965-1990, Fratelli Palombi Editori, Roma 1990.

ASSOCIAZIONE TREEELLE, *Accendere i fari sull'Istruzione e Formazione Professionale*, quaderno n.12, giugno 2016.

ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, LAS, Roma 1995.

AGAZZI A., *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, in GALEAZZI G. (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, Massimo, Milano, 1981, pp. 15-28.

ALBANESI O., *Gli insegnanti come risorsa nella costruzione del benessere a scuola?* in Newsletter di Psicologia Positiva, 8/2007.

ALBERICH E. (a cura di), *Educazione morale oggi*, LAS, Roma 1983.

ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

ALESSI A., *Sui sentieri dell'Assoluto. Introduzione alla teologia filosofica*, LAS, Roma 1997.

ALESSI A., *Sui Sentieri dell'essere. Introduzione alla metafisica*, LAS, Roma, 1998.

ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, CNOS-FAP, Roma 2015.

ALLULLI G. – TRAMONTANO I., *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*, Isfol, Roma 2007.

ALTHUSSER L., *Freud e Lacan*, Editori Riuniti, Roma, 1981.

AMBROSOLI L., *La scuola italiana dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna 1982.

ANNAS J., *La morale della felicità*, Vita e Pensiero, Milano 1998.

ANTONI G.- GIACONI N., *Trova il tuo lavoro*, Gruppo24ore, Milano 2012.

ARENDT H., *Vita activa*, Bompiani, Milano 1964.

ARISTOTELE, *Del cielo*, I, 27 la 33: II, 29b 13; e Id., *Fisica*. II, 193b 2.

AVALLONE F., *La dimensione psicologica del lavoro*, CNOS-FAP- collana studi, Roma 2012.

BAKKER A.B., *The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF*, in "Journal of Vocational Behavior", LXXI [2008], n.3, pp. 400-414.

BALDACCI M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.

BALDACCI M., *Ripensare il curricolo*, Roma, Carrocci, 2006.

BALDACCI M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, Lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

BALDACCI M. – FRABBONI F., *La Controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*, Franco Angeli, Milano 2009.

BALDUZZI G., *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, collana “Processi formativi e scienze dell'educazione”, Guerini Studio, Milano 1999.

BARBAGLI M., *Dispoccupazione e sistema scolastico in Italia (1859-1873)*, Mulino, Bologna, 1974.

BARDI D., *La classe scomposta*, Nova Multimedia, Milano 2014.

BARTOLOMEI P., *I Ragazzi di Via Sandri*, Edizioni Ares, Milano 2008.

BARTOLOMEI P., “*Ti porterò con me*”. *Viaggio in una scuola che cerca la speranza*, Edizioni Ares, Milano 2015.

BATINI F., *Insegnare per competenze*, in Quaderni di ricerca, n.2, Loescher, Torino 2013.

BAUMAN Z. – MAURO E., *Babel*, Laterza, Bari 2015.

BAUMAN Z. (in collaborazione con R. MAZZEO), *Conversazioni sull'educazione*, Edizioni Erickson, Trento 2012.

BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2001.

BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002.

BAY M. – GRAZIADEL D. – PELLEREY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP, Roma 2010.

BERNARDI F., *L'insegnamento da servizio a progetto*, in B. VERTECCHI (a cura di), *Un'altra idea di scuola*, Anicia 2003, pp. 51-76.

BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.

BERTAGNA G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

BERTAGNA G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008.

BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

BERTAGNA G., *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in *Prospettiva EP*, sett-dic 2013, pp.23-38.

BERTAGNA G., *La scommessa del secondo ciclo. L'idea del campus tra "norme generali", "livelli essenziali di prestazione" (Lep) e "standard minimi formativi" (SMF)*, in *"Nuova Secondaria" III* [2004], pp.109-128.

BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

BERTAGNA G., *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. BERTAGNA-V. CAPPELLETTI, *L'università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012.

BERTAGNA G., *Per un nuovo ruolo della formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, in *"Presenza CONFAP"*, IV[1996], n7.

BERTAGNA G., *Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze e prospettive*, in *"Persona, Formazione e Lavoro"*, IV [2014], n.12, p. 7-28.

BERTAGNA G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

BERTI E., *Aristotele era un pensatore dualista?*, XXI cap. di *Studi Aristotelici*, Brescia, Morcelliana 2012, pp. 281-315

BERTONI I., *Interventi*, in A. CAPRIOLI - L. VACCARO, (I) *Il lavoro. Filosofia, Bibbia e Teologia. Ricerca su problemi teorici e pratici del lavoro nella nostra società*, Morcelliana, Brescia, 1983, pp. 35-38.

BETTONI C., *C'è fiducia nei confronti dell'istruzione tecnica e professionale?*, in *"Scuola Democratica"*, n.5 nuova serie [2012], pp. 187-191.

BIANCO M., *Formar-si in una comunità di pratica. Apprendimento e identità a partire dalla riflessione di E. Wenger*, prossima pubblicazione.

BINANTI L., *Educazione e lavoro: il problema dell'orientamento*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, Massimo, Milano, 1981, pp. 87-92.

BISWAS-DIENER R., *A positive way of addressing negatives*. in G.W. BURNS, *Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy*, John Wiley& Sons, Canada, 2010, pp. 291-302.

BOCCA G., *L'orientamento in Italia: la prospettiva pedagogica*, in C. MONTEDORO - G. ZAGARDO, *Maturare per orientarsi, Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 45-78.

BOCCA G., *Pedagogia della formazione*, Guerini, Milano 2000.

BOCCHINI D., *Le politiche per il lavoro giovanile. Strumento di lavoro per gli operatori della formazione professionale*, collana studi, CNOS-FAP, Roma, 2011.

BOLDIZZONI D. - MANZINI S. - NASTRI A. – QUARATINO L., *Manuale di sopravvivenza per giovani in cerca di lavoro. Le parole chiave dalla A alla Z*, Lupetti, Milano 2012.

BONELLI G., «La buona scuola»: è davvero #LaVoltaBuona?. *Analisi della nuova riforma*, in “Aggiornamenti sociali. Orientarsi nel mondo che cambia”, LXVI [2015], n.10, pp. 656-666.

BONIWELL I., *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, PWBC, London 2012.

BONIWELL I. – OSIN E. N. – MARTINEZ C., *Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-being Lessons*, in *The Journal of Positive Psychology*, XI [2016], n.1, pp. 85-98.

BORDIGNON B., *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006.

BORDIGNON B.- CAPUTI R., *Certificazione delle competenze. Una sperimentazione delle scuole salesiane*, Armando Editore, Roma 2009.

BORDIGNON B., *La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale*, Allegato a Rassegna CNOS 1-2010.

BORDIGNON B., *Scuola in Italia: problemi e prospettive*, collana “Quaderni di Novae Terrae”, n. 9, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

BOTTOMORE T., *Anthropology*, , in L. HARRIS-V.G. KIERNAN-R.MILIBAND, *A Dictionary of Marxist Thought*, Basil Blackwell, Oxford, 1983, pp. 23-25.

BRACCINI F. – TADDEI R., *La scuola laica del prete don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999.

BRADLEY B. - NGOC NGUYEN A., *The school-to-work transition*, in JOHNES G. - JOHNES J., *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, UK, 2004, pp. 484-521.

BRAIDO P., *Educare è orientare*, «Orientamenti Pedagogici», I [1954], n.1, pp. 3-9.

BRAIDO P., *Filosofia dell'Educazione*, PAS-VERLAG, Zurigo, 1967.

BRAIDO P., *L'educazione della persona nella prospettiva della teoria pedagogica generale*, in E. ALBERICH, *Educazione Morale oggi*, LAS, Roma 1983, pp. 59-86.

BRIGUGLIO A. E., *Dal Ministero Berlinguer alla Riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'Istruzione in Italia*, Quaderni di Intercultura Anno III [2011], pp.1-25

BROCCA B., *Cultura e Pratica della Riforma. Quali orientamenti?*, in Nuova Secondaria, XIII [1995], n.7, pp. 12-14.

BROCCA B., *Riforma della superiore. Un progetto da far crescere e perfezionare*, in Nuova Secondaria, XI [1993], n.5, pp. 7-13.

BRUSCAGLIONI M. – GHENO S., *Il gusto del potere. Empowerment di persone e di azienda*, Franco Angeli, Milano 2002.

BURATTI U.– CASANO L. – PETRUZZO L. (a cura di), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013*, n.13, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book, n.6/2013.

BURNS G.W., *Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy*, John Wiley& Sons, Canada, 2010.

BUSS D. M., *The evolution of happiness*, in “American Psychologist”, LV [2000], n. 1, pp. 15-23.

BUTERA F., *Una scuola eccellente nell'economia della conoscenza*, in F. BUTERA-B.COPPOLA-A. FASULO-E. NUNZIATA, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci Editore, Roma 2002, pp. 17.34.

CALLINI D., *Società post-industriale e sistemi educativi*, Franco Angeli, Milano 2006.

CAMBI F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari 2003.

CAMBI F., *Pratica sociale e/o critica della società? Un modello per gli operatori*, in F. CAMBI – R. CERTINI - R. NESTI, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, Percorsi, Funzione*, Carocci, Roma, 2011.

CAMBI F., *Saperi e competenze*, La Terza, Bari 2004.

CALVANI A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa 1995.

CAPPA R.- DELLE FAVE A., *Pratica religiosa ed esperienza ottimale, una prospettiva eudaimonica*, in A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, pp. 73-93.

- CARDONA C., *Etica del lavoro educativo*, Edizioni Ares, Milano 1990.
- CASANO L., *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, in “Persona, Formazione e Lavoro”, IV[2014], n. 12, pp. 46-68.
- CASELLA F., *Storia della pedagogia, Vol. I: Dall’Antichità classica all’Umanesimo-Rinascimento*, LAS, Roma 2009.
- CASASCHI C., *Orientare ed orientarsi. Dispositivi ed esperienze per l’educazione alla scelta in ambito scolastico* in “Rivista Formazione, Persona e Lavoro”, V [2015], n.13, pp. 42-59.
- CASTOLDI M., *A ciascuno il suo: valutare (per) la persona*, in G. MALIZIA – S. CICALTELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, p. 65-73.
- CASTOLDI M., *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia 2005.
- CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.
- CASTOLDI M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.
- CASTOLDI M. – MARTINI M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2011.
- CATALFAMO G., *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.
- CEGOLON A., *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, Rubettino Università, Soveria Mannelli 2008.
- CESAREO V., *Sulla sociologia del Lavoro: il suo definirsi e i problemi attuali*, in A. CAPRIOLI-L. VACCARO, *Il lavoro. II. Sociologia, antropologia, psicologia, economia e storia. Ricerca su problemi teorici e pratici del lavoro nella nostra società*, Morcelliana, Brescia, 1985, pp. 13-28.
- CHANG E.C – JILANI Z. – FOWLER E.E. – YU T. - WEI CHIA S. – YU E.A., *The relationship between multidimensional spirituality and depressive symptoms in college students: Examining hope agency and pathways as potential mediators*, in *The Journal of Positive Psychology*, 2016, vol. 11, No. 2, pp. 189-198.
- CHARRY E.T., *Positive Theology: An Exploration in Theological Psychology and Positive Psychology*, in “*Journal of Psychology and Christianity*”, XXX [2011], n. 4, pp. 284-293.
- CHECCACCI C., *L’educazione alla professionalità: momento della maturazione della persona*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola* Massimo, Milano, 1981, pp. 152-158.

CHIOSSO G., *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001.

CHIOSSO G., *Quale idea di scuola nella "Buona Scuola"*, in "Nuova Secondaria", XXXIII [2015], n.1, pp. 12-13.

CHISTOLINI S., *La scuola tra trasformazione e innovazione*, in S. CHISTOLINI (a cura di), *La riforma della scuola. Riflessioni in memoria di don Mario Ferracuti*, Andrea Livi Editore, Fermo 2015, pp. 37-53.

CHOMSKY N., *La struttura della sintassi*, Laterza, Bari 1960.

CHOMSKY N., *Language and mind*, New York, Harcourt, Brace & World, 1968.

CIVES G., *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

COLLINS A. - BROWN J.S. – HOLUM A., *Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible*, in "American Educator", XV [1991], n.3, pp. 6-11.

COLOMBO F., *La promozione delle emozioni positive in età scolare*, in *Newsletter di Psicologia Positiva*, 8/2007).

COMOGLIO M., *Cognitivismo* in J.M. PRELLEZO - C. NANNI – G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'Educazione*, LDC-LAS-SEI, Torino, 1997, pp. 188-191.

COMOGLIO M., *Portfolio degli studenti*, in G. CERINI - M. SPINOSI, *Voci della scuola*. Tecnodid, Napoli, pp. 297-304.

COMUNIAN A.L., *Resilience e sviluppo del giudizio morale*, in A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, pp. 59-72.

COPPOLA B., *Il piano dell'offerta formativa come atto organizzato*, in F. BUTERA-B.COPPOLA-A. FASULO-E. NUNZIATA, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci Editore, Roma 2002, pp. 83-92.

CORALLO G., *Pedagogia, Vol. I, L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Roma, Armando, 2000.

CORSI M., *Gino Corallo: un "profeta" dei nostri tempi*, in C. NANNI - M.T. MOSCATO, *La pedagogia della libertà*, LAS, Roma 2012, pp. 29-43.

CROSTI M., *La critica all'etica universalista in After Virtue di Alasdair MacIntyre*, in *Aquinas* XXXVIII [1995], n.3, pp. 611-627.

CSIKSZENTMIHALYI M., *Application in flow in human development and Education*. Springer, New York 2014.

CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, Springer, New York 2014.

CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow. Recent studies and their implications for psychology*, Seminario di Studi presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza"- Facoltà di Medicina e Psicologia – 25 ottobre 2012.

CSIKSZENTMIHALYI M., *Finding Flow. The psychology of engagement with every day life*, BasicBooks, New York, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow. The psychology of optimal experience*, Harper and Row, New York 1990.

CSIKSZENTMIHALYI M. – ABUHAMDEH S., *The Importance of Challenge for the Enjoyment of Intrinsically Motivated, Goal-Directed Activities*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", XXXVIII [2012], n. 3, pp. 317-330.

CUÈLLAR H., *Ripensando la dignità umana. In cerca dei fondamenti*, in "Nuova Secondaria", XXXIII [2015], n.1, pp. 32-37.

CUROTTI A.G., *Il ruolo della formazione professionale salesiana da Don Bosco alle sfide attuali*, CNOS-FAP, Roma 2013.

D'AGOSTINO S.(a cura di) *Qualità e accreditamento*, in Collana Isfol Research Paper numero 17, Roma 2014.

DAHLGAARD K. – PETERSON C. – SELIGMAN M., *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in "Review of General Psychology", IX [2005], n. 3, pp. 203-213.

D'AMICO N., *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, Milano 2015.

DECI E.L – RYAN R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York, 1985.

DEL CORE P., *Educar es orientar. Lineas para una orientacion como dimension fundamental de todo proceso educativo*, in "Rivista di scienze dell'educazione", LIII [2015], n. 2, pp. 245-256.

DEL CORE P., *L'orientamento nella proposta COSPES*, in COSPES, *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2009, pp. 61-125.

DELLE FAVE A. – FAVA G.A., *Positive Psychotherapy and Social Change*, R. BISWAS-DIENER, *Positive Psychology as Social Change*, Springer, New York 2011, pp. 267-292.

DEMETRIO D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.

DIENER E. – DIENER C., *Monitoring Psychosocial Prosperity for Social Change*, R. BISWAS-DIENER, *Positive Psychology as Social Change*, Springer, New York 2011, pp. 53-72.

DIENER E. - LUCAS R. – OISHI S., *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*, in C.R. SNYDER – S.J. LOPEZ, *Handbook of positive Psychology*, Oxford University Press, London 2002, pp. 63-73.

DILTHEY W., *Introduzione alle scienze dello spirito. Tentativo di fondazione per lo studio della società e della storia*, Bompiani, Milano 2007.

DIMITIRADIS G., *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*. Peter Lang, New York 2009, pp. 157-158.

DI FABIO A., *Bilancio di competenze e orientamento formativo: il contributo psicologico*, Giunti, Firenze 2002.

DOMENICI G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 1993.

DONNARUMMA D'ALESSIO M., *La scuola italiana tra cambiamento e burn-out*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico- didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*, LAS, Roma, 1997, pp. 607-616.

EBBERWEIN C., *Vocation*, in S.J. Lopez (a cura di), *The Encyclopedia of Positive Psychology*, Wiley-Blackwell, USA 2009, pp. 1025 – 1028.

EDUCATI L., *Dai 15 ai 18 anni tra scuola e bottega: ecco la riforma Moratti*, in *Liberazione*, 25 marzo 2005

EDWARDS L.M. - MCCLINTOCK J.B., *Promoting Hope Among Youth: Theory, Research, and Practice*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 43-55.

ELIS notizie, Anno XXVII, n. 62 – dicembre 2014.

ELIS notizie, Anno XXVIII, n. 63 – luglio 2015.

EMAD S.M., *Educare valutando. La dimensione educativa del processo valutativo*, LAS, Roma 2015.

ENGELS F., *Principi del comunismo*, Ed. Rinascita, Roma, 1955.

ENTWISTLED.N. – MORONEY S.K., *Integrative Perspectives on Human Flourishing: The Imago Dei and Positive Psychology*, in “Journal of Psychology and Theology”, XXIX [2011], n. 4, pp. 295-230.

ERIKSON E.H., *Identity and the life cycle*, International Universities Press New York, 1959.

ESPOSITO C. - PORRO P., *Filosofia. Antica e medievale*, Laterza, Bari 2009.

FABBRI L. – MELACARNE C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispostivi riflessivi*, Franco Angeli, Milano 2015.

FANFANI A., *Storia del lavoro in Italia dalla fine del secolo XV agli inizi del secolo XVIII*, Giuffrè, Milano 1943.

G. FARO, Etica ed ethos professionale. Ovvero: l'uomo, animale a responsabilità individuale e limitata, in *Acta Philosophica*, XVI [2007], n. 2, pp. 307-326.

FARO G., *La crisi come opportunità: riconsiderare il senso del lavoro*, di prossima pubblicazione in “*Studia et Documenta*” n.10 [2016] Testo della conferenza tenuta alla Residenza Universitaria “Segesta”, Palermo ottobre 2014.

FARO G., *Le radici rituali dell'etica*, in *Studi Cattolici*, [2008], n. 565, pp. 164-171.

FAURE E., *Learning to Be*, Unesco, Paris 1972.

FERRARI G.F., *Stato ed enti locali nella politica scolastica: l'istituzione delle scuole da Casati alla vigilia della Riforma Gentile*, CEDAM, Padova 1979.

FERRAROTTI F., *Studenti scuola sistema*, Liguori Editore, Napoli 1976.

FIZZOTTI E., *Angoscia e personalità*, Edizione Dehoniane, Napoli 1980.

FRABBONI F., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 2000.

FRABBONI F., *Pedagogia e didattica*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*, Las, Roma, 1997, pp. 95-120.

Franceschini G., *Formazione, lavoro e orientamento. Riflessioni e proposte didattiche*, in “*Rivista Pedagogia oggi*”, 1 [2015], pp. 53-71.

FREDRICKSON B.L., *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions* in “*American Psychologist*”, LXVI [2001], n. 3, pp. 218–226.

FRISANCO M., *Il sistema di Istruzione e formazione professionale italiano. Il passaggio al nuovo ordinamento: riferimenti dispositivi e strumenti*, CNOS-FAP, Roma 2012.

FROMM E., *Marx e Freud*, Il Saggiatore, Milano 1971.

FROVA C., *Istruzione e educazione nel Medioevo*, Loescher, Torino 1973.

GABLE S.L.–HAIDT J., *What (and why) is positive psychology?* In *Review of General Psychology*, IX [2005] n.2, pp.103-110

GAGLIARDI R., *Scuola per le persone o scuola per il prodotto?*, in *Liberazione*, 13 maggio 2005, p.1;

GALLARD D.- CARTMELL K.M., *Psychology and education*, Routledge, New York 2015.

GALLO S., *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, in “*Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*”, XVIII [2011], n.18, pp.335-356.

GATTI G., *Etica delle professioni formative*, Elledici, Torino 1992.

GATTI G., *Manuale di Teologia Morale*, Elledici, Torino 2001.

GENOVESI G., *Scuola e trasformazioni sociali*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico- didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*, Las, Roma, 1997, pp. 537-552.

GENTILE G., *Scritti pedagogici*, Fratelli Treves, Milano 1932.

GENTILE M.- C. PETRACCA, *Apprendimento cooperativo. Spunti per l’innovazione didattica*, ElMedi, Milano 2003.

GHENO S., *La formazione generativa. Un nuovo approccio all’apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2010.

GHENO S., *L’uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Mc Graw-Hill, Milano 2005.

GHENO S., *Possibilità in opera. Self-empowerment e promozione del benessere*, «Newsletter di Psicologia Positiva», 10/2008.

GHERARDI S., *La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell’apprendimento organizzativo*, in “*Studi Organizzativi*”, II [2000], n.1, pp. 55-71.

GHERGO F., *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977. Volume I. Dal dopoguerra agli anni 70*, CNOS-FAP, Roma 2009.

GHERGO F., *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1997. Volume II. Gli anni 80*, CNOS-FAP, Roma 2011.

GHERGO F., *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1997. Volume III. Gli anni 90*, CNOS-FAP, Roma 2013.

GIANOLA P., *Pedagogia della scuola*, in C. NANNI (a cura di), *La ricerca pedagogico- didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*, LAS, Roma, 1997, p. 561-572.

GILHAM J.E. et al., *Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: a randomized controlled study of the Penn Resiliency Program*, in *Journal of Abnormal Child Psychology*, XXXIV [2006], p. 203-219;

GILHAM J.E. et al., *Preventing depression among early adolescence: the Penn Resiliency Program*, in J.R.Z. ABELA – B.L. HANKIN, *Handbook of depression in children and adolescents*, Guilford press, New York, 2007, p. 309-332.

GISMONDI A., *Il paradosso terapeutico secondo la logoterapia*, in E. FIZZOTTI – R. CARRELLI (a cura di), *Logoterapia applicata. Da una vita senza senso a un senso nella vita*, Edizioni SALCOM, Varese 1990, pp. 149-194.

GOLEMAN D., *Intelligenza Emotiva*, BUR, Milano, 1996.

GOLEMAN D., *Lavorare con l'Intelligenza Emotiva*, BUR, Milano, 2000.

GREEN L.S. – NORRISH J.M., *Enhancing Well-Being in Adolescents: Positive Psychology and Coaching Psychology Interventions in Schools*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 211-224.

GRZADZIEL G., *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS, Roma 2014.

GUARDINI R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987.

GUARRIELLO F., *Per un approccio giuridico al tema delle competenze*, in "Osservatorio Isfol", 20, n.5-6, 1999, pp. 113-170

GUASTI L., *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erikson, Trento 2012.

GUBBINS J.R., *Positive Psychology: Friend or Foe of Religious Virtue Ethics?*, in "Journal of the Society of Christian Ethics", XXVIII [2008], n.2 , pp. 181-203.

GUZZO G., *Don Lorenzo Milani. Un itinerario pedagogico*, Rubettino editore, Soveria Mannelli 1988.

HACKNEY C., *Possibilities for a Christian Positive Psychology*, in “Journal of Psychology and Theology”, XXXV [2007], n. 3, pp. 211-221.

HADOT P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 1988.

HAIDT J., *Elevation and the positive psychology of morality*, in C. KEYES – J. HAIDT (a cura di), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, American Psychological Association, Washington, DC 2003, pp. 275-289.

HAZON F., *Introduzione alla formazione professionale. Manuale per docenti e operatori*, La Scuola, Brescia 1986.

HAZON F., *Storia della Formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando Editore, Roma 1991.

HESSEN S., *Difesa della pedagogia*, Avio, Roma 1950.

HESSEN S., *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1976.

HIANG-CHU A. C., *Dall'insegnamento all'apprendimento. Sfida della Learning Society*, in “in “Rivista di scienze dell'educazione”, anno LIII, numero 2, maggio-agosto 2015, pp. 145-171.

HIROTO D., *Locus of Control and Learned Helplessness*, in “Journal of Experimental Psychology”, CII [1974], n.2, p. 187-193.

HIROTO D.- SELIGMAN M., *Generality of Learned Helplessness in Man*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, XXXI [1975], n.2, p. 311-327.

HIRSCHI A. – ABESSOLO M. – FROIDEVAUX A., *Hope as resource for career exploration: Examining incremental and cross lagged effects*, in Journal of Vocation Behavior LXXXVI [2015], p. 38-47.

HUEBNER E.S. - HILLS K.J. – JIANG X., *Assessment and Promotion of Life Satisfaction in Youth*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 23-42.

JAYAWICKREME E.– FORGEARD M.J.C., *Insight or data: Using non-scientific source to teach positive psychology*, in “The Journal of Positive Psychology”, VI [2011], n.6, pp. 499-505.

Jørgensen I.S. – Nafstad H.E., *Positive psychology: Historical, philosophical, and epistemological perspective*, in “Tidsskrift for Norsk Psykologforening”, XLV[2004], pp. 885-896.

KASHDAN T.B. – BISWAS-DIENER R. – KING L.A., *Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia*, in “The Journal of Positive Psychology”, III [2008], n. 4, pp. 219-233.

KERN M.L. - WALTERS L.E. - ADLER A. – WHITE M.A., *A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework*, in The Journal of Positive Psychology, X [2015], n. 3, p. 262-271.

KNOOP N.H., *Positive Education, or Just Education?*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 199-210.

KRISTJÁNSSON K., *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?*, in “Educational Psychologist”, XLVII [2012], n. 2, p. 86-105.

KULA W., *Teoria economica del sistema feudale*, Einaudi, Torino 1970.

KULKARNI A. – ANDERSON W. – SNADERS M.A. – NEWBOLD J. – MARTIN L.L., *Manipulated flow reduces downstream defensiveness*, in The Journal of Positive Psychology, XI [2016], n. 1, pp. 26-36.

ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano 2004.

ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol della formazione al lavoro, Roma 22 giugno 201.

ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014, XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell’ambito diritto-dovere*, Roma 2015.

ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. a.f. 2014/2015, XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell’ambito diritto-dovere*, Roma 2016.

ISFOL, *I progetti per le riforme – Scuola secondaria e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 1992.

ISFOL - INPS, *Monitoraggio sull’Apprendistato. XIV Rapporto*, Roma, dicembre 2013.

ISFOL, *Personale docente e strutture di formazione professionale*, Quaderni di formazione nn. 4 e 5.

ISFOL, *Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione professionale*, ottobre 2011.

ISFOL, Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa, Roma 2013.

LAENG M., *Nuovo Lessico Pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

LAVE J.– WENGER E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento 2006.

LEE DUCKWORTH A. – STEEN T.A. - SELIGMAN M., *Positive Psychology in Clinical Practice*, in “Annual Review of Clinical Psychology”, [2005], n.1, pp. 629-651.

LE BOTERF G., *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli 2010.

LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris 1994.

LE BOTERF G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris 1997.

LÉVY-LEBOYER C., *La gestion des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, 1996.

LEWIS HALL M.E. – LANGER R. – McMARTIN J., *The Role of Suffering in Human Flourishing: Contributions from Positive Psychology, Theology and Philosophy*, in “Journal of Psychology and Theology”, XXXVIII [2010], n. 2, pp. 111-121.

LICKONA T., *Character Matters*, Simon & Schuster, New York, 2004.

LICKONA T., *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*, Bentam Books, New York 1991.

LICKONA T. ET AL, *Smart & good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*, Center for the 4th and 5th Rs/character Education Partnerschip, Washington 2005.

LIN S.H. – WU C. – HUNG CHEN L., *Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: a self determination perspective*, in The Journal of Positive Psychology, X [2015], n. 3, pp. 231-239.

LINKINS M.- NIEMIEC R.M. – GILHAM J. – MAYERSON D., *Through the lens of strength: A framework for educating the heart*, in The Journal of Positive Psychology, X [2015], n. 1, p. 3-6.

LINLEY P.A. ET AL., *Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths*, in “Personality and Individual Differences”, XLIII [2007], pp. 341-351.

LOZUPONE E., *La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo*, Armando Editore, Roma 2015.

LUBINNSKY D. - BENBOW C., *States of excellence*, in “American Psychologist”, LV [2000], n. 1, pp. 137-150.

LYUBOMIRSKY S., *Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being*, in “American Psychologist”, LVI [2001], p. 239-249.

LUFT J., *Introduction à la dynamique des groups*. Toulouse 1968.

MACALE C., *Il pensiero pedagogico di don Guanella. Una proposta educativa cristiana*, in “Laboratorio Montessori”, quaderno n. 9, 2004.

MACALE C., *La pedagogia del conflitto di classe e il depauperamento antropologico. La risposta di Jacques Maritain e l'impegno per un'educazione della persona*, Atti Convegno “Conflitti”- Università Tor Vergata di Roma, 3-5 giugno 2015, prossima pubblicazione.

MACALE C., *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, in “Rivista Formazione, Persona e Lavoro”, V [2015], n.13, pp. 189-197.

MACALE C., *Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale*, in *MeTis*, V [2015], n.1, pp. 528-540.

C. MACALE, *Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale*, in “Rivista Scuola IaD – Università di Roma Tor Vergata”, VII-VIII [2014-5], n. 9/10, pp.32-81.

MACARIO L. – SARTI S., *Crescita e orientamento*, LAS, Roma 1999.

MACARIO L., *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. MALIZIA-C. NANNI (a cura di), *Giovani Orientamento Educazione*, Roma, LAS, 1999, pp. 15-40.

MACCARIO D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, collana “Scuola e Vita”, SEI, Torino, 2012.

MACINTYRE A., *Whose Justice? Which Rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame/IN, 1988.

MAGRIN M.E. - S. GHENO S., *Valutare il rischio psicosociale per promuovere il benessere sul posto di lavoro*, in *Newsletter di Psicologia Positiva*, 15/2009.

MALIZIA G. – NANNI C., *Crisi economica e politiche educative. Il caso del governo Monti e del Ministro Profumo*, in “Orientamenti Pedagogici”, LX [2013], n.3, p. 567-589.

MALIZIA G. – NANNI C., *Il sistema educativo italiano di Istruzione e di Formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, LAS, Roma 2010.

MANACORDA M. A., *Il marxismo e l'educazione*, vol. II, Armando Armando Editore, Roma. 1971.

MANACORDA M. A., *Storia dell'educazione. Dall'antichità a oggi*, ERI, Torino, 1983.

MANNO M., *Coscienza pedagogica e formazione*, in F. CAMBI - P. OREFICE (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli, 1997.

MARGIOTTA U., *The nature of evidence: improving educational research in Italy*, in "Pedagogia Oggi", IV [2012], n.2, pp. 37-56.

MARGIOTTA U., *Competenze, capacitazione e Formazione: dopo il Welfare*, G. ALESSANDRINI (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014, pp.39-85.

MARITAIN J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1996.

MARITAIN J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.

MARROU H.I., *Storia dell'educazione dell'antichità*, Edizioni Studium, Roma 1978.

MARSILI E. – SCALMATO V. (a cura di), *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, Roma, Isfol (coll. «Research Paper», n.18), 2014.

MARTINI B., *L'orientamento nella continuità dei cicli scolastici. Una prospettiva orientata alla competenza*, in "Rivista Pedagogia oggi", 1 [2015], pp. 28-40.

MARX K., *Il Partito e l'Internazionale*, Edizioni Rinascita, Roma 1948.

MARX K., *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1968.

MARX K., *Opere filosofiche giovanili*, Editori Riuniti, Roma 1963.

MARX K., *Salario, prezzo e profitto*, Editori Riuniti, Roma 1981.

MASLOW A.H., *Motivation and personality*, Harper & Row, New York, 1970

MASSA R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997.

MASSAGLI E., *L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale*, in "Persona, Formazione e Lavoro", IV [2014], n. 12, p.29-36.

- MASSERONI E., *Vocazione e vocazioni*, Ed. Piemme, Casale Monferrato 1985.
- MASSIMINI F.- DELLE FAVE A., *Individual development in a bio-cultural perspective*, in “ American Psychologist”, LV [2000], n. 1, p. 24-33.
- MASSIMINI F. – INGHILLERI P. - DELLE FAVE A., *La selezione psicologica umana. Teoria e metodo di analisi*, Arcipelago Edizioni, 1996.
- MASTROPASQUA I. – TOTARO M.S., *2° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, collana “I numeri pensati”, Quaderni dell’Osservatorio sulla devianza minorile in Europa. Dipartimento per la Giustizia Minorile, Cangemi Editore, Roma 2013.
- MCGRATH R.E., *Character strengths in 75 nations: an update*, in “The Journal of Positive Psychology”, X [2015], n. 1, pp. 41-52.
- MCNULTY J.K. - FINCHAM F.D., *Beyond Positive Psychology? Toward a Contextual View of Psychological Processes and Well-Being*, in American Psychologist, LXVII [2012], n. 2, p. 101-110.
- MEDICI G., *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*, Poligrafico dello Stato, Roma 1959.
- MEIRIEU P., *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e Pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2015.
- MENCARELLI M., *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Problemi e termini del dibattito*, Quaderni dell’istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero dell’Università di Siena, Perugia, 1987
- MIATTO E., *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, CLEUP, Padova 2012.
- MILANI L., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957.
- MONTEFORTE R., *Obbligo scolastico: l’ultimo bluff Moratti*, in L’Unità, 25 marzo 2005, p. 9.
- MORIN E., *I sette saperi necessari per l’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- MORTARI L., *Metodi e problemi di valutazione*, “Pedagogia oggi” IV [2012], n.2, pp. 11-20.

MORRIS I, *A Place for Well-Being in the Classroom?*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 185-198.

NANNI C., *Antropologia pedagogica*, in M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'Educazione*, LDC-LAS-SEI, Torino, 1997, pp. 73-76.

NANNI C., *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma 1986.

NANNI C., *Gino Corallo, pedagogista della libertà dell'uomo. Un profilo, con un inedito in appendice*, in "Orientamenti pedagogici", LI [2004], n.2, pp 295-311.

NANNI C., *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogista teorico?*, LAS, Roma 2007.

NANNI C., *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, LAS, Roma 2003.

NEGRI A., *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, Vol. 1, Marzorati, Milano 1980.

NEGRI A., *Filosofia del lavoro. Novecento: ambiti problematici collaterali o affini*, vol. 7, Marzorati, Milano 1981.

D. NICOLI, *Competenza*, in G. MALIZIA - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, CNOS-FAP, Roma 2007.

NICOLI D., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in G. ZAGARDO - G.M. SALERNO - D. NICOLI - G. MALIZIA - M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Rom 2015, p. 165-176.

NICOLI D., *I fattori più rilevanti dell'istruzione e formazione professionale*, in CSSC (CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA), *Una scuola per la famiglia. Scuola cattolica in Italia. Diciassettesimo Rapporto, 2015*, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 457-466.

NICOLI D., *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma 2011.

NICOLI D., *La scuola delle tre A: ascolto, accoglienza, accompagnamento*, in G. MALIZIA - S. CICATELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010, pp. 31-41.

NICOLI D. - CARFAGNINI G., *Un modello formativo per l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale*, CNOS-FAP, Roma 2014.

NISI C., *Scuola di massa e lavoro produttivo*, in G. GALEAZZI (a cura di), *Educazione e lavoro. Il problema pedagogico del lavoro nella scuola*, Massimo, Milano, 1981, pp. 93-111.

NODDINGS N., *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, 2005.

NORRISH J., *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*, Oxford University Press, Oxford 2015.

NUTTIN J., *Teoria della motivazione. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1983.

O'CONNEL B.H. - O'SHEA D. – GALLAGHER S., *Enhancing social relationships through positive psychology activities: a randomized controlled trial*, in "The Journal of Positive Psychology", XI [2016], n. 2, pp. 149-162.

OGU J.U., *L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici*, in F. GOBBO (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Ed. Unicopoli, Milano, 1996, pp. 1-47.

OLIVERIO A., *Scienziati e letterati, tornate a dialogare!*, in "Vita e Pensiero", XCIX [2016] n.2, pp. 72-75.

ORLANDO V., *Per una nuova formazione professionale dei salesiani in Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, CNOS, Roma 2014

OTERO M. – HAWLEY J. – NEVALA A.M., *European Inventory on validation of informal and non-formal learning*, European Commission, 2007.

OTERO M. – HAWLEY J. – NEVALA A.M., *Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report*, European Commission, 2010.

OVADIA M., *L'ebreo che ride*, Einaudi, Torino 2008.

OWELL A.J.H. - KEYES C.L.M. – PASSMORE H.A., *Flourishing Among Children and Adolescents: Structure and Correlates of Positive Mental Health, and Interventions for Its Enhancement*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 59-80.

PAIS I., *Orientare alla maturità personale: I corsi IFTS del Centro Elis di Roma*, in C. MONTEDORO - G. ZAGARDO, *Maturare per orientarsi, Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 198-218.

PALOMBA D., *Education and State formation in Italy*, in R. COWEN - A.M. KAZAMIAS, *International Handbook of Comparative Education*, vol.1, Springer, 2009, pp. 195-216.

PALUMBIERI S., *L'Uomo questa meraviglia. Antropologia Filosofica I. Trattato sulla Costituzione Antropologica*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 1999.

PALUMBIERI S., *L'Uomo, questo paradosso. Antropologia Filosofica II. Trattato sulla con-centrazione e condizione antropologica*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano, 2000.

PAOLONE A.R., *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico sociale*. ETS, Pisa 2012.

PASSERINI W., *Se la scuola aiuta il lavoro*, in La Stampa, 11 maggio 2015, pag. 20.

PAVONCELLO D., *La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali d'istruzione e Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 3/2006, pp. 56-81.

PELLEGRINO SUTCLIFFE M., *Liberal Italy and the challenge of transnational education (1861-1922)*, in "History of Education", XLIV[2015], n. 55, pp. 618-630.

PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2008.

PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.

PELLEREY M.- GRZADZIEL D., *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico progettuale*, LAS Roma 2011.

PELLEREY M. – GRZIADEL D. – MARGOTTINI M. – EPIFANI F. – OTTONE E., *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*, CNOS-FAP, Roma 2013.

PELLEREY M., *La diffusione delle tecnologie digitali a scuola sollecita una rivisitazione della didattica come scienza progettuale*, in "Orientamenti Pedagogici", LXIII [2016], n.1, pp. 43-68.

PELLEREY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*, Roma, LAS 1998.

PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano 2004.

PELLEREY M., *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. PRIMA PARTE. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, in "Orientamenti pedagogici", LX [2013], n.1, p. 147-168.

PELLEREY M., *Processi formative e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007.

PELLEREY M., *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, in *Orientamenti pedagogici*, LVII [2010], n.4, pp. 619-649.

PENNAC D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2007.

PERRENOUD P., *Costruire competenza a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

PESCI F., *Educazione senza vittime*, CEDAM, 2008.

PESCI F., *L'attivismo rimosso. Aspetti dell'educazione nuova tra ottocento e novecento*, Tirrenia Stampatori, Torino 2000.

PESCI F., *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità. Preliminari alla studio della storia dell'educazione*, Kollesis Editrice, Roma 2012.

PESCI F., *Storia delle idee pedagogiche*, Mondadori, Milano 2016.

PESCI F., *Un futuro liquido per giovani postmoderni*, in *Rivista MeTis*, V[2015], n.1, pp. 114-122.

PETERSON C. – SELIGMAN M., *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*, APA Press and Oxford University Press, Washington, D. C., 2004.

PIAZZA R., *Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa*, in *Rivista "Pedagogia oggi"*, 1 [2015], pp. 72-90.

PIERONI V., *Orientamento e Formazione Professionale*, in G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Giovani, Orientamento, Educazione*, LAS, Roma 1999, p. 137-138.

PONARI C., *Le politiche attive del lavoro*, in STUDIO TRIFIRÒ E PARTNER (a cura di), *Il Jobs Act in 100 domande. La guida completa alla riforma del mercato del lavoro*, Istant book Corriere della sera, Milano 2015.

POTESTIO A., *Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione*, in *Persona, Formazione e Lavoro*, IV [2014], n. 12, pp. 37-45.

RASHID T..ET AL., *Assessment of Character Strengths*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, pp. 81-116.

REGNI R., *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando Editore, Roma 2006.

REITER G. – WILZ G., *Resource diary: A positive writing intervention for promoting well-being and preventing depression in adolescence*, in *The Journal of Positive Psychology*, XI [2016], n. 1, pp. 99-108.

REY B., *Ripensare le competenze trasversali. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 2003.

REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna 2002.

RICHIEDEI G., *La scuola sarà buona anche per i genitori?*, in “Nuova Secondaria”, XXXIII [2015], n.1, pp. 13-14.

RIGOBELLO A., *L’immortalità dell’anima*, La Scuola, Brescia 1987.

RIVOLTELLA P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci, Roma 2006.

ROBERTS C., *The Idea of a Christian Psychology*, *Journal of Psychology and Theology*, XL [2012], n. 1, pp. 37-40.

ROLLE P., *I paradossi del lavoro. Professionalità, qualificazione e trasformazioni sociali*, Edizione Dedalo, Bari 1983.

ROMITO A., *Gli apprendisti in diritto-dovere di istruzione e formazione*, Isfol, Roma 2012 (Isfol Occasional Paper, 3).

RONCHI S., *Istruzione professionale o IeFP?*, in “Nuova Secondaria”, XXXII [2014], n.3, pp. 21-23.

ROSSI B., *Educare alla felicità*, in “Nuova Secondaria”, XXXII [2015], n.7, pp. 15-17.

ROZIN P. – J. HAIDT J. – MCCAULEY C., *Disgust*, in M. LEWIS – J. HAVILAND (a cura di), *Handbook of emotions*, Guilford, New York, 1993, pp. 757-776.

RYAN R.M. - DECI E.L., *Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in “American Psychologist”, LV [2000], n. 1, pp. 68-78.

RYCHEN D.S. – HERSCH S.L. (a cura di), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, Cambridge 2003

RUBINACCI A., *Una scelta concreta. Intervista all’assessore Chiara Porchietto, Assessore al Lavoro e alla Formazione Professionale della Regione Piemonte*, in *Tuttoscuola* n. 528 – 17, Speciale Istruzione e FP.

RUSSO P., *La didattica della storia*, in P. GENOVESI - P. RUSSO (a cura di), *Educare con la storia. Problemi di teoria e di prassi*, Editrice Garigliano Cassino, Formia 1996, pp. 131-162.

SALERNO G.M., *Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani: l’ordinamento*, Rassegna CNOS 1/15, pp. 141-159

SALERNO G.M., *Per una nuova governance della IeFP*, in G. ZAGARDO – G.M. SALERNO – D. NICOLI – G. MALIZIA – M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell’a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Rom 2015, p. 141-163.

SALMASO L., *Virtù e forza del carattere. La «psicologia positiva» ci porterà verso un paradigma dialogico?*, in “Tredimensioni”, V[2008], pp. 159-165.

SALVINI A., *I sè paralleli*, in *Psicologia contemporanea*, [1994] n. 122, p. 18-132.

SANDER T., *Positive Computing*, in R. BISWAS-DIENER (a cura di), *Positive Psychology as Social Change*, Springer, New York 2011, pp. 309-328.

SANDRONE G., *Insegnare per competenze o per promuovere per competenze?*, in “Nuova Secondaria”, XXXII [2014], n.1, pp. 11-25.

SANTELLI BECCEGATTO L., *L’insegnamento della storia della pedagogia. Precisazioni critiche e proposte docimologiche*, La Scuola, Brescia 1981.

SAN TOMMASO, *Il pensiero pedagogico (con traduzione, note e commento di Vincenzo Miano)*, Ed. Andò, Palermo 1965.

SCHIEDI A., *Per un “neoumanesimo” nel lavoro*, in “Rivista Formazione, Persona e Lavoro”, VI [2016], n.16, pp. 43-49.

SCOTT HUEBNER E. - KIMBERLY J. H. - JIANG X., *Assessment and Promotion of Life Satisfaction in Youth*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY (a cura di), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, Springer, New York 2013, pp. 23-42.

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

SCHWATZ B., *Self-determination. The tyranny of freedom*, in *American Psychologist*, LV [2000], n. 1, pp. 79-88

SELIGMAN M., *Chris Peterson’s unfinished master work: The real mental illness*, in “The Journal of Positive Psychology”, X [2015], n. 1, pp. 3-6

SELIGMAN M., *Fai fiorire la tua vita. Una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, Anteprima, Torino 2012.

M.E.P. SELIGMAN, *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Prato 2009.

SELIGMAN M., *La Costruzione della felicità*, Sperling Paperback, Milano 2005.

SELIGMAN M – PARKS A.C. – STEEN T, *A balanced psychology and full life*, in “The Royal Society”, [2004], n. 359, pp. 1379-1381.

SELIGMAN M. et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in Oxford Review of Education, XXXV [2009], n. 3, pp. 293-311.

SELIGMAN M. – CSIKSZENTMIHALYI M., *Positive Psychology. An Introduction*, in “American Psychologist”, LV [2000], n. 1, pp. 5-14.

SIMONTON D.K., *Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects*, in “American Psychologist”, LV [2000], n. 1, pp. 151-158.

SIMONCELLI M., *Paideia*, in J.M. PRELLEZO - C. NANNI – G. MALIZIA, *Dizionario di scienze dell'Educazione*, LDC-LAS-SEI, Torino, 1997, p. 786.

SNYDER C.R., *The psychology of hope: You can get there from here*, Free Press, New York 1994.

SKIBA R.- ORMISTON H. – MARTINEZ S. – CUMMINGS J., *Teaching The Social Curriculum: Classroom Management as Beahovioral Instruction*, in “Theory into Practice”, LV [2016] n. 2, pp. 120-128.

M. SPREAFICO, *Una nuova metodologia didattica*, in Tuttoscuola- Speciale Istruzione e FP, n. 528 – 17.

R. STANDAERT, *The Ideology of Efectiveness of Education*, in “Scientia pedagogica experimentalis”, LI [2014], n.1-2, pp. 51-78

Studi e Documenti degli annali della pubblica istruzione, 56, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, Le Monneri, Firenze 1991.

Studi e Documenti degli annali della pubblica istruzione, 59/60, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della commissione Brocca*, Tomo I, Le Monneri, Firenze 1992.

SUCHODOLSKI B., *Fondamenti di pedagogia marxista*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

SULDO S.M. – FEFER S.A, *Parent-Child Relationships and Well-Being*, in C. PROCTOR • P.A. LINLEY (a cura di), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, Springer, New York 2013, pp. 131-148.

TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 2011.

TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, LAS, Roma 2015.

TACCONI G.- MEJIA GOMEZ G., *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, CNOSFAP, Roma 2013.

TESELLI A., *L'efficacia della formazione professionale per i giovani. Verso un modello nazionale di valutazione*, Donzelli Editore, Roma 2011.

THI TRAN L., *Internationalization of Vocational Education and Training: An Adapting Curve for Teachers and Learners*, in *Journal of Studies in International Education*, XVII [2012], n.4, pp. 492-507.

TIGER L., *Optimism: The biology of hope*, Kodansha International, New York 1995

TOMMASO D'AQUINO, *De Veritate*, q.22, a.2., TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I,1,8 ad 2

Summa Theologiae, I,1,8 ad 2, TOMMASO D'AQUINO, *Summa contra gentiles*, III, 2; 17-19; Id., *Summa Theologiae*, I, q.2, a.3; I-II, q.1, a.2.

THOMPSON R.A., *The Development of the Virtue. A perspective from developmental psychology*, in N. E. SNOW (a cura di), *Cultivating virtue. Perspective from philosophy, Theology, and Psychology*, Oxford University Press, New York 2015, pp. 279-306.

TOEPFER N.F. - ALTMANN U. - RISCH A.K. – WILZ G., *Examining explanatory mechanism of positive and expressive writing: Towards a resource-oriented perspective*, in *The Journal of Positive Psychology*, XI [2016], n. 2, pp. 124-134.

TONY KONG D. - V.T. HO, *A self determination perspective of strengths use at work: Examining its determinants and performance implications*, in "The Journal of Positive Psychology", XII [2016], n. 1, pp. 15-25.

TONINI M., *Una robusta filiera professionalizzante. Scenari, ordinamento, soggetti, risultati*, in *Tuttoscuola* n. 528 – 17, Speciale Istruzione e FP.

TOTARO F., *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nella passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano 1998.

TRAVERSO A., *Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e professionale*, in "Pedagogia oggi", 1 [2015], pp. 254-267.

TRINCHERO R., *Impegno, autonomia, responsabilità, competenza*, in "Nuova Secondaria", XXXI [2014], n.8, pp. 45-49.

TURRINI D., *Il Laboratorio in classe*, in G. ANGELOZZI - C. CASANOVA, *La Storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, Carocci, Roma 2003, p. 111-152.

UNESCO, *Terminology of adult education*, Steffen SA, Ginevra, 1986.

UNIONCAMERE - MINISTERO DEL LAVORO, Sistema Informativo Excelsior, La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane sistema informativo Excelsior – 2014 *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*, 2014.

VALENTE L., *L'Approccio orientativo nella formazione professionale*, in G. MALIZIA – C. NANNI (a cura di), *Giovani, Orientamento, Educazione*, LAS, Roma 1999, pp. 83-97.

VALENTE L., *L'orientamento, esigenza formativa per tutti*, in *Tuttoscuola* n. 528 – 17, Speciale Istruzione e FP, p. 26-27.

VALLAURI M.L., *Il lavoro secondo il Jobs Act*, in in “Aggiornamenti sociali. Orientarsi nel mondo che cambia”, LXVI [2015], n.11, pp. 734-746.

VARISCO B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004.

VERTECCHI B., *Periodi di prova in azienda? Solo un valore affettivo*, in *Il Corriere della Sera*, 25 marzo 2005, p.1.

VENTURA S., *La politica scolastica*, Mulino, Bologna, 1998.

VIDARI G., *L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento*, Optima, Roma, 1930.

VIOTTO P., *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*, Vita e Pensiero, Milano 1985.

VISALBERGHI A., *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

VISALBERGHI A., *Il problema dell'assolvimento dell'obbligo: una prospettiva riqualificante*, in “Scuola democratica. Learning for democracy”, n. 3 nuova serie [2011], pp. 14-20.

VISALBERGHI A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1981.

VITERITTI A., *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, in M. COLOMBO - G. GIOVANNINI - P. LANDRI (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano 2006, pp. 323-344.

VITZ P.C., *Psychology in Recovery*, in "First Thing", [2005], pp. 17-21.

WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina 2006.

WILSON D. S. – WILSON E. O., *Rethinking the Theoretical Foundation of Sociobiology*, in "Quarterly Review of Biology", LXXXII [2007], pp. 327-348.

WILSON R., *Playing with the moment*, in G.W. BURNS, *Happiness, Healing, Enhancement. Your Casebook Collection for Applying Positive Psychology in Therapy*, John Wiley & Sons, Canada, 2010, pp. 190-201.

WINNER E., *The origins and ends of giftedness*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 159-169.

ZAGARDO G., *Cambiare paradigma sulla IeFP: perché non sostenere il pubblico sociale?* In G. ZAGARDO – G.M. SALERNO – D. NICOLI – G. MALIZIA – M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Rom 2015, pp. 7-16.

ZAGARDO G., *I cambiamenti nella IeFP*, CNOS-FAP, Roma 2012.

ZAGARDO G., *IeFP: il facile pregiudizio statalista e le speranze del Meridione*, in "Nuova Secondaria", XXXI [2014], n.8, pp.22-23.

G. ZAGARDO – G.M. SALERNO – D. NICOLI – G. MALIZIA – M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Rom 2015.

ZAGARDO G., *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Isfol, Roma 2010.

ZAGARDO G., *Orientamento nel lavoro. Per un bilancio di competenze*, Edizioni romane di cultura, 2000.

G. ZAGARDO, *Vecchi e nuovi scenari di orientamento*, in C. MONTEDORO - G. ZAGARDO, *Maturare per orientarsi, Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 19-31.

ZANI B., *Bisogni affettivi e relazionali in adolescenze*, in A. PUTTON, *Empowerment a scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci Editore, Roma 1999, pp. 37-48.

ZANI MINOJA L., *Psico-dinamiche relazionali e motivazionali: il lavoro*, in A. CAPRIOLI-L. VACCARO, *Il lavoro. II Sociologia, antropologia, psicologia, economia e storia. Ricerca su problemi teorici e pratici del lavoro nella nostra società*, Morcelliana, Brescia, 1985, pp. 109-123.

ZANNIELLO G., *Dalla pedagogia della persona alla didattica della persona*, in G. MALIZIA – S. CICALTELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010, p. 11-30.

ZANNIELLO G., *Presentazione* in G. ZAGARDO, *Orientamento nel lavoro. Per un bilancio di competenze*. Edizioni romane di cultura, 2000, pp. 4-5.

ZANOTTI A., *Certificazione delle competenze: quale significato e quale percorso nel volontariato?*, in Bollettino ADAPT, 7 maggio 2015.

ZIGLIO C., *Viaggio nelle tribù professionali. Processi di deterioramento e strategie formative*, CLUEB, Bologna 2015.

ZINANT L., *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, Edizioni ETS, Pisa 2014.

SITOGRAFIA

Data ultima consultazione 31 ottobre 2016

BALSAMO A., *L'alternanza nella riforma della scuola: una possibile svolta culturale?*, in Bollettino ADAPT, 1 aprile 2015
<http://www.bollettinoadapt.it/lalternanza-nella-riforma-della-scuola-una-possibile-svolta-culturale/>

BERTAGNA G., *La Buona Scuola. Il commento del prof. Giuseppe Bertagna*,

http://www.lascuola.it/it/home/editrice_detail/Commento-a-la-buona-scuola-Bertagna/tutte_le_news/

BRUDAGLIO F., *#labuonascuola tra punti di forza e carenze. A tu per tu con Maurizio Bernava*, in Bollettino ADAPT 1 aprile 2015, <http://www.bollettinoadapt.it/labuonascuola-a-tu-per-tu-con-maurizio-bernav/>

CENTER FOR POSITIVE ORGANIZATIONS,
<http://positiveorgs.bus.umich.edu/>

CNOS-FAP, *Alternanza scuola-lavoro e ITS*,
http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/03_Alternanza%20scuola%20lavoro%20e%20ITS.pdf

CNOS-FAP, *Notiziario n. 84 – dicembre 2015*,
<http://www.cnos-fap.it/simplenews/istruzione-formazione-lavoro-notiziario-n-84-dicembre-2015>

CONFERENZA DELLE REGIONI E DELLE PROVINCE AUTONOME (14/134/CR10A/C9),
Per un contributo al dibattito su “La buona scuola”
<https://labuonascuola.gov.it/area/a/5326/>

DIRE, *Le droghe tra i giovani? Erbe, pasticche e liquide*,
<http://www.dire.it/newsletter/minori/anno/2016/luglio/08/?news=09>

DIRE, *26 mln in depressione: 3% bimbi, 17 % ragazzi*,
<http://www.dire.it/newsletter/minori/anno/2016/marzo/25/?news=12>

ELIS,
<http://www.elis.org/>

FONDAZIONE EUROPEA PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE, *Work-based learning: Benefits and obstacles a literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*,
[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99/\\$file/Work-based%20learning_Literature%20review.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99/$file/Work-based%20learning_Literature%20review.pdf)

GIOVANNI PAOLO II, *Messaggio ai partecipanti al congresso internazionale tomista*,
http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/2003/september/documents/hf_jp-ii_spe_20030929_congresso-tomista_it.html

HANSON K., *Flow and adolescence*,
<http://positivepsychology.org.uk/pp-theory/flow/99-flow-and-adolescence.html>
INDIRE, *Alternanza scuola-lavoro. Esiti monitoraggio 2013-2104*,
http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2014/11/cs201114_all1.pdf

INDIRE, *Alternanza scuola-lavoro. Esiti monitoraggio 2013-2104*,

http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2014/11/cs201114_all1.pdf

INDIRE, *Storia Formazione professionale*,
<http://ospitiweb.indire.it/adi/Proculte/StoriaIstruzione/StoriaIst.htm>.

ISFOL, *I costi dell'IeFP_immagini*
<http://www.isfol.it/highlights/highlights-4-2015-i-costi-della-iefp>

JOINT RESEARCH CENTRE -INSTITUTE FOR PROSPECTIVE TECHNOLOGICAL STUDIES,
Mapping Major Changes to Education and Training in 2025,
<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3419>

LOVECE S., *E-learning e società della conoscenza*,
in http://amsdottorato.unibo.it/1618/1/Lovece_Stefania_tesi.pdf, p. 32

MACALE C., *Science and humanities for a pedagogical anthropology. Italian experience of clinical pedagogy*,
http://www.ocerint.org/socioint15_epublication/papers/185.pdf

MALIZIA G. – TONINI M., *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia, convegno del 29 novembre 2010*,
<http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/30%20anni%20di%20storia%20della%20Federazione%20CNOS-FAP.pdf>

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SCIOIALE, *Quadro Europeo Qualifiche*,
<http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/Partecipo/EQF-Quadro-Europeo-Qualifiche>

RATHUNDE K., *Montessori Education and Optimal experience: A Framework for new research*, in
<http://www.webmail.montessori-namta.org/PDF/rathundeframework.pdf>

E. RULLANI, *Società della conoscenza?*,
<http://www.lavoroperlapersona.it/discussioni-ellepi/conoscenza-e-itinerari-di-apprendimento>

SALMERI G., *La domanda alla quale Confindustria non risponde*,
<http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2014/10/28/SCUOLA-La-domanda-alla-qual-Confindustria-non-risponde/4/547709>

SELIGMAN M., *Positive Education: An Overview* in:
<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>.

SELIGMAN M., *Eudaemonia. The Good Life*,
http://www.edge.org/3rd_culture/seligman04/seligman_index.html

SELIGMAN M., *Positive Psychology goes to college*,

<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=51>.

SHERNOFF D.J. – CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow in Schools. Cultivated Engaged Learner and Optimal Learning environments*,
<http://www.cedu.niu.edu/~shernoff/shernoff%20and%20csikszentmihalyi%20c011.pdf>

SISTEMA INFORMATICO EXCELSIOR, *La domanda di professioni e formazione delle imprese italiane*,
http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2015/excelsior_2015_fabbisogni_occupazionali_formativi.pdf

STEFANI P, *Riso ed ebraismo*, in *Approfondimenti culturali* – XXI – anno XIV, n. 2
<http://www.biblia.org/documenti-tabella/approfondimenti-culturali/109-21/file.html>

TOSIANI M.R., *Finanziamenti alternanza scuola-lavoro. I chiarimenti del Ministero*,
<http://www.orizzontescuola.it/segreteria/finanziamenti-alternanza-scuola-lavoro-chiarimenti-del-ministero>

TUTTO SCUOLA, *Gli istituti professionali buco nero della dispersione*,
<http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=34695>