

**Le parole chiave
della
formazione professionale**

II edizione

A cura di

G. MALIZIA (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI

Coordinamento editoriale:

MALIZIA Guglielmo (Università Pontificia Salesiana, Roma), *coord.*
TONINI Mario (Sede Nazionale CNOS-FAP)
ANTONIETTI Daniela (Sede Nazionale CNOS-FAP)

Comitato scientifico:

PRELLEZO José Manuel (Università Pontificia Salesiana, Roma)
NANNI Carlo (Università Pontificia Salesiana, Roma)
SARTI Silvano (Università Pontificia Salesiana, Roma)
SPAGNUOLO Giovanna (ISFOL)
REGHELLIN Lucio (Sede Nazionale CNOS-FAP)
VALENTE Laretta (Sede Nazionale CIOFS/FP)
ELICIO Angela (Sede Nazionale CIOFS/FP)

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	5
INTRODUZIONE	7
COLLABORATORI	11
ABBREVIAZIONI E SIGLE	13
VOCI	15
PISTE DI LETTURA	249
INDICE	259

PRESENTAZIONE

L'introduzione dell'Obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età (art. 68 della Legge 17 maggio 1999, n. 144) e del successivo Diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età (Legge 53/03 e D.Lgs. 76/2005) hanno impegnato il CNOS-FAP e il CIOFS/FP nella progettazione, sperimentazione e valutazione di nuovi percorsi formativi prefigurati dalla normativa. Uno dei risultati di questo complesso e stimolante processo di rinnovamento della Formazione Professionale Iniziale (FPI) è stata l'organizzazione di una collana dei due enti, "Studi-Progetti-Esperienze per una nuova formazione professionale", che documentasse le pratiche più significative.

Dei volumi della collana, che ormai hanno superato il numero di cinquanta, ne segnalo tre, particolarmente importanti per la FPI:

- *Le "Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale", Roma, 2004;*
- *Le Guide per l'elaborazione di piani formativi personalizzati riguardanti varie comunità professionali quali alimentazione, aziendale e amministrativa, commerciale e delle vendite, elettrica ed elettronica, estetica, grafica e multimediale, legno e arredamento, meccanica, sociale e sanitaria, tessile e moda, turistica e alberghiera, Roma 2003-2005;*
- *Le parole chiave della formazione professionale, Roma, 2004.*

Anche se a distanza di pochi anni dalla loro pubblicazione, i volumi hanno bisogno di una revisione per vari motivi.

Gli enti di FP, innanzitutto, protagonisti delle sperimentazioni dei percorsi formativi triennali in varie Regioni, hanno raccolto molti suggerimenti che migliorano il progetto.

Tra il 2003 e il 2006 vari Accordi tra lo Stato e le Regioni, in secondo luogo, hanno contribuito a dare valenza nazionale ed europea al percorso formativo sperimentale, definendone gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base (15 gennaio 2004), gli standard relativi alle competenze tecnico-professionali (5 ottobre 2006) e le modalità di certificazione finale e intermedia nonché i criteri per il riconoscimento dei crediti (24 ottobre 2004).

In un clima di continue riforme e controriforme, in terzo luogo, il Governo attuale ha modificato l'assetto della FPI, introducendo l'obbligo di istruzione fino a 16 anni.

Da ultimo, anche l'Unione europea con un proprio ruolo che si è concretizzato

nella strategia “Istruzione e Formazione 2010” che coinvolge tutti i Paesi membri, ha adottato indicazioni importanti anche per la FPI. Si tratta della “Raccomandazione” del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle “Competenze chiave per l’apprendimento permanente”, della “Raccomandazione” sui “Fondamenti dello schema europeo dei titoli per l’apprendimento permanente” (EQF) che crea le condizioni per la comparazione dei titoli tra i vari regimi di istruzione e formazione, del documento sulla qualità delle strutture formative “Common Quality Assurance Framework 2006”.

Per tutte queste ragioni, il CNOS-FAP ha deciso l’aggiornamento dell’intero progetto.

Più in particolare, il volume “Le parole chiave della formazione professionale” è stato aggiornato ed arricchito di nuove voci, ma nel suo complesso mantiene le caratteristiche dell’edizione originaria, quelle cioè di essere strumento di lavoro per tutti coloro che sono interessati a comprendere l’evolversi del sistema della formazione professionale in Italia e di considerare il presente volume come complemento del testo “Glossario dell’educazione degli adulti”, edito in questi anni dai Ministeri della Pubblica Istruzione e del Lavoro, dall’INVALSI e dall’ISFOL.

Il presente volume sarà consultabile anche sul sito www.cnos-fap.it.

A decisione dei curatori, poiché le riforme sono in continua evoluzione, d’ora in poi, gli aggiornamenti (la modifica, o la scrittura di nuove voci) saranno collocati solo sul sito citato.

Le Sedi Nazionali del CNOS-FAP e del CIOFS/FP ringraziano tutti gli autori che hanno collaborato alla stesura delle presente pubblicazione, alquanto faticosa per la complessità della materia e la varietà dei temi. Un ringraziamento particolare va al Prof. Josè Manuel Pallezo, dell’Università Pontificia Salesiana di Roma, per i suoi preziosi suggerimenti.

Roma, XX febbraio 2007

*Mario Tonini
(Presidente CNOS-FAP)*

INTRODUZIONE

La formazione professionale (FP) soprattutto iniziale, pur sottoposta a numerosi cambiamenti regionali e nazionali, si è dotata in questi anni di vari elementi di sistema, quali un idelatipo di percorso in sperimentazione con finalità educative, culturali e professionali proprie, l'età di accesso, la durata dei percorsi, gli standard culturali e professionali, la certificazione in itinere e finale, le modalità per passare da un sistema all'altro e l'ingresso nel mondo del lavoro, un primo elenco di qualifiche, ecc.

Il consolidamento della formazione professionale iniziale permette di pensare ad un sistema che si sta delineando, anche se ancora in forma disomogenea. Segmenti strategici come la formazione continua, l'educazione degli adulti, l'apprendistato, la formazione professionale di livello terziario, embrionali se non inesistenti nei primi anni Novanta del secolo scorso, sono oggi parti importanti di un sistema di formazione professionale articolato in formazione professionale iniziale, superiore, continua, ricorrente e permanente.

1. Impostazione generale e destinatari

Così come spiegato nella prima edizione, la decisione di realizzare la presente opera è stata presa dalle Presidenze nazionali del CNOS-FAP e del CIOFS/FP e si giustifica soprattutto per tre motivi.

- a) Come si è appena messo in evidenza, negli ultimi anni la FP è stata raggiunta da profondi cambiamenti e il rinnovamento dovrebbe continuare con il medesimo ritmo anche nel prossimo futuro. Una nuova terminologia è stata introdotta, mentre una parte di quella tradizionale sta subendo processi di obsolescenza o sta assumendo nuovi significati. Gli operatori, e non solo loro, si trovano spesso disorientati e non è facile intendersi anche sui termini più comuni.
- b) Un secondo motivo va ricercato nel fatto che un attento esame della letteratura più recente in tale campo ha portato a individuare spazi scoperti per una pubblicazione di questo tipo.
- c) Da ultimo, i due enti promotori sono interessati a diffondere la conoscenza dei grandi orientamenti del loro progetto formativo al di là della stretta cerchia di quanti frequentano i loro Centri.

Destinatari prioritari del volume sono gli operatori della FP, in particolare quelli dei Centri del CNOS-FAP e del CIOFS/FP e gli enti stessi. La pubblicazione

si rivolge anche ai genitori, agli amministratori e ai politici. Si spera che pure gli studiosi della FP potranno trovare utile il volume per la chiarezza e la ricchezza terminologica. Il taglio è prevalentemente educativo e pedagogico.

L'opera intende rispondere alle esigenze e ai criteri di una piena scientificità e al tempo stesso costituire uno strumento concreto e operativo di lavoro. Anche se sinteticamente, fornirà le informazioni essenziali sullo stato dell'arte in relazione ai vari temi toccati nella presentazione delle parole chiave. Pur salvaguardando il rigore scientifico dell'impostazione, viene usato uno stile semplice e chiaro che eviti il ricorso a terminologie eccessivamente specialistiche.

Il volume non è una enciclopedia o un dizionario, né un glossario. Si è optato invece per una presentazione delle parole chiave della FP in un momento in cui la terminologia è in grande cambiamento nel senso che alcune voci stanno per cadere nella obsolescenza, mentre altre stanno emergendo. Quindi, l'opera non intende trattare tutti i termini che si riferiscono alla FP, ma solo quelli più significativi in questo momento.

Nella scelta delle parole uno dei criteri più importanti è stata la particolare rilevanza dei termini. Questi ultimi, a loro volta, provengono dalle scienze della formazione in quanto direttamente significativi per la FP: infatti, come si è detto sopra, ci si è voluti situare dalla parte della valenza educativa e pedagogica di quanto viene presentato.

2. Scelta delle voci

In corrispondenza con tali premesse, l'opera offre un ventaglio dei termini principali che descrivono la FP da diverse prospettive (filosofica, teologica, storica, antropologica, sociologica, psicologica, biologica, metodologica, giuridica, delle scienze della comunicazione). Non manca l'attenzione ai vari contesti culturali e alla dimensione europea. Pertanto, allo scopo di assicurare un gruppo di termini veramente significativo, si è dedicata una speciale attenzione alla predisposizione dell'elenco delle voci.

Come si è detto sopra, in questa operazione i parametri fondamentali di riferimento sono consistiti nella prospettiva educativa, nel riferimento diretto alle scienze della formazione, nella rilevanza dei termini per la FP. In ogni caso si è preferito un cammino induttivo piuttosto che deduttivo.

Nella presente edizione, si è partiti da un'analisi delle voci già presenti nella prima stesura, al fine di verificare se qualcuna risultasse obsoleta, o necessitasse di profonde revisioni. Il comitato scientifico ha ritenuto che le voci della prima edizione fossero ancora attuali e quindi ha optato per un invio agli autori così che loro stessi stabilissero se o cosa aggiornare. Nella gran parte dei casi, gli aggiornamenti sono consistiti in una revisione della bibliografia.

Un secondo lavoro che ha visto impegnato il comitato scientifico è consistito nell'individuare termini non presenti nella prima stesura, ma giudicati di interesse.

Sono state così individuate 28 nuove voci che sono state affidate a sei nuovi autori e ad altri che avevano già collaborato.

Come nella prima edizione, anche in questa si sono definite alcune piste che collegano più termini e possono guidare il lettore in percorsi logici. I percorsi previsti ruotano attorno 3 aspetti, ciascuno suddiviso a sua volta in ulteriori aggregazioni:

- 1) Pista di lettura: *contesti* (Contesto culturale della FP; Contesto socio-economico della FP; Organizzazione della FP; Soggetti della FP)
- 2) Pista di lettura: *dimensioni* (Dimensione educativa del sistema di FP; Dimensione culturale del sistema di FP; Dimensione professionale del sistema di FP)
- 3) Piste di lettura: *processi/funzioni/servizi* (Direzione e coordinamento; Progettazione; Erogazione; Valutazione, Orientamento)

3. Struttura delle singole voci

In relazione all'importanza loro riconosciuta, le parole sono state classificate in tre categorie. La consistenza quantitativa delle voci è stata determinata in base alla rilevanza pedagogica ed educativa degli argomenti.

Ogni voce ha di norma questa struttura: una parte introduttiva che offre una sorta di definizione; una parte centrale che contiene le chiarificazioni principali per capire il termine; una breve bibliografia che completa ciascuna voce e consente ulteriori approfondimenti.

Va detto che non sempre gli autori sono stati fedeli all'incarico loro affidato, per cui può risultare qualche "anomalia" rispetto a tali criteri di consistenza quantitativa.

4. Indicazioni per l'uso

In generale si prende come voce ordinatrice il sostantivo, seguito da eventuali determinazioni. Se il termine è costituito da due o più sostantivi, si prende come voce ordinatrice il termine più specifico. Opportuni rimandi facilitano la soluzione dei problemi che potrebbero insorgere.

I segni di rimando all'interno di un testo richiamano la voce o le voci in cui si parla esplicitamente di un argomento. Tali rimandi rispondono a esigenze di interdisciplinarietà. Si è cercato in ogni modo di moltiplicare tali rimandi. Il lettore, in base ai suoi interessi di studio, di ricerca e operativi, troverà anche altre connessioni. I rimandi non sono stati inseriti all'interno delle citazioni dirette (per mantenere inalterata la fonte, nelle citazioni dirette, non sono state introdotte neanche le abbreviazioni usate in altre parti del testo).

L'indice comprende anche le voci che rimandano ad altre in cui viene trattato direttamente l'argomento in questione (i termini non definiti, sono indicati in tondo; i termini definiti sono in corsivo e tra parentesi è indicato il nome dell'autore).

Il volume è collocato sui siti del CNOS-FAP (www.cnos-fap.it) e del CIOFS/FP (www.ciofs-fp.org), dove – come detto nella presentazione – verrà costantemente aggiornato e integrato.

Infine, per approfondimenti relativi al tema dell'orientamento, è possibile consultare il testo *Un glossario per l'orientamento*, curato dal CIOFS/FP, disponibile sia in volume che sul sito del CIOFS/FP.

COLLABORATORI

ALLULLI Giorgio (ISFOL)
ANTONIETTI Daniela (Sede Nazionale CNOS-FAP)
BECCIU Mario (Associazione Italiana Psicologia Preventiva)
BERTAGNA Giuseppe (Università di Bergamo)
BOCCA Giorgio (Università del Sacro Cuore di Milano)
CANGIÀ Caterina (Università Pontificia Salesiana di Roma)
CATANIA Carlo (Università Cattolica di Brescia)
CHANG Hiang-Chu Ausilia (Università Auxilium di Roma)
CHISTOLINI Sandra (Università Roma Tre di Roma)
COLASANTI Anna Rita (Associazione Italiana Psicologia Preventiva; Università Pontificia Salesiana di Roma)
COLASANTO Michele (Università Cattolica di Piacenza)
COLOMBO Stefano (Sede Nazionale CNOS-FAP)
D'AGOSTINO Roberta (ISFOL)
D'AGOSTINO Sandra (ISFOL)
DEL CORE Pina (Università Auxilium di Roma)
DE PIERI Severino (Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione - Venezia)
DI AGRESTI Carmela (Libera Università Maria SS. Assunta di Roma)
DI FRANCESCO Gabriella (ISFOL)
FEDRIGOTTI Giovanni (Università Pontificia Salesiana di Roma)
FELICE Alessandra (ISFOL)
GATTI Guido (Università Pontificia Salesiana di Roma)
GENTILI Claudio (Confindustria; Università di Siena; Università di Venezia)
GHERGO Fulvio (ISFOL)
GIACCARI Domenica Maria (ENAIIP)
MALIZIA Guglielmo (Università Pontificia Salesiana di Roma)
MARSILII Enrica (ISFOL)
MION Renato (Università Pontificia Salesiana di Roma)
MONTEDORO Claudia (ISFOL)
MORANTE Giuseppe (Università Pontificia Salesiana di Roma)
NANNI Carlo (Università Pontificia Salesiana di Roma)
NICOLI Dario (Università Cattolica di Brescia)
ORLANDO Vito (Università Pontificia Salesiana di Roma)
PAGGI Rossella (Psicologa)
PAVONCELLO Daniela (ISFOL)
PELLEREY Michele (Università Pontificia Salesiana di Roma)

PIERONI Vittorio (Università Pontificia Salesiana di Roma)
POLÁČEK Klement (Università Pontificia Salesiana di Roma)
PRELLEZO Josè Manuel (Università Pontificia Salesiana di Roma)
PUGLIESE Silvio (Università di Trento)
RAIMONDI Antonio (VIS)
RANSENIGO Pasquale (Sede Nazionale CNOS-FAP)
REGHELLIN Lucio (Sede Nazionale CNOS-FAP)
SPAGNUOLO Giovanna (ISFOL)
STENCO Bruno (Università Pontificia Salesiana di Roma)
TACCONI Giuseppe (Università di Verona)
TONINI Mario (Sede Nazionale CNOS-FAP)
TOSO Mario (Università Pontificia Salesiana di Roma)
TRENTI Zelindo (Università Pontificia Salesiana di Roma)
VALENTE Laretta (Sede Nazionale CIOFS/FP)
VETTORATO Giuliano (Università Pontificia Salesiana di Roma)
ZANNI Natale (Università Pontificia Salesiana di Roma)

ABBREVIAZIONI E SIGLE

A.	Autore
AA.	Autori
art.	articolo
bibl.	bibliografia
ca.	circa
cap.	capitolo
capp.	capitoli
CCNL	Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro
c.d.	Cosiddetta
CEE	Comunità Economica Europea
cfr.	confronta
CFP	Centro di Formazione Professionale
CIOFS/FP	Centro Italiano Opere Femminili Salesiane / Formazione Professionale
CNOS-FAP	Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale
Co.	Comma/i
DL	Decreto Legge
D.lgs.	Decreto legislativo
DM	Decreto Ministeriale
DPR	Decreto del Presidente della Repubblica
Ed.	Editore (curatore)
Edd.	Editori (curatori)
ediz.	Edizione
educ.	educazione
es.	esempio
etim.	etimologia
enc.	Enciclica/Encicliche
FAD	Formazione A Distanza
formaz.	formazione
fr.	francese
FP	formazione professionale
FPI	formazione professionale iniziale
FSE	Fondo Sociale Europeo
<i>Ibid.</i>	<i>Ibidem</i>
ID.	IDEM, dello stesso autore
ingl.	inglese
IFTS	Istruzione e Formazione Tecnica Superiore
INPS	Istituto Nazionale Previdenza Sociale
ISFOL	Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori
istruz.	istruzione
L.	Legge
L.R.	Legge regionale
MIUR	Ministero Istruzione Università e Ricerca
MLPS	Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale
MPI	Ministero della Pubblica Istruzione
n.	numero
nn.	numeri
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCDE, acronimo dell'inglese)
ped.	pedagogia

S.	santo
S.A.	Senza Autore
s.d.	senza data
sec.	secolo
ss.	seguenti
ted.	tedesco
UE	Unione Europea
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
vol.	volume
voll.	volumi

VOCI

ABBANDONO

L'a. della scuola, genericamente degli studi, da parte di chi dovrebbe invece frequentarla, per obbligo, per diritto, per dignità, è un dato costante nelle statistiche mondiali ed è un fenomeno che interessa sempre di più studiosi e cultori dell'→ educ. che s'interrogano sullo stato della selezione scolastica, in rapporto alle innovazioni curriculari e alle riforme di sistema. L'a. fa parte del complesso fenomeno denominato "dispersione scolastica".

1. L'a. è conseguenza di carenze familiari, disfunzioni sociali, processi psicologici, inadempienze strutturali, negligenze culturali, e interessa soprattutto i maschi, il Sud d'Italia, le → famiglie con basso reddito, i figli di genitori professionalmente dequalificati, il passaggio dalla prima alla seconda classe di scuola secondaria (15 su 100 abbandonano) (cfr. Servizio Informativo del MPI, giugno 2000). La demotivazione agli studi dell'adolescente rappresenta il momento finale e più evidente dell'insorgenza del fenomeno, senza costituirne la ragione principale. Coloro i quali decidono, più o meno consapevolmente, di uscire dalla scuola e di non proseguire negli studi (i cosiddetti *drop-out*), secondo le carriere predefinite dal sistema dell'educ., sono testimonianza dell'incapacità dell'istituzione di far vivere i ragazzi al suo interno, ma sono anche la prova del fallimento dei tentativi dei ragazzi di rimanere a scuola. L'*Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali* (MIUR 2002) registra per il 2000/01 gli a., calcolando gli alunni non valutati agli scrutini finali, per valori percentuali sugli iscritti, pari a 0,07% per l'elementare a 0,31% per la media e a 4,19% per la superiore; i corrispondenti dati per il 2001/02 sono pari a 0,08% (elementare), a 0,33% (media) e a 4,61% (superiore): il fenomeno è in lieve incremento. L'indagine campionaria sulla dispersione scolastica nel 2005-2006 condotta dal MPI evidenzia la consistenza degli insuccessi nel Sud, tra i maschi, e in chi accumula debiti formativi pur in presenza di promozione. Gli alunni con cittadinanza non italiana entrano a far parte della tipologia della dispersione con percentuali rilevanti nel Mezzogiorno.

2. Le scienze dell'educazione assegnano all'analisi multifattoriale la definizione delle cause intorno alla persistenza del dato. L'a., quando contenuto e in diminuzione, si interpreta come disfunzione fisiologica del sistema, e le cause dell'uscita dal circuito formativo sono attribuite anche alla intraprendenza economico-culturale dei giovani e alla svalutazione del titolo di studio nella dinamica domanda-offerta di → lavoro. Un'altra valutazione del fenomeno dell'a. emerge dalle ricerche che considerano i dati del successo scolastico in termini di punteggio e di superamento dei gradi scolastici da parte degli studenti, con qualche accenno al peso della

componente insegnante che, comunque, incide sulla carriera studentesca. Quest'ultima prospettiva di lettura del dato empirico e statistico va ricondotta alla variabile economico-culturale che determina l'andamento dell'a. e definisce le forme e le strutture dell'emarginazione scolastica e dell' → esclusione sociale. Le politiche nazionali ed europee intese a contrastare a. e dispersione sono delineate nel 1995 dal "Libro bianco" della Commissione Europea *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, nel quale si citano le "scuole della seconda opportunità".

Bibl.: MALIZIA G. - S. CHISTOLINI (Edd.), *Drop-out non più. L'abbandono nel biennio a Verona. Un'indagine e una sperimentazione*, Roma, LAS, 1985; CHISTOLINI S., *Interventi metodologici per adolescenti poco motivati allo studio*, in "Rassegna CNOS" 16 (2000)1, 48-61; SERVIZIO INFORMATIVO DEL MPI, *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, in www.istruzione.it, giugno 2000; VISALBERGHI A., "Riflessioni su attualità e urgenze in materia formativa", in L. CORRADINI (Ed.), *Pedagogia: Ricerca e Formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng*, Roma, Seam, 2000, 83-101; SISTEMA INFORMATIVO DEL MPI, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali*, 2006, in www.pubblica.istruzione.it.

S. Chistolini

ABILITÀ

Il termine a. indica il patrimonio di intelligenza applicata da parte di un individuo che gli consente di svolgere attività mentali (ad es., un calcolo) e pratiche (l'utilizzo di uno strumento di → lavoro), patrimonio riferito ad una dotazione genetica iniziale ed acquisito tramite interazioni con il contesto formativo. L'espressione ha soprattutto una valenza nelle scienze psicologiche, dove indica, assieme alle attitudini che ne rappresentano l'aspetto potenziale, la componente attiva dell'intelligenza intesa come costrutto multidimensionale. Nelle scienze dell' → educ., l'a. può essere intesa come esito di un processo di → apprendimento (concezione particolaristica), oppure come una componente del processo di acquisizione della competenza necessariamente connessa ad altre (→ conoscenze, → capacità), attraverso opportunità strutturate, collocate entro un contesto reale e dotato di senso (concezione olistica e sociale).

I. Nella letteratura si nota spesso una sovrapposizione tra i termini a., capacità, attitudine, conoscenze e → competenze, spesso usati come sinonimi. Ciò crea una discordanza di fondo che spesso si riscontra anche nelle singole definizioni. Il termine a. è solitamente distinto da quello di attitudine. Mentre quest'ultima indica le predisposizioni innate nel soggetto, l'a. rappresenta uno degli esiti di un processo molteplice di stimoli, costituito da un intreccio di corredo genetico, apprendimento entro un → ambiente familiare, acquisizione in un ambiente scolastico o apprendimento nella vita quotidiana o nel contesto di lavoro. Nelle scienze pedagogiche, l'a. è intesa come un requisito specifico dell'apprendimento, che rende la persona autonoma nell'affrontare una parte di un compito, anche se non ancora tale da costituire una vera e propria competenza. L'a., assieme alla conoscenza e alle capacità personali rappresenta quindi un requisito necessario nel processo di formaz. della

competenza, unica condizione che consente all'individuo di essere effettivamente autonomo nello svolgere un compito connesso ad un ruolo sociale.

2. Le a. sono raggruppate in una struttura gerarchica, che prevede al vertice l'a. generale, corrispondente all'intelligenza generale, i fattori di gruppo (verbale, numerica, spaziale, ecc.) e le a. specifiche. A sua volta, l'a. generale viene suddivisa in due categorie: a) cristallizzata, quando rappresenta il risultato dell'interazione con l'ambiente formativo, e quindi sviluppata mediante percorsi di apprendimento formali, strutturati e fondati su sequenze prestabilite di algoritmi; b) fluida, che si forma solitamente negli ambienti informali e non formali dove prevale il processo euristico e lungo itinerari spesso imprevedibili. Con il prevalere nelle → scienze umane del paradigma olistico, si nota la tendenza a valorizzare tutte le acquisizioni che la persona è in grado di palesare, siano esse il prodotto di attività formali, informali o non formali. Nella recente letteratura, si manifesta un interesse particolare per le a. mentali e cognitive. L'a. in senso cognitivo non è un semplice fare, ma implica anche il perché e la causa delle azioni che si effettuano. Ciò comporta conseguenze importanti rispetto al processo di apprendimento. Infatti, le a. mentali, appartenenti all'a. generale, sono influenzate fortemente dal contesto familiare, e sono predittive della riuscita scolastica e professionale dell'individuo che le possiede. Esiste quindi una stretta relazione tra il tipo di intelligenza, il livello di → istruz. e la professione; tale relazione comporta fenomeni di differenziazione e di selezione negli ambienti di apprendimento formali: scolastici, formativi, accademici. Nello stesso modo, le a. sociali indicano il patrimonio di relazionalità e di comunicatività di cui è dotato l'individuo; si tratta di un'espressione simile a quanto nella sociologia viene inteso con l'espressione → "capitale sociale", ovvero la dotazione di conoscenze e a. spendibili nel → mercato del lavoro, ma anche la rete di relazioni personali di cui il soggetto dispone e che ne accresce la riconoscibilità.

Bibl.: POLÁČEK K., *Componenti psicologiche del processo di orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale" 1-2 (1977), 53-70; DE BENI R. - A. MOÈ, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000; AA.VV., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Bologna, Il Mulino, 2001; BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, in "Annali dell'Istruzione, n. speciale Stati Generali dicembre 2001" 1-2 (2001) 246-277; CASTELLI C. (Ed.), *Orientamento in età evolutiva*, Milano, F. Angeli, 2002; POLÁČEK K., "Abilità", in CIOFS/FP (Ed.), *Un glossario per l'orientamento*, Roma, Grafica Romana, s.d., 1-2.

D. Nicoli

ACCOGLIENZA

L'a. è, anzitutto, un atteggiamento che consiste in una disposizione o attitudine atta a facilitare l'integrazione e l'inserimento in un contesto sociale, formativo, educativo: come tale comporta reciprocità. In secondo luogo, l'a. è un costrutto dell'→ orientamento, che facilita il percorso di costruzione dell'→ identità e la dinamica della decisione in ordine alle scelte che riguardano il progetto di vita e l'inserimento sociale e lavorativo. Infine, l'a. è un percorso formativo, sovente modulare,

che si prefigge obiettivi e pone in atto strategie di avvio di processi finalizzati alla costruzione di un → profilo professionale personalmente perseguito. Applicata alla → FP, l'a. è una metodologia pedagogica che prevede non solo obiettivi e strategie di inserimento iniziale, ma soprattutto un atteggiamento che i docenti e i → formatori assumono lungo l'intero percorso formativo, con attenzione all'allievo e apertura al dialogo educativo. Sarebbe, infatti, riduttivo e pedagogicamente errato utilizzarla solo all'inizio del percorso, anche se, in quanto tale, costituisce la prima fase di un processo formativo/orientativo esteso a tutta la vita (*long life learning*).

1. Percorso o progetto di a. e sue finalità. L'a. è essenzialmente finalizzata alla ricostruzione delle motivazioni personali e della storia pregressa in modo che l'allievo sottoscriva consapevolmente e attui con successo un patto formativo. Le finalità dell'a. sono: a) analizzare i bisogni individuali e di gruppo; b) acquisire informazioni sulle caratteristiche e sulle → motivazioni degli allievi o la chiarificazione delle scelte; c) chiarire il percorso orientativo e formativo in rapporto alle aspettative individuali; d) promuovere la conoscenza delle modalità di ingresso nei percorsi di istruz. e FP; e) chiarire gli obiettivi formativi delle qualifiche scelte; f) favorire la conoscenza e l'inserimento nelle iniziative formative e culturali proposte dal progetto educativo della struttura formativa.

2. Tappe del percorso di a. Il percorso di a. prevede le seguenti tappe, con successione modulare: a) socializzazione: gli allievi sono facilitati a familiarizzare con l'→ ambiente e con il personale educativo, didattico-formativo, si conoscono reciprocamente ed instaurano una buona dinamica di gruppo; b) verifica delle attese degli utenti: attraverso questionari di ingresso sono analizzate attese e aspettative nei riguardi della qualifica prescelta; sono utili anche test motivazionali il cui esito sarà restituito e discusso insieme al gruppo degli allievi; c) analisi e ricostruzione delle esperienze, → conoscenze e → competenze che l'allievo possiede allo scopo di instaurare un percorso formativo personalizzato. Il percorso di a. si conclude con la conoscenza, la riflessione e gli scambi in gruppo sul patto formativo che si sottoscrive.

3. Modalità di realizzazione dell'a.. L'a., effettuata a livello di gruppo, può essere svolta anche a livello individuale attraverso colloqui di consulenza e → orientamento anche mediante l'utilizzo di test psicoattitudinali ad opera di orientatori specializzati. Nel percorso di a. i formatori e i docenti che seguono il percorso formativo sono coadiuvati dai coordinatori delle attività orientative e dagli orientatori di percorso o → tutor. Anche i genitori, per quanto possibile, sono coinvolti non solo per essere informati del percorso formativo, ma soprattutto per offrire la loro attiva collaborazione degli allievi nella FP.

Bibl.: ANDRIOLO G. - M. CONSOLINI, *Progettare l'accoglienza*, Milano, F. Angeli, 2000; CALAMINICI P., *Accoglienza, orientamento, patto formativo: un percorso possibile?*, in "Percorsi" (2000) 28-30; CNOS-FAP (Ed.), *Accreditamento della sede orientativa*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002; CIOFS/FP, *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, Roma, CIOFS/FP, 2002; COSPES (Ed.), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2005.

S. De Pieri

ACCOMPAGNAMENTO AL LAVORO

L'a.a.l. è definibile come un'azione consulenziale personalizzata, assicurata da tecnici specializzati, per facilitare l'inserimento lavorativo (→ accompagnamento al lavoro) di soggetti che intendono entrare nella vita lavorativa, come lavoratori autonomi o imprenditori o come lavoratori dipendenti. L'espressione è stata coniata solo recentemente: non si trova, infatti, ancora, nella legislazione nazionale e, in quella regionale, è presente in quattro provvedimenti: uno della Regione Lazio, che riguarda il diritto al lavoro delle persone disabili (L.R. 19/2003), gli altri delle Regioni Puglia (L.R. 19/1999), Molise (L.R. 27/99), Emilia Romagna (L.R. 17/2005) relativo alla politica del lavoro e dei → servizi per l'impiego. Frequente l'uso nei documenti di natura programmatica e nei progetti formativi integrati.

1. Ambiti. L'a. al l. trova due declinazioni operative fondamentali, nei → processi formativi e in quelli orientativi. Nella prima, rappresenta una fase (normalmente quella conclusiva) di un percorso di → FP; i beneficiari sono esclusivamente gli allievi che partecipano all'intervento formativo. Nella seconda, è un servizio, accanto ad altri, reso da strutture di → orientamento e di inserimento lavorativo ed è potenzialmente rivolto a tutti i *target* di riferimento della struttura stessa. Nel primo caso, inoltre, l'a.a.l. avrà come riferimento un determinato settore economico (quello per il quale sono state acquisite nel percorso formativo specifiche → competenze); nel secondo, invece, l'a.a.l. è tendenzialmente aperto a tutte le opportunità occupazionali/imprenditoriali di tutti i settori economici in un determinato territorio. Particolarmente diffusi sono i percorsi guidati e individualizzati di inserimento lavorativo di persone svantaggiate (da tenere presente che i cittadini disabili possono usufruire dell'inserimento mirato e mediato previsto dalla L. 68/99). Naturalmente nell'uno e nell'altro caso, l'a.a.l. verrà realizzato in una pluralità di modalità ed articolazioni a seconda della tipologia di *target* (età, scolarità, eventuale presenza di handicap o situazioni di disagio, ecc.) del territorio e, dato l'alto livello di → personalizzazione, delle specificità delle singole persone.

2. Percorsi. Possiamo comunque descrivere i percorsi "base" in queste sequenze. L'a.a.l. *dipendente* prevede: a) acquisizione di competenze: conoscenze sulla normativa e sulle procedure di carattere burocratico relative al lavoro dipendente, fonti e tecniche per la ricerca delle informazioni sulle disponibilità settoriali/territoriali, tecniche per l'autopromozione (inserzioni, presentazione di candidature, colloqui di lavoro); b) progetto di un percorso di → ricerca e sua validazione; c) esecuzione del progetto di ricerca, anche con la possibilità di *stage*/ → tirocinio. L'a.a.l. *autonomo* (o imprenditoriale) prevede: a) verifica della vocazione all'imprenditorialità; b) definizione di una idea imprenditoriale (*business idea*) e sua validazione; c) elaborazione di un piano d'→ impresa e verifica di fattibilità; d) realizzazione del piano d'impresa. Nei processi orientativi c'è una fase preliminare finalizzata ad una comprensione delle proprie propensioni e possibilità (anche mediante un bilancio di competenze), ad aumentare il livello di autostima, e, se necessario, ad azioni di rimotivazione.

3. *Accompagnatori*. Per quanto attiene la figura dell'accompagnatore oltre, naturalmente, a possedere le conoscenze di carattere disciplinare per espletare i propri compiti, deve adottare uno stile lavorativo ispirato ad un criterio fondamentale: la centralità del soggetto assistito e il suo ruolo attivo in tutto il percorso di a.a.l. L'operatore, infatti, offre solo un intervento consulenziale, anche se importante. Non si sostituisce mai al suo assistito nelle scelte da compiere, nelle responsabilità da assumere e nei progetti da elaborare. Supporta, cioè, l'assistito, non opera per suo conto. Pertanto deve aiutarlo nel maturare la *consapevolezza* sia dei propri bisogni, aspirazioni e attitudini, dei propri valori e → motivazioni, delle proprie risorse e → capacità, in relazione alle scelte che si intendono fare, sia delle opportunità, e dei vincoli dell' → ambiente e del settore lavorativo in cui intende inserirsi. Deve, inoltre favorire e sollecitare: l'assunzione di un *atteggiamento* attivo di ricerca delle informazioni in rapporto a ciascuna delle possibili alternative a disposizione, l'acquisizione di una *capacità* di mettersi in discussione in ogni momento e di fronte a qualsiasi posizione da prendere, l'assunzione di un atteggiamento critico nei confronti delle pressioni e dei condizionamenti socio-ambientali.

Bibl.: DEL COGLIANO D., *Il business plan nelle imprese di servizi*, Milano, F. Angeli, 1993; BANDLER L.C. - D. GORDON - M. LEBEAU, *Guida per inventarsi il proprio futuro*, Roma, Astrolabio, 1993; CARON G., *Costruire il proprio futuro*, Milano, F. Angeli, 1993; ELVY B.H., *Mettersi in proprio senza capitali: 100 nuove idee e opportunità, come valutarle e selezionarle*, Milano, F. Angeli, 1994; MISSIONI DI SVILUPPO, *Vademecum per l'imprenditore: dal sogno all'idea imprenditoriale*, Roma, Società per l'imprenditorialità giovanile, 1995; NAVA B. - N. GIACONI, *Come trovare il lavoro che piace*, Provincia di Arezzo, Siena, Pistoia, Grosseto, 1995; PASSERINI W., *Il Trovalavoro. Le "pagine gialle" del lavoro. Tutto (ma proprio tutto) quello che serve per trovare o cambiare lavoro*, Milano, F. Angeli, 1996; ASSEFOR, *Il neo-imprenditore: manuale operativo per mettersi in proprio*, Rimini, Assefor, 1997; DE BENEDETTIS A. - G. MINGOLLA - A. SCACCHERI (Edd.), *Come fare un business plan*, Milano, Sperling & Kupfer, 1997; PASSERINI W. (Ed.), *Tutto Lavoro 2002. Come trovarlo come cambiarlo*: Milano, ETAS 2002; MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003; GHERGO F. *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, Roma. Tipografia Pio XI, 2003; CNOS-FAP Piemonte (Ed.) *L'orientamento nel CFP 4. Guida per l'accompagnamento finale* Roma, Tipografia Pio XI, 2003.

F. Ghergo

ACCREDITAMENTO

Il termine a. è comunemente utilizzato in due accezioni: la prima, essenzialmente sociale, connessa all'a. di persone (diplomatici, giornalisti, funzionari), ovvero mirante a rendere evidente la loro credibilità agli occhi dell'istituzione accreditante; la seconda, essenzialmente tecnica, si riferisce all'a. di laboratori di misura e prova o di altre istituzioni, ovvero tesa a rendere evidente il possesso di requisiti e caratteristiche prestabilite per esercitare un'attività definita. Nel primo caso, non esiste un processo formalizzato o criteri universalmente condivisi, nel secondo esiste un impianto normativo di riferimento. L'a. può essere definito come riconoscimento formale, attraverso verifica (normalmente di parte seconda), ad un → ente / organizza-

zione / persona, del possesso dei requisiti richiesti per esercitare uno specifico ruolo o svolgere una specifica attività. È utilizzato in molti Paesi nei servizi pubblici, per fornire garanzie alla Pubblica Amministrazione e alla collettività circa la capacità delle organizzazioni di fornire servizi qualitativamente accettabili. In Italia la diffusione è relativamente recente e riguarda prevalentemente i settori della sanità e della → FP.

1. *A. nella FP.* Nella FP, l'a. si è focalizzato (in Italia e in Europa) principalmente sulla verifica delle capacità qualitative delle organizzazioni formative; in questa ottica, l'a. dovrebbe consentire ad una "parte seconda" (cliente / committente) l'accertamento delle capacità organizzative, tecniche e gestionali per la produzione e il mantenimento di livelli di qualità adeguati e sostenibili.

2. *Approcci utilizzati in Europa.* A livello europeo sono stati sperimentati diversi approcci: a) *Uso di standard minimi di → qualità*, fissati e utilizzati dal committente per valutare processi e servizi (organizzazione, processi operativi, prodotti formativi, situazione finanziaria, rapporto di lavoro); b) *Standard qualità nazionali*, è stato sviluppato in diversi Paesi del Nord Europa e consiste nello sviluppo di uno standard nazionale sulla qualità della FP che normalmente armonizza standard e norme esistenti; c) *Adeguamento del "Sistema qualità" alla ISO 9000 ed eventuale certificazione*, costituisce un punto di arrivo degli standard nazionali e di quelli proposti dalle associazioni. La sua diffusione è anche dovuta alla possibilità di utilizzare la certificazione di parte terza del sistema qualità in ISO 9001 e si è accentuata con l'emanazione della ISO 9000:2000; d) *Adattamento del modello E.F.Q.M. (European Foundation for Quality Management) alla formaz.*, si riferisce ad un modello descrittivo ma quantitativo, che delinea una prassi gestionale della qualità definita dai principi del T.Q.M. Il modello E.F.Q.M. è strutturato in 9 elementi, ognuno dei quali ha un peso nella determinazione del punteggio finale. Qualsiasi approccio si utilizzi, l'a. presuppone la definizione di una logica che stabilisca "cosa si accredita", ovvero i requisiti generali e specifici da soddisfare, il procedimento da utilizzare, i ruoli coinvolti, le competenze necessarie e gli standard di riferimento per verificare il livello di possesso dei requisiti.

Bibl.: E.F.Q.M., *Linee guida per l'autovalutazione*, Bruxelles, European Foundation for Quality Management, 1994; CONTI T., *Autodiagnosi organizzativa. Il self assessment: una via verso l'eccellenza organizzativa*, Milano, Sperling & Kupfer Editori, 1997; CAPELA C., *Système d'accréditation des organismes de formation. Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation*, CEDEFOP, 2000; PUGLIESE S., *L'accréditation interno come approccio per l'eccellenza qualitativa nella Formazione CNOS-FAP*, in "Rassegna CNOS" 3 (2001)17, 11-31; PUGLIESE S., *L'accréditation delle sedi formative secondo l'art. 17 della L. 196/97: modelli a confronto*, in "Rassegna CNOS" 3 (2002) 18, 40-51.

S. Pugliese

ADDESTRAMENTO

→ FP; → Formazione; → Competenza; → Ispirazione cristiana della FP

ALFABETIZZAZIONE

L'a. è il processo di acquisizione delle capacità di leggere e scrivere e della padronanza degli alfabeti caratterizzanti il gruppo sociale di appartenenza. Per livello di a. in una → società si intende sia il grado di comprensione della lettura e della scrittura, sia il numero (la percentuale) delle persone che sanno leggere e scrivere.

1. L'UNESCO definisce dal 1958 un'analfabeta come “una persona che non sa né leggere né scrivere, capendolo, un brano semplice in rapporto con la sua vita giornaliera” (UNESCO, 1990, 20). Oggi la definizione dell'UNESCO è diventata più complessa e si basa fundamentalmente sulla → capacità dell'individuo di decifrare l'→ ambiente e partecipare alla società in cui vive per esercitare pienamente la propria → cittadinanza attiva. L'a. copre tutta l'area degli *alfabeti* e dei *nuovi alfabeti* (o linguaggi contemporanei): per es. i linguaggi informatici e delle → lingue straniere come risorse indispensabili in una → società globalizzata e culturalmente plurale. Anche l'a. matematica porta con sé la capacità di utilizzare, conoscere le → competenze in maniera funzionale per “comprendere e giudicare fenomeni fisici e sociali presentati attraverso grafici e statistiche, alla possibilità di cogliere strutture geometriche e relazioni spaziali, alla possibilità di generalizzare e padroneggiare informazioni complesse” (UNESCO, 1990, 20).

2. Le trasformazioni epocali dell'industrializzazione e della post-industrializzazione hanno riproposto l'a. come passaggio obbligato per la crescita e lo sviluppo. Il processo di a. deve infatti permettere anche all'analfabeta di integrarsi socialmente ed economicamente in un mondo nuovo in cui i progressi tecnici e scientifici richiedono sempre di più → conoscenze e specializzazione. Inoltre si considera l'a. non come un fine in sé ma come un mezzo fondamentale allo sviluppo generale e armonioso di una persona nella società. Il concetto stesso dell'a. muta: da a. posta in relazione “a priorità di ordine economico e sociali e ai bisogni della mano d'opera” all'a. che porta con sé le competenze culturali, sociali e politiche necessarie perché una persona possa realizzare se stessa, vivere in autonomia e creatività. Parlare di a., storicamente, ha significato parlare di → educ. o → formaz. di base per tutti in un'ottica di → educ. permanente. Fin dagli anni '60 ci sono state campagne di promozione per l'a. su scala mondiale finanziate dagli Organismi Internazionali: l'UNESCO, la Banca Mondiale, l'ONU che dichiarerà il 1999 “Anno internazionale dell'alfabetizzazione”. Si mira a debellare il fenomeno dell'analfabetismo originario e dell'analfabetismo di ritorno che riguarda persone appartenenti non solo ai Paesi del Terzo Mondo ma anche al mondo occidentale e post-industriale.

3. L'OCSE coordina dal 2000 il “Programma PISA” (*Programme for International Student Assessment*, programma per la → valutazione internazionale dell'allievo), che valuta qualitativamente in quale misura gli allievi prossimi alla conclusione dell'→ obbligo scolastico hanno acquisito alcune delle conoscenze e delle → abilità essenziali per una partecipazione completa alla società. Il “Programma” utilizza una strumentazione di rilevazione e misurazione validata a livello internazionale

che consiste nell'elaborazione statistica di dati raccolti attraverso interviste e test cognitivi. Le rilevazioni hanno coinvolto dai 4.500 ai 10.000 allievi in ogni Paese. Gli ambiti di a. letteraria, matematica e scientifica sono indagati non soltanto in termini di padronanza del programma di studi della scuola, ma in termini di conoscenze ed abilità necessarie nella vita da adulto. In PISA 2003 è stato introdotto un ambito supplementare relativo alla soluzione dei problemi, volto ad un esame interdisciplinare delle competenze. L'indagine PISA condotta nel 2003 per valutare il livello di conoscenze raggiunto dai quindicenni ha mostrato un ritardo da parte degli studenti italiani: solo il 20% degli studenti raggiunge un livello di conoscenze ritenuto "sufficiente", a fronte di una media OCSE del 30%.

Bibl.: GRAFF J. (Ed.), *Alfabetizzazione e sviluppo sociale in Occidente*, Bologna, Il Mulino, 1986; UNESCO, *Compendium des statistiques relatives a l'analphabétisme*, Paris, 1990; DELORS J. (Ed.), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il ventunesimo secolo*, Roma, Armando editore, 1997; OECD-OCSE, *Learning for tomorrow's world - First results from PISA 2003*, Paris, OECD, 2004.

G. Spagnuolo

ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

L'a. s.-l. è una modalità didattica, non costituente rapporto di → lavoro, realizzata nell'ambito dei percorsi di istruz. o di → FP, anche integrati, quale efficace strumento di → orientamento, preparazione professionale e inserimento nel mondo del lavoro. Essa si realizza attraverso esperienze in contesti lavorativi che devono essere adeguati all' → accoglienza e alla → formaz.

1. Tendenze e rilievi critici. L'a. s.-l. è un nuovo modo di concepire la cultura e il ruolo formativo dell' → impresa. Essa costituisce una combinazione di preparazione scolastico/formativa e di esperienze assistite sul posto di lavoro, predisposte con la collaborazione del mondo dell'impresa per mettere in grado gli studenti di acquisire attitudini, → conoscenze e → abilità per l'inserimento e lo sviluppo della loro → professionalità. L'a.s.-l. nasce dal superamento della separazione tra momento formativo e momento applicativo e si basa su una concezione dell' → educ. in cui educ. formale, informale ed esperienza di lavoro si combinano in un unico progetto formativo. Gli studenti di almeno 15 anni di età possono svolgere i corsi del secondo ciclo attraverso l'a.f.l. di periodi di studio e di lavoro. I percorsi in a.f.l. sono progettati e attuati sotto la responsabilità della scuola o del → CFP, sulla base di convenzioni con le imprese o con le rispettive → associazioni di rappresentanza. Nell'a.f.l., il sistema tutoriale è funzionale al progetto educativo e tale assistenza è svolta dal → tutor formativo e dal tutor aziendale. Quest'ultimo favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo e fornisce all'istituzione scolastica gli elementi per valutare l' → efficacia dei → processi formativi.

2. Tipi di a.f.l. Il concetto di a.f.l. conserva un certo grado di ambiguità dato che si riferisce contemporaneamente a pratiche diverse. Possiamo distinguere in Europa

quattro tipi di a.f.l.: 1) pratiche di a.f.l. come → formaz. di seconda opportunità per soggetti in difficoltà scolastica; 2) pratiche orientate a socializzare gli studenti alla loro futura condizione lavorativa; 3) pratiche che assegnano all'esercizio concreto dell'attività professionale il ruolo principale della formaz.; 4) pratiche di a.f.l. formalizzate sotto un → contratto lavorativo. Possiamo definire le prime tre pratiche come *a. scolastica*, dato che i soggetti coinvolti sono studenti, mentre nel quarto caso possiamo parlare di *a. lavorativa*, dato che i giovani sono al tempo stesso lavoratori presso un'impresa e allievi presso un CFP. L'a. scolastica è regolata dalla L. 53/03, mentre l'a. lavorativa o → apprendistato viene disciplinata dalla L. 196/97 e dalla L. 30/03. Questi elementi di differenza e di complessità si estendono ulteriormente se parliamo fra loro i diversi Paesi dell'UE infatti della formaz. in a.f.l. possono essere responsabili una scuola, un CFP o un'impresa, possono essere o meno formalmente previsti nei percorsi e curricoli formativi nazionali, riconoscere un ruolo differente alle agenzie pubbliche di istruz. o alle imprese, fondarsi su forme diverse di validazione, enfatizzare il ruolo del diploma o costruire nuovi meccanismi di → certificazione sulla base di competenze standardizzabili, trasformare le procedure di ingresso al lavoro oltre che intervenire sui meccanismi di socializzazione professionale. La diffusione di modelli di a.f.l. è parte integrante delle politiche educative europee. Lo stesso "Memorandum Europeo sull'istruzione e la formazione permanente" indica come obiettivo generale l'avvicinamento fra scuola e impresa in quanto luoghi di acquisizione di conoscenze complementari.

Bibl.: SCURATI C. (Ed.), *L'educazione extrascolastica Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1986; SCHWARTZ B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995; AA.VV., *Alter-form - L'alternanza formazione lavoro e i bisogni di professionalità nelle imprese*, Roma, SIPI, 1998; CARTOCCIO A. - D. FORTI - G. VARCHETTA, *Action learning: una formazione oltre l'aula*, Milano, Unicopli, 1998; CERI-OCDE (Ed.), *Educazione e occupazione*, Roma, Armando, 1998; GARDNER H., *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999; NICOLI D., *La formazione in alternanza. Una strategia di collaborazione tra Centro do formazione e Piccole-medie imprese*, Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000; DI NUBILA R., "L'alternanza studio/lavoro come prima esperienza di formazione umana e professionale", in R. DI NUBILA (Ed.), *Formazione umana e formazione professionale*, Pisa, I.E.P.I., 2000; CONFINDUSTRIA, *Ripensare la cultura d'impresa*, Roma, SIPI, 2001; GENTILI C., *Conoscere e competere*, in "Nuova Antologia" 137 (2002) 2221; ID., *Scuola e extrascuola*, Brescia, La Scuola, 2002; BOZZI L. - A. CAPONE - F. FERRETTI - A. GALLOTTA, *Alternanza scuola-lavoro: un modello di apprendimento*, Milano, F. Angeli, 2005.

C. Gentili

AMBIENTE

Il termine a. ha una pluralità di accezioni. Esse rimandano tanto a condizioni fisiche esterne ad un organismo, quanto all'insieme delle componenti biologiche, sociali, culturali di un determinato sistema organizzativo. Le coordinate spazio-temporali, esito dell'incessante dialettica di trasformazione e di adattamento sia degli elementi fisico-geografici (cosmo fisico), sia di quelli umani della civiltà, della cultura, dei vissuti individuali e collettivi (cosmo culturale-spirituale), sono compo-

nenti strutturali dell'a. Dal punto di vista educativo, l'a. è il contesto dove si realizzano → processi e percorsi formativi del soggetto. La riflessione sulla sua valenza educativa è nata tardi. Oggi il tema è particolarmente sentito per tre ordini di ragioni: a) migliorare → conoscenze circa l'incidenza condizionante/decondizionante dell'a. sui processi di → apprendimento e di socializzazione (problema connesso con quello delle uguaglianze di opportunità formative e di democratizzazione della → società); b) esigenze di → educ. ambientale che estrapoli nuove variabili, da quelle naturali – soggette a manipolazioni fuori controllo –, a quelle dell'a. artificiale oggettivo – enormemente ampliato dallo sviluppo tecnologico, e influente sui processi mentali, sulle modalità apprenditive e sulle dinamiche relazionali –, c) riconoscimento dei contesti lavorativi come luogo di → apprendimento continuo, ove l'obiettivo del miglioramento coincide con la gestione della conoscenza e la circolarità tra conoscenza scientifica, tecnica e pratica.

Bibl.: POSTMAN N., *Ecologia dei media*, Roma, Armando, 1981; LAENG M., *L'educazione nella società tecnologica*, Roma, Armando, 1984; GENNARI M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1988.

C. Di Agresti

APPRENDIMENTO

Il concetto di a. è assai vasto e complesso. È difficile darne una definizione comprensiva che sia accettata da tutti gli studiosi. Limitando la considerazione ai processi che sono normalmente presenti nel contesto delle attività formative, l'a. si può definire come un'acquisizione significativa, stabile e fruibile di → conoscenze, → abilità, comportamenti, atteggiamenti, valori. Oggi si insiste sulla necessità di promuovere anche la capacità di valorizzare tali risorse nell'agire quotidiano, in particolare professionale, che deriva dall'esercizio pratico e da altre forme di esperienza, tenuto conto delle caratteristiche personali di maturità e di intelligenza. In una parola si tratta di sviluppare vere e proprie → competenze, intese come capacità di attivare e orchestrare le risorse interne possedute, e quelle esterne disponibili, per affrontare efficacemente determinate tipologie di situazioni sfidanti.

1. Caratteristiche delle acquisizioni. I processi di a. promossi dalle attività formative dovrebbero, dunque, condurre ad acquisizioni che possiedano alcune caratteristiche fondamentali. La prima di esse è la significatività. Gli elementi conoscitivi sono effettivamente compresi a un adeguato livello di profondità, tenuto conto dell'età e del percorso formativo seguito. Forme di acquisizione solamente ripetitive, non sufficientemente dominate, rimangono rigide e non facilmente collegabili a situazioni diverse da quelle nelle quali sono state acquisite. La seconda caratteristica implica che tali conoscenze entrino a far parte del patrimonio stabilmente disponibile nella memoria a lungo termine dello studente. La costituzione di una base di conoscenze ben organizzata, che permetta un facile accesso, significa fornire principi organizzatori adeguati e abilità puntuali nel valorizzare tale organizzazione per

individuare agevolmente il concetto o l'abilità in gioco. La terza caratteristica è la fruibilità. Cioè le conoscenze e le competenze già fatte proprie sono facilmente messe in moto e trasferite da un contesto all'altro. A partire dagli anni '80, anche sulla spinta delle teorie cognitive sviluppatesi nei due decenni precedenti, sono state introdotte terminologie differenti rispetto alla dizione tradizionale "*transfer* dell'a."; così sono stati studiati i processi di ragionamento analogico e metaforico, d'induzione, di costruzione e di utilizzazione di schemi, di meta-cognizione. Gli approcci socio-culturali hanno evidenziato, poi, la costruzione di categorie interpretative e schemi operativi derivanti dall'interazione attiva dei soggetti in una comunità di pratiche, interazione che forma, facilita e sollecita tali trasferimenti.

2. *Acquisizione e crescita della competenza.* Ma il patrimonio interiore che forma la base di partenza della messa in campo della competenza non è solo formato da conoscenze e abilità, bensì da tutto il sistema complesso che forma il sé e quindi il concetto di sé, l'autostima, gli interessi, i valori, le → motivazioni, la capacità di persistenza e di resistenza nel lavoro, ecc. Di qui la necessità di insistere sui processi di a. e di trasformazione di disposizioni interiori stabili, come sistemi di significato, valori, motivazioni, volizione, ecc. Se l'acquisizione e la crescita delle competenze è legata alla costruzione di conoscenze e abilità significative, stabili e fruibili e allo sviluppo di disposizioni interiori valide e feconde, è, tuttavia, la pratica, l'esercizio che ne sta alla base. Si tratta di vere e proprie forme di apprendistato sia cognitivo, sia pratico. Si tratta, in definitiva, di apprendere da modelli attraverso il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria.

3. *Livelli di competenza.* A questo proposito sono stati individuati quattro livelli di competenza, caratterizzati dal grado di capacità di auto-regolazione raggiunto. Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di modelli che inducono a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare una competenza. L'esperienza vicaria attivata dalla presenza di un modello già competente permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare le risorse interne già possedute a un livello adeguato di significatività, stabilità e fruibilità per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema in oggetto. Il secondo livello comprende prestazioni di natura imitativa di modalità o stili generali d'azione legati ad → abilità che possono essere guidate e corrette socialmente per mezzo di guida, *feedback* e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali il modello ha effetto sulla motivazione a impegnarsi ulteriormente. Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di a. delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, il riferimento diventa interno. Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le sue prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma.

Bibl.: CORNOLDI C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995; BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET, 1996; SCHUNK D.H., *Learning Theories. An Educational Perspective*, Columbus (Ohio), Merrill, 2000; PELLERREY M., "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro", in C. MONTEDORO (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, F. Angeli, 2001, 231-276; NOVAK J., *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001.

M. Pellerrey

APPRENDIMENTO COOPERATIVO

→ Insegnamento

APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO

Man mano che le dinamiche sociali diventano più interconnesse, complesse e rapide, la loro gestione richiederà nuovi e più ampi apprendimenti. In questo contesto il compito di imparare non può essere affidato nella organizzazione ad una sola persona, anche carismatica, o a un ristretto gruppo dirigenziale. Infatti, il decentramento dei poteri decisionali a livelli medi e bassi esige anche a questi livelli l'→ apprendimento di → abilità più complesse di quelle tecniche; è inoltre il ritmo attuale del cambiamento che domanda una capacità di apprendimento nell'organizzazione sempre più elevata; in terzo luogo, la competizione, così acuta nelle nostre → società, si decide sulla base della → capacità di produrre innovazione. Pertanto, un'organizzazione per avere successo dovrà stimolare l'impegno e la capacità di apprendere a tutti i livelli. È in questo senso che si parla di a.o. o di organizzazione che apprende: va tuttavia precisato che l'a.o. ha luogo solo quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento nell'organizzazione; altrimenti, imparano le persone, ma non l'organizzazione. Ovviamente, l'organizzazione che apprende, mentre si rinnova, incoraggia anche l'apprendimento personale dei suoi membri.

1. Caratteristiche fondamentali. L'a.o. è un apprendimento esperienziale che parte dall'esperienza concreta, l'illumina con la riflessione, fino a produrre → conoscenze da applicare a situazioni nuove. Deve mirare a valorizzare le conoscenze tacite dei membri dell'organizzazione che di solito conoscono molto di più di quello che esprimono. Non si deve fermare al semplice apprendimento di una conoscenza, ma consentire di apprendere ad apprendere. Oltre alla compresenza di conoscenza ed azione, un altro tratto fondamentale consiste nel carattere sociale del processo di interazione in cui ha luogo: infatti, l'a.o. è più della somma degli apprendimenti individuali e mira alla condivisione di conoscenze, credenze e assunti di base. Esso è anche strettamente correlato con il processo decisionale. L'a.o. deve arrivare a mettere in discussione le *routine* cognitive più consolidate. Inoltre deve aiutare i membri dell'organizzazione a liberarsi dei modelli mentali, cioè di quelle teorie che noi usiamo, pur non essendone pienamente consapevoli, e che sono in con-

trasto con quelle professate ufficialmente. Di fatto esse ci chiudono in procedure difensive che impediscono l'apprendimento.

2. *Strategie*. Una serie di fattori favoriscono l'a.o. La presenza di un adeguato sistema di → motivazioni costituisce una condizione che lo facilita. Si deve trattare di abilità dirette verso la totalità o verso *know-how* specialistici. Influiscono anche i problemi che l'organizzazione seleziona, gli schemi di riferimento entro i quali avviene il confronto tra problemi e saperi, il tipo di idee dominanti nell'organizzazione. L'a.o. sta diventando una funzione cruciale della *leadership* in quanto serve a rafforzare la capacità dell'organizzazione di ripensare continuamente il suo rapporto con la società, a identificare nuove soluzioni e a porre in discussione il disegno organizzativo. Ci si aspetta che il dirigente assuma un ruolo di "educatore" o di "maestro" e ciò consiste nel generare motivazioni, nel creare condivisione sul progetto, nell'aiutare a leggere la complessità della realtà. Le modalità che consentono a un'organizzazione di apprendere possono essere identificate nell'accettare l'errore e l'incertezza, nel prendere in considerazione più punti di vista, nel pianificare quello che si vuole evitare piuttosto che quello che si vuole raggiungere. Più in generale le organizzazioni apprendono attraverso l'esperienza diretta, mediante l'esperienza di altre organizzazioni e facendo ricorso a racconti e simboli. Si capiscono allora le ragioni del successo dell'a.o. Esso aiuta a risolvere i problemi della turbolenza, dell'incertezza e della discontinuità; è in sintonia con i valori dell'autonomia, della sperimentazione, dell'intuito, della visione condivisa; appare in accordo con l'idea di una organizzazione che rispetta la persona. Ciò non deve far dimenticare le difficoltà dell'a.o. quando cioè si sopravvalutano i risultati raggiunti o mancano parametri per misurare la riuscita, o il successo stesso dell'azione organizzativa finisce per nascondere i limiti.

Bibl.: ALESSANDRINI G., *La formazione continua nelle organizzazioni*, Napoli, Tecnodid, 1994; DEMETRIO D. - D. FABBRI - S. GHERARDI, *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994; HATCH. M.J., *Teoria dell'organizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1999; FABBRI T., *L'apprendimento organizzativo*, Roma, Carocci, 2003; GHERARDI S. - D. NICOLI, *Apprendimenti e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2004.

G. Malizia

APPRENDISTATO

L'a. è l'unico → contratto di → lavoro a finalità formativa presente nella normativa italiana ed è uno strumento che riscuote ampio interesse da parte delle → imprese e dei giovani, visto che nel 2004 si è rilevata una media di 530.000 apprendisti occupati in Italia. Negli ultimi anni l'a. è stato oggetto di più riforme, l'ultima delle quali fa capo al D.lgs. 276/03. La principale innovazione è la definizione di tre tipologie di a. che hanno *target* e finalità parzialmente diverse: a) *a. per l'espletamento del diritto dovere all'istruz. e formaz.*: si rivolge ai giovani dai 15 ai 17 anni ed ha la finalità di acquisire una → qualifica professionale che ha valore anche di

titolo formativo a riconoscimento nazionali; b) *a. professionalizzante*: si rivolge ai giovani dai 18 ai 29 anni ed ha l'obiettivo di far conseguire una qualifica professionale o → competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, attraverso una formaz. che si svolge all'interno ed all'esterno dell'impresa; la formaz. formale ha una durata minima di 120 ore ed è regolamentata dalle Regioni e dalle Province Autonome d'intesa con le → Parti sociali; c) *a. per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formaz.*: è uno strumento che si rivolge ai giovani dai 18 ai 29 anni che desiderano conseguire un titolo di studio secondario o superiore, o un titolo di alta qualificazione, attraverso un percorso di → alternanza che si svolge nell'ambito di un contratto di lavoro.

I. A distanza di anni dall'emanazione del D.lgs. 76/03, il processo di riforma non è ancora del tutto operativo sul territorio. Infatti, il D.lgs. 276/03 ha individuato solo le principali caratteristiche dell'a. quale contratto di lavoro, rinviando la definizione degli aspetti relativi alla formaz. alle Regioni e Province Autonome, con il coinvolgimento delle Parti sociali e, nel caso dell'a. per il diritto-dovere, previa intesa del Ministeri dell'istruzione e del lavoro. Il necessario raccordo con gli standard minimi dei percorsi dell'→ istruz. e → FP, previsti dalla L. 53/03 e non ancora definiti, ha di fatto impedito la regolamentazione dell'a. *per l'assolvimento del diritto-dovere di istruz. e formaz.*; pertanto, per l'assunzione dei minori continua ad applicarsi la disciplina precedente, che prevede la necessità di far partecipare gli apprendisti adolescenti ad attività esterne all'azienda della durata di 240 ore annue. L'a. *professionalizzante* è la tipologia sulla quale si è concentrato finora l'interesse delle imprese, vista la possibilità di utilizzare tale strumento per assumere giovani dai 18 ai 29 anni di età. Il D.lgs. 276/03 ha introdotto l'obbligo di allegare al contratto di assunzione un piano formativo individuale, che individui gli → obiettivi formativi da raggiungere nell'ambito dell'a.; tale piano deve far riferimento ai profili formativi definiti a livello regionale, che a loro volta sono elaborati sulla base dei profili professionali che saranno individuati e descritti nel costituendo "Repertorio nazionale delle professioni". Nell'a. *professionalizzante* è obbligatoria un'attività di formaz. formale pari ad almeno 120 ore annue, da svolgersi in strutture formative o all'interno delle imprese. Il forte interesse delle imprese ha spinto molte Amministrazioni regionali a regolamentare l'a. *professionalizzante*, emanando una legge o promuovendo sperimentazioni basate su intese con le Parti sociali. Tuttavia, a distanza di tre anni dall'emanazione del D.lgs. 276/03 ancora in ca. metà delle Regioni l'a. *professionalizzante* non è stato regolamentato; tale ritardo è alla base dell'emanazione della L. 80/05, che consente ai contratti collettivi di dettare una disciplina transitoria, valida su quei territori in cui manchi ancora una regolamentazione regionale. L'a. *per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formaz.* è la tipologia più innovativa per il sistema italiano e quindi utilizzata per ora in forma sperimentale, per lo più nell'ambito di progetti promossi dal MLPS. Tale tipologia di a. è imperniata sulla definizione di accordi territoriali ampi fra i diversi soggetti coinvolti: Regioni, Parti sociali e soggetti abilitati a rilasciare il ti-

tolo che gli apprendisti dovranno conseguire al termine dell'a. Gli accordi devono indicare la durata e l'articolazione dei percorsi, identificando l'impegno di formaz. e le modalità di svolgimento dell'→ alternanza, valorizzando il ruolo formativo dell'azienda ai fini dell'acquisizione di crediti validi per ottenere il titolo finale.

2. La riforma dell'a. con la definizione di tre diverse tipologie da un lato ha rinforzato il ruolo formativo dello strumento, introducendo dispositivi come il piano formativo individuale, i profili formativi, il "Repertorio delle professioni" e così via, dall'altro lato non ha risolto alcuni problemi evidenziati già in precedenza: il → finanziamento insufficiente delle attività formative, visto che le risorse attualmente disponibili consentono di finanziare appena un quarto degli apprendisti assunti, e il *gap* territoriale per il quale alcune Regioni, in particolare del Mezzogiorno, ancora stanno muovendo i primi passi nella definizione di un sistema di formaz. per l'a. Pur avendo identificato tre tipologie di a., la riforma ha mantenuto un unico sistema di incentivazione e un meccanismo piuttosto rigido (anche se più favorevole agli apprendisti rispetto al precedente) di determinazione dei salari; pertanto, sono scarsi i margini per compensare il maggiore impegno formativo richiesto da tipologie di a. quali quello per il diritto-dovere e quello "alto" con risparmi nel salario o contributivi e quindi la domanda di lavoro si concentra sul solo a. professionalizzante.

Bibl.: BOSCO G., *Il sistema preventivo*, Introduzione e note di G. Modugno, Firenze, La Nuova Italia, 1945; CEDEFOP, *Il sistema di formazione professionale in Italia*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità Europea, 2000; ISFOL, *Il nuovo apprendistato. Rapporto 1999*, Milano, F. Angeli, 2000; ISFOL, *La sfida dell'alternanza. Rapporto sul 2001*, Milano, F. Angeli, 2002; ISFOL, *L'apprendistato vola alto*, Milano, F. Angeli, 2003; ISFOL, *La transizione dall'apprendistato agli apprendistati - Monitoraggio 2004-05*, I Libri del FSE, 2006.

S. D'Agostino

AREA FORMATIVA

L'espressione a.f. può assumere una molteplicità di significati a seconda dei contesti di riferimento. Ad es., in ambito universitario oggi si distingue tra diverse a. f.: sanitaria, scientifica, sociale umanistica, ecc. Afferiscono a queste a. f. numerose classi di lauree, ad es. le lauree in scienze dell'→ educ. e della → formaz. e in filosofia per quanto concerne l'area umanistica. In molti progetti formativi, anche di tipo tecnico-professionale, si attribuisce all'espressione a.f. il significato di interventi formativi che hanno di mira la crescita del formando in alcune sue dimensioni personali, come → motivazioni, interessi, comportamenti, ecc. In alcuni progetti di → FP si è distinto tra a.f. culturale e a.f. professionale, in altri tra area della formaz. del cittadino e area della formaz. del lavoratore.

1. Più puntualmente nella Conferenza Stato Regioni del 19 gennaio 2004 si è ripresa una distinzione già prevista dalla Conferenza unificata Stato Regioni del 6 febbraio 2001, che individuava in quattro aree la cultura di base che un adulto deve possedere: socio-economica, dei linguaggi, scientifica, tecnologica. La elencazione

degli → standard formativi minimi per le → competenze di base viene di conseguenza articolata tra area dei linguaggi, area scientifica, area tecnologica, area storico-socio-economica.

2. In questo quadro è possibile proporre una definizione di a.f. che fa riferimento alle fondamentali finalità formative che, attraverso le attività messe in atto nel suo contesto, si intendono perseguire. Di qui un uso che di volta in volta andrà chiarito specificando appunto tali finalità. Ad es., nel precitato Accordo Stato Regioni si afferma: “Gli standard si riferiscono ad un’accezione di competenze di base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono concepiti solo in riferimento all’occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base. La divisione tra le aree ha la funzione di accorpate le competenze in esito ai percorsi formativi e non coincide necessariamente con l’articolazione scolastica delle discipline”. In questo contesto, dunque, si tratta di un’articolazione per aree delle competenze che fanno riferimento a una cultura di base del cittadino (→ cittadinanza; → educ. alla cittadinanza democratica).

3. Si può cercare di verificare quanto di queste competenze culturali di base corrisponde alle → competenze chiave previste dai recenti documenti della Commissione europea. Queste ultime si articolano secondo vari ambiti: ambito della → comunicazione nella lingua madre; ambito della comunicazione in → lingua straniera; ambito della matematica e scientifico di base; ambito delle competenze digitali. Questi ambiti corrispondono, almeno concettualmente, alle prime tre aree in cui si articolano gli standard minimi di base. A questi ambiti si aggiungono i seguenti: ambito delle competenze interpersonali e civiche; ambito dell’imprenditorialità, ambito dell’espressione culturale. Qui la corrispondenza è assai più sfumata con la quarta area degli standard. È facile notare come queste ultime competenze tendono a collocarsi più nell’ambito delle cosiddette competenze trasversali che in quelle di base. Se ci si riferisce alla classificazione introdotta dall’ISFOL circa le competenze da promuovere nei percorsi formativi, questa individua una ulteriore modalità di concettualizzare l’espressione a.f.: a.f. di base, a.f. trasversale, a.f. tecnico-professionale. È l’utilizzazione che più o meno esplicitamente è stata adottata nella elaborazione dei progetti di IFTS.

4. Infine, è possibile individuare una articolazione che dalla L. 53/03 è costantemente adottata quando si parla dei profili educativo, culturale e professionale ai quali fare riferimento ai vari livelli di scolarità. Qui si allude a tre grandi aree formative: quella più propriamente educativa, a cui fa riferimento la stessa legge all’art. 2; quella culturale e quella professionale. Si può notare come in quest’ultimo caso si accentua, anche dal punto di vista terminologico, il carattere proprio di un sistema che vuole definirsi “educativo”, in quanto rivolto in genere a soggetti minori ancora in fase evolutiva, e che nel passato veniva incluso nella dizione progetto educativo e didattico o in quello di piano dell’offerta formativa.

5. È chiaro a questo punto che l'espressione "a.f." è un'espressione polisemica. Essa acquista significati diversi a seconda dei contesti e delle dichiarazioni di senso che nei documenti vengono indicate o che possono essere inferite dall'uso che in essi viene fatto. Ci si può chiedere allora perché tale espressione viene introdotta così spesso. La ragione che sembra prevalente è quella di individuare un'articolazione che da una parte distingue ambiti abbastanza omogenei di intervento educativo o formativo e dall'altra segnali che nel concreto dell'azione formativa essi non possono essere considerati come zone o settori separati e non comunicanti. Il progetto formativo deve essere unitario, anche se per necessità di chiarezza comunicativa e per favorire l'individuazione delle responsabilità specifiche dei diversi operatori occorre precisare l'ambito di loro intervento.

Bibl.: ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, F. Angeli, 1998; ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. Montedoro), Milano, F. Angeli, 2001; MONASTA A., *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Roma, Carocci, 2002; PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2004.

M. Pellerrey

AREE PROFESSIONALI

L'espressione a.p. indica la tendenza, da parte di figure lavorative sottoposte al processo di cognitivizzazione, ad aggregarsi in modo da evidenziare la propria peculiarità culturale, organizzativa, professionale al fine di affermare una specificità tendenzialmente rilevante anche dal punto di vista della rappresentanza, della tutela e della → formaz. Si tratta di un processo altrimenti definito come → "comunità professionali" oppure "gruppi professionali" ed – in parte – "comunità di pratiche".

1. Tale impostazione corrisponde ai caratteri della attuale → società della conoscenza che non giustifica più una visione gerarchica e classista dei saperi e quindi dei percorsi degli studi, ma sostiene il valore del carattere culturale di ogni esperienza di → apprendimento formale, informale e non formale. In particolare, l'attività professionale non è più intesa nella logica fordista come somma di → abilità e → conoscenze necessarie per l'espletamento di → mansioni e → ruoli professionali prescritti una volta per tutte, ma risulta strettamente connessa ad una concezione autentica di → competenza. Questa non si identifica né con una *performance*, né con una somma di *performance*; non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formaz. Essa si riferisce ad un contesto che esprime un'area di compiti rispetto ai quali viene esercitata una competenza distintiva.

2. Risulta necessario superare la prospettiva specialistica per quella più ampia e aggregata della *comunità professionale*, in modo che i giovani siano consapevoli delle trasformazioni e delle necessarie nuove acquisizioni che consentano di essere protagonisti di uno scenario fortemente dinamico. Emerge in questo senso il carattere sociale dell'apprendimento che risulta da un rapporto di collaborazione triangolare tra

istituti/centri, imprese/ordini professionali e territorio in modo da garantire non solo una maggiore coerenza tra qualificazione ottenuta e effettivo → lavoro svolto, ma permette anche una maggiore realizzazione e soddisfazione personale, posizioni economiche più vantaggiose e un ruolo sociale più costruttivo e riconosciuto.

Bibl.: PONTECORVO C. - A.M. AJELLO - C. ZUCCHERMAGLIO, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, LED, 1995; PRANDSTRALLER G.P. (Ed.), *Guardare alle professioni*, Milano, F. Angeli, 1997; GIANNINI M. - E. MINARDI, *I gruppi professionali*, Milano, F. Angeli, 1998; BOLDIZZONI D. - L. MANZOLINI (Edd.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Milano, Guerini & Associati, 2000; NICOLI D., *Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione*, in "Rassegna CNOS" 2 (2001)17, 29-46.

D. Nicoli - C. Catania

ASSOCIAZIONI

1. *Identità e natura.* Il termine a. identifica una pluralità di individui stabilmente organizzata per l'identificazione e la gestione di un interesse comune, che supera gli interessi meramente individuali dei partecipanti. In questa accezione, il termine a. (in senso ampio) ricomprende una vasta gamma di fenomeni e di fattispecie, dalla aggregazione spontanea tra persone, alla → società, al → sindacato, al partito, fino al cartello industriale. Conseguentemente, soprattutto dal punto di vista giuridico, non vi sono norme comuni applicabili a tutte le figure e le forme associative, che pertanto si possono organizzare con modalità assai divergenti tra loro. Comunque, il perseguimento di interessi comuni costituisce oggetto di un impegno contrattualmente assunto dai membri nei loro reciproci rapporti.

2. *Caratteristiche strutturali.* Perché si abbia un'a. in senso proprio (semplicemente *de facto* o riconosciuta) si devono riscontrare precise caratteristiche strutturali: avere forma e sostanza di un → contratto plurilaterale con possibilità di successive adesioni di ulteriori membri; dare vita ad una organizzazione stabile ed unitaria (statuto, regolamenti, organi); essere connotata da uno scopo di natura ideale o comunque non economico. Le divergenze dallo schema tipico dell'a. in senso stretto sono comunemente ritenute legittime, in virtù del principio dell'autonomia contrattuale, per cui esse danno origine ad una pluralità di a. atipiche, che debbono comunque avere una caratteristica comune nella fattispecie contrattuale. Rientrano invece nella categoria delle a. in senso ampio aggregazioni diverse, tra le quali si debbono annoverare i Consorzi di varia natura; le a. di professionisti con rilevanza esterna; le società cooperative (a metà strada fra l'a. in senso stretto e le società); i Comitati, che dispongono perlopiù di un patrimonio proveniente da non associati.

3. *A., terzo settore, rappresentanza sociale.* Con riferimento al contesto italiano, gli spazi di autonomia delle a. cominciano ad allargarsi negli anni '90 con il manifestarsi della tendenza al decrescere degli iscritti al sindacato e la minore partecipazione delle persone nei partiti. Le tendenze di fondo sono quelle di ricercare moda-

lità nuove di autogestione dei processi rivolti sia alla soluzione dei propri problemi (dal desiderio di stare insieme disinteressatamente a quello di fare impresa mutualistica *non profit*) e sia alla soluzione disinteressata dei problemi altrui (volontariato gratuito). Si avviano così le esperienze di un associazionismo nuovo: il cosiddetto “terzo settore”, che si distingue dal “primo settore” (con ruolo preminente dell’associazionismo partitico – statale) e dal “secondo settore” (ispirato alla → solidarietà prevalente negli interessi economici), aveva dato avvio ad un sistema autonomo di rappresentanza degli interessi generali dello sviluppo economico collettivo e delle economie locali. Il “terzo settore” sviluppa attualmente una esperienza associativa che include anche le imprese *non profit* e le ONLUS, a. che non possono distribuire gli utili ai soci dovendo destinarli a programmi del proprio sviluppo e di utilità collettiva. Con questa collocazione, l’associazionismo del “terzo settore” cerca di dare una risposta che consenta alle a. e al volontariato sociale di disporre di un luogo istituzionale pubblico locale (rappresentanza sociale), nel quale possano esprimersi e promuovere lo sviluppo della cultura della solidarietà, della sussidiarietà e dell’impresa *non profit*.

Bibl.: DE MARTINI C., *Le associazioni e le fondazioni*, Milano, ETAS, 1990; VALENTINI A., *Cittadini associati senza rappresentanza sociale*, Napoli, Tecnodid, 1997; GIUDUCCI P.L., *Rapporto sul volontariato*, Lumann (TO), ElleDiCi, 1998.

P. Ransenigo

AUTONOMIA

L’a. scolastica/formativa consiste nell’assicurare ad ogni scuola/ → CFP potere d’iniziativa e risorse sufficienti per elaborare e realizzare un suo *progetto* (o suoi progetti) e costruirsi una propria → identità.

1. Il modello dell’a. si contrappone all’impostazione centralistica che consiste nell’accentramento del potere di direzione nel Ministero, mentre agli → Enti locali e alle singole scuole/CFP viene assegnata una funzione semplicemente esecutiva. È la formula che ha caratterizzato la nostra amministrazione scolastica fino quasi ai nostri giorni. L’a. si distingue anche dal decentramento che si limita a potenziare i poteri delle autonomie locali e territoriali (Regioni, Province e Comuni) in quanto articolazioni dello Stato, ma mantiene un rapporto gerarchico tra le componenti del sistema. Al contrario, la vera a. si fonda sul riconoscimento di competenze e diritti originari in particolare alle scuole/CFP. In Italia, con la recente riforma del Titolo V della Costituzione n. 3/2001 si è realizzato definitivamente il passaggio da un modello fondato sulle esclusive prerogative dello Stato ad uno che fa interagire in maniera integrata tre diverse competenze: quella dello Stato, quella delle Regioni e degli Enti territoriali e quella delle istituzioni scolastico-formative autonome. Comunque, il cuore dell’a. è costituito dal riconoscimento della competenza progettuale: ogni scuola/CFP dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo in cui si rispecchi la sua identità. A questo proposito devono essere

attribuiti ad ogni unità scolastico-formativa poteri adeguati di a. didattica, formativa, organizzativa e finanziaria.

2. La scelta dell'a. corrisponde anche a un orientamento comune a tutti i Paesi. Infatti, essa permette alla comunità educativa (→ comunità educativo formativa) di costruirsi sulle esigenze formative dei suoi membri, favorisce la corrispondenza con la domanda sociale e facilita l'emergere di tutte le potenzialità valide, presenti in ciascuna unità scuola/CFP. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Bibl.: FIORIN I. - D. CRISTANINI (Edd.), *Le parole dell'autonomia*, Torino, Petrini, 1999; BERTAGNA G. - S. GOVI - M. PAVONE, *POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa*, Brescia, La Scuola, 2001; OSSERVATORIO SULLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA - FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA S. PAOLO (Ed.), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2004*, Roma, LUISS University Press/Armando, 2004; BENADUSI L. - F. CONSOLI (Edd.), *La governance della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2004; DE ANNA F. *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al bilancio sociale*, Milano, F. Angeli, 2005.

G. Malizia

BILANCIO DI COMPETENZE

→ Orientamento; → Destinatari; → Accompagnamento al lavoro

BISOGNI FORMATIVI

Vari sono gli approcci possibili e le modalità di analisi dei b.f. Una prima distinzione riguarda l'ambito, che può essere aziendale o istituzionale; una seconda i livelli (locale, nazionale, internazionale); una terza i settori o comparti produttivi; una quarta i soggetti: il "committente" o i soggetti in → formaz. (Ghiotto, 1992). Le stesse definizioni di b.f. risentono di tali impostazioni. Per alcuni, i b.f. sono "specifiche esigenze connesse alla preparazione professionale dei singoli, che hanno come contenuto ciò che gli individui fanno, ciò che si propongono di fare ed il modo con cui lo fanno, in riferimento alla loro relazione con l'organizzazione ed all'articolazione del loro mondo sociale" (Camuffo - Comacchio - Gerli, 2000, 51). Pertanto sono i b.f. inerenti la → FP. Col termine "fabbisogni formativi" si intendono quelli del sistema economico, in un determinato territorio. In questo caso, il fabbisogno formativo viene definito come il divario fra le capacità lavorative attuali delle → risorse umane del territorio – esprimibili in un "sapere" e in un "saper fare", generali e specifici – e quelle necessarie, in senso qualitativo, al raggiungimento degli obiettivi economici prefissati. Già queste diversità di approcci e letture dei b.f. indicano la non univocità del concetto. In ogni caso vanno tenuti presenti tutti gli attori del sistema: le → imprese, le persone da formare, l'istituzione formativa; il tutto inserito in un contesto sociale, economico, politico e culturale più ampio.

1. *I b.f. degli adolescenti.* Una questione spesso dimenticata in questo tipo di analisi è la componente soggettiva dei → destinatari della formazione, in genere adolescenti. Ci si dimentica che essi sono “persona” con esigenze irriducibili all’erogazione della sola istruz. e FP. La condizione adolescenziale e giovanile è particolarmente problematica e richiede la soddisfazione di particolari b., che riguardano soprattutto la formaz. della personalità, l’integrazione nella società e nel gruppo dei pari, il contatto con persone significative di riferimento, ecc. La frustrazione di questi b.f., materiali, relazionali ed esistenziali nell’adolescenza genera → disagio.

2. *I fabbisogni formativi.* Con l’espressione “fabbisogni formativi”, si intende il *gap* esistente tra sistema economico e sistema sociale, che produce depressione economica e disoccupazione. Da questo punto di vista è importante stimolare le capacità imprenditoriali di un determinato territorio per provvedere meglio ai b. dei soggetti che lo abitano. Pertanto è importante prevedere per tempo l’andamento dell’economia e fare dei piani di occupabilità appropriati. In questo quadro, le imprese devono immaginare i propri fabbisogni di figure/competenze professionali e richiedere al → sistema formativo di preparare dei → profili professionali adeguati. L’istituzione scolastica o formativa dovrà mediare tra esigenze delle imprese e quelle degli allievi. Attraverso una offerta adeguata cercherà di orientare il giovane a sviluppare le sue → capacità in vista di un probabile impiego. Ma dovrà anche cercare di orientare il sistema produttivo ad evolversi in ragione delle risorse umane presenti nel territorio. Il prosieguo del progetto dovrebbe prevedere l’incontro tra domanda e offerta, in modo da ottenere una miglior conoscenza e distribuzione delle risorse, promuovere l’attivazione o lo sviluppo delle risorse carenti. Ovviamente l’incontro tra domanda e offerta è un problema mai adeguatamente risolto. Ma bisogna evitare soluzioni unilaterali.

3. *L’analisi dei b.* Per fare dei progetti di formaz. è importante l’analisi dei b.f. Essa si configura come una → ricerca vera e propria. Lo scopo è rilevare i b. presenti nel territorio, quali vengono frustrati, a quali è possibile rispondere. Per questo, è importante censire anche le risorse del territorio, come sono sfruttate, quali strategie sono necessarie per un miglior utilizzo/distribuzione, quali vanno implementate o create. Dal punto di vista economico e professionale, l’obiettivo sarà quello di prevedere il tipo di sviluppo occupazionale, immaginando i fabbisogni di figure/competenze professionali. La ricerca rileverà le competenze già presenti sul territorio. In base a questo confronto, nascerà il piano formativo di zona.

Bibl.: GHOTTO G., “Analisi del fabbisogno formativo”, in ISFOL, *Glossario di didattica della formazione*, Milano, F. Angeli, 1992, 44-51; BESOZZI E. (Ed.), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci, 1998; BRAMANTI D., *La progettazione formativa*, Roma, Carocci, 1998; ZANI B., “Bisogni affettivi e relazionali in adolescenza”, in A. PUTTON, *Empowerment e scuola. Metodologia di formazione nell’organizzazione educativa*, Roma, Carocci, 1999, 38-48; CAMUFFO A. - A. COMACCHIO - F. GERLI, *Piccoli grandi capi. competenze per la produzione flessibile*, Milano, ETAS, 2000; ALESSANDRINI G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2001; LAZZARINI G. - A. CUGNO (Edd.), *Verso il domani. Dai bisogni di orientamento alla promozione dell’intervento*, Milano, F. Angeli, 2002.

G. Vettorato

BULLISMO

Il termine b., neologismo ormai molto diffuso nel linguaggio soprattutto in ambito scolastico, è una traduzione letterale del termine inglese *bullying* e sta ad indicare una particolare forma di aggressività esternalizzata tra pari. Originariamente, soprattutto nei Paesi scandinavi, sono stati usati anche i termini → *mobbing* e *mobbing*, per indicare lo stesso fenomeno di azione aggressiva agita da parte di un gruppo. Con gli studi di Olweus (1978; 1993; 1999), si assume il significato di una azione riferita sia al gruppo sia all'individuo. L'A. riporta la seguente definizione "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni" (Olweus, 1993, 11-12). Ricerche successive evidenziano la presenza di tre elementi principali presenti nel fenomeno del b. L'*intenzionalità* dell'azione prevaricatrice da parte del "bullo" che deliberatamente cerca di offendere, far del male e creare situazioni di disagio agli altri. In secondo luogo, la *persistenza* del fenomeno. Si evidenziano, infatti, azioni di prevaricazione ripetute nel tempo e nello spazio che tendono a perpetuare la relazione conflittuale persecutore/vittima. Il terzo elemento che connota questa particolare forma di aggressività è la tipologia della relazione che si configura sempre come *asimmetrica*, cioè basata su un disquilibrio di forze tra il prevaricatore che è in posizione di forza rispetto alla vittima, la quale non riesce a difendersi a motivo della percepita debolezza, fragilità e impotenza. Si possono individuare tre forme di b.: a) b. *verbale*, quando l'aggressività viene agita tramite offese, prese in giro, ingiurie; b) b. *fisico*, quando la vittima viene sottoposta ad aggressioni rivolte alla sua persona e/o alle sue cose; c) b. *indiretto*, quando uno studente viene intenzionalmente escluso dalle attività del proprio gruppo di appartenenza o sottoposto a calunnie e dicerie.

1. Anche nel nostro Paese sono state condotti studi e ricerche al riguardo. Viene registrata una specificità, legata all'eccessivo numero di soggetti coinvolti nella popolazione scolastica (ca. 40% degli intervistati). Tale risultato, che ci pone di gran lunga ai primi posti tra le popolazioni scolastiche in tutto il mondo, fa sorgere dei dubbi sulla validità degli strumenti utilizzati per rilevare il fenomeno, soprattutto in riferimento all'utilizzo del termine per descriverlo. Per questo motivo, i ricercatori italiani (Fonzi, 1997; 1999; Menesini, 2000), poiché non si dispone di un termine analogo all'inglese *bullying*, ricorrono, nella traduzione del questionario di Olweus, ad una definizione di tipo descrittivo: "diciamo che un ragazzo subisce delle prepotenze quando un altro ragazzo o un gruppo di ragazzi gli dicono cose cattive e spiacevoli. È sempre prepotenza quando un ragazzo riceve colpi, pugni, calci e minacce, quando viene rinchiuso in una stanza, riceve bigliettini con offese e parolacce, quando nessuno gli rivolge mai la parola e altre cose di questo genere. Questi fatti capitano sempre e chi subisce non riesce a difendersi. Si tratta sempre di prepotenze anche quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria. Non si tratta di prepotenze quando due ragazzi, all'incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta".

2. Gli interventi, soprattutto di tipo preventivo, sembrano dare dei buoni risultati. Si riesce, infatti, a diminuire del 70-75% l'incidenza del fenomeno all'interno di una comunità scolastica. Tali interventi, di tipo sistemico, sono destinati all'intera comunità scolastica (dirigenza, docenti, genitori, personale ausiliario, gruppi classe), ai cosiddetti "bulli" e alle "vittime". Mentre per i prevaricatori risultano essere efficaci metodologie d'intervento orientate all'incremento della capacità empatica nei confronti delle vittime, gli interventi rivolti a quest'ultime mirano, essenzialmente, all'incremento delle capacità assertive per un più adeguato inserimento nel gruppo classe. Tuttavia, l'elemento cruciale per ottenere una significativa diminuzione del fenomeno, è determinato dalla conoscenza in tempo reale degli eventi persecutori e dall'intervento diretto da parte degli adulti della comunità.

Bibl.: OLWEUS D., *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*, Washington D.C., Hemisphere, 1978 (trad. it. *L'aggressività a scuola*, Roma, Bulzoni, 1983); ID., *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, U.K., Blackwell Publisher, 1993 (trad. it. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti, 1996); FONZI A. (Ed.) *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Firenze, Giunti, 1997; ID., (Ed.), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti, 1999; OLWEUS D., "Sweden", in P.K. SMITH *et al.* (Edd.) *The nature of school bullying. A cross national perspective*, London, Routledge, 1999, 7-27; MENESINI E., *Bullismo. Che fare?*, Firenze, Giunti, 2000.

M. Becciu

BUONE PRATICHE

Esperienze significative per l'efficacia dei risultati ottenuti, per le caratteristiche di qualità interna e per il contributo alla risoluzione di problemi specifici del contesto nel quale si sono realizzate; per tali motivi ne viene proposta l'esportabilità in altri contesti.

1. Le b.p. sono innanzitutto progetti innovativi che, attraverso la → sperimentazione, sono diventati modelli di intervento efficaci per la disseminazione e la trasferibilità in altri contesti sociali. I requisiti principali che individuano e analizzano una b.p. sono: *l'adeguatezza* e la *completezza* del quadro progettuale e attuativo (un progetto/modello può essere innovativo e aver prodotto cambiamenti significativi ma, senza questo requisito, per altro sempre più diffuso come metodo di progettazione, vengono a mancare le condizioni per apprendere consapevolmente dall'esperienza realizzata); *l'innovatività*, ovvero la capacità del progetto/modello di produrre soluzioni nuove, creative e qualitativamente consistenti (sia in termini di processi che di prodotti) per il miglioramento delle condizioni iniziali o per la soddisfazione/soluzione del bisogno/problema originario; la *riproducibilità*, ossia la possibilità offerta dal progetto/modello di essere riprodotto in presenza di problemi analoghi o simili a quelli che lo hanno originato; la *trasferibilità*, l'applicazione, quindi, del progetto/modello in luoghi e situazioni diversi da quelli in cui è stato realizzato; la *sostenibilità*, in altri termini l'orientamento del progetto/modello di fondarsi, in una visione prospettica, sulle risorse esistenti o capacità di generare

esso stesso nuove risorse; il *mainstreaming*, ossia la capacità di mettere in moto le risorse tecniche, culturali e umane di tutti i soggetti e le organizzazioni coinvolti.

2. Oltre agli elementi fin qui descritti, vengono diffusamente evocati altri requisiti più difficilmente rilevabili quali: l'efficacia o l'impatto generati dall'attuazione del progetto/modello in termini di capacità di produrre cambiamenti. La connessione con il *mainstreaming* è evidente, in quanto il cambiamento non può che partire dal coinvolgimento orizzontale e verticale dei soggetti operanti in uno stesso ambito. Le difficoltà di rilevazione dell'efficacia e dell'impatto di una b.p. risiede nella problematicità della misurazione dell'efficacia e della quantificazione degli impatti prodotti dall'iniziativa. Significativi apporti metodologici possono provenire dalla valutazione di progetto e dal → monitoraggio degli esiti ottenuti dalla messa in opera della b.p. I requisiti servono a tradurre la b.p. in lezioni applicabili in contesti locali diversi da quelli ove essa è nata. Una volta estratti dal contesto di origine, i contenuti dei suddetti requisiti devono essere rielaborati, combinandoli con le caratteristiche del contesto ove si vogliono innestare per produrre un nuovo ciclo di → apprendimento che darà origine ad una nuova b.p. Il trasferimento non è, quindi, meccanico ma evolutivo: una b.p. è trasferibile solo se non riproduce se stessa, ma facilita l'attuazione di una nuova b.p.; buona perché funziona, quindi, nel contesto sociale nel quale si sta operando.

3. Una b.p. contribuisce al processo di apprendimento tra gli attori di una comunità sociale facendone crescere → competenza, → autonomia e responsabilità instaurando un sistema di comunicazione interorganizzativo e interprofessionale sulle soluzioni o sui modelli operativi attuati come patrimonio professionale e valoriale comune. Negli ultimi anni sono maturate diverse esperienze di individuazione, raccolta e analisi delle b.p. concernenti i più svariati settori di intervento delle politiche pubbliche (come ad es. nel campo ambientale o sociosanitario), compresi quelli direttamente coinvolti nelle politiche co-finanziate dal FSE: dal Governo e implementazione delle politiche locali per il → lavoro (b.p. e sviluppo locale) alla qualità dei sistemi di → FP (b.p. nella formaz.), agli interventi innovativi volti alla diffusione di forme di integrazione tra politiche sociali e del lavoro (b.p. e *mainstreaming*).

Bibl.: CATTAN C. (Ed.), *Le buone pratiche nella formazione femminile*, Roma, ISFOL, 2000; FRIGO F. (Ed.), *Le buone pratiche nella formazione continua*, Roma, ISFOL; ISFOL (Ed.), *Le buone pratiche nella formazione per la creazione di impresa, nella certificazione e nella formazione a distanza*, Roma, ISFOL, 2000; MONTEDORO C. (Ed.), *Le buone pratiche della formazione iniziale*, Roma, ISFOL, s.d.; ISFOL, *Percorsi di innovazione: dal progetto al mainstreaming*, Roma, CE - MLPS, 2001.

G. Spagnuolo

CAPACITÀ

Le c. rappresentano i tratti o le caratteristiche della personalità del soggetto possedute su base innata e appresa, di natura non strettamente cognitiva, ma anche affettivo-

motivazionale, socio-interpersonale, coinvolte in numerosi compiti ed attività, e che delineano le sue potenzialità in ordine all' → apprendimento ed al processo di inserimento sociale. Tali c., raramente coltivate in modo formale dalle istituzioni formative, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale. Esse riflettono i valori ed i contenuti propri dell' → educ. che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla → famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo. In senso pedagogico, le c. indicano l'insieme delle potenzialità dell'allievo che richiedono di essere riconosciute (innanzitutto a favore del destinatario stesso) e attualizzate perché diventino vere e proprie → competenze.

1. Prospettiva psicologica. L'espressione "c. personali" è vista essenzialmente in una prospettiva di psicologia dell'apprendimento. L'attenzione alle c. personali va di pari passo con l'assunzione del concetto di "intelligenze multiple" che indica l'esistenza di diversi stili di apprendimento da parte dei soggetti, in forza dei quali ciascuno delinea un proprio → progetto personale che è posto alla base delle azioni volte al "successo formativo" di ciascuno, che non è un traguardo uguale per tutti, ma, appunto, va misurato sul "valore aggiunto" che ciascuno è riuscito a raggiungere sulle sue c. personali. Si tratta quindi di cogliere la struttura individuale della personalità, da cui trarre caratteristiche peculiari di ciascuno, per poi individuare le leve dei processi di → orientamento e di apprendimento. Vengono pertanto considerate, in questa prospettiva, talune caratteristiche in grado di influenzare il → successo accademico e professionale, quali la c. di canalizzare le proprie energie per raggiungere un obiettivo, la facilità relazionale, l'atteggiamento nei confronti di situazioni impegnative, la c. di autocontrollo, l'apertura mentale. Goleman (1998) parla a questo proposito di *intelligenza emozionale* intendendola come una meta-abilità che consente alla persona di esercitare un controllo sulla propria vita emotiva al fine di consentirle un controllo delle risorse in suo possesso. Un aspetto della personalità dimensione fortemente indagata è costituita dall'autostima che indica "l'acquisizione di una realistica conoscenza di se stessi, delle proprie capacità e potenzialità, dei propri interessi e valori, ma anche dei propri limiti e difficoltà" (Castelli, 2002, 135). Becciu e Colasanti (2003) propongono una classificazione basata sulle diverse variabili coinvolte nella situazione apprenditiva e/o di lavoro: 1° "Io" che include le c. che riguardano la consapevolezza, la valutazione e la promozione della propria realtà personale; gli "Altri", ovvero le c. che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto; il "Compito" che include le c. che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività; infine il "Contesto" che raggruppa le c. che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro.

2. Prospettiva pedagogica. In chiave pedagogica, Bertagna (2001) parla di c. potenziali, o c. buone. Le prime si collegano al problema di far sì che ciascuno realizzi al meglio possibile se stesso, ovvero che sviluppi e metta in atto al meglio il suo essere potenziale, rimuovendo gli ostacoli che le limitino e le deformino. Le se-

conde indicano le c. migliori che la persona possiede in quanto essere umano, e impegnano l'educatore a dichiarare quali sono appunto le c. che meritano di essere promosse al meglio. Ciò significa mirare a che queste vengano trasformate in competenze tramite l'insieme delle attività e delle istituzioni educative esistenti nella → società. La scuola realizza tale trasformazione in modo programmatico ed intenzionale, utilizzando a tale scopo le → conoscenze organizzate, ma altre forme di apprendimento agiscono su altri codici e con altre modalità di apprendimento anche occasionale ma non per questo meno rilevanti.

Bibl.: GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994; GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1998; DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Leumann (TO), ElleDiCi, 2000; BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, in "Annali dell'Istruzione, n. speciale Stati Generali dicembre 2001" 1-2 (2001) 246-277; CASTELLI C. (Ed.), *Orientamento in età evolutiva*, Milano, F. Angeli, 2002; BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.

D. Nicoli

CAPITALE SOCIALE

Il c.s. rappresenta la rete di relazioni personali che un individuo può mobilitare direttamente per perseguire i suoi fini e migliorare la sua posizione sociale. Questa rete di relazioni non viene intesa unicamente sotto il profilo delle "referenze", ma costituisce anche un modo per ampliare lo spazio delle opportunità di visione della realtà sociale e del → lavoro e quindi anche di → apprendimento. In questo senso, il c.s. viene utilizzato per spiegare il diverso grado di successo dei giovani nell'inserirsi nel mondo del lavoro e nell'accrescere il loro c. umano, cioè le → conoscenze e le → abilità apprendibili dall'esperienza. Diverse ricerche hanno messo in evidenza come, nel funzionamento del → mercato del lavoro, giochino un ruolo rilevante le reti di relazioni in cui la singola persona è collocata. Granovetter mostra in modo convincente e innovativo come le → reti in cui la persona è collocata influenzino le possibilità di trovare lavoro. In particolare, viene posta in luce la rilevanza delle reti sociali nel funzionamento del → mercato del lavoro e nelle forme di organizzazione produttiva. Questo sistema di relazioni che definisce il c.s. esprime bene la forza dei "legami deboli" ovvero di quelle dotazioni dell'individuo che non sono costituite solo dall'appartenenza sociale e dal livello economico; la disponibilità di reti di conoscenze più aperte, anche se non particolarmente intense, costituisce la condizione che consente di ampliare le informazioni disponibili per i soggetti nella ricerca di migliori posizioni lavorative. La riflessione in merito al c.s. rappresenta un correttivo rispetto alle rappresentazioni individualistiche del processo di inserimento sociale della persona, e ciò a causa della presenza nel contesto economico di una nuova configurazione reticolare che indica un modello stabile di transazioni cooperative tra attori derivante dall'intesa volontaria tra soggetti autonomi e indipendenti. L'era attuale presenta infatti una razionalità economica diametralmente opposta a quella propugnata da Smith che, in *La ricchezza delle nazioni*,

sosteneva la necessità della ricerca del vantaggio individuale contro quello collettivo; oggi, al contrario, è integrando l'attività economica di ciascuno in un reticolo di relazioni reciproche, mutuamente vantaggiose, pensato per ottimizzare lo sforzo collettivo, che il successo di ogni → impresa diviene più probabile. Essa indica l'esistenza di una mappa di relazioni personali che legano gli imprenditori e che può consentire di agire nel mercato anche in presenza di transazioni rischiose, perché sono il segnale della presenza di una risorsa cruciale: la fiducia. In questo senso, accanto al c. economico e culturale troviamo un nuovo tipo di c., chiamato appunto s., che agisce in forma di legame e consente a chi ne è parte di godere di un vantaggio – rispetto chi ne è escluso – dovuto propriamente alla fiducia che questa appartenenza gli attribuisce. In conseguenza, i → processi formativi e di inserimento nel modo del lavoro sono più efficaci se l'organismo formativo ed i docenti godono di fiducia presso le imprese di riferimento ed inoltre se si sono svolte iniziative di → alternanza presso contesti considerati significativi entro la comunità degli imprenditori che decidono di questo inserimento.

Bibl.: GRANOVETTER M., *La forza dei legami deboli*, Napoli, Liguori, 1973, 115-146; COLEMAN J., *Social capital in the creation of human capital*, in "American Journal of Sociology" 94 (1988); RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Milano, Mondadori, 2000; BAGNASCO A. - F. PISELLI - A. PIZZORNO - C. TRIGILIA; *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Bologna, Il Mulino, 2001; PICHIERRI A., *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*, Bari, Laterza, 2004.

D. Nicoli

CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE (CFP)

Il CFP (o Centro di Formazione Polifunzionale, o Centro di Servizi Formativi, ma la prima dizione ormai tradizionale sembra continuare a prevalere) può essere definito come "la sede operativa che opera per lo sviluppo delle → risorse umane, erogando: direttamente *servizi formativi*; (...) direttamente o avvalendosi di una sede accreditata per l'orientamento, *servizi orientativi*; (...) direttamente o avvalendosi di una struttura specialistica, *servizi connessi all'inserimento lavorativo*" (MLavoro e della Previdenza Sociale. Ufficio Centrale O.F.P.L., 2001, 10).

1. Modello strategico, agenziale e comunitario. Agli inizi degli anni '90, la complessità sempre maggiore del ruolo che la → FP è chiamata a svolgere in quanto snodo centrale fra tre gruppi di sistemi (produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione dei ceti più deboli della → società) ha messo in crisi l'impostazione tradizionale del CFP, impegnato quasi esclusivamente nell'erogazione di interventi formativi di tipo corsuale per gli adolescenti. Nel dibattito che si è aperto sulle prospettive di sviluppo si sono fronteggiate grosso modo tre ipotesi. Nella impostazione *strategica*, il CFP è considerato come un sistema *organizzativo* connesso con il mondo esterno al quale offre servizi. A livello operativo, la realizzazione di una precisa programmazione e di un decentramento controllato richiede una direzione strategica con attenzioni nuove: a tale fine

sarebbe da preferire la struttura per progetti, con tutte le conseguenze di un'ampia delega, di un processo decisorio decentrato, → comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, coordinamento per comitati, organizzazione del lavoro ispirata all'autocontrollo e clima favorevole allo sviluppo e all'innovazione. A sua volta, l'*agenzia* di servizi formativi si caratterizza per un modello organizzativo orientato *al mercato* e attento al servizio prodotto. Dal punto di vista dei prodotti/servizi, essa intende superare una visione scolastica della → formaz. e, pertanto, si impegna non solo dal lato dell'offerta, ma soprattutto da quello dell'analisi della domanda e, in particolare, cerca di elaborare risposte. Sul piano organizzativo, le strutture devono caratterizzarsi per i tratti di: flessibilità, adeguatezza e personalizzazione delle strutture, specializzazione per settori, imprenditività e managerialità. Le dimensioni dell'agenzia sono ridotte perché in caso contrario non è possibile conseguire uno degli obiettivi che il mercato sociale richiede maggiormente: la flessibilità. Il modello *comunitario* mette l'accento sulla centralità della formaz. che è opera comune ed esige un accordo di base su finalità, contenuti e → metodologie da parte di tutte le componenti della FP. Ciò esige la costruzione di una *comunità* che sia al tempo stesso soggetto ed → ambiente di → educ. La *mission* prevalente del CFP viene identificata nel servizio diretto alla persona e l'educando occupa il centro del → sistema formativo. Sul piano organizzativo, il modello comunitario prevede che si realizzi una maggiore articolazione della figura del → formatore. La priorità accordata alla maturazione, soprattutto professionale, della persona e alla dimensione comunitaria ci fa dare la preferenza al terzo modello. È vero che esso ha da imparare dalla impostazione strategica quanto all'ambito organizzativo e strategico e in questo senso è valido lo sforzo di chi ha cercato di comporre le due prospettive in una ipotesi che è stata chiamata *mista*, che però non dovrebbe portare a una equiparazione dei tre ambiti, strategico, organizzativo e formativo, ma l'ultimo dovrebbe essere prevalente. A sua volta il modello agenziale trascura sia questa dimensione che quella comunitaria, anche se sono corrette l'insistenza sulla domanda formativa e la preoccupazione per un alleggerimento del nucleo dei formatori stabili.

2. *La struttura della sede formativa.* Una delle caratteristiche del nuovo CFP consiste nella diversificazione dell'offerta formativa che sinteticamente viene ad abbracciare interventi sia corsuali (→ accoglienza, formaz. e inserimento), sia individualizzati (partecipazione individuale, *tutoring* sul lavoro, → FAD) (MLPS, 2001): anche da ciò discende il nome di Centro di formaz. "polifunzionale" che viene utilizzato dal CCNL per indicare la struttura operativa della FP. Per realizzare tali servizi, i *processi* da innescare sono quelli che: "in un'ottica di qualità (*qualità e ricerca*), precedono (*diagnosi, progettazione, promozione*), accompagnano (*monitoraggio*), seguono (*valutazione*), la realizzazione (*erogazione*) dei servizi stessi" (*Id.*, 13). Ciascuno dei processi si articola in aree operative che sono state identificate nelle seguenti: diagnosi, progettazione, erogazione, → monitoraggio e → valutazione, promozione e → qualità e → ricerca. Per attivarle, il CFP deve poter contare sulla disponibilità di → competenze professionali relative ad otto funzioni: di

governo (direzione, amministrazione e coordinamento); di processo (analisi, progettazione e valutazione); di prodotto (docenza e → orientamento). L'organigramma del CFP va completato con l'indicazione degli organismi collegiali: in proposito è opportuno sottolineare che negli ultimi anni a quelli tradizionali, come per es. il Consiglio di Centro con poteri decisionali notevoli sulle questioni più rilevanti, il Consiglio di corso, le Assemblee dei genitori e il Comitato di controllo, si è aggiunto lo *staff* di direzione a cui vengono generalmente affidate funzioni di sostegno al ruolo direttivo e di compartecipazione alle attività di conduzione del CFP.

Bibl.: MALIZIA G. et al., *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo*, Roma, CNOS-FAP, 1996; MLPS. UFFICIO CENTRALE O.F.P.L., *Accreditamento delle sedi formative e orientative. DM 25 maggio 2001, n. 166, Accreditamento delle sedi formative e orientative*, in GU n. 162 del 14.07.2001; ISFOL, *Rapporto ISFOL, 2002*, Milano, F. Angeli, 2003; NICOLI D., *Il direttore dei Centri di Formazione Professionale CONFAP*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia, Sesto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2004, 65-86; NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.

G. Malizia

CENTRO PER L'IMPIEGO

→ Servizi per l'impiego

CERTIFICAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

La c. degli a. rappresenta un'azione che mira a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona, preferibilmente sotto forma di → competenze, e a registrarle in un formato condiviso tra i diversi attori del sistema educativo di → istruz. e → FP, compresi i soggetti economici.

1. L'azione di c., in quanto tale, non può essere concepita come una mera compilazione, ma rappresenta un'azione complessa, tale da richiedere la soddisfazione di diversi criteri, tra cui: a) la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze, b) l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori, c) la *validità* dei metodi adottati nella → valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

2. In campo professionale, tale processo prevede una attenta considerazione di prodotti/capolavori svolti in situazione reale e delle esperienze in tal modo realizzate dal candidato, con un intervento essenziale dei rappresentanti degli organismi *partner* (→ imprese, → enti, ecc.), oltre che dell'organismo formativo, i quali ne esplicitano il giudizio di validità. In tal modo, la valutazione-certificazione non si

realizza in rapporto a *standard* “scritti sulla carta”, ma in riferimento alla concreta realtà di esercizio delle competenze indicate con il coinvolgimento diretto dei *partner* sociali.

2. Circa il *modello di c.*, si prevedono normalmente due fattispecie: a) la *c.* è *legale* quando si riferisce esclusivamente al titolo di studio posseduto; tale prospettiva non considera la questione del rapporto tra possesso del titolo e effettiva padronanza delle acquisizioni, con conseguenze critiche nel passaggio dal livello formale a quello sostanziale; b) la *c.* è *sociale* quando il certificato cui ci si riferisce rappresenta una documentazione composita che consente di rendere trasparente – quindi leggibile entro categorie comprensibili – la dotazione della persona di → capacità, saperi, → abilità e competenze, in riferimento alle esperienze entro cui queste si sono formate.

Bibl.: AUBRET J. - F. AUBRET - C. DAMIANI, *Les bilans personnels et professionnels*, Paris, Éditions Eap-Inetop, 1990; CEPOLLARO G. (Ed.), *Competenze e formazione*, Milano, Guerini & Associati, 2001; COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, Roma, manoscritto, 2001; AJELLO A.M. (Ed.), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002; CIOFS/FP, *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.

D. Nicoli

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Con il termine *c. delle c.* si intende un processo formalizzato che esita in un atto formale con cui un organismo pubblico o un → ente da esso abilitato, attesta ad una persona il possesso delle → competenze acquisite con riferimento ad una figura professionale/→ qualifica o parti di essa, e rilascia un attestato formale in seguito a → valutazione. In questo contesto si assume una definizione di competenze come “l’insieme delle conoscenze, abilità e/o competenze personali e sociali che un individuo ha acquisito e/o è in grado di dimostrare dopo il completamento di un processo di apprendimento” (Commissione delle Comunità Europee, 2007, 9). Le competenze sono descritte in termini di risultati di → apprendimento in esito ad un percorso formale (istruz., → formaz., percorsi integrati), non formale (esperienza), informale. I “*risultati di apprendimento*” descrivono ciò che ci si aspetta un individuo conosca, comprenda e sia in grado di fare al termine di un processo di apprendimento (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2007); possono essere formulati in relazione a corsi individuali, unità, → moduli formativi, percorsi di istruz. e formaz. Possono inoltre essere utilizzati dalle autorità nazionali per definire i sistemi di qualifiche ai diversi livelli. Gli organismi internazionali possono usare i risultati di apprendimento per scopi di trasparenza, comparabilità, trasferimento dei → crediti e riconoscimento dei titoli. L’*attestato di qualifica* costituisce la tipologia di “prodotto” del sistema di formaz., conseguibile in esito ai diversi tipi di processo formalizzato e concluso. Per i diversi tipi di certificati (*titoli, certificati IFTS, dichiarazioni*, ecc.) sono definiti specifici *format* che rispettano standard minimi di trasparenza e leggibilità (Accordo in CU, 28.10.04). Secondo l’OCDE un

certificato è un documento ufficiale che registra una qualifica ottenuta e la validazione dell'apprendimento (OCDE, 2005).

1. È possibile individuare altri processi o fasi di processo che possono portare alla c. delle c.: 1) la “*descrizione*” indica un processo formalizzato ed i relativi dispositivi per la messa in trasparenza all'individuo ed alla comunità gli apprendimenti di cui il soggetto è portatore; può dar luogo ad una “*dichiarazione di competenze*” che rappresenta il prodotto di tale processo ovvero l'attestato conseguito; 2) la “*validazione*” dell'apprendimento non formale ed informale indica un processo formalizzato ed i relativi dispositivi finalizzati a “ricostruire” e “mettere in trasparenza” le competenze comunque maturate e di cui la persona è in possesso; le competenze maturate sono messe a confronto con i risultati dell'apprendimento formale in funzione del riconoscimento di crediti in relazione ad un percorso di istruz. o formaz. In particolare la validazione può denotare: il processo “personale” mediante il quale un individuo (anche eventualmente con il supporto di un operatore qualificato) a seguito della ricostruzione della propria esperienza formativa e professionale riesce a “riconoscere” le competenze che essa gli ha consentito di acquisire; il processo “istituzionale” mediante il quale un soggetto pubblico (o privato, in quanto da questo abilitato) stabilisce una corrispondenza tra competenze acquisite dall'individuo in un ambito specifico (formale, non formale o informale) e determinati segmenti di percorso formativo formale, e rispetto a quest'ultimo attribuisce all'individuo un “*credito formativo*”, che gli consente di abbreviarne la durata, a parità di → obiettivi; 3) la “*registrazione e documentazione*” delle competenze, ovvero la messa in trasparenza dell'insieme degli apprendimenti maturati e dei titoli e certificati acquisiti.

2. I dispositivi di trasparenza si possono sinteticamente suddividere in due macrocategorie: quelli che hanno un *carattere puntuale*, cioè documentano un'esperienza precisa, limitata nel tempo o relativa ad un determinato ambito (tra questi l'attestato di qualifica; la dichiarazione di competenze; i → crediti formativi, ecc.); quelli che hanno un'*estensione longitudinale*, cioè riguardano le esperienze realizzate lungo tutto l'arco della vita e le competenze comunque acquisite. Tra il 2004/2005 sono stati definiti due strumenti longitudinali: a livello nazionale il “Libretto formativo del cittadino” e, a livello europeo, “Europass”. *Libretto formativo*: si tratta del dispositivo già previsto dall'Accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000 e dal D.M. MLPS 174/2001, ripreso dalla L. 30/2003 e dal decreto 276/03 che lo individua quale strumento per la registrazione e la documentazione del complesso dell'esperienza formativa e professionale (formale, non formale e informale) dell'individuo, e delle competenze che queste gli hanno consentito di acquisire (D.lgs. 276/2003; MLPS - MIUR, 2007). Costituisce il contenitore nel quale vengono raccolti i diversi tipi di attestati indicati in questo documento (descrizioni, dichiarazioni, titoli, certificati, validazione dell'esperienza). In questo senso può configurarsi nello stesso tempo come un *portfolio*, ovvero come “contenitore di evidenze”. *Europass*: si tratta del dispositivo di trasparenza europeo previsto dalla Decisione Europass (Decisione del Parlamento Europeo e del Consi-

glio, 2004). I documenti Europass sono predisposti in modo da permettere la massima leggibilità dei contenuti, attraverso l'uso di riferimenti e linguaggi condivisi, seguendo la logica della trasparenza. Il portafoglio Europass riunisce tutti i documenti europei attualmente disponibili, sostenendo la trasparenza delle qualifiche. Questo portafoglio consente ai singoli cittadini di presentare i propri risultati d'apprendimento in modo semplice, chiaro e flessibile alle istituzioni del sistema di istruz. e formaz., ai datori di lavoro o ad altri. Due documenti, l'*Europass curriculum vitae* e il *Passaporto delle Lingue Europass* possono essere completati dall'individuo stesso. Gli altri tre documenti (il *Supplemento del Certificato Europass*, il *Supplemento del Diploma Europass* ed *Europass Mobilità*) devono essere compilati ed emessi dagli organismi competenti. Questi documenti saranno gradualmente disponibili in più di 20 lingue. Chiari legami saranno stabiliti tra i documenti Europass e i livelli di riferimento dell'*European Qualification Framework* (Commission of the European Communities, 2007). Futuri sviluppi del portafoglio Europass e i suoi documenti dovranno tenere conto dei livelli e degli indicatori di livello comuni ed essere basti sui risultati d'apprendimento.

Bibl.: D.LGS. 276 del 10 settembre 2003, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*, in G.U. n. 235 del 9 ottobre 2003 - Supplemento Ordinario n. 159; ACCORDO in CU 28 ottobre 2004, *Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le regioni, le province autonome di Trento e Bolzano, le province, i comuni e le comunità montane per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi (Repertorio atti n. 790/CU)*; Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio 2241/2004/CE del 15 dicembre 2004; DECISIONE del PARLAMENTO EUROPEO e del CONSIGLIO, n. 2241/2004/CE del 15 dicembre 2004 *relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, in GU dell'UE L390/6 del 31 dicembre 2004; OCDE, *The Role Of National Qualifications Systems In Promoting Lifelong Learning*, The International Synthesis Report 08 July 2005; MANN T., *Relazione sulla creazione di un Quadro europeo delle qualifiche. 2006/2002(INI)*. Parlamento europeo, Commissione per l'occupazione e gli affari sociali, Documento di seduta, 18 luglio 2006; COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Documento di lavoro della commissione verso un quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. SEC (2005) 957, Bruxelles, 08 luglio 2005*, <http://www.tecnostruttura.it/Tecnostruttura/Documents/TraduzioneDocEQF%207ott05.doc>, 7.2.2007; MINISTRY OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, February 2005, http://web.unicam.it/sgq/Convegno%20Luzzatto%2011_12_06/A%20framework%20for%20qualifications%20of%20the%20European%20Higher%20Education%20Area_con%20conclusioni.pdf, 7.2.2007; MLPS - MIUR, *Decreto: "Modello di libretto formativo del cittadino"*, in GU, Serie Generale n. 256 del 3 Novembre 2005, <http://www.welfare.gov.it/EaChannel/MenuIstituzionale/normative/2005/di10102005.htm>, 7.2.2007; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a recommendation of the european parliament and of the council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, COM(2006) 479 final 2006/0163 (COD)*, Brussels, 5.9.2006, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf, 7.2.2007.

G. Di Francesco

CERTIFICAZIONE DI QUALITÀ

→ Accreditamento; → Qualità

CITTADINANZA

Il concetto di cittadino e relativi diritti era già presente nella cultura greca (democrazia ateniese), in quella romana e nelle città medievali che cercavano di affermare il loro diritto di libertà e di autogoverno. Nella concezione moderna, la c. è vista come “prerogativa” del popolo riconosciuto come depositario della sovranità e titolare di diritti. Potremmo definirla come appartenenza di una persona a uno Stato da cui derivano diritti e obblighi che sono definiti dalla carta costituzionale e dalle leggi.

1. Negli Stati nazionali moderni, la c. si pone come forma di uguaglianza che tende a garantire a tutti i diritti fondamentali. L'estensione del riconoscimento dei diritti ha portato a identificare tre tipi di c.: la *c. civile*: le libertà personali (di pensiero, di proprietà, di uguaglianza di fronte alla legge, ecc.), i diritti civili individuali tutelati dai tribunali; la *c. politica*: il diritto di voto attivo e passivo di tutti gli adulti e la loro partecipazione alle istituzioni rappresentative e governative; la *c. sociale*: diritto al benessere e alla sicurezza economica, alla cultura e a una vita civile secondo i canoni della → società di appartenenza, diritti resi effettivi dalle politiche sociali (Gallino, 2000, 389).

2. Le politiche di *welfare* cercano di estendere i diritti e di ridurre le sperequazioni sociali, ma rischiano anche di accrescerle dando vita a nuove forme di disuguaglianza tra i garantiti (cittadini a pieno titolo) e quelli che ne restano esclusi (immigrati o profughi). I modelli di *welfare* della società moderna risultano ormai scarsamente efficienti, economicamente insostenibili e con effetti deresponsabilizzanti. Per questo oggi si parla di “nuova c.”, di “c. societaria”, legata a una forma di democrazia fondata su nuovi valori inerenti la c. e che includerebbe un senso profondo di libertà, responsabilità, → sussidiarietà e diffusa → solidarietà sociale.

Bibl.: MARSHALL T.H., *Cittadinanza e classe sociale*, Torino, UTET, 1976; COLOZZI I., *Stato mercato cittadinanza*, Bologna, CUSL, 1992; DONATI P., *La cittadinanza societaria*, Roma e Bari, Laterza, 1993; GALLINO L. (Ed.), *Manuale di Sociologia*, Nuova ediz., Torino, UTET, 2000; SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della socializzazione*, Roma, Carocci, 2001; TARROZZI M. (a cura), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini, 2005.

V. Orlando

CODICE DEONTOLOGICO

→ Etica professionale

COESIONE SOCIALE

Il concetto di c.s. venne utilizzato inizialmente da Emile Durkheim, che lo adottò per indicare le caratteristiche che mettono ordine nella → società e per evidenziare la interdipendenza tra i suoi membri sulla base della lealtà e della → solidarietà. Nel descrivere la c.s. fece riferimento alla forza delle relazioni, facilitata dalla condivi-

sione di valori e di interpretazioni, dalla percezione di una → identità comune e dal senso di appartenenza ad una stessa comunità che hanno i suoi membri, accomunati dalla fiducia così come dal prendere le distanze dalle disuguaglianze e dalle disparità. Per Durkheim una società si manifesta come un “tutto”, non è il risultato della somma di individui o di gruppi: è un luogo in cui le norme sono funzione dell’interdipendenza delle sue componenti. Questo concetto è divenuto popolare nell’ambito delle politiche sociali durante l’ultima decade del XX sec. e in genere con esso si indica il processo all’interno del quale in una società si sviluppa una comunità di valori e sfide condivise e di uguali opportunità, basata sul senso di fiducia e di reciprocità dei suoi membri. La definizione attualmente più in uso ha origine dal Consiglio d’Europa. Già durante il Secondo Vertice dei Capi di Stato e di Governo (1997), il Consiglio ha indicato nella c.s. una delle priorità dell’Organizzazione, indicandola come “una delle principali necessità dell’Europa allargata e dovrebbe essere perseguita in quanto complemento essenziale per la promozione dei diritti umani e della dignità” (Capi di Stato e di Governo degli Stati membri del Consiglio d’Europa, 2007, 47). Il Consiglio nel 1998 ha avviato il Comitato Europeo per la Coesione Sociale (CDCS), varando nel 2001 la Strategia che impegna i 46 Stati aderenti ad un programma di lavoro ben definito per i prossimi anni. C.s. “è un concetto che include valori e principi, che indica la condizione di assicurare che tutti i cittadini, senza alcuna discriminazione e da una posizione di uguaglianza, abbiano accesso ai diritti fondamentali sociali ed economici. Coesione sociale è un concetto regolatore che costantemente ci rimanda al bisogno di essere attenti alla collettività e di essere consapevoli di ogni tipo di discriminazione, ineguaglianza, o esclusione”. Il 31 marzo del 2004 il Consiglio dei Ministri ha approvato la versione aggiornata della Strategia del Consiglio d’Europa per la c.s., presentando la definizione e identificando le linee di lavoro future: la c.s. “è la capacità di una società di assicurare il benessere (welfare) di tutti i suoi membri, riducendo le differenze ed evitando le polarizzazioni. Una società basata sulla coesione è una comunità di sostegno reciproco di individui liberi che perseguono obiettivi comuni dai significati democratici”. La c.s. è quindi alla base della politica sociale che viene sviluppata dai Paesi europei e che rimanda al “modello sociale Europeo”. Infatti la Strategia indica come lo Stato, gli attori economici, la società civile e le → famiglie abbiano un ruolo essenziale per mantenere e rafforzare la c.s.; riconosce inoltre che la sfida per l’Europa del XXI sec. è di trovare le modalità per adattare i risultati di questa politica sociale ai bisogni ed alle circostanze mutevoli senza perdere il loro carattere essenziale. Vi sono elementi di sovrapposizione di questo concetto con altri che vengono comunemente usati nell’ambito degli interventi sociali, in particolare con il concetto di → inclusione sociale. In sintesi si potrebbe dire che mentre la c.s. è un concetto che si riferisce alla società nel suo complesso e descrive una condizione del sociale, l’inclusione sociale indica piuttosto le condizioni degli individui all’interno di una comunità.

Bibl.: DURKHEIM E., *Le regole del metodo sociologico*, Milano, Edizioni di Comunità, 1963; CONSIGLIO D’EUROPA, *Revised Strategy for Social Cohesion*, Strasburgo, 2004; CONSIGLIO D’EUROPA, *Con-*

certed development of social cohesion indicators. Methodological guide, Strasburgo, 2005; CAPI DI STATO E DI GOVERNO DEGLI STATI MEMBRI DEL CONSIGLIO D'EUROPA, *Secondo Vertice del Consiglio d'Europa Dichiarazione Finale*. Strasburgo, ottobre 1997, <http://www.welfare.gov.it/NR/rdonlyres/ebe2h6lbfbr3hrjed3fdpdzi4lkle4inmchij4ptt2nckfinqptwme2a5otxx3a3coprivcaztwcpsovus2w3s3gd/PianoAzioneCOEdelConsiglioEuropaperladisabilit.pdf>, 7.2.2007.

A. Felice

COLLOQUIO

Il c. può essere definito come una situazione sociale e interpersonale nella quale due o più persone si impegnano in una → comunicazione verbale e non verbale nell'intento di raggiungere uno scopo precedentemente definito.

1. La letteratura in tema di c. presenta numerose definizioni, talvolta analoghe, talvolta difficilmente sovrapponibili. Fondamentalmente, è possibile operare una distinzione tra coloro che del c. enfatizzano l'aspetto *psicometrico-quantitativo*, considerandolo uno strumento di raccolta di notizie, dati, informazioni oggettive, e coloro che ne sottolineano, invece, l'aspetto *clinico-qualitativo*, attribuendo particolare significato al rapporto interpersonale e al processo dinamico tra intervistatore e intervistato. Si tratta, in realtà, di una dicotomia che non ha molta ragione di esistere; infatti, a seconda dei casi sarà più valido l'uno o l'altro tipo di → metodologia e spesso si avrà una complementarità di approcci (Trentini, 2002).

2. A seconda dello scopo, degli aspetti tecnici messi in atto e degli ambiti di applicazione possiamo distinguere diversi tipi di c.: diagnostico, terapeutico, di selezione, di → orientamento, di → valutazione. Una utile tassonomia è proposta da Trentini (2002) che classifica i diversi tipi di c.-intervista secondo quattro criteri: a) *l'approccio epistemologico*, distinto a sua volta in base alla prospettiva di applicazione (psicologica, psicosociale e sociale) e alla gradazione estensività-intensività; b) *i tratti distinguenti l'interazione tra i partecipanti*, criterio distinto a sua volta in caratteristiche strutturali dell'intervistatore, caratteristiche strutturali dell'intervistato, caratteristiche funzionali dell'interazione tra i partecipanti; c) *le caratteristiche situazionali*, criterio distinto a sua volta in tipo di tecnica usata e tipo di documentazione di dati raccolti; d) *il processo dinamico*, distinto a sua volta in polo di centratura e stile di conduzione.

Bibl.: TRENTINI G., *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, Roma, Carocci, 1995; ID., *Oltre l'intervista. Il colloquio nei servizi sociali*, Torino, UTET, 2000; ID., *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Torino, UTET, 2002.

A.R. Colasanti

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. Caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona "competente" piuttosto che di c. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (→ capacità, → conoscenze, → abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La c. non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la → formaz. Essa è una dotazione del soggetto umano in un contesto definito, e ne realizza le potenzialità.

1. L'espressione c., oltre ad essere dotata di una sua intrinseca complessità poiché riguarda ambiti differenti di sapere e di azione, è anche oggetto di un intenso dibattito teorico che ha provocato differenti interpretazioni, che possiamo ricondurre a tre grandi modelli di pensiero: a) coloro che considerano la c. in chiave formale e prestazionale, ovvero come un costrutto determinato dalla composizione (che si può conoscere previamente e quindi programmare) di un insieme di conoscenze, abilità e comportamenti che consentono alla persona di sviluppare *performance* controllabili e valutabili; b) coloro che concepiscono la c. come la caratteristica di un'organizzazione innovativa, basata sul modello della *learning organization*, partecipando alla vita della quale l'individuo risulta stimolato ad apprendere; c) coloro che, infine, intendono la c. come la caratteristica di una persona, posta in un particolare contesto, che è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di assumere in carico i compiti-problema che questo esprime.

2. La prima posizione (si veda ad es. ISFOL, 1997) 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. Il suo limite sta nel fatto che tali esigenze vengono assunte in modo assoluto e normativo, giungendo a definire repertori rigidi di unità formative capitalizzabili la cui reale rispondenza rispetto alle specifiche esigenze delle organizzazioni di lavoro appare dubbia, giungendo a delineare una sorta di neo-addestramento di stampo tayloristico anche se aperto a fattori spesso indefinibili quali le cosiddette "competenze trasversali".

3. La seconda posizione accentua l'assunto delle moderne teorie organizzative che abbandonano le tradizionali visioni funzionaliste ed organiciste per giungere a concepire le organizzazioni come insiemi olografici che, similmente al cervello umano, sono in grado di assorbire in ogni loro componente tutti gli elementi necessari ad affrontare compiti nuovi e imprevedibili. Tale visione concepisce l'individuo come un soggetto assimilato ad un'organizzazione, legato da una relazione asimmetrica nella quale è quest'ultima a svolgere la funzione docente.

4. Nella terza prospettiva, la c. non è ridotta ad una *performance* ed è concepita come una qualità della persona posta in modo attivo e responsabile di fronte ad un contesto che ne sollecita l'intraprendenza. Le Boterf (1998, 173) scrive a questo

proposito: “In molti casi la nozione di competenza che viene utilizzata nei progetti risale a quella della fine degli anni ‘60: una somma di sapere, saper fare e saper essere. In realtà le competenze sono qualcosa di più complesso (...). La competenza è una costruzione: è il risultato di una combinazione appropriata di svariate risorse. Per questo è opportuno distinguere: le risorse necessarie alla costruzione delle competenze; le competenze propriamente dette, che si esprimono in termini di attività o pratiche professionali e corrispondono a ‘schemi’ specifici di ciascuna persona; le prestazioni (*performances*) che costituiscono i risultati verificabili delle azioni poste in essere (indicatori di qualità, tassi di soddisfazione della clientela, quantità di prodotti, tasso di valore aggiunto, quantità degli scarti, ...). Le risorse derivano da un duplice equipaggiamento al quale la persona può ricorrere per costruire le sue competenze: il suo equipaggiamento personale (conoscenze, abilità *savoir-faire*, attitudini, esperienze, ecc.) e l’equipaggiamento che le viene dall’ambiente in cui vive (reti di rapporti umani, strumenti, banche dati, ecc.). Non esiste un rapporto puntuale fra ciascun elemento delle risorse e ciascuna competenza. La stessa risorsa può servire ad una pluralità di competenze. Ed esistono svariati assi per queste combinazioni, attorno ai quali si costruiscono le competenze. La capacità di combinare queste risorse è *la* competenza di una persona di costruire *le* competenze che le sono necessarie. Si tratta di una capacità molto complessa, una sorta di ‘scatola nera’ difficilmente accessibile e si trova nel cuore dell’autonomia di un individuo”.

Bibl.: ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Milano, F. Angeli, 1997; LE BOTERF G., *L’ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d’Organisation, 1998; MORGAN G., *Images: le metafore dell’organizzazione*, Milano, F. Angeli, 1999; LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d’Organisation, 2000; CEPOLLARO G. (Ed.), *Competenze e formazione*, Milano, Guerini & Associati, 2001; AJELLO A.M. (Ed.), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002.

D. Nicoli

COMPETENZE CHIAVE

1. La dizione “c. c.” a livello istituzionale europeo trae origine da un documento redatto nel 2002 da un gruppo di esperti europei nominati dalla Commissione europea dal titolo: “Le competenze chiave in una società fondata sulla conoscenza: un primo passo sulla via della loro selezione, della loro definizione e della loro descrizione”. Il documento faceva seguito al vertice di Lisbona del 2000 e al Consiglio europeo del febbraio del 2001, secondo il quale le → competenze di base costituivano uno dei tre obiettivi prioritari, sui tredici individuati. Il gruppo ha ritenuto preferibile parlare di “c.c.” essenzialmente per molteplici ragioni, tra le quali il fatto che per molte persone il qualificativo “di base”, ricopre un insieme limitato di competenze di lettura, di scrittura e di calcolo, e ciò dà luogo spesso a confusione nei dibattiti, mentre il termine “chiave” è più dinamico e non ha questo connotato.

2. A conclusione dei suoi lavori questo gruppo di esperti nel 2004 giungeva alle seguenti indicazioni. Le c.c. rappresentano un insieme di → conoscenze, → abilità e atteggiamenti trasferibili e multifunzionali, di cui tutti gli individui hanno bisogno per un completamento e sviluppo personale, l' → inclusione sociale e il lavoro. Queste c. dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o la → formaz. obbligatoria, e dovrebbero agire come fondamento dell'ulteriore → apprendimento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Per giungere a una scelta il gruppo aveva individuato tre criteri: a) compiutezza personale ed evoluzione durante tutta la vita; b) inclusione nella società; c) capacità di inserimento professionale. Inoltre, si riconosce che il concetto di competenza implica allo stesso tempo conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili, che siano trasferibili e in qualche misura polivalenti. Nel caso delle c.c. queste dovrebbero costituire un bagaglio trasferibile e polivalente necessario al compimento o allo sviluppo personale, come anche all'inclusione e all'impiego di ognuno, che si suppone essere state acquisite alla fine del periodo di scolarità o di formaz. obbligatoria e che costituiscono il fondamento dell' → educaz. e della formaz. lungo tutta la vita. In questo contesto sono stati individuati otto ambiti di c.c. (naturalmente per ciascun ambito si è giunti a una serie di esplicitazioni più dettagliate di competenze): a) Ambito della → comunicazione nella lingua madre; b) Ambito della comunicazione in → lingua straniera; c) Ambito della matematica e scientifico di base; d) Ambito delle competenze digitali; e) Ambito dell'apprendere ad apprendere; f) Ambito delle competenze interpersonali e civiche; g) Ambito dell'imprenditorialità; h) Ambito dell'espressione culturale. Dalle indagini promosse nell'UE a 15 negli anni 2004-05 appariva una sostanziale convergenza nel considerare le seguenti c.c.: competenza linguistica (*literacy*); competenza matematica (*numeracy*); tecnologie della comunicazione e dell'informazione; lingue straniere; competenza scientifica; competenze trasversali; competenze sociali.

3. Verso la fine del 2005 veniva pubblicato dall'OCSE un rapporto che faceva il punto sulla questione delle competenze essenziali del cittadino rileggendole sotto la dizione di "c.c.". In tale documento si evidenziavano tre fondamentali criteri per selezionarle e definirle: a) importanza dei benefici economici e sociali che ne derivano; b) ampiezza dello spettro di contesti nei quali si manifestano tali benefici; c) universalità di tali benefici, nel senso che non sono limitati a specifiche categorie di persone. L'aggregazione proposta per combinare tra loro le c. individuate su tale base utilizza concetti di interazione e di riflessività. Le categorie individuate sono le seguenti: 1) Agire in modo autonomo; 2) Servirsi di strumenti in maniera interattiva; 3) Interagire in gruppi socialmente eterogenei.

4. Alcuni contributi francesi hanno sottolineato un peculiare concetto di c.c., mettendo in evidenza soprattutto la dimensione del "saper essere". Evéquo (2004), in particolare, ha sviluppato una analisi sistematica delle c.c. richieste a un cittadino e a un lavoratore sulla base di una definizione comprensiva di competenza che

suona così: “capacità di una persona di agire con iniziativa e responsabilità in una situazione data, in funzione della prestazione attesa e mettendo in moto le sue risorse interne”. Ne è derivato un quadro di riferimento o referenziale abbastanza elaborato che comprende sei ambiti generali nei quali viene definita una competenza, che poi è articolata secondo capacità specifiche e indicatori della presenza di tale → capacità. Le sei competenze sono: a) Trattare l’informazione; b) Organizzare; c) Risolvere problemi; d) Lavorare in *équipe*; e) Inquadrare; f) Comunicare.

5. Una c. può essere dunque definita “chiave” se essa svolge un ruolo centrale nella crescita personale, culturale, sociale e professionale dei soggetti in formaz. La condizione essenziale perché tale ruolo possa essere messo in atto è che esse possano progressivamente irrobustirsi ed essere utilizzabili in contesti sempre più complessi e meno famigliari. È questa una concezione delle c.c. che possiamo definire dinamica, in contrasto con una possibile interpretazione riduttiva di tipo statico, quasi una piattaforma che può anche essere solida, ma chiusa in se stessa, che costituisce come una condizione indispensabile per poter impostare la costruzione dell’edificio conoscitivo progettato, che però presenta solo una labile continuità con gli elementi che compongono tale piattaforma. In altre parole, in tanto una c. acquisita in un processo formativo scolastico o di → FP può essere considerata una c.c., in quanto gli elementi che la costituiscono (conoscenze concettuali, abilità operative intellettuali e pratiche, disposizioni interne stabili) sono aperti a un loro sviluppo e approfondimento. Essi, cioè, costituiscono un patrimonio personale posseduto a un livello di comprensione, stabilità e utilizzabilità tale da poter essere valorizzato nei processi di trasferimento e adattamento in altri contesti diversi o più impegnativi.

Bibl.: REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996. ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, F. Angeli, 1998. ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. MONTEDORO), Milano, F. Angeli, 2001. EVEQUOZ G., *Les compétences clés*, Paris, Ed. Liaisons, 2004; PELLERÉY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2004; OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, Unpublished Paper, 27 May 2005.

M. Pelleréy

COMUNICAZIONE

Il termine c. assume tradizionalmente due significati principali, ed entrambi mettono l’accento sulla creazione di un qualche tipo di “comunanza” tra persone. Il primo è di origine senz’altro più antica e fondamentale, ed è quello legato al “mettere in comune” gli oggetti (non le idee o i pensieri delle persone), o al “partecipare insieme” a un evento. È un significato che si richiama a strutture sociali comunitarie. Solo il secondo significato di comunicare come “abboccarsi, consigliarsi con uno” e anche “aver rapporti” ha a che fare con una c. in un senso più simile al nostro, e precisamente con la conversazione. Durante l’epoca moderna, lo sviluppo,

dapprima dei mezzi di trasporto di persone e cose, e poi di mezzi di trasmissione delle informazioni, apre nuove possibilità per la “comunanza” tra persone. Di conseguenza, i nuovi mezzi assumono una connotazione comunicativa: si parla così di mezzi di c. e vie di c.

1. *Significato del termine c.* Le definizioni di c. sono almeno sei: la prima afferma che si ha c. ogni qualvolta una proprietà, una risorsa di tipo materiale o immateriale o uno “stato mentale” viene trasmesso da un soggetto ad un altro. La seconda definizione afferma che ogni comportamento di un essere vivente che ne influenza un altro rappresenta una forma di c. L’influenza può essere considerata di tipo negativo/positivo. La terza definizione si riferisce allo scambio di valori sociali che si effettua secondo regole prestabilite, con riferimento esclusivo, alle → società umane; in modo da definire c. qualsiasi scambio di valori sociali condotto secondo determinate regole. La quarta definizione si riferisce all’ambito della → ricerca sociologica: infatti per alcuni la c. è costituita dal passaggio o trasferimento di informazioni da un soggetto (la fonte, l’emittente) ad un altro (il destinatario, il ricevente) per mezzo di veicoli di varia natura: ottici, acustici, elettrici, ecc. Nella quinta definizione, si ha c. soltanto quando due o più soggetti giungono a condividere i medesimi significati (trasferimento di senso). La sesta definizione riguarda la formaz. di una unità sociale a partire da individui singoli, mediante l’uso di un linguaggio o di segni o anche l’avere in comune elementi di comportamento, o modi di vita, grazie all’esistenza di insiemi di regole.

2. *Ambito della disciplina.* Non esiste una sola “idea” di c., bensì tante idee quante sono le derivazioni scientifiche e culturali in vario modo implicate nell’analisi. Perciò è difficile inquadrare l’oggetto empirico riunito all’interno di un arco assai variabile che spazia dalla onnicomprensività del paradigma informazionale, che comprende anche gli scambi tra macchine, alla selettività del paradigma relazionale, che considera pienamente comunicativo soltanto quel processo in cui si raggiunge la formulazione di un’unità sociale e/o psicologica a partire dai singoli individui. Pertanto, per stendere una mappa scientifica della c. è indispensabile tenere in conto i numerosi approcci scientifici e le particolari caratteristiche dell’oggetto-c. Il tentativo di disegnare un profilo preciso per gli studi sulla c. non è quindi solo segnato da un normale avvicendamento di paradigmi, quanto piuttosto dalla confluenza contemporanea di riferimenti epistemologici diversi.

3. *Ambiti di studio della c.* Numerosi sono gli ambiti di studio della c. che possono essere affrontati dal punto di vista matematico, ovvero della c. come trasmissione di informazioni; dal punto di vista semiotico, della c. come significazione e come segno; dal punto di vista pragmatico, ovvero della c. come interazione fra testo e contesto; dal punto di vista sociologico: la c. come espressione e prodotto della società; dal punto di vista psicologico: la c. come gioco di relazioni. Tra i fondamenti della c. vi è lo studio del significato, il concetto di intenzionalità, la c. non-verbale, la c. e l’influenza sociale e, soprattutto, la c. vista dall’ottica del *medium* e dei

mezzi di c. di massa, con le considerazioni relative agli effetti a breve e a lungo termine dei *mass media*, dell'*audience* dei *media*, della c. pubblicitaria e politica e *mass media*. Ultimo in ordine di tempo, ma sempre più importante, è oggi lo studio della c. riferita ai *new media*, dove vengono trattate le tematiche della c. digitalizzata, di quella mediata dal computer (CMC, *Computer Mediated Communication*), oltre che le caratteristiche e gli effetti della c. tramite Internet.

Bibl.: CANGIÀ C., *Teoria e pratica della comunicazione multimediale. Per la scuola e per la formazione professionale*, Roma, Editoriale Tuttoscuola, 2001; ANOLLI L., *Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2002; CANGIÀ C., *Educare alla comunicazione interpersonale, ambientale, mediate di massa e manuale-espressiva*, in "Orientamenti Pedagogici" 3 (2002) 405-420; LEVER F. et al., *La comunicazione: dizionario di scienze e tecniche*, Leumann (TO), ElleDiCi, 2002; CANGIÀ C., *La formazione alla comunicazione*, in "Orientamenti Pedagogici" 1 (2006) 21-35.

C. Cangia

COMUNITÀ DI PRATICHE

→ Comunità educativo-formativa; → Buone prassi

COMUNITÀ EDUCATIVO FORMATIVA

Il termine c. è d'ampio utilizzo in tutti gli ambiti della vita. La parola può avere aggettivazioni forti (e tra esse vanno sicuramente annoverate "educativo/formativa", "educante"), o aggettivazioni deboli (per es., "scientifica", "economica", "sportiva"). Con l'aggettivazione forte, il termine rimanda a legami stretti tra i membri che la compongono: esperienze di condivisione, di reciprocità, di coinvolgimento, di → solidarietà, di senso di appartenenza, di stabilità di relazioni, di partecipazione.

1. La c.e.f., per sua natura, si fonda su relazioni stabili e forti. Un solido e fitto tessuto di relazioni, intenzionali o non, la attraversa a tutti i livelli e in ogni espressione. La prima c.e.f. è sicuramente quella *domestica*, ambito in cui le relazioni primarie costituiscono l'ambiente educativo naturale; ad essa fanno seguito le molteplici forme, intenzionali e organizzate o non (istituzioni, aggregazioni associative, volontariato). Si definiscono, poi, c.e.f. anche le forme finalizzate all' → accoglienza, all'assistenza, al recupero, alla riabilitazione/rieducazione. La dimensione comunitaria è elemento strutturale dell'istituzione scolastica: essa è perseguita e voluta come fine e come mezzo. La scuola, infatti, ha come fine lo sviluppo dell'originario potenziale in dotazione ad ogni essere umano, il promuovere la realizzazione personale sì che il soggetto si inserisca attivamente nella vita economica, sociale, politica, culturale della c. di appartenenza. In quanto sistema organizzato di attività (c. di pratiche), essa è anche strumento operativo per il raggiungimento di tale fine. In essa s'intrecciano rapporti verticali e orizzontali tra i diversi protagonisti. Al centro della trama relazionale si colloca il rapporto

docente-discenti, mediato dalla trasmissione/acquisizione di saperi/valori, e finalizzato sia a emancipare il pensiero, sia a motivare il volere nella reciprocità dialogica del dare/ricevere. La dimensione comunitaria contrassegna dunque la vita scolastica (c. di apprendimento).

2. A partire dagli anni '70, l'uso del termine c. registra una più alta frequenza nel dibattito pedagogico-scolastico. Ciò si connette a due principali fattori. Il primo è l'esplosione dei saperi che focalizzano i rapporti interni all'istituzione scuola. Analisi pluridisciplinari offrono uno spaccato illuminante circa la complessità, la varietà e la problematicità delle pratiche e dei vissuti presenti nel sistema (in *primis* quelli riferiti alla microunità del gruppo classe). Condizionamenti reali e istanze emancipatrici sono oggetto d'attenzione e d'accesi dibattiti, attuali ancora oggi. Il secondo, che ha mutato in profondità le funzioni del sistema, è il processo di apertura della scuola ai rapporti con l'esterno. Un passo, in tale direzione, è la nascita degli organi collegiali che aprono alla partecipazione dei genitori e poi, gradualmente, dei diversi soggetti, espressione della realtà economica, sociale, politico-culturale. La legge che riforma l'intero sistema sancisce tale mutamento e dà spazio a una varietà di presenze, con diritti/doveri ancora in parte da definire.

3. L'evoluzione è frutto di eventi storici inevitabili. Tre i fattori trainanti che connotano l'orizzonte attuale: la *società dell'informazione*, con ricadute sugli stili di vita e sulla struttura del → lavoro e della produzione; la *mondializzazione dell'economia*, e i relativi problemi della crescita, della competitività e dell'occupazione; *l'esplosione delle conoscenze scientifiche* e delle applicazioni tecnologiche. La cosiddetta società conoscitiva muta compiti e metodologie formative. Tutti gli aspetti del sistema sono coinvolti: la qualità dei processi che devono essere permanenti e centrati sulla capacità dell'apprendimento continuo per affrontare cambiamenti complessi e in rapida evoluzione; il superamento delle divisioni rigide tra i canali formativi professionalizzanti e quelli a prevalente impianto scientifico-culturale di tipo generale; la diversa attenzione alla circolarità delle conoscenze scientifiche, tecniche, pratiche in ogni settore di operatività; il graduale saldarsi della → FP – → apprendistato – con la formazione tecnica; la necessità di curare tutte le dimensioni dell'uomo per promuovere l'autonomia decisionale e la responsabilità circa la qualità di vita dei singoli e della convivenza. La sfida oggi è considerare ciascun contesto di vita e di lavoro come c. ove si apprende insieme, ove si collabora per lo sviluppo delle risorse di tutti e di ciascuno, ove si partecipa alla trasmissione/creazione di valori condivisi per la lotta all'→ esclusione e all'emarginazione, ove si costruisce la società aperta e solidale del futuro.

Bibl.: DALLE FRATTE G., *La comunità tra cultura e scienza*: 1° vol. *Il concetto di comunità nelle scienze umane*, 2° vol. *Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Roma, Armando, 1993; POSTIC M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Roma, Armando, 1994; COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, 1996; DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997; PELLERREY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*, Roma, LAS, 1998; DUCCI E., *Essere e comunicare*, Roma,

Anicia, 2003; C. DI AGRESTI, “Le competenze pedagogiche della scuola”, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2004, 105-123.

C. Di Agresti

COMUNITÀ (FAMIGLIA) PROFESSIONALE

L'espressione c.p., sinonimo di f.p. (Grisolia - Manzolini, 2000) – indica un aggregato di figure professionali che condividono un insieme relativamente omogeneo (e nel contempo dinamico) di fattori quali il *know how* di base, i processi di lavoro ed i compiti che vi si svolgono, il contesto organizzativo, infine un itinerario di → formaz. coerente e progressivo che si svolge a partire dal livello di → qualifica professionale per giungere a quelli di tecnico e di quadro/esperto.

1. Tale espressione soddisfa la necessità di delineare una nuova classificazione delle occupazioni tenendo conto delle trasformazioni che hanno portato al superamento delle vecchie nomenclature: a) quella basata sui *settori*, che enfatizza esclusivamente gli aspetti economici e tecnologici e che presenta una particolare cecità rispetto ad altri aspetti decisivi quali la funzione, il livello di responsabilità e di autonomia nei processi decisionali; b) quella centrata sulla categoria di *gruppo professionale* che, se pure supera i limiti della classificazione a matrice economica, non consente di spiegare ed accompagnare adeguatamente le dinamiche che hanno investito la nuova struttura occupazionale quali la diffusione delle → nuove tecnologie informatiche e telematiche, il peso crescente delle nuove → competenze cognitive, comunicative e sociali, infine il processo di professionalizzazione che ha investito buona parte delle attività di → lavoro qualificate (Reyneri, 2002). Allo stesso tempo, tale espressione, identificando una “struttura sociale” collocata in specifici contesti organizzativi e territoriali, supera le difficoltà introdotte dal cosiddetto *modello delle competenze* che, volendo contrapporsi alla staticità degli approcci basati sulle posizioni, finisce per costruire un'architettura autoreferenziale e decontestualizzata (Grisolia - Manzolini, 2000).

2. Rispetto alle tradizionali distinzioni delle occupazioni per settori e gruppi professionali, il concetto di c.p. individua un aggregato a forte valenza culturale che disegna un campo d'azione sociale nel quale le persone accomunate da fattori distintivi, a fronte di una serie di compiti sfidanti, mobilitano le proprie → capacità, → conoscenze, → abilità sviluppando vere e proprie competenze; ciò lo rende maggiormente fruibile dal punto di vista formativo, evitando di cadere in una prospettiva di tecnologia educativa che considera la → formaz. come un processo di adattamento della persona alle esigenze del mondo economico e dell' → impresa in particolare. Si tratta di una prospettiva che postula la totale formabilità umana e nel contempo la piena identificazione o fusione del mondo soggettivo con il mondo economico (Nicoli, 2002). In questo senso, gli “individui diventano delle risorse che devono venir sviluppate, piuttosto che essere considerati come degli esseri

umani che valgono in quanto tali e che dovrebbero essere incoraggiati a scegliersi e a costruirsi il proprio futuro” (Morgan, 1999, 101).

3. La prospettiva della c.p. consente pertanto di disegnare in modo nuovo il rapporto tra persona, aggregazione professionale ed organizzazione, individuando un rapporto di consonanza tra la dotazione delle capacità personali, le risorse (conoscenze, abilità) apprese tramite percorsi formali o informali, infine le competenze concepite come dotazione del soggetto umano in un contesto definito che ne realizza le potenzialità. Si tratta di una visione a carattere antropologico, che delinea uno spazio mediante il quale il soggetto organizza il suo → progetto personale di vita e di lavoro in base all’immagine che ha di se stesso e all’interazione che si è creata con le altre figure di riferimento; il che gli permette di acquisire la → maturità necessaria a tradurre l’immagine di sé in termini professionali. Le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che l’individuo deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la → società, in una sequenza di esperienze e di decisioni che – nella continua relazione con gli altri soggetti (formatori, testimoni ed esperti delle c.p., *stakeholder*) – gradualmente tessono la trama dello sviluppo della persona.

Bibl.: GRISOLIA A. - L. MANZOLINI, “Dalle competenze alle professioni aziendali”, in D. BOLDIZZONI - L. MANZOLINI (Edd.), *Creare valore con le risorse umane*, Milano, Guerini & Associati, 2000, 35-38; NICOLI D., *Manuale per il progettista di formazione*, Milano, Provincia di Milano, 2002; REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 2002.

D. Nicoli

CONGEDO DI FORMAZIONE

È una sospensione del rapporto di lavoro riconosciuta dalla L. 53/2000 per un periodo non superiore ad undici mesi, continuativo o frazionato, nell’arco dell’intera vita lavorativa che può essere richiesta da dipendenti di datori di lavoro pubblici o privati, che lavorino da almeno cinque anni nella medesima azienda o amministrazione. Il c. di f. può essere richiesto (art. 5) per: completare la scuola dell’obbligo; conseguire il titolo di studio di secondo grado o il diploma universitario o la laurea; partecipare ad attività formative diverse da quelle realizzate o finanziate dal datore di lavoro e comunque non strettamente collegate al processo produttivo ma rispondente ad interessi personali. Durante il periodo di congedo per la → formaz. il dipendente conserva il posto di → lavoro e non ha diritto alla retribuzione e al versamento dei contributi previdenziali ed assicurativi. Il legislatore ha rinviato alla contrattazione collettiva delle → Parti sociali le modalità di fruizione del c. di f. come l’individuazione delle percentuali massime dei lavoratori che possono avvalersene compatibilmente con le esigenze organizzative dell’→ impresa o la definizione del monte-ore destinabile ai congedi. La L. 53/2000 ha ampliato la sfera di azione degli interventi formativi rivolti agli occupati dalla → FP continua, legata essenzialmente alla riqualificazione e all’aggiornamento professionale derivante dall’in-

novazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo, a favore dello sviluppo personale del cittadino-lavoratore.

Bibl.: UE - MLPS, Legge n. 53 dell'8 marzo 2000, *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*; ISFOL, *Rapporto sulla formazione continua. Relazione presentata al Parlamento*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006.

G. Spagnuolo

CONOSCENZE

Le c. – in senso plurale per evidenziare la varietà e la difformità dei materiali di cui sono composte – rappresentano le cognizioni di cui l'individuo dispone (nozioni, principi, leggi, regole, concetti, ecc.) riferibili ad aree disciplinari codificate, oppure a campi d'azione incrementati continuamente dall'esperienza e dall'invenzione. Le c. si costituiscono quindi entro un legame necessario tra le dimensioni della → ricerca, dell'azione, dell' → apprendimento. Nelle scienze pedagogiche, le c. sono connesse alle → abilità, e rappresentano assieme ad esse gli ingredienti indispensabili perché il soggetto acquisisca *la conoscenza* intesa come quella qualità – definita da precisi livelli di padronanza di cognizioni – che consente alla persona umana di avere consapevolezza circa la sua collocazione nel mondo.

I. Sul piano didattico, si nota spesso un equivoco, teso ad identificare i saperi con la c., poiché sul piano didattico si considerano come saperi i contenuti del conoscere, mentre la c. è il livello di padronanza cognitiva dei “contenuti”. Le c. possono essere dichiarative, condizionali o procedurali. Sono *dichiarative* quelle che riguardano il sapere che cosa e consentono pertanto di riconoscere (ovvero dare un nome a) un fenomeno. Sono *condizionali* quelle che si riferiscono al dove, quando e perché di un determinato oggetto di c. Sono *procedurali* quelle che concernono il sapere come si fa una certa operazione e quindi prevedono una stretta relazione con una serie di → abilità. Ma appare difficile procedere oltre in una classificazione delle c. La grande varietà di teorie filosofiche e psicologiche sul conoscere impediscono di trovare un'intesa circa una chiara definizione di c. Se le epistemologie classica e moderna convergevano circa la possibilità di una precisa e completa strutturazione del sapere, conducendo così alla piena legittimazione di istituzioni come la scuola e l'accademia connotate dal compito di accumulazione e di → insegnamento delle c., secondo le attuali correnti epistemologiche non è possibile organizzare le c. entro una struttura piramidale rigida e predeterminata; esse al contrario riflettono un universo complesso, senza un centro prestabilito, in continua trasformazione. Ciò comporta il passaggio ad una razionalità meno pretenziosa, contestuale e progressiva. Il conoscere richiede, quindi, una continua circolarità tra l'agire e il riflettere sull'azione, al fine di giungere ad acquisizioni ad un tempo teoriche e pratiche, ma comunque in continua trasformazione e difficilmente riconducibili a sistemi dati una volta per tutte.

2. È convinzione diffusa che le c. non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da questo punto di vista, si distingue tra “cognizione”, ovvero un sapere puntuale, riferito ad una realtà specifica, e “metacognizione” del sapere che, nella sua organizzazione in un tempo e in uno spazio considerati, presenterebbe sempre una struttura disciplinare. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto consentire nell’alunno la formaz. di un metodo che gli consenta una “conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell’insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l’astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare” (Morin, 2000, 8). I processi di apprendimento nell’ambito dell’istruz. e della formaz. conducono a risultati di tipo “cognitivo”, e questi si distinguono dagli apprendimenti di tipo relazionale, emotivo, comportamentale, operativo. Il rapporto tra c. e competenze è anch’esso di tipo complesso. Le c. sono – accanto alle *abilità* – un ingrediente della competenza. In linea generale, il processo di apprendimento viene strutturato in modo che il soggetto debba acquisire certe cognizioni per poter porre in atto una competenza; ma può succedere che attraverso l’esercizio di una competenza si acquisiscano e si razionalizzino cognizioni che non si possedevano in precedenza.

Bibl.: BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976; GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994; STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell’apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erickson, 1998; MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000; BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, in “Annali dell’Istruzione, n. speciale Stati Generali dicembre 2001” 1-2 (2001) 246-277.

D. Nicoli

CONTRATTI

1. *Introduzione.* Al fine di ridurre in una economia di “glossario” il vasto tema relativo ai c., si è delimitata l’area di osservazione agli elementi costitutivi del c. come “accordo” tra le parti rappresentate nell’ambito del → mercato del lavoro, non entrando nel merito di elementi strettamente giuridici e regolamentari dei c. nei più ampi settori politici ed economici. Con riferimento alla vita civile e al mondo del → lavoro, i c. si realizzano attraverso soggetti non individuali ma collettivi, organizzati in forme prevalentemente associative o di cooperazione, che aggregano interessi e attività di rilevanza superindividuale e che ricorrono allo strumento contrattuale per svolgere le proprie attività istituzionali e per realizzare i fini e gli interessi in funzione dei quali le parti stesse si sono costituite in rappresentanze con c. formali o informali.

2. *Contrattazione collettiva.* Il fenomeno che con maggior evidenza segnala il passaggio del c. verso una dimensione collettivo-istituzionale è quello della contratta-

zione collettiva, di cui costituisce un es. paradigmatico (ma non esclusivo) il c. collettivo di lavoro (indicato a livello nazionale con la sigla CCNL), specificato nelle diverse categorie e stipulato dalle contrapposte organizzazioni sindacali dei lavoratori e delle rappresentanze dei datori di lavoro. Il c. collettivo ha una funzione prevalentemente normativa, il cui senso è proprio quello di determinare regole per disciplinare non rapporti tra individui, ma tra categorie sociali organizzate. L'oggetto dei c. collettivi si è sempre più ampliato in rapporto alle esigenze di una moderna economia, caratterizzata da produzione, consumi di massa e progressivamente orientata alla globalizzazione. Pur nella complessità dell'evoluzione del mercato del lavoro, i c. collettivi tendono a superare rischi di facile restrizione dell'autonomia privata, dovuti alla ineliminabile disparità economica e sociale dei contraenti, sollecitando, attraverso le proprie organizzazioni sindacali, interventi di riequilibrio di posizione dei contraenti, anche nel pubblico impiego, a salvaguardia dei diritti inalienabili della cosiddetta "parte debole". Il ruolo attuale della contrattazione collettiva, se per qualche aspetto appare meno incisivo, per altri aspetti indica la necessità di passare da un modello tradizionale del c. ad altre modalità che tengano conto anche della flessibilità controllata dei rapporti all'interno del nuovo → mercato del lavoro.

3. *Il sistema contrattuale italiano.* Sinteticamente, i fattori che hanno portato alla costruzione del sistema attuale di contrattazione in Italia fanno riferimento: all'autonomia delle → parti sociali e alla loro capacità di organizzare la rappresentanza e i loro rapporti di confronto e di concertazione; allo sviluppo economico e tecnologico, di cui la contrattazione deve tener conto come elemento di stimolo; alla cultura sociale, intesa come coscienza dei diritti dei lavoratori e della volontà di partecipazione allo sviluppo complessivo del Paese attraverso il ricorso al negoziato e all'azione sindacale collettiva. Il sistema contrattuale, nell'ambito delle relazioni sindacali, ha attraversato varie fasi: negli anni '60 si è sviluppata la contrattazione aziendale; nel decennio successivo, il processo di sindacalizzazione e di costruzione organizzativa del sindacato è stato accentuato; negli anni '80 si sono creati i primi strumenti di partecipazione (osservatori, protocolli, organismi bilaterali). Nel 1993, il sistema contrattuale ha trovato nuove regole, che hanno consentito il transito dell'economia e della politica all'UE a moneta unica. Le tutele collettive dei CCNL coprono attualmente la generalità del lavoro dipendente, quasi in ogni aspetto del rapporto di lavoro. Schematicamente il sistema contrattuale si compone di: *soggetti* (rappresentanze sindacali, imprenditori singoli o associati, Stato, → enti locali); *contenuti* per livello (retribuzioni, inquadramento, orario, diritti di formazione, ambiente, informazioni); *regole* (accordi nazionali, accordi regionali, accordi aziendali, leggi). I principali livelli sono: interconfederale, nazionale di categoria, aziendale e territoriale.

4. *Fasi e procedure.* La contrattazione è un processo che ha proprie fasi, procedure e tempi di durata. In linea generale ad accordo scaduto, o in mancanza di accordi, le organizzazioni sindacali elaborano una piattaforma di richieste che inviano alle

controparti imprenditoriali datori di lavoro. Se ci sono le giuste condizioni di rapporti di rappresentanza contrattuale, o di regole condivise da entrambe le parti, si apre la fase di trattativa e si svolgono le operazioni del negoziato. Le consultazioni dei rappresentati sono attivate con procedure e tempi previsti fra le parti. Se la trattativa siglata porta ad un accordo finale firmato, nello stesso accordo è stabilito fra le parti il periodo di validità e il campo di applicazione: i CCNL di categoria durano di norma 4 anni per la parte normativa; più o meno hanno la stessa validità i c. regionali e aziendali. Normalmente, i rappresentati (lavoratori / datori di lavoro) sono consultati nella preparazione della piattaforma e prima della firma conclusiva. Presso il CNEL (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro) vengono registrati i CCNL confederali e di categoria.

Bibl.: TURONE S., *Libertà del sindacato in Italia*, Bari, Laterza, 1992; BAGLIONI G., *Democrazia impossibile?*, Bologna, Il Mulino, 1995; CELLA G.P. - T. TREU, *Le nuove relazioni industriali*, Bologna, Il Mulino, 1998; CESOS, *Le relazioni industriali in Italia*, Rapporti Biennali, Roma, CNEL, 1998-2000.

P. Ransenigo

CONTRATTO FORMATIVO

Il c.f. o pedagogico, nell'accezione più comune, costituisce l'accordo con cui si stabiliscono in modo preciso gli obiettivi della → formaz. e i criteri della sua → valutazione. Nel contesto della → FP, istituzione educativa dove convergono più spesso utenti della fascia del disagio, viene predisposto anche come strumento didattico-pedagogico che mira a coinvolgere gli allievi e a renderli più direttamente partecipi e protagonisti dei percorsi di → apprendimento. Il c.f. può costituire un utile strumento a supporto della → personalizzazione dei percorsi. Essendo strutturato dal *team* di formatori, viene da essi adottato e gestito durante le attività formative, come documento di riferimento e confronto.

1. Gli obiettivi del c.f. riguardano non tanto l'acquisizione di singoli contenuti o saperi, quanto il raggiungimento di specifici traguardi durante il percorso. In modo specifico, nella FP, l'oggetto del c.f. dovrà riguardare attività pratiche o esercizi concreti inerenti le → competenze previste dalla → qualifica professionale. Le attività concrete infatti, riferite a specifiche → abilità, sono facilmente documentabili e misurabili e consentono di puntualizzare le evidenze oggettive su cui basare il c. stesso. Le competenze previste per l'acquisizione della qualifica, ciascuna con i relativi saperi e comportamenti, possono essere considerate oggetto del c.f. Con riferimento agli utenti della FP, gli obiettivi perseguibili tramite questo strumento riguardano in particolare lo sviluppo della → motivazione; la consapevolezza e il controllo del proprio percorso formativo; la capacità di progettare nuove tappe di apprendimento; l'acquisizione delle capacità cooperative e lo sviluppo di capacità metacognitive.

2. La formalizzazione del c.f. può assumere diverse forme. Può essere riferita agli apprendimenti personalizzati, *c. individuale*, o coinvolgere una intera classe, *c. d'aula*. Può essere punto di riferimento per le attività del → CFP e costituire parte significativa del *programma di formazione*. Può riguardare l'intero percorso, distinti periodi, oppure singole unità di apprendimento. I *contraenti* sono i formatori, che propongono il c.f., e gli allievi, che ne prendono coscienza, partecipano alla messa in atto e ne discutono le modalità. Possono far parte dei contraenti anche i genitori che desiderano essere coinvolti nel processo formativo.

3. Il successo di questo strumento è legato alla capacità pedagogico-didattica dei formatori che lo gestiscono, alla loro abilità nell'individuare le modalità di applicazione adeguate in rapporto alla tipologia dei → destinatari ed al piano di lavoro previsto.

Bibl.: MALIZIA G., "Contratto in educazione", in J.M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Leumann (TO)/Roma/Torino, ElleDiCi/LAS/SEI, 1997, 238; NICOLI D., *Nuovi percorsi di apprendimento nella società cognitiva. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, in "Professionalità", 78 (2003), 79-88; CECCONI L., "Contratto formativo", in CIOFS/FP (Ed.), *Un glossario per l'orientamento*, Roma, Publigráfica Romana, s.d., 49-50.

L. Valente

COOPERAZIONE

→ Solidarietà e Terzo settore

COPING

Il c. (fronteggiamento) può essere considerato come un processo mediante il quale le persone cercano di gestire la discrepanza percepita tra le richieste poste loro da una situazione stressante e le proprie risorse. Più specificatamente la recente ricerca definisce il c. come "gli sforzi della persona, sul piano cognitivo e comportamentale per gestire (ridurre, attenuare, dominare o tollerare) le richieste interne ed esterne poste da quelle interrelazioni persona-ambiente che vengono valutate come estenuanti o eccessive rispetto alle risorse possedute" (Folkman et al., 1986, 572).

1. Il concetto di c. trova la sua origine nell'ambito della Psicologia dell'Io, e specificatamente nel lavoro di Anna Freud, *L'io e i meccanismi di difesa* (1936). È quindi considerato, inizialmente, un processo inconscio, automatico, la cui funzione si connota come primariamente difensiva, sebbene si intravedano importanti risvolti adattivi. Successivamente l'interesse dei teorici si focalizza sulle strategie conscie utilizzate dall'individuo in situazioni problematiche; strategie che, diversamente dalle inconscie, si caratterizzano per essere flessibili, intenzionali, differenziate e orientate alla realtà.

2. Il primo ad occuparsi di c. come attività conscia è Lazarus (1991) che impiega ampiamente tale concetto negli studi sullo stress. Secondo l'A. il c. svolgerebbe

due principali funzioni: minimizzare il rischio del danno che potrebbe derivare da un evento stressante (in tal caso si parla di *c.* centrato sul problema); contenere o attenuare le reazioni emozionali negative (in tal caso si parla di *c.* centrato sull'emozione). Le diverse strategie che la persona utilizza possono essere focalizzate sul problema (*c.* attivo, *problem solving* pianificato), sull'emozione (prendere le distanze, autocontrollo, fuga-evitamento, assunzione di responsabilità, rivalutazione positiva), o su entrambi (ricerca di sostegno sociale) (Folkman et al., 1986).

3. Per quanto concerne l'efficacia delle strategie adottate, possiamo dire che non esiste in assoluto una strategia migliore di un'altra e l'appropriatezza è determinata dal tipo di evento, dal contesto, dalla situazione. In generale, tuttavia, le ricerche fanno emergere come meno efficaci, a lungo termine, le strategie di ritiro-evitamento.

Bibl.: FOLKMAN S. et al., *Appraisal, coping, health status and psychological symptoms*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 50 (1986) 571; FREUD A., *L'io e i meccanismi di difesa*, Firenze, Martinelli, 1989; LAZARUS R.S., *Emotion and Adaptation*, New York, Oxford University Press, 1991; ZANI B. - E. CICOGNANI, *Le vie del benessere*, Roma, Carocci, 1999.

A.R. Colasanti

CREDITO FORMATIVO

Il c.f. rappresenta una documentazione che attribuisce alla persona in possesso di un'acquisizione un valore esigibile presso un organismo formativo, in vista del raggiungimento di uno specifico titolo.

1. Perché il c. relativo ad un'acquisizione formativa sia effettivamente esigibile, occorre che l'organizzazione ricevente riconosca la → certificazione fatta da quella inviante ed attribuisca a questa certificazione un valore affinché possa essere davvero utilizzata per accedere a (o progredire in) un percorso formativo o lavorativo senza che alla persona titolare sia imposto di ripetere le attività di → apprendimento riconosciute. Di conseguenza, la semplice certificazione non rappresenta di per sé un c. Perché un credito sia tale, bisogna che ci sia un "potere" che lo riconosce o che impone alle organizzazioni coinvolte di riconoscerlo. Tale potere risulta da un'intesa condivisa dai diversi attori, in forza della quale si definiscono i criteri di individuazione delle acquisizioni e il percorso formativo con il relativo livello entro cui la persona può indirizzarsi.

2. I c.f. sono pertanto da intendere in senso sostanziale, ovvero non solo in riferimento allo sforzo necessario in termini di tempo per soddisfarli (è questa la concezione universitaria del c.), ma precisamente agli apprendimenti effettivamente posseduti e validamente accertati. Il c. inteso in senso sostanziale non può essere gestito tramite processi automatici. Esso richiede un approccio discreto, in grado di attribuire alla documentazione attestante gli apprendimenti, il giusto valore in termini di → personalizzazione del percorso formativo. Ciò richiede comunque un dialogo e una negoziazione tra i soggetti coinvolti (organismo inviante, organismo

ricevente, persona interessata). Ciò definisce un metodo di lavoro necessariamente relazionale e dialogico-narrativo.

Bibl.: AUBRET J. - F. AUBRET - C. DAMIANI, *Les bilans personnels et professionnels*, Paris, Éditions Eap-Inetop, 1990; CEPOLLARO G. (Ed.), *Competenze e formazione*, Milano, Guerini & Associati, 2001; COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, Roma, manoscritto, 2001; AJELLO A.M. (Ed.), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002; CIOFS/FP, *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003.

D. Nicoli

CULTURA PROFESSIONALE

L'evoluzione della concezione del → lavoro dalla dimensione del “mestiere” artigianale, attraverso la → “mansione”, tipica della descrizione parcellare dell'attività, cui corrisponde la delineazione di diplomi e → qualifiche professionali standard, è giunta alla definizione della cultura tipica di chi esercita una → competenza.

1. Come alla mansione corrisponde la qualifica, così alla competenza la c.p., quale insieme di → conoscenze, → capacità, → abilità che il soggetto ha acquisito (dimensione di qualifica professionale) unite alla sua capacità di farvi ricorso attraverso l'impiego libero e responsabile della ragione scientifica, al fine di produrre ipotesi di risoluzione dei problemi emergenti nelle situazioni lavorative. Essa si sostanzia non solo di conoscenze tecnico professionali, bensì soprattutto di capacità di autocollocazione all'interno di reti relazionali che costituiscono il luogo delle dinamiche di controllo di processo, oltre che di → apprendimento organizzativo.

2. Ben oltre una lettura tipica delle professioni liberali, è qui il riferimento alla capacità di giocare un → ruolo professionale nei termini di condivisione di esperienze e di culture, di assunzione di spazi di responsabilità, di interazione formativa con persone e sistemi al fine di produrre nuovo sapere all'interno delle concrete situazioni lavorative. Questa si sostanzia della capacità di operare all'interno della cultura dell'organizzazione in quanto assieme di regole di comportamento, linguaggi tipici, riti e miti, forme autonarrative di cui quella si avvale al fine di descrivere se stessa e di regolare i propri confini e i comportamenti al suo interno.

Bibl.: BOCCA G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini studio, 2000; MONTEDORO C. (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, F. Angeli, 2000; ID. (Ed.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, F. Angeli, 2001.

G. Bocca

CURRICULUM VITAE

È lo strumento attraverso cui il candidato presenta la propria → formaz., le proprie → capacità e inclinazioni, nonché il percorso di studi realizzato e le eventuali esperienze professionali pregresse, all'azienda in cerca di nuovi dipendenti.

1. La ricerca del → lavoro ha un punto di partenza obbligatorio: il c.v. La stesura di questo documento è il primo passo sulla strada che porta alla conquista di un posto in un'azienda o di un rapporto di collaborazione interessante. Inviato in risposta ad un'inserzione su un giornale, su internet e/o su una rivista, o come candidatura spontanea, il c.v. è considerato dai selezionatori un vero e proprio biglietto da visita del candidato (Peruzzi, 2002, 10). Il c.v. deve rispecchiare il carattere del suo autore: pertanto, è importante che espliciti bene, in due pagine al massimo, informazioni anagrafiche e relative al percorso formativo, l'obiettivo professionale e i risultati raggiunti. Logica conclusione di tutto ciò è che saper scrivere con accortezza un c.v. è un' → abilità che, se sviluppata, può contribuire ad agevolare la ricerca e la conquista di un posto di lavoro. A tal fine è necessario sapersi descrivere in considerazione degli specifici bisogni e interessi di chi lo legge che devono essere individuati, anche se in prima approssimazione, già durante l'impostazione del c.v. e approfonditi poi durante il colloquio (Adani, 2003a, 25).

2. La Commissione Europea ha proposto uno specifico modello di c.v. da utilizzare. L'obiettivo è favorire una maggiore chiarezza e trasparenza delle informazioni che potranno essere gestite meglio anche dalle banche dati europee. Per quanto riguarda i candidati, il modello si propone di aiutarli a valorizzare la → professionalità acquisita e a comunicarla efficacemente.

Bibl.: PERUZZI M. (Ed.), *Lavoro e pensioni*, Milano, Il Sole 24 Ore, 2002; ADANI L., *Il lavoro è tuo! Guida al colloquio di assunzione*, Milano, ETAS, 2003a; ID., *Curriculum! Le regole da seguire, gli errori da evitare, i modelli più efficaci in italiano e in inglese*, Milano, ETAS, 2003b; S.A., *Curriculum vitae e colloquio di lavoro*, in <http://www.studenti.it/partner/cliccalavoro/utilita/curriculum.php>, 05.03.2004; S.A., *Cos'è e come si fa il curriculum vitae*, in <http://www.studenti.it/partner/cliccalavoro/utilita/curriculum.php>, 05.03.2004.

R. Paggi

DESTINATARI

I d. della → FP si suddividono in due macro-categorie, i “soggetti individuali” e quelli “istituzionali”, a loro volta ripartiti in più sottocategorie.

1. Tra i “soggetti individuali” si possono ricordare: a) gli studenti e gli allievi del sistema educativo di istruz. e di → formaz. e dell'università; b) i giovani inoccupati/disoccupati e/o a rischio di → esclusione; c) gli adulti occupati, a bassa soglia di qualificazione e/o a rischio di espulsione, disoccupati, in cassa integrazione, in → mobilità, in riconversione; d) coloro che appartengono alle fasce deboli del → sistema produttivo (donne, immigrati, portatori di handicap, *drop-outs*, giovani a rischio di devianza, detenuti). Appartengono tra l'altro alla categoria dei “soggetti pubblici”: a) il sistema educativo di → istruz. e di formaz.; b) il sistema produttivo; c) le istituzioni; d) i servizi socio-assistenziali; e) le comunità (ri)educative.

2. L'obiettivo di fondo è quello di dare a tutti → “pari opportunità” nel soddisfare la domanda di formaz. proveniente dal territorio, finalizzata: a) all' → accompagnamento, inserimento e reinserimento nel mondo del → lavoro (sportello informativo, → orientamento, *tutoring*, ecc.); b) all'attività di → prevenzione attraverso forme di animazione socio-culturale (associazionismo a scopo educativo, sportivo-ricreativo, ecc.), di assistenza psicopedagogica e di orientamento (*counseling*, bilancio di competenze, ecc.); c) all'attività di recupero attraverso interventi (ri)educativi basati sull'ergoterapia e/o su processi formativo-professionalizzanti (→ processo formativo) indirizzati a soggetti a rischio (carcerati, utenti delle comunità terapeutiche e/o delle comunità rieducative, portatori di forme varie di → disagio, ecc.) e/o a segmenti deboli del sistema (portatori di handicap, giovani, donne, immigrati, ecc.); d) all'attività di → ricerca, studio, → sperimentazione (analisi dei bisogni del territorio, osservatorio ed elaborazione dati sul → mercato del lavoro, incontro tra domanda formativa e offerta occupazionale, ecc.).

3. In pratica, quindi, un'attività formativa “per tutti/per tutte le stagioni della vita”, trasformata in un servizio “trasversale” alle diverse strutture/istituzioni grazie ad un'apertura a tutto campo nei confronti delle varieguate utenze che fanno capo ad altrettante esigenze/emergenze del territorio, a loro volta suddivise per fasce d'età, *status* sociale, condizioni di vita più o meno precarie/sfavorevoli a livello psichico, sociale, formativo, comportamentale, in vista di una maturazione sia professionale (→ maturità professionale) che della personalità globale (valori, attitudini, interessi, ecc.). Solo prendendo in considerazione entrambi i “soggetti” (pubblici e privati) ed entrambe le componenti (professionali e della personalità) la valenza formativa della → FP contribuisce a meglio qualificare e programmare interventi formativi mirati ai reali → bisogni dei differenti gruppi sociali del territorio, dal momento che l'acquisizione di una → professionalità oggi più che mai viene strettamente collegata all'investimento nella risorsa-uomo e, quindi, alla costruzione della propria → identità e di un progetto di vita personalizzato. In questa prospettiva, la FP si presenta come un processo complesso e completo al tempo stesso che, mentre per un verso attende alle diverse istituzioni pubbliche del territorio, non può non tener conto congiuntamente delle varieguate sfaccettature dei suoi utenti e dei peculiari bisogni dei singoli. Da qui l'urgenza di “trasversalità” e di un lavoro di → rete collaborativo, in un'ottica di superamento dei cementati confini tra pubblico e privato, tra individuo e istituzioni. Tutto questo suppone un'azione coordinata che permetta l'integrazione, in forma articolata, tra strutture formative, istituzioni educative, mondo del lavoro, Amministrazioni locali e risorse del territorio, al cui interno la FP si fa “anello” di interconnessione tra i bisogni del singolo utente (qualunque sia la sua categoria di appartenenza) e le istanze del territorio.

Bibl.: MONTEDORO C. (Ed.), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Milano, F. Angeli, 2001; DI FRANCESCO G. - I. PITONI (Edd.), *La qualità dei processi formativi. Approcci, risultati e prospettive*, Milano, F. Angeli, 2002; ISFOL, *Rapporto 2002*, Milano, F. Angeli, 2002; ISFOL, *Rapporto 2005*, Roma, Tiellemedia, 2005; PIERONI V. -

G. MALIZIA (Edd.), *Percorsi/progetti formativi "destrutturati. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa dei giovani svantaggiati*, Roma, Tipografia Pio XI, 2005; URSINO C., *Sistemi che dialogano. Strumenti metodologici e normativi per la progettazione formativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.

V. Pieroni

DEVIANZA

→ Destinatari

DIDATTICA INDUTTIVA

La parola *d.* richiama subito considerazioni legate all'insegnamento, all'attività dell'insegnare. *D.* e insegnamento non sono comunque la stessa cosa. La *d.* è una sezione del sapere pedagogico che ha per oggetto le modalità dell'insegnare. I modi con cui concretizziamo l'attività *d.* possono essere diversi: possiamo presentare prima molte informazioni, dei principi generali, dai cui dedurre poi comportamenti particolari; oppure possiamo procedere al contrario, partendo da fenomeni, informazioni parziali, comportamenti ben definiti che conosciamo, per costruire leggi, elaborare considerazioni e comportamenti di carattere generale.

1. L'impostazione della *d. tradizionale* pone al centro la disciplina e le sue conoscenze cercando di essere attenta alla completezza del messaggio comunicato. È una modalità deduttiva di far apprendere. Nell'ambito della scuola attiva, la *d.i.* rovescia, in un certo modo, tale modalità, centrando l'attenzione sul → processo formativo dell'allievo, considerato nella sua struttura bio-psicologica, socio-culturale e valoriale. La *d.i.* è un momento operativo dell'insegnamento, identificabile come un'attività intenzionale e organizzata, volta a gestire un processo formativo secondo strategie ritenute efficaci, tendenti a sviluppare, estendere, approfondire, modificare abilità, conoscenze, atteggiamenti e valori negli allievi. La *d.i.* si basa su un procedimento logico che dall'osservazione di un certo numero finito di fatti o eventi o esperienze particolari risale a principi o leggi generali. Essa si oppone alla deduzione che usa un procedimento esattamente opposto: dal principio generale ai casi particolari. Il tipo più semplice di *d.i.* generalizza un giudizio su aspetti della realtà che sono visti dal didatta più volte e nella stessa forma. Tale giudizio generalizzante è anche alla base della formazione del senso comune. Le forme con cui la *d.* si esprime ed i saperi che comunica sono molteplici e si esplicano in alcuni passaggi: progettare per → obiettivi, seguire un modello lineare, progettare per contenuti, progettare per concetti, progettare per situazioni, progettare per padronanze. La *d.i.* progetta il processo formativo per situazioni che risultano particolarmente funzionali all' → apprendimento in cui l'esperienza dell'allievo è imprescindibile. La realtà dell'allievo è determinante per le situazioni di apprendimento che si vengono a creare, per quelle situazioni cioè in cui l'esperienza passata va rivista e rimodellata per meglio affrontare l'esperienza futura. La *d.i.* è caratterizzata da alcuni elementi che possono

essere così riassunti: la → progettazione avviene per situazioni, contesti, ambienti, sfondi...; il soggetto che apprende è al centro del processo; le azioni richieste all'allievo sono il saper analizzare le situazioni, l'individuare gli elementi problematici, l'imparare ad interpretare la complessità della realtà; le azioni dell'insegnante sono orientate a facilitare e mediare le esperienze, provocare situazioni problematiche, sviluppare la → motivazione degli allievi; il processo formativo è costituito dalla ricerca fatta insieme, senza distinzione di ruoli tra chi insegna e chi apprende (pur rispettandone le differenze); gli obiettivi sono identificati nei traguardi possibili, perché dipendono dalle esperienze e possono cambiare se lo svolgimento didattico *in itinere* lo richiede; il parametro valutativo più importante è costituito dall'insieme di giudizi personali raccolti nello sviluppo dell'intervento.

2. I suoi elementi più critici riguardano la perdita di una visione globale del curriculum, la mancanza di verifica e di controllo. Inoltre i maggiori costi nella gestione dell'intero processo e l'allungamento dei tempi possono, in qualche modo, portare a risultati di minore efficienza nell'intero processo formativo e non singole parti. Gli elementi che possono rendere una d.i. interessante, riguardano la maggior attenzione data al soggetto, all'efficacia dell'apprendimento per esplorazione e alla motivazione che è un elemento molto importante nell'apprendere.

Bibl.: FRANCESCHINI G., *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali nella nuova scuola di base*, Pisa, Edizioni ETS 2000; TESSARO F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando 2002; LANEVE C., *La didattica tra teoria e pratica*, Brescia, La Scuola, 2003; FRABBONI F., *Didattica e apprendimento*, Palermo, Sellerio di Giorgianni, 2006.

N. Zanni

DIPLOMA PROFESSIONALE

→ FPI; → FP superiore; → Istruzione e FP; → Personalizzazione; → Apprendistato

DIRETTORE

Il d. (o dirigente) “è la figura responsabile del Centro polivalente di servizi formativi, garantisce la coesione con gli indirizzi dell'Ente, presidia attraverso il team direttivo l'attività del Centro in tutti i suoi aspetti, curando in modo particolare le relazioni esterne ed il clima interno” (Nicoli, 2004, 65).

1. *L'evoluzione recente.* In generale con la decade '90 si è passati da una concezione meramente burocratica (il d. come responsabile di un ufficio dell'amministrazione periferica dello Stato) e/o educativa (il d. come il primo degli educatori operanti nella singola scuola e loro animatore) ad una “manageriale” che comprende oltre agli aspetti amministrativi, pedagogici e di animazione anche quelli di carattere gestionale. Passando alla → FP in specie, una indagine nazionale della metà degli anni '90 ha messo in risalto una diffusa insoddisfazione nei confronti dell'ar-

ticolazione dei compiti del d. quale delineata nel CCNL (→ contratti) per cui sembrava necessario un riaccorpamento e una semplificazione dell'elenco frammentato di → mansioni in un disegno sintetico ed essenziale di macro-funzioni.

2. *Il d. della FP del 2000.* Sulla base della riflessione successiva e tenendo conto della riforma in atto, si è arrivati alla definizione con cui si è aperta la voce. In ogni caso, “le sue competenze chiave sono: presidio del territorio e delle relazioni sociali; gestione delle dinamiche proprie dell'organismo formativo; gestione delle risorse; presidio dell'area giuridico-finanziaria e contrattualistica; gestione delle informazioni, cura del clima organizzativo e della coesione con la carta dei valori ed il progetto formativo dell'Ente; gestione delle → risorse umane, attribuzione di incarichi e presidio del team; pianificazione e programmazione; indirizzo, controllo e valutazione della qualità” (Nicoli, 2004, 65). Globalmente si possono indicare cinque possibili macro-funzioni che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità: 1) la funzione tecnica che consiste nell'uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione e organizzazione, ...). Una buona gestione tecnica del → lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento dei → CFP, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza; 2) la funzione di gestione delle relazioni umane che si esprime nella capacità di rapportarsi con le persone, si esplica nel sostegno al miglioramento e ha come base la → motivazione e lo sviluppo degli allievi e del personale, a partire da quello docente, nella prospettiva della collegialità e dell'autonomia; 3) la funzione educativa in senso stretto che deriva dalla conoscenza esperta dell'istruz. e della → formaz. e fa percepire il d. come *leader* riconosciuto dai propri docenti (→ formatore di insegnanti in quanto ha una forte pratica didattica maturata sul campo); 4) la funzione simbolica che parte dalla funzione di “capo” con cui il d. viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l'unità del CFP. In particolare questa funzione simbolica si esprime nella capacità di finalizzazione, di visione, o di far cogliere il senso delle cose, di indicare le priorità, di orientare ed identificare le varie componenti del Centro e interpretare i loro sentimenti e aspettative; 5) la funzione culturale che è la forza chiave per creare un'identità condivisa attorno ai valori distintivi del CFP e per inserire i nuovi collaboratori e studenti, per costruire un pensiero comune e una “comunità morale”. Il compito della *leadership* come costruzione di cultura è quello di infondere valori, creando l'ordine morale che lega il *leader* alle persone attorno a lui (Cusinato - Salatin, 2004, 181-182; Malizia et alii, 2004, 370-371). La *leadership* va praticata in funzione del contesto. Per dirigere un Centro efficace occorre tener conto di diverse possibili strategie: 1) quella basata sullo scambio, in cui le varie parti operano in nome di rapporti di forza e di convenienze reciproche; 2) quella basata sulla costruzione, come offerta di condizioni che permettono di crescere con uno sforzo comune; 3) quella basata sull'unione, come capacità di valorizzare le relazioni tra le persone a partire dal riconoscimento della *leadership*; 4) quella basata sul legame, come riconoscimento di un “noi” e dell'autorità morale del *leader* in nome di idee e valori comuni (Cusinato -

Salatin, 2004, 182; Malizia et alii, 2004, 371). Il personale direttivo dovrebbe creare le seguenti condizioni: 1) sviluppare i valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) a una comunità di *leader* (che rispondono ad idee e valori); 2) costruire in loro capacità di iniziativa, di autocontrollo, di autogestione e di autoresponsabilizzazione; 3) sviluppare l'*empowerment* (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati; 4) esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere *su* ad un potere *per*, dal controllo all'influenza e alla facilitazione; 5) sviluppare la collegialità come strategia e non come semplice adempimento, a partire dall'es. personale di cooperazione, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati; 6) enfatizzare la → motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali); 7) assumere un orientamento alla → qualità, come elemento distintivo del servizio del CFP; 8) valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse (Cusinato - Salatin, 2004, 182-183; Malizia et alii, 2004, 371).

Bibl.: MALIZIA G. et alii, *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della Formazione Professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1996; SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002; CUSINATO W. - A. SALATIN, *La gestione delle risorse umane nella scuola*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole*, Brescia, La Scuola, 2004, 177-202; MALIZIA G. et alii, *Conclusioni generali*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole*, Brescia, La Scuola, 2004, 344-377; NICOLI D., *Il direttore dei Centri di Formazione Professionale CONFAP*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole*, Brescia, La Scuola, 2004, 65-86; TONI R., *Il dirigente scolastico*, Milano, Mondadori, 2005.

G. Malizia

DIRITTI FORMATIVI

In senso *giuridico*, i d.f. definiscono l'insieme delle prestazioni che assicurano il raggiungimento di un risultato, la → formaz.; mentre, da un punto di vista *pedagogico*, si riferiscono al complesso delle misure rivolte a garantire la formaz. di ogni uomo, di tutto l'uomo, per tutta la vita.

1. La riflessione pedagogica. Gli anni '80 hanno segnato l'allargamento del diritto alla formaz., caratterizzato fino ad allora prevalentemente dai tratti della quantità, dell'uniformità e dell'unicità; tale estensione ha portato a comprendere anche gli aspetti della → qualità, della differenziazione e della → personalizzazione. Pertanto non basta assicurare l'accesso di tutti, ma è necessario garantire una formaz. di *qualità*, cioè processi di → insegnamento/ → apprendimento efficaci. Nella stessa prospettiva si dovrà anche temperare *eguaglianza e diversità*, tutela ed eccellenza. Un altro orientamento è consistito nel potenziare la *partecipazione alla gestione delle strutture formative* di tutte le componenti perché la riduzione e l'eliminazione delle disuguaglianze di opportunità non possono essere realizzate senza il coinvolgimento dei gruppi che soffrono direttamente dell'impatto delle disparità. Il

concetto di diritto alla formaz. mentre si è esteso e diversificato sul piano dei contenuti, ha dato vita, in riferimento ai *soggetti* tutelati, a principi autonomi. In proposito si possono ricordare quello *dell'eguaglianza* fra i due *sessi*; la *formaz. interculturale* che consiste nella messa in rapporto delle culture, nell'interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione; *l'integrazione degli handicappati* (→ diversabilità e FP), che significa rispondere ai → bisogni di tutti gli allievi e di ciascuno, dare risposte differenziate perché gli allievi sono diversi e fornirle all'interno dell'offerta formativa ordinaria. Comunque, il cambiamento più profondo sul piano pedagogico consiste nell'accettazione mondiale della strategia della formaz. *permanente*. Qui mi limito a ricordare che essa significa garantire la formaz. di ogni uomo, di tutto l'uomo, per tutta la vita.

2. *I risvolti giuridici e politici*. Lo sbocco finale è rappresentato dalla L. 53/03, la cosiddetta "Riforma Moratti", che all'art. 2., co. 1, lettera c) assicura a tutti "il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età" nel quadro della promozione dell'"apprendimento in tutto l'arco della vita" - art. 2, co. 1, lettera a). Inoltre, la L. costituzionale 3/01 all'art. 117, lettera m, colloca la formaz. tra quei diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale e per i quali lo Stato è chiamato a determinare i → livelli essenziali delle prestazioni. Il salto di qualità realizzato in materia dalla riforma Moratti ha trovato la sua attuazione concreta con l'approvazione del *D.lgs. 76/05* che definisce la norme generali sul diritto-dovere all'istruz. e alla formaz.. Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, esso ribadisce l'impegno della L. 53/03 a garantire a tutti eguali opportunità di conseguire livelli culturali elevati e di sviluppare → capacità e → competenze adeguate a una transizione soddisfacente nella → società e in particolare nel mondo del → lavoro. L'→ obbligo scolastico e l'obbligo formativo non vengono dimenticati, trascurati o indeboliti, ma trovano un loro invero più pieno nella nuova normativa, nel senso che vengono ridefiniti e ampliati come diritto all'istruz. e alla formaz.: in altre parole, la fruizione dell'offerta educativa viene a rappresentare per tutti, includendo anche i minori stranieri, sia un diritto soggettivo sia un dovere sociale. I giovani incominciano a beneficiare concretamente del diritto-dovere con l'iscrizione alla scuola primaria e nella secondaria di primo grado tale tutela si traduce almeno nella organizzazione da parte delle scuole di iniziative di → orientamento. Quanti poi ottengono il titolo del primo ciclo si iscrivono ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruz. e → FP fino al conseguimento di un diploma liceale o di un titolo o di una → qualifica professionale di durata almeno triennale sino al diciottesimo anno di età. Sul piano informativo, a sostegno dell'attuazione del diritto-dovere, viene creato il sistema nazionale delle anagrafi degli studenti. I genitori dei → minori e coloro che a qualsiasi titolo ne facciano le veci sono responsabili dell'assolvimento del dovere di istruz. e di formaz. insieme a un gruppo numeroso di soggetti individuali e istituzionali. È stato senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi di istruz. e di FP, rivolti alle ra-

gazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo sul secondo ciclo. L'Accordo Stato-Regioni su istruz. e formaz. ha consentito di avviare già dal 2003 la → sperimentazione dei percorsi triennali di istruz. e di formaz.. In pratica, questa ha messo a confronto due tipologie molto diverse. Infatti, le Regioni come l'Emilia-Romagna, la Campania, la Toscana e la Puglia hanno puntato all'integrazione dei percorsi di istruz. statale con moduli di FP. Al contrario, Lombardia, Liguria, Piemonte e Veneto hanno mirato alla integrazione dei sistemi, in altre parole hanno sperimentato un percorso formativo, tutto nella FP, in conformità con lo spirito della riforma Moratti. Il secondo tipo di percorsi sperimentali triennali mettono in evidenza una serie importante di risultati positivi che attestano la maggiore efficacia di questo modello. Infatti, aumentano gli allievi a tal punto che le Regioni non riescono a soddisfare tutte le richieste e i percorsi rivelano un alto tasso di continuità tra gli anni con una crescita anche degli iscritti dalla scuola; gli esiti formativi sono mediamente più elevati di quelli dell'istruz. tecnica e professionale con meno del 10% di insuccessi rispetto al 25%; le varie componenti (allievi, → formatori, genitori) delle comunità formative manifestano in generale un elevato gradiente di soddisfazione. Il nuovo Governo di centro-sinistra ha deciso di elevare di due anni l'obbligo di istruz. (cfr. comma 626 della L. 296/06). Infatti, a giudizio del Ministro, "Due anni in più di istruzione sono necessari non solo per consolidare ed innalzare le competenze di base di tutti ma anche per consentire di effettuare le scelte di indirizzo e di percorso ad un'età non troppo acerba e con una maggiore consapevolezza, da parte dei giovani e delle loro famiglie, delle propensioni e delle attitudini effettive" (*Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione*, 2006, 18-19).

Nel confronto tra obbligo di istruzione e diritto-dovere di istruz. e di formaz. ritengo che vada preferita senz'altro la seconda impostazione. E la giustificazione più sintetica ed efficace di questa affermazione la si può trovare nelle seguenti parole di Romei: l'"obbligo presuppone una concezione di cittadini come sudditi o comunque come soggetti non del tutto in grado di comprendere l'importanza del proprio sviluppo personale e sociale, che uno Stato benevolo e lungimirante e sollecito degli interessi loro e dell'intera società costringe ad istruirsi anche contro il loro stesso disinteresse se non addirittura renitenza. [...] Il diritto (soggettivo)-dovere (sociale) [...] fa invece affidamento sulla consapevolezza di sé dei cittadini, e sulla loro capacità di assumere in prima persona il compito della propria formazione" (2005, 20-21).

Bibl.: *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. n. 672 del 18 luglio 2001*, in "Annali dell'Istruzione" 47 (2001) 1/2, 3-176; MONTEMARANO A., *Dall'obbligo scolastico e formativo al diritto-dovere all'istruzione e formazione*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005) 3, 110-116; ROMEI P., *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: qualche considerazione*, in "Dirigenti Scuola", 24 (2005) 4, 20-26; *Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione* (29 giugno 2006), Roma, 2006; MALIZIA G. - V. PIERONI, *La sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e di formazione professionale in Piemonte. Primi risultati*, in "Ras-

segna CNOS” 22 (2006) 1, 65-96; NICOLI D., *Diritto-dovere di istruzione e formazione o obbligo scolastico?*, in “Presenza CONFAP” 21 (2006) 1-2, 53-59; SUGAMIELE D. (2006), *Dati utili per l’attuazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, in “Presenza CONFAP” 21 (2006) 1-2, 7-52.

G. Malizia

DISAGIO

Il d. è un termine generico che spesso viene usato per descrivere condizioni individuali e condizioni sociali di carenza di benessere. Il d. indica una mancanza, una condizione di difficoltà in cui si trova un individuo e che si evidenzia attraverso manifestazioni diverse che tendono ad isolare o ad escludere il soggetto dalla → società (→ esclusione sociale).

1. Questa difficoltà può scaturire da problematiche collegabili alla sfera personale, relazionale o professionale dell’individuo. Pertanto, intervenire sul d. significa intervenire su cause che, a seconda dei casi, interessano la sfera psicologica o la sfera socio-economica, e che quindi richiedono l’affinamento di strumenti specifici di comprensione del fenomeno a livello individuale. La condizione di d. impedisce al soggetto di sfruttare al meglio il beneficio proveniente dalla partecipazione ad un’attività formativa, quindi l’analisi dei fabbisogni formativi di soggetti in condizione di d. deve necessariamente integrare una dimensione attenta agli aspetti psico-emozionali che possono interferire con i processi pedagogici in cui questi soggetti vengono coinvolti.

2. La tendenza attuale, in materia di → formaz. destinata a pubblici in condizione di d., consiste nel valutare la capacità del soggetto ad accogliere proficuamente l’intervento formativo. Tale processo può essere equiparato, in materia di occupazione, all’azione di incremento dell’→ occupabilità di un soggetto che non presenti le condizioni richieste per l’inserimento nel mondo lavorativo, e che debba quindi creare le condizioni minime per aspirare a un posto di → lavoro. In alcuni Stati della UE (Francia, Regno Unito), si sta diffondendo una prassi che tende a intervenire sulle situazioni di d. individuale a monte di qualsiasi percorso formativo, al fine di permettere al soggetto di ottimizzare l’esperienza formativa successiva.

Bibl.: SARACENO C., *Glossario del disagio*, in “Esclusione Sociale” 1 (1993) 21-25; HUSKINS J., *Quality work with young people. Developing social skills and diversion from risk*, Manchester, 1996; CREPET P., *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull’infanzia e sull’adolescenza*, Torino, Einaudi, 2001.

A. Felice

DIVERSABILITÀ E FP

1. La parola “handicap” è stata eliminata dalla Classificazione dell’OMS perché comporta la presenza di un ostacolo che impedisce al soggetto di raggiungere uno

scopo. Nel sociale connota un → disagio che pone al soggetto *diversamente abile* la difficoltà di integrarsi nella → società e nel mondo del → lavoro. Egli perciò ha bisogno di una → formaz. che tenga conto delle diverse → capacità e/o esigenze, in modo da essere inserito in classi comuni o in corsi pre-lavorativi per essere orientato ad un lavoro a lui adatto con interventi formativi specifici. Perciò tutti i suoi → formatori (coordinatori di processo e attività di integrazione, progettisti, orientatori, valutatori di processi formativi, → *tutor*) devono mantenere collegamenti con i Centri per l'impiego delle Province (→ servizi per l'impiego), per garantire l'incontro tra domanda e offerta.

2. Un progetto mirato (L. 485 del 21.12.1978: art. 3, co. l) e m); e art. 8, co. g) e h) e successivamente confermato dalla cosiddetta "Riforma Moratti" del 2003 prevede l'inserimento del disabile nei percorsi formativi ordinari e garantisce a quelli che non siano in grado di avvalersi dei metodi di → apprendimento normali l'acquisizione di una → qualifica anche mediante attività specifiche nell'ambito della → FP, orientandoli con piani educativi individuali per perseguire obiettivi di sbocco in nuovi profili di lavoro. La FP perciò programma interventi formativi, → valutazione e → monitoraggio continuo, bilancio e riconoscimento delle → competenze sviluppate, sostegno ed accompagnamento durante la formaz. e il → tirocinio, attenzione al ruolo dei formatori e *tutor*, sostegno alle → famiglie. Ogni apprendimento per attività lavorativa è ben impostato se avviene a stretto contatto con la realtà, le → motivazioni, le difficoltà, le gratificazioni e le frustrazioni che da essa possono derivargli. Il momento preparatorio al lavoro (FP) e l'attività lavorativa vanno relazionati per essere nella vita comunitaria occasioni di successivi momenti di maturazione. Gli interventi per l'inserimento lavorativo nel contesto della FP oggi si avvantaggiano di esperienze e scambi tra Paesi europei che ne facilitano le possibilità e migliorano la preparazione degli operatori. Con un'azione formativa centrata sulla persona e con attività operativo-pratiche, si orienta l'integrazione facendo recuperare autonomia e protagonismo. Si realizza più facilmente l'integrazione lavorativa quando è adeguata la formaz. degli operatori impegnati a vario titolo nel sostegno alle famiglie, nell'integrazione e nell'*iter* di → accompagnamento negli ambienti di lavoro. Questo è possibile oggi anche per l'affermarsi di → nuove tecnologie e per una diversa organizzazione del lavoro. Ad es., il *Progetto Horizon* aiuta persone affette da specifiche difficoltà; il *telelavoro* diventa possibile in casi di non facile spostamento. Perciò la nuova frontiera della FP sviluppa nel disabile autonomia, professionalità, capacità di partecipazione alla vita comune, valorizzazione delle potenzialità e competenze, interazione coi possibili ambiti lavorativi, orientamento vocazionale. Questi sono i pilastri degli interventi delle fasi della preparazione e dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Bibl.: MONIGA S. - R. VIANELLO, *Handicap mentale. Dalla scuola al mondo del lavoro: esperienze e prospettive*, Torino, UTET, 1994; VAN LOOY L. - G. MALIZIA (Edd.), *Formazione professionale salesiana. Proposta in una prospettiva multidisciplinare*, Roma, LAS, 1997; CAUSIN P.- S. DE PIERI (Edd.), *Disabili e società. L'integrazione socio-lavorativa in prospettiva europea*, Milano, F. Angeli, 1999; ANTINORI F. et al., *Autonomia, formazione e inserimento lavorativo dei disabili*, Padova,

CLEUP, 2000; FERRARI A., *Equilibristi senza reti*, Milano, F. Angeli, 2000; CONCLAVE M. - A. PETRANGELI (Edd.), *ICF e Politiche del lavoro, Il progetto. Il mondo della formazione. La sperimentazione sul territorio. L'analisi del contesto*, Roma, MLPS, 2005.

G. Morante

DON BOSCO E LA FP

Nel periodo 1853-1862, don Bosco (1815-1888) [= DB] – fondatore della Società Salesiana (1859), dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1872) e dei Cooperatori Salesiani (1876) – organizzava a Valdocco, nella periferia della città di Torino, sei → laboratori: calzolai, sarti, legatori, falegnami, tipografi, fabbri. Con l'aiuto dei collaboratori, le opere per giovani artigiani si trasformarono progressivamente in istituti di → FP. I suoi rapporti con il “mondo del lavoro” erano cominciati molti anni prima.

1. Esperienze di lavoro manuale. Nato ai Becchi (Catelnuovo d'Asti) in una → famiglia contadina, Giovanni Bosco riceve la prima → formaz. in contesto socioeconomico rurale. Ancora ragazzo, alterna “lo studio e la zappa” e diviene garzone di campagna presso una famiglia agiata. Allorché frequenta grammatica, umanità e retorica nelle scuole di Chieri, dedica alcune ore del giorno al → lavoro come apprendista sarto e come “caffettiere e liquorista”. Mentre compie gli studi di filosofia e di teologia nel seminario, mette a disposizione dei compagni le sue abilità pratiche: fare berrette da prete, cucire o rappezzare abiti per chi ne ha bisogno. Ordinato sacerdote, ha i primi contatti con ragazzi immigrati dai campi o dalla montagna alla ricerca di un lavoro in città e con giovani carcerati. Nel 1841, DB si inserisce con originalità nel movimento degli oratori. Riferendosi alle origini dell'opera, scrive nelle sue *Memorie dell'Oratorio*: “In generale l'Oratorio era composto di scalpellini, muratori, stuccatori, selciatori, quadratori e di altri che venivano di lontani paesi”.

2. I laboratori artigiani. Sensibile ai bisogni del tempo, DB fa la scelta dei giovani, “soprattutto i più poveri e abbandonati” e organizza a Torino un piccolo “ospizio” per quelli che non hanno “né vitto, né vestito, né alloggio”. Desiderando poi di avviarli allo studio e al lavoro, invia i ricoverati in città; li visita nei cantieri e nelle botteghe; firma → contratti di lavoro con i padroni. Costatando però i pericoli morali a cui i ragazzi vanno incontro, crea i propri laboratori. In questo settore, egli non segue i modelli scolastici statali: “Tra l'antico modo di stabilire rapporti di lavoro tra capo d'arte padrone di bottega con gli apprendisti e il nuovo modello della scuola tecnica prevista dalle legge organica sull'istruzione, preferì percorrere la sua terza via: quella cioè dei grandi laboratori di sua proprietà, il cui ciclo di produzione, di livello popolare e scolastico, era anche un utile tirocinio per i giovani apprendisti” (Stella, 1880, 248). L'iniziativa attuata a Valdocco per giovani disoccupati, alcuni usciti dal carcere, in gran parte analfabeti, si inseriva tra le opere “pri-

vate” originate in un clima di nuova attenzione all’istruz. del popolo ed era finalizzata alla creazione di officine destinate ai giovani apprendisti. L’avviamento dei laboratori non riuscì un’impresa facile: difficoltà economiche; problemi disciplinari (facilitati dal crescente numero di ragazzi – 400 fin dagli anni settanta – in ambienti piuttosto ristretti in cui si trovano talvolta anche giovani portati “dall’autorità di pubblica sicurezza”); ricerca di un equilibrio tra il programma di cultura generale e la pratica dell’ → apprendistato del mestiere.

3. *Dall’apprendistato alle scuole professionali.* Fin dagli inizi dei laboratori, l’intento di DB fu quello di preparare i giovani apprendisti a “guadagnarsi onestamente il pane”, senza trascurare tuttavia le “cognizioni utili ed opportune per esercitare la sua arte”. Negli anni ottanta del sec. XIX, il tema si inseriva in una situazione sociale mutata. Nei documenti emanati dai responsabili della politica scolastica si cominciava a parlare di scuole di “arti e mestieri”; nuovi stimoli e richieste provenivano dal mondo del lavoro. Nel 1883, il Capitolo Generale (supremo organo legislativo) della Società salesiana studiò il tema: “Indirizzo da darsi alla parte operaia nelle case salesiane”. Approfondita la questione negli incontri del 1886, presieduti da DB, è ribadito che le finalità delle case salesiane aperte ai giovani artigiani non si esauriscono nell’assicurare agli allievi “un mestiere onde guadagnarsi onestamente il pane della vita”, ma si propongono che essi “siano bene istruiti nella religione ed abbiano le cognizioni scientifiche opportune al loro stato”. Di conseguenza, “triplice deve essere l’indirizzo da darsi alla loro educazione: religiosomorale, intellettuale e professionale” (*Delib.*, 1887, 8). Per garantire lo sviluppo fu creata la carica di “consigliere professionale generale”. Ancora in vita DB, oltre a quello di Valdocco, furono aperti altri istituti (laboratori, *talleres*, case di artigiani, *escuelas de artes y oficios*, *écoles d’arts et métiers*) in Italia (San Pier d’Arena) e all’estero (Francia, Argentina, Spagna). Nella successiva opera di riflessione, di sviluppo e di progressiva trasformazione è stato decisivo – accanto all’impulso iniziale di DB – il contributo dei suoi collaboratori, in particolare di G. Bertello (1848-1910). “I primitivi laboratori vennero trasformati in vere e proprie scuole professionali strutturate in modo da offrire ai giovani una formaz. completa che permettesse di farne buoni cristiani, dei cittadini coscienti e di lavoratori qualificati” (Di Pol, 1984, 81). Nelle ultime decadi, i centri di FP hanno trovato terreno fertile nei Paesi in via di sviluppo. Ma anche in essi si presentano nuove sfide causate dalla crescente introduzione della tecnologia avanzata nell’industria e nei servizi: l’efficacia educativa e formativa dei centri esistenti; la capacità di ogni centro di assumere le crescenti spese di manutenzione e di riqualificazione; la possibilità reale di inserire i giovani allievi nel mondo del lavoro; la presenza di personale competente, salesiano e laico. Recenti statistiche evidenziano il sostenuto incremento delle nuove fondazioni, nonostante le difficoltà accennate. Nel 1995, le scuole professionali salesiane erano 312; le scuola agricole, 44; i corsi di qualificazione per adulti, 84; con un totale di 120.011 allievi. Nel 2002: scuole professionali 367; scuole agricole, 46; corsi di qualificazione per adulti, 107; con un numero

complessivo di 167.426 allievi (*Dati statistici*, 2002, 66). Il recente Congresso Europeo promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile (Roma, 2001) ha riproposto (*Doc. finale*), nella prospettiva del nuovo millennio, i tratti/compiti essenziali della scuola/FP salesiana: vocazione educativo-evangelizzatrice; scelta dei ragazzi/ragazze più poveri e in difficoltà; comunità educativa (→ comunità educativo formativa) con “un marchio di qualità che la distingue: il sistema preventivo”; apertura e inserimento nel territorio; attenzione al mondo del lavoro; volto multiculturale e multireligioso.

Bibl.: PANFILO L., *Dalla scuola di arti e mestieri di don Bosco all'attività di formazione professionale (1860-1915). Il ruolo dei salesiani*, Milano, LES, 1976; STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980; DI POL R.S., *L'istruzione professionale popolare a Torino nella prima industrializzazione*, in *Scuola, professioni e studenti a Torino. Momenti di storia dell'istruzione*, Torino, C.S. sul Giornalismo Piemontese, 1984; ROSSI G., *L'istruzione professionale in Roma capitale: le scuole professionali dei Salesiani al Castro Pretorio (1883-1930)*, Roma, LAS, 1996; PRELLEZO J.M., *La “parte operaia” nelle case salesiane. Documenti e testimonianze sulla formazione professionale (1883-1886)*, in *RSS 16* (1997) 353-391; VAN LOOY L. - G. MALIZIA (Edd.), *Formazione professionale salesiana. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 19-51; LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici CG25*, Roma, Dir. Gen. Opere Don Bosco, 2002; GONZÁLEZ J.G. - S. ZIMNIAK - G. LO PARCO (Edd.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze e attuazioni in diversi contesti*, Roma, LAS, 2007 (in corso di stampa).

J. M. Prellezo

ECONOMIA E FORMAZIONE

Nel campo delle scienze sociali il tema dello sviluppo è sempre stato considerato con particolare attenzione, tanto da assurgere a chiave esplicativa dei fenomeni di mutamento sociale, a partire dall'idea dell'ineluttabilità della modernizzazione del secondo dopoguerra e degli anni del “boom economico”, passando per lo smantellamento di tale concezione a cavallo tra gli anni '60 e '70, per giungere al rinnovato interesse per le più recenti prospettive che si giocano in equilibrio tra spinte globali e dimensione locale. Anche il nesso che lega i temi dell'e. della → formaz., dunque, si è dipanato, nell'ambito della riflessione sociologica, soprattutto a partire dal rapporto insistente tra il sistema di → istruz. e la crescita economica e lo sviluppo, nel quale ai fattori di ordine economico se ne associano altri di natura socio-culturale, e oggi, anche ambientale. In particolare, l'evoluzione di tale rapporto è contraddistinta da alcune fasi peculiari, che in parte riflettono il percorso – contrassegnato dall'alternarsi di momenti di ottimismo e pessimismo – compiuto dell'idea stessa di sviluppo economico.

1. In primo luogo, è possibile evidenziare – negli anni '50 e nei primi anni '60 del sec. scorso – una fase di ottimismo di chiaro rimando funzionalista ed economicista, tendente ad individuare nell'istruz. uno strumento di progresso sociale e di crescita economica, incentrata sulla teoria del “capitale umano”. Alla luce di tale teoria, l'investimento in formaz. sulle → risorse umane, al pari degli investimenti in strutture e impianti, sarebbe in grado di determinare aumenti di produttività e, con-

seguentemente, di reddito. Il carattere funzionalista di questa visione si esprimerebbe appunto nella tendenza ad identificare il sistema di istruz. come “funzionale” alle esigenze del sistema economico-produttivo, determinando un rapporto di corrispondenza tra l’offerta formativa e i fabbisogni professionali delle aziende; allo stesso modo, il grado di sviluppo economico di un Paese avrebbe trovato un riscontro nel livello medio di istruz. della sua popolazione.

2. La seconda fase rimanda all’età della cosiddetta “contestazione”, collocabile a cavallo tra la fine degli anni ‘60 e l’inizio degli anni ‘70. In questo periodo, il successo delle teorie conflittuali mette fortemente in dubbio l’efficacia dei sistemi di istruz., giudicati come strumenti di conservazione e riproduzione della struttura sociale e culturale vigente. D’altro canto, i dominanti paradigmi di organizzazione del → lavoro di stampo taylorista-fordista – con il venire meno delle esigenze di professionalizzazione (→ professionalità), evidentemente ristrette soltanto ai pochi specialisti che avrebbero assunto il ruolo di coordinamento delle strutture lavorative – rendevano meno evidente la corrispondenza tra *output* del sistema scolastico e fabbisogni del → sistema produttivo. È tuttavia in questi stessi anni che, proprio innestandosi sui paradigmi taylor-fordisti, iniziano a moltiplicarsi le riflessioni critiche circa il tema della qualità del lavoro o, come meglio è stato determinato dalla letteratura anglosassone, di *quality of working life*, espressione utilizzata per indicare un complesso intreccio di interessi congiunti appannaggio del lavoratore, del datore di lavoro, della comunità. In tale quadro, tra i criteri che definiscono la → qualità della vita di lavoro di un individuo comparirebbe quello afferente l’opportunità di utilizzare, ma anche di sviluppare, in modo costante le proprie → capacità.

3. Tra la fine degli anni ‘70 e l’inizio degli anni ‘80, la terza fase è contrassegnata da un rinnovato interesse per la formaz., interesse sospinto soprattutto dal progressivo aggravarsi del problema della disoccupazione, tanto giovanile quanto adulta, ma anche dal *deficit* di coerenza tra → politiche formative e politiche del lavoro. Sul finire degli anni ‘80, e sempre di più nel corso anni ‘90, si fa largo una quarta fase che assegna un ruolo centrale alla formaz. in rapporto alle politiche del lavoro, nel contesto di un rinnovato ottimismo nei confronti delle potenzialità dell’istruz. quale motore dello sviluppo economico. Del resto, la progressiva globalizzazione dei mercati rende maggiormente edotti circa il fatto che l’innalzamento del livello di istruz. possa elevare la capacità concorrenziale, ed inoltre possa contribuire sia ad arginare il fenomeno della disoccupazione, sia a ridurre i rischi di → esclusione sociale. La condizione di partenza è che la competizione globale è più sulla qualità dei prodotti che sui prezzi; che la qualità dei prodotti è legata a quella del lavoro, la quale, nella → società della conoscenza, si fonda sull’istruz. È in questo contesto che si arriva ad ipotizzare la possibilità di misurare la variazione del prodotto interno lordo in relazione alla crescita (o mancata crescita) dei livelli di istruz. della popolazione attiva.

Bibl.: LODIGIANI R., *La formazione e lo sviluppo*, Milano, Vita e Pensiero, 1999; DELORS J., *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della commissione internazionale sull’educazione per il*

XXI secolo, Roma, Armando, 2000; FADDA S., *Sviluppo locale, occupazione e implicazioni formative. Una guida*, Milano, F. Angeli, 2000; CIPOLLA C.M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002; AA.VV., *Capitale umano. Formazione e lavoro nell'economia della conoscenza*, in "Quaderni della Fondazione Giulio Pastore" 5 (2005); CREMA F.E. - G. VITTADINI, *Verso l'economia dell'istruzione*, Roma, Armando, 2006.

M. Colasanto

EDUCAZIONE

In senso generale, con educ. si intende una particolare attività umana, connessa a determinate figure e a ruoli particolari, come genitori, maestri, insegnanti, sacerdoti, istitutori, educatori, all'interno di un rapporto interpersonale particolare, e rivolta a nutrire, curare, formare individui della generazione in crescita. È senz'altro l'uso più antico del termine. Oggi, per un verso, si fa riferimento ad un sistema, vale a dire ad un insieme di strutture, istituzioni, persone, procedure sociali, per lo sviluppo sano, l'→ istruz. e la → formaz. iniziale e permanente di tutti e ciascuno dei membri del corpo sociale. Per altro verso, si tende ad accentuare l'aspetto di autoformaz. Più che ad un atto si pensa ad un processo coestensivo all'esistenza (→ educ. permanente). La L. 53/03 (cosiddetta, L. Moratti) parla di sistema educativo inglobante l'istruz. e la → FP, in prospettiva permanente. Però non è raro che l'e. sia ancora da molti intesa quasi come equivalente a scuola e a processi d'istruz. scolastica.

L'etim. è incerta: tra "educare" (= allevare, coltivare) ed "educere" (= tirar fuori, sviluppare). È sinonimo di sviluppo, crescita, formaz., socializzazione, inculturazione, istruz., → insegnamento, addestramento, aggiornamento (→ FP continua); evoca ambienti istituzionali particolari come la → famiglia, la scuola, i → CFP, le chiese, i gruppi, le → associazioni, i movimenti, ma investe anche la responsabilità sociale nel suo complesso.

1. J.J. Rousseau (fine sec. XVIII), nel primo cap. dell'*Emile*, afferma che ciascuno di noi è formato da tre specie di maestri: dalla natura (= le tendenze interne bio-psichiche di ognuno); dagli uomini (= persone che ci insegnano come svilupparci); e dalle cose (= l'esperienza personale nell'interazione con gli oggetti). Dopo gli anni '20, i pedagogisti cominciarono a distinguere tra educ. intenzionale ed educ. funzionale. Con la prima, si intende quella serie di azioni e interventi voluti e specifici, predisposti secondo un certo ordine metodico e posti da chi ha compiti e responsabilità educative, individualmente e/o collettivamente, in vista di favorire e promuovere una buona formaz. Con la seconda, s'intendono le incidenze più svariate sulla personalità in sviluppo, che sortiscono senza piano né scopo dalle forze socio-culturali, politiche, economiche, dall'→ ambiente naturale, dai grandi avvenimenti storici e dai piccoli accadimenti quotidiani, ecc. Oggi si parla piuttosto di *educ. informale* (= le influenze dell'ambiente e delle dinamiche dell'interazione sociale), di *educ. diffusa* (= iniziative od occasioni istituzionali o contestuali con vasta risonanza formativa, come quelle che vengono dall'organizzazione dello sport, dal

mondo della comunicazione sociale, del divertimento, dai gruppi di pari o dall'associazionismo), di *educ. formale* (= iniziative appositamente messe in atto da quello che viene detto il sistema sociale di e.) e di *educ. non formale* (= quelle azioni intenzionalmente educative, ma messe in atto senza troppo badare alla sistematicità, alla sequenzialità programmata o alle verifiche controllate di esse, come capita molte volte nell'e. familiare o nei gruppi spontanei, rispetto all'e. scolastica o a quella di corsi di studio o di FP).

2. Quel che appare abbastanza evidente è che la crescita personale e la sua formaz. impegnano istituzioni e persone in una vasta gamma di azioni (= azioni formative). All'interno di esse, l'educ. sembra caratterizzarsi per l'attenzione alla globalità e alla unitarietà della vita personale. Proprio per questo, ha da tener conto dell'intera sfera di aspetti e di rapporti di cui è intessuta la vita umana (in tal senso si parla di educ. fisica, psichica, intellettuale, morale, estetica, religiosa, tecnico-professionale, ecc.). Ma l'educ. trova il suo "proprio", cioè la sua modalità diretta e specifica, quando opera per la strutturazione organica della personalità umana e del suo comportamento storico, cosciente, libero, responsabile e solidale. In tal senso vengono ad essere qualificate educativamente le altre attività formative (l'→ apprendimento, l'→ insegnamento, la FP, la socializzazione, l'inculturazione, l'addestramento, l'allevamento, il sano sviluppo biopsichico): in modo tale che l'essere umano sano, colto, socializzato, competente, professionista sia persona e viva autenticamente la propria vita. Ma è evidente che a questo livello risulta preponderante l'influsso delle concezioni che si hanno del mondo e della vita e più in particolare dell'immagine che si ha dell'uomo e del suo destino: perché educare, in fondo, è aiutare a crescere in "umanità", suscitare la "genesì della persona", "iniziare" all'agire libero e responsabile, eticamente valido, operativamente capace, socialmente giusto e solidale.

3. Per tutto ciò, l'educ. è tra le pratiche sociali fondamentali della vita comunitaria. Le pratiche educative – cioè l'aiuto sociale alla formaz. generale e specifica dei membri del corpo sociale, codificato culturalmente in consuetudini, norme e metodologie più o meno socialmente condivise – sono parte essenziale della vita e della cultura di ogni → società. L'educ. è considerata uno dei diritti umani fondamentali e a livello internazionale è intesa come un punto essenziale per uno sviluppo sostenibile, equo e di qualità. Peraltro, le novità socio-culturali (→ globalizzazione, multicultura, post-modernità) e scientifico-tecnico (*mass-media*, internet, informatica, telematica, biotecnologie, ecc.), che caratterizzano questo inizio del sec. XXI, richiedono un' incisiva riforma dell'educ. in tutto il mondo.

Bibl.: DELORS J. (Ed.), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997; NANNI C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, 1998; BERTAGNA G. et al., *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1998; MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

C. Nanni

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA

L'→ educ. alla c.d. va considerata una dimensione essenziale dei processi educativi, in particolare di quelli scolastici e formativi, indipendentemente dai nomi sotto i quali compare nei programmi (educ. civica, educ. ai diritti umani, educ. politica, educ. ai valori, educ. alla pace, educ. globale). Essa rappresenta una finalità fondamentale, introdotta più specificamente durante gli anni '90 con lo scopo di fornire a tutti, giovani e adulti, le → conoscenze, le → competenze e gli atteggiamenti necessari per: svolgere un ruolo attivo nella società civile, rafforzandone di conseguenza la cultura e le istituzioni democratiche.

1. L'evoluzione recente. La denominazione più tradizionale è certamente quella di educ. civica. Benché vi sia accordo sulla sua rilevanza, tale insegnamento non si può dire finora molto riuscito per vari motivi come il fatto di unire conoscenze, valori, atteggiamenti, la natura precaria del suo statuto che può oscillare da materia specifica del programma scolastico o formativo, a finalità di un curriculum, a meta di tutto il sistema scolastico, e il carattere marginale che presenta per molti studenti. Dagli anni '80 si parla sempre più di educ. alla c.d. a motivo dell'allargamento enorme dell'area dell'educ. civica. La "Riforma Moratti" ha preferito la denominazione di educ. alla convivenza civile perché l'educ. alla c.d. escluderebbe coloro che non hanno una c. formale. Tuttavia, è possibile mantenere la espressione educ. alla c.d. se si intende la c. in senso pedagogico, come sentimento di appartenenza e possibilità di usufruire di diritti e di doveri non solo legati allo Stato-nazione.

2. Orientamenti fondamentali. Nell'ottobre del 2000 i Ministri dell'Educazione del Consiglio d'Europa hanno adottato una risoluzione sull'educ. alla c.d. che ne ha consacrato la centralità per le politiche educative (Conseil de la Coopération Culturelle, 2000). In quanto dimensione essenziale dei processi di insegnamento/→ apprendimento, le mete generali vengono identificate principalmente in tre finalità fondamentali: oltre a quella già citata sopra di educare giovani e adulti a svolgere un ruolo attivo nella → società civile, essa dovrà contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo e l'intolleranza e concorrere a promuovere la → coesione sociale, l'eguaglianza e il bene comune. L'educ. alla c.d. deve essere concepita come un processo di apprendimento che dura tutta la vita, che può avere luogo in tutte le circostanze e che riguarda tutti gli ambiti dell'attività umana; pertanto, va organizzata secondo il modello dell'→ educ. permanente. Entro questo ampio quadro di riferimento gioca un ruolo fondamentale il concetto di "*empowerment*" che può essere definito come il processo che permette agli individui di acquisire una maggiore padronanza sulla propria vita e più specificamente, in riferimento all'educ. alla c.d., il processo che consente ai cittadini di assumere delle responsabilità. L'obiettivo della responsabilizzazione è quello di preparare gli individui e i gruppi alla partecipazione civica. Quest'ultima significa molto di più che un semplice coinvolgimento nelle prese di decisione; si tratta piuttosto di un modello di vita democratica fondato su un equilibrio tra diritti

e responsabilità. Da un punto di vista pratico ciò significa il diritto: di essere partecipi delle decisioni e di assumere delle responsabilità; di influire sulle proprie condizioni di vita; di esprimersi sulle politiche pubbliche. A sua volta la partecipazione civica richiede la corresponsabilità.

3. *Le strategie.* La più importante consiste nel creare un ambiente che favorisca l'educ. alla c.d. sia nella scuola, nella → FP e nell'istruz. superiore che fuori, focalizzando l'attenzione non solo sull'educ. formale, ma anche su quella non formale e rinforzando le sinergie e gli apporti positivi reciproci tra queste due forme di apprendimento. Al centro di questo → ambiente di apprendimento democratico vi sono gli alunni e gli studenti che vanno considerati come soggetti i cui diritti devono essere riconosciuti ovunque. Da questo punto di vista è importante valorizzare la cultura e gli stili di vita democratici dei giovani, i loro bisogni, le loro attese e il modo stesso in cui cercano di far sentire le loro esigenze così da farne il punto di partenza dell'educ. alla c.d. Al tempo stesso, andrà attribuito pari valore alle attitudini, alla formaz. e alle → qualifiche conseguite nei contesti sia formali che informali. Inoltre, deve essere affermata la complementarità degli attori dell'educ. alla c.d. (insegnanti, genitori, organizzazioni di volontariato, collettività locali, partenariato sociale con particolare riferimento alle → imprese). Si è anche cercato di definire meglio le strategie puntuali che dovranno essere adottate dai *sistemi scolastici e formativi* per fare fronte alle esigenze dell'educ. alla c.d. Più specificamente, le politiche educative dovranno: prevedere uno spazio adeguato all'educ. alla c.d. nei curricula formali, sia sotto forma di una materia distinta o di temi interdisciplinari, sia come programma integrato in altre materie; promuovere le → competenze chiave della c.d., particolarmente quelle sociali, comunicative, partecipative e della vita quotidiana; promuovere l'educ. alla c.d., ricorrendo all'*ethos* della scuola e al suo curriculum nascosto o informale e intensificando i rapporti con l'ambiente; assicurare che vengano riconosciute le attitudini e la formaz. in educ. alla c.d., acquisite nei contesti formali e informali; coinvolgere le forze sociali (→ parti sociali) nella gestione delle scuole e delle università; ricorrere a una ped. centrata sull'allievo e sui metodi partecipativi; sviluppare l'autoformazione che dia priorità all'esercizio delle responsabilità, alla coscienza di sé, alla creatività e al desiderio di continuare ad apprendere; integrare l'educ. alla c.d. nei programmi di formaz. iniziale (→ FP iniziale) e in servizio di tutte le categorie del personale insegnante; stimolare gli insegnanti e i → formatori ad avviare innovazioni educative e a cooperare alla loro messa in opera con le altre persone rilevanti; accordare più → autonomia alle scuole e ai → CFP affinché possano potenziare i legami con la comunità locale, la società civile e le forze sociali; aiutare le scuole e i CFP nell'→ apprendimento organizzativo.

Bibl.: CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, *Résolution adoptée par les Ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe à leur 20ème session.* Cracovie, Pologne. 15-17 ottobre 2000, Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, 17 November 2000; SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione.* Roma, Carocci, 2001; MALIZIA G., *Educazione alla cittadinanza democratica: problemi e prospettive*, in G. CAZORA RUSSO (Edd.), *I partiti nella storia e oltre*

la storia, Milano, F. Angeli, 2003, 91-106; CORRADINI L. - W. FORNASEA - S. POLI, *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando, 2003; TAROZZI M. (Ed.), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Rimini, Guerini, 2005; CHISTOLINI S. (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola Europea*, Roma, Armando, 2006.

G. Malizia

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI (EDA)

È un ambito disciplinare delle Scienze dell'Educazione definito sul piano teorico-scientifico come: a) un campo di pratica sociale (Knowles, 1997); b) un processo educativo post-scolastico o comunque al di fuori dei sistemi di → istruz. formale (Jarvis, 2001); c) un processo di “apprendimento significativo” che mette in relazione nuove conoscenze ed esperienze con quelle già possedute dagli individui (Kolb, 1984). L'EDA è un insieme complesso di opportunità educative e formative formali – nei sistemi di istruz. e di → FP – non formali ed informali negli ambiti della fruizione culturale, del → lavoro e della vita associativa attraverso cui la persona adulta apprende, in relazione anche ai propri bisogni affettivi, intellettuali, cognitivi o spirituali. In generale affinché l'→ apprendimento dell'adulto risulti maggiormente efficace occorre che esistano una serie di condizioni. Tra queste: a) l'adozione di un ruolo attivo nel processo di apprendimento; b) la responsabilizzazione rispetto ai risultati; c) l'esperienza precedente come protagonista dei processi di apprendimento. Conseguentemente la → progettazione formativa e le forme di erogazione didattica devono essere orientate alle esigenze e alle situazioni specifiche del soggetto adulto per la costruzione di percorsi formativi personalizzati (→ personalizzazione).

1. Storicamente il campo disciplinare e di pratiche legate all'EDA si colloca nel periodo industriale con il riconoscimento delle 150 ore di congedi retribuiti per motivi di studio per i lavoratori, sancito come diritto con il → contratto dei metalmeccanici. Tradizionalmente è sempre esistita nel sistema di istruz. e di formaz. un'offerta mirata agli adulti espressa con i corsi serali istituiti presso gli istituti secondari superiori per l'acquisizione di un titolo di studio o di una → qualifica professionale. La L. 53/2000 che ha istituito il → congedo di formaz. si muove in quest'ottica così da favorire il rientro in formaz. per recuperare il *deficit* di istruz. di base o facilitare la riconversione professionale; la legge riconosce altresì il diritto del lavoratore-cittadino al proprio sviluppo personale e quindi l'utilizzo del congedo anche per una formaz. orientata a soddisfare i propri interessi personali. L'ambito disciplinare dell'EDA si è evoluto: da una visione compensativa delle iniziative formative rivolte al recupero scolastico o produttivo-manageriale, una formaz. legata esclusivamente alle esigenze di qualificazione e riqualificazione al lavoro, ad un'idea di formaz. orientata allo sviluppo personale per l'acquisizione di → competenze e di repertori culturali utili a fronteggiare i cambiamenti nel lavoro e nella vita sociale.

2. Nel vasto panorama delle organizzazioni che offrono formaz. rivolta agli adulti, è significativo annoverare nell'ambito del Terzo settore o privato sociale: le Università popolari o della Terza età, le ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani) e l'UNLA (Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo); nel sistema dell'istruz. i Centri Territoriali Permanenti (CTP) istituiti nel 1997; nel sistema della FP i → CFP e gli → Enti di formaz. accreditati. Nel contempo altre organizzazioni del Terzo settore statutariamente orientate alla cultura, all'ambiente, all'assistenza, alla cooperazione hanno Centri di formaz. per i propri associati e quindi erogano formaz. e coinvolgono tanti cittadini come soci e come fruitori. L'apporto del Terzo settore o del privato sociale è rilevante nel sostenere la partecipazione degli adulti alle iniziative di → educ. permanente e di → formaz. permanente e contribuisce ad innalzare il livello culturale dei cittadini, al di fuori dei circuiti istituzionali dei percorsi di istruz. e formaz.

Bibl.: KOLB D., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984; KNOWLES M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, F. Angeli, 1997; ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo Rapporto Nazionale sulla domanda*, Roma, Unione Europea/MLPS/ISFOL, 2003; ISFOL, *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo Rapporto Nazionale*, Roma, Unione Europea/MLPS/ISFOL, 2003; ISFOL, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, Unione Europea/MLPS/ISFOL, 2004; SPAGNUOLO G., *Gli adulti e la domanda di formazione permanente: i risultati del primo monitoraggio nazionale*, in "Rassegna CNOS" 1 (2004) 78-91.

G. Spagnuolo

EDUCAZIONE INTERCULTURALE

La denominazione e.i. è divenuta molto comune, ma recenti ricerche, anche a livello europeo, hanno rilevato la scarsa conoscenza dei suoi principi fondamentali anche tra educatori, insegnanti e responsabili di politiche educative. È importante, pertanto, precisare gli elementi essenziali a livello semantico ed epistemologico. Oggi viviamo nella → *società multiculturale*, che è chiamata a costruire modelli di convivenza rispettosi della diversità. Non si tratta soltanto di riconoscere o accettare il multiculturalismo, ma di attrezzarsi per la conoscenza del mondo dell'altro, di acquistare consapevolezza della diversità e complessità dell'incontro tra persone con matrici culturali, percettive e valutative differenti. L'e.i., in questa situazione, diventa un → obiettivo, una prospettiva ideale, un programma di lavoro. Nel prefisso "inter" si evidenzia l'apertura, l'interazione, lo scambio, la reciprocità, ecc. Tutto questo non va solo elaborato a livello teorico, ma va attuato attraverso l'interazione concreta di soggetti portatori di culture diverse. Lo sviluppo e la promozione dell'e.i. (rivolta a tutti, immigrati e autoctoni) deve aiutare ciascun soggetto portatore di cultura a riconoscere l'alterità e la differenza e a divenire capace di vivere in una → società plurale.

1. L'e.i. è una prospettiva pedagogica (teorica e pratica) globale per le situazioni sociali multiculturali. Essa deve aiutare a saper vivere insieme nel rispetto dell'i-

identità culturale di ciascuno e promuovere una qualità di convivenza. Non si tratta, tuttavia, di qualcosa di semplice. Il problema di fondo è come mettere in contatto, in interazione le differenze. È necessario che si tenda a un'accezione incondizionata della popolazione immigrata per farla diventare protagonista, con la popolazione locale, del cammino verso una nuova condizione comune. Il passaggio da realizzare, sia per gli immigrati che per i locali, è quello dalla costrizione dell'accettazione dello stato di fatto (= la novità che si è prodotta), all'apertura e alla consapevolezza del nuovo, attraverso un processo graduale che consenta un vero "apprendimento interculturale". Per condividere un cammino è necessario esplorare differenze e somiglianze, far cadere i muri geografici e ideologici, scoprire "la grammatica delle civiltà" e partecipare ad un rinnovato sforzo comune di ricerca di senso, elaborando nuove regole aperte all'intera umanità. La ped. non basta per l'obiettivo interculturale della convivenza. La società multiculturale non si confronta soltanto con problemi educativi e di convivenza tra persone. Deve maturare la consapevolezza di essere una società nuova, chiamata a farsi carico della realtà totale delle persone che la costituiscono. L'impegno educativo culturale promuove ed elabora un *ethos* civile comune, educa alla convivenza pacifica, aiuta a saper vivere insieme; aiuta a riconoscere la legittimità delle differenze.

2. L'e.i. è un modello educativo che accompagna i soggetti alla realizzazione di una specifica → identità, ma nello stesso tempo aperti alla diversità e capaci di rapportarsi a un orizzonte mondiale. Nella società multiculturale, l'e.i. diviene principio base sul quale fondare l'intero processo educativo e l'orizzonte di tutto il → processo formativo. In questo processo si realizzerà l'affascinante avventura di connettere "identità e differenza", "locale e globale", "specificità delle proprie radici e capacità di ibridazione". Si potrà così elaborare un sistema aperto di identità personale e sociale che potrà far maturare attitudini nuove alla mondialità, aprire alla → cittadinanza planetaria.

Bibl.: LABAREA R. - D. IZZO, *Manuale di pedagogica interculturale*, Pisa, Edizioni ETS, 2002; SILVA C., *Educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia (PI), Edizioni del Cerro, 2002; TORIELLO F., *Educare in prospettiva interculturale*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2002; ORLANDO V. (Ed.), *Educare nella multiculturalità*, Roma, LAS, 2003; PORTERA A. (Ed.), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; ID., *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, Editrice a Scuola, 2004; FAVARO G. - LUATTI L. (Edd.), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, F. Angeli, 2004.

V. Orlando

EDUCAZIONE PERMANENTE

Educ. e/o formaz. p. è espressione divenuta punto nodale del dibattito politico-pedagogico degli ultimi 50 anni. In realtà, il concetto e la pratica appartengono alla storia mondiale dell' → educ. senza scansioni temporali. L'uomo da sempre ha sentito il bisogno naturale di continuare per tutta la vita a crescere in esperienza, cono-

scienza e saggezza. La storia registra una ricca fenomenologia di modalità, nate per esigenze di sopravvivenza fisica, e di perfezionamento professionale, culturale, spirituale. La novità, quindi, non è nella sostanza, ma in una diversa presa di coscienza circa la necessità e l'urgenza di un impiego istituzionale per fronteggiare mutamenti politici, sociali, economici, culturali di vasta portata.

1. Per capire le dinamiche di trasformazione del concetto di educ. p., e le → metodologie messe in atto per tradurle in concreto occorre menzionare primariamente l'azione svolta dai grandi organismi sopranazionali: hanno acceso il dibattito, imposto chiarificazioni concettuali, orientato le scelte politiche. L'UNESCO, il Consiglio d'Europa, l'OCSE e gli Organismi Comunitari proposti alle → politiche formative hanno sollecitato eventi significativi e diversificati in → obiettivi e metodi: *conferenza mondiali* con attenzione ai problemi sociali e alle → pari opportunità, anche di genere (l'UNESCO); i *simposi* intesi a favorire lo sviluppo culturale della comunità, la crescita della partecipazione democratica e la creazione di → reti per lo scambio di esperienze (Consiglio d'Europa); *ricerche ed esperienze* per la messa a punto di → alternanze scuola-lavoro, e, centrale, il problema dell'inserimento e permanenza nella vita attiva (OCSE); → *FP* e problemi connessi di ordine economico, sociale, occupazionale, tecnologico e culturale (gli Organismi Comunitari). La formaz. in età adulta, tematizzata come problema di alfabetizzazione, è la categoria su cui prioritariamente si è concentrata l'attenzione. L'alfabetizzazione, considerata nelle sue molteplici accezioni, esprime la complessità intesa nella realtà dell'educ. p., non assunta in senso strumentale, ma come chiave funzionale alla crescita personale e alla conseguente capacità di partecipazione alla vita produttiva e comunitaria, come *lifelong education*.

2. I nodi da affrontare oggi sono ancora molti, le soluzioni difficili. Implicano innanzitutto la trasformazione radicale di tutte le metodologie formative. Presuppongono superata la logica del segmentare a livelli (continuità come tempo della vita dell'uomo), e quella di compartimentare in ambiti, dove prevale l'attenzione al produttivo (continuità nello spazio come superamento della rigida divisione tra formale e non formale, ma anche come spazio geografico e umano che somma le istanze di tutti). La trasformazione dei ruoli, nel mondo della produzione e dei servizi, esige sinergia tra funzioni, relazioni, motivazioni, qualità etiche. Indispensabile declinare sempre la FP sui processi di → apprendimento per la centralità del soggetto e delle sue capacità di rispondere alle nuove richieste del mondo del → lavoro quali profili poliedrici e flessibili, e persone motivate e partecipi. Ma ciò non basta. La vera sfida oggi è coniugare le esigenze della competitività mondiale, che richiede più alti livelli di formaz. scientifico-tecnica, con le garanzie di sicurezza sociale, con il diritto alla crescita culturale e comunitaria. In sintesi, l'aggettivazione p., ossia duratura, esprime bene ciò che attiene all'uomo in quanto tale, di là dalle sue concrete manifestazioni, dai suoi atteggiamenti, dalle sue attività connesse al ruolo e allo *status*; l'uomo accolto e rispettato come essere personale, unico e irripetibile, nel suo valore e nella sua dignità.

Bibl.: CONSEIL DE L'EUROPE, *Education permanente*, Strasburgo, 1970; LENGRAUD, P., *Introduzione all'educazione permanente*, Roma, Armando, 1973; SCHWARTZ B., *L'educazione domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; LORENZETTO A., *Verso un ecosistema educativo. Società/Ambiente/Progetto*, Roma, Studium, 1988; UNESCO, *Education for All: An Expanded vision*, Paris, UNESCO, 1992; OCSE, *Apprendere a tutte le età*, Roma, Armando, 1997; PAVAN A., *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Roma, Armando, 2003.

C. Di Agresti

EDUCAZIONE RELIGIOSA

L'educ. r. indica un'azione formativa intenzionale, attenta alla libertà e alle capacità critiche e creative del soggetto, che orienta l'incontro con il fatto religioso, a livello culturale ma anche sociale ed esperienziale, verso la maturazione personale del soggetto stesso. L'educ. r. si pone a servizio di un'→ educ. integrale della persona e dell'umanizzazione di ogni persona e della collettività, perché l'apertura al mistero e al trascendente costituisce una dimensione essenziale dell'essere umano (*capax infiniti*) e ha da sempre caratterizzato in modo profondo, almeno come anelito, l'esperienza personale e storica dell'umanità. L'educ. r. viene dunque ad assumere come compito fondamentale la promozione di personalità mature e libere, aperte almeno alla possibilità di una qualche forma di fede religiosa. Essa crea le condizioni perché il soggetto in → apprendimento possa sviluppare le → capacità di percepire ciò che va oltre il solito, l'ovvio, l'immediato e che si pone piuttosto come all'orizzonte, di interpretare il linguaggio simbolico, mitico e metaforico, di esercitare l'ascolto, di fare esperienza di silenzio e di raccoglimento, di partecipare in modo consapevole a feste e a celebrazioni comunitarie, di dedicarsi agli altri e di impegnarsi nel servizio disinteressato. In una accezione ampia, l'educ. r. può includere diverse azioni educative, come l'insegnamento della religione (IR), l'educ. alla fede o, limitatamente all'ambito cristiano, la catechesi che, pur con una loro specificità, devono tendere tutte a porsi nell'orizzonte di un'educ. autenticamente umana. In un'accezione più specifica, l'educ. r. si distingue sia dall'IR (che assume un taglio e delle finalità più specificamente culturali) sia dalla catechesi o dall'educ. alla fede (che sono più direttamente orientate a creare le condizioni e ad accompagnare i soggetti nel processo di risveglio, di crescita e di approfondimento dell'atteggiamento personale e comunitario della fede). L'educ. r., nelle sue varie declinazioni, può essere intesa in senso confessionale (è il caso più frequente in ambito cristiano), in senso a-confessionale (come educ. di una dimensione dell'essere umano non necessariamente connotata confessionalmente) oppure, come vedremo essere preferibile nel contesto odierno, in senso interconfessionale e interreligioso. In ogni caso, la → religione o meglio le religioni, al plurale, possono essere viste come una risorsa educativa dalle molteplici potenzialità, anche se rimane necessario vigilare criticamente perché l'azione educativa che le riguarda si mantenga rispettosa del divenire personale e della qualità della vita di tutti e di ciascuno.

1. *L'educ. r. oggi.* Negli ultimi decenni, in un contesto sociale che si configura sempre di più come multiculturale e in un → sistema formativo sempre maggiormente popolato da persone di diversa appartenenza culturale e religiosa, è cresciuta la consapevolezza che l'educ. r. non può che darsi come educ. al pluralismo religioso e dunque come → educ. interculturale e interreligiosa, che favorisca l'incontro, il dialogo, la mutua comprensione e conduca alla preziosa scoperta che esistono caratteristiche comuni a più tradizioni di fede. In particolare, nel contesto geografico e storico occidentale e mediterraneo, l'incidenza culturale ed → etica della tradizione ebraico-cristiana, non disgiunta da altri apporti sia religiosi che laici, impegna la scuola tutta a saper leggere e interpretare il patrimonio culturale e l'*ethos* dell'uomo occidentale alla luce delle *radici bibliche* e delle relative espansioni storiche nei *tre grandi monoteismi* (ebraico, cristiano, islamico).

2. *L'educ. r. nel sistema dell'istruz. e FP.* È importante prestare attenzione al contesto in cui l'educ. r. viene attuata. Nel contesto della comunità credente, essa si articola prevalentemente come educ. alla fede o catechesi (in ambito cristiano, si usa anche l'espressione "evangelizzazione"). Nel contesto laico del sistema pubblico di → istruz. e FP – e questo, a nostro parere, vale anche nel caso in cui gli → enti gestori siano enti privati, di ispirazione cristiana – essa è legittimata da ragioni pedagogiche (la considerazione della dimensione religiosa come propria di un progetto formativo integrale) e culturali (l'attenzione al fatto religioso come appartenente all'universo della cultura), prima e più che da ragioni pastorali. In ogni caso, sia nella forma dell'istruz. r. sia nella forma di altri interventi educativi, essa non può configurarsi come indottrinamento dogmatico e morale (modalità che, del resto, dopo la "svolta conciliare", non vale più nemmeno per l'azione catechistica in ambito ecclesiale) e non può proporsi come scopo la "conversione" dei soggetti o la loro educ. alla fede. L'educ. r. può dunque rientrare a pieno titolo nello specifico dei percorsi di istruz. e FP se viene attuata secondo le finalità proprie di tali realtà formative, sia come attenzione diffusa al fenomeno religioso o alla dimensione religiosa dei fenomeni culturali nell'ambito delle varie aree del curriculum, sia come specifica disciplina curricolare (curvatura culturale), sia come esplorazione dell'universale problema del senso dell'agire (curvatura assiologica).

3. *I luoghi e le forme dell'educ. r. nell'istruz. e FP.* L'educ. r., nella istruz. e FP, si esprime in diversi modi. Innanzitutto entra a pieno titolo nella definizione delle finalità educative nell'ambito del "Progetto di istituto" o del "Piano dell'offerta formativa". La dimensione religiosa può cioè essere assunta come una delle dimensioni rilevanti del rapporto tra il soggetto e il mondo in cui egli vive, rispetto alle quali individuare le mete educative che si intendono raggiungere. Esistono però anche luoghi e forme specifiche che l'educ. r. può assumere all'interno della vita di un istituto di istruz. e formaz. Ci limitiamo a considerarne due.

4. *Insegnamento della religione.* L'istruz. religiosa è presente, nell' istruz. e FP, come insegnamento autonomo o come dimensione all'interno del curriculum. In ogni

caso, essa è abbastanza ben identificabile e si caratterizza per un approccio culturale al fatto religioso, che aiuta a conoscere e ad interpretare i molteplici e complessi influssi esercitati dai fenomeni religiosi (al plurale), sulla civiltà umana, in particolare sulle pratiche lavorative e sui valori ad esse connessi.

5. *Educ. r. in senso proprio*. Anche l'educ. r. in senso proprio, soprattutto se inserita nei punti di attenzioni del "Progetto di istituto", trova spazio in diversi momenti, che spesso sono trasversali ai vari ambiti disciplinari e alle varie proposte curriculari, ma può anche generare spazi appositamente dedicati (celebrazioni, momenti di riflessione durante la giornata, giornate di riflessione durante l'anno...). Essa può declinarsi come educ. alla bellezza, educ. alla spiritualità e alla ricerca personale di senso, educ. all'alterità, alla cura e all'agire responsabile, educ. al rispetto per l'ambiente.

Bibl.: NANNI C., "Religione", in M. LAENG (Ed.), *Enciclopedia Pedagogica*, vol. V, Brescia, La Scuola, 1992, 9912-9936; PAJER F., *L'educazione religiosa in ambito scolastico*, in "Orientamenti pedagogici" 3 (2000) 528-533; MALAVASI P., *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Milano, Vita e Pensiero, 2002; TACCONI G., *L'educazione religiosa negli Istituti di istruzione e formazione professionale di ispirazione cristiana*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Educazione religiosa. Scuola cattolica in Italia. Settimo Rapporto*, Brescia, La Scuola 2005, 273-303; ID., *Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: l'insegnamento della religione cattolica nel sistema di istruzione e formazione professionale*, in "Rassegna CNOS" 2 (2005) 182-196; SALVARANI B., *Educare al pluralismo religioso*. Bradford chiama Italia, Bologna, EMI, 2006.

G. Tacconi

EDUCAZIONE TECNICO - PROFESSIONALE

→ Educazione; → Istruzione e FP

EFFICACIA

L'e. consiste nella convinzione del soggetto di possedere delle → abilità richieste per un determinato compito. L'A. del costrutto è Albert Bandura (1986) che l'ha elaborato nell'ambito della teoria sociale cognitiva e lo ha denominato *self-efficacy* che può essere tradotto con auto-e. Con il prefisso *self*, si vuole sottolineare che il soggetto è l'agente primario dell'attività.

1. *Definizione*. Bandura distingue tra l'e. delle aspettative individuali e il risultato o l'esito delle aspettative. L'e. delle aspettative si riferisce alla convinzione del soggetto di poter riuscire in un determinato compito; le aspettative sull'esito consistono nella sua convinzione che un determinato comportamento produrrà un effetto. Dall'e. dipenderà se un soggetto sceglierà un'attività, quanto sforzo svilupperà per superare gli ostacoli e quanto persevererà nell'attività intrapresa per ottenere il risultato.

2. "*Sorgenti*". Bandura ha descritto poi quattro "sorgenti" dell'e. La prima è la previa esperienza positiva ossia il successo nel compito; la seconda consiste nell'e-

sperienza vicaria, osservando il comportamento altrui; la terza nella persuasione verbale e cioè nell'esortazione di persone importanti; la quarta negli stati affettivi costruttivi come il rilassamento e il dominio dell'ansia.

3. *Applicazione.* L'e. ha una vasta applicazione nei vari settori della psicologia, della sociologia e della → educ. Da essa dipendono in notevole misura varie realtà sociali importanti come il rendimento scolastico, accademico, sportivo, professionale, il controllo di fobie e di malattie croniche, il potenziamento delle abitudini favorevoli alla salute (regolare e sana alimentazione) e di quelle dannose (abuso di alcol e uso di droghe). Nell' → orientamento ha avuto una considerevole applicazione nello sviluppo professionale, nella → FP e nell'effettivo → lavoro.

4. *Pregi.* Il fatto che l'e. sia collocata nella teoria dell'apprendimento sociale la rende particolarmente utile nell'educ. Infatti, alla base di tale teoria vi è la convinzione che l'agire umano è intenzionale e finalizzato. L'uomo si prefigge delle finalità o degli → obiettivi e organizza le sue abilità intellettive, affettive e motivazionali per raggiungerli. Nella conduzione di questo processo anticipa le conseguenze del suo agire e cerca di evitare tutto ciò che contrasta con il raggiungimento di tali finalità. L'e. poi può essere potenziata con le sorgenti indicate: favorendo il successo del soggetto in un determinato compito, indicandogli dei modelli da imitare e dandogli rinforzo positivo verbale o non verbale.

Bibl.: BANDURA A., *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986; POLÁČEK K., *Autoefficacia: Costrutto e utilizzazione*, in "Orientamenti Pedagogici" 42 (1995) 927-957; BANDURA A., *Autoefficacia: Teoria ed applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

K. Poláček

E-LEARNING

→ Formazione a distanza

EMARGINAZIONE

→ Disagio; → Esclusione sociale; → Metodologia; → Motivazione; → Pari opportunità; → Prevenzione; → Abbandono; → Comunità educativo formativa

ENTI DI FP

L'e. di FP è un'organizzazione che progetta e gestisce interventi formativi di interesse pubblico o privato. La L. 845/78 (L. quadro della FP), parlando della attuazione delle attività di → FP, così precisa: l'"attuazione dei programmi e dei piani così predisposti è realizzata: (...) mediante convenzione, nelle strutture di Enti che siano emanazioni o delle organizzazioni democratiche o nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con finalità

formative e sociali, o di imprese con loro consorzi, o del movimento cooperativo”. Per questo, con il termine e., nel contesto della FP, è definito chi attua interventi di FP, in particolare legati ai piani e programmi regionali di FP.

1. Tipologie degli e. di FP. Per rispondere alle esigenze del L. 845/78 la più parte degli e. di FP si è strutturata in → associazioni, consorzi e altri e. *non profit*, in quanto la L. 845/78 richiede che debbano “avere come fine la FP; (...) non perseguire scopi di lucro”. Sorgono e si consolidano e. di emanazione dei → sindacati nazionali dei lavoratori (ECAP/CGIL, IAL/CISL, ENFAP/UIL), dell’associazionismo sociale (ENAI/ACLI), di istituzioni, in particolare cattoliche, legate al sociale (CNOS-FAP, salesiani; CIOFS/FP, salesiane; ENGIM, Giuseppini del Murialdo; ecc.), o di altri movimenti. Poiché l’attuazione delle attività avviene a livello regionale, la quasi totalità degli e. di FP ha strutture operative a livello regionale, con responsabilità gestionali proprie. Sono perciò e. regionali riconosciuti dalle Regioni perché rispondenti ai requisiti della L. 845/78 e aventi sedi operative proprie, che dal luglio del 2003 debbono avere ottenuto l’ → accreditamento ad operare sulla base di caratteristiche fissate a livello nazionale e regionale. Si denominano “e. nazionali” le strutture che raggruppano e coordinano a livello nazionale e. e Centri che operano associati tra di loro e che sono riconosciuti come tali secondo il dettato della L. 40/87. Tali e., di diversa importanza e presenza sul territorio nazionale, sono una trentina e godono di un → finanziamento nazionale per sostenere la loro opera di coordinamento.

2. Associazioni e Federazioni di e. Gli e. di FP, a causa delle loro dimensioni talvolta limitate, della necessità di presentarsi uniti a livello regionale e/o nazionale e per sostenere la propria identità e i propri obiettivi, si sono associati in strutture più ampie. Gli e. promossi da istituzioni di ispirazione cristiana si sono associati fin dal 1974 in una confederazione, la CONFAP (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale), con lo scopo “di contribuire allo sviluppo della formazione, dell’orientamento e dell’aggiornamento professionale a tutti i livelli e per tutte le categorie, mediante la promozione dei valori e delle esperienze degli enti e delle associazioni che operano nel settore secondo la tradizione di impegno sociale dei cattolici italiani” (Statuto, art. 2, n. 2). A livello regionale, la CONFAP è rappresentata da associazioni regionali analoghe già presenti sul territorio (AECA, in Emilia Romagna; ACEF, in Piemonte), o da propri organismi regionali. Nel 1999, nasce, a livello nazionale, l’associazione Forma come raggruppamento più ampio di e. di FP; associa gli e. che riconoscono di ispirarsi nel loro operare alla Dottrina Sociale della Chiesa (→ insegnamento sociale della Chiesa): CONFAP, ENAI/ACLI, IAL (CISL), INIPA (Coldiretti), CIF, EFAL (MCL) e ELABORA (Conf-cooperative). L’insieme di tali e. gestisce sul territorio nazionale la maggior parte dell’attività formativa finanziata dalle Regioni.

3. CCNL. Gli e. di FP sono datori di → lavoro, per questo sono controparti dei sindacati nazionali per quanto riguarda la contrattazione e la firma del → CCNL della

FP. Per partecipare alla trattativa nazionale, gli e. associati a Forma sono riuniti in un cartello, CENFOP (Coordinamento Enti Nazionali di FORMazione Professionale). Forma e CENFOP hanno condotto l'ultima trattativa per il rinnovo del CCNL della FP e lo hanno firmato a nome degli associati. Alle strutture regionali di tali associazioni è affidato il compito delle trattative regionali.

Bibl.: Legge 21 dicembre 1978, n. 845, Legge-quadro in materia di formazione professionale, in GU n. 362 del 30.12.1978; Legge 14 febbraio 1987, n. 40, Norma per la copertura delle spese generali di amministrazione degli enti privati gestori di attività formative, in GU n. 74 del 30.03.1987; DM 25 maggio 2001, n. 166, Accreditamento delle sedi formative e orientative, in GU n. 162 del 14.07.2001; Statuto CONFAP, in "Presenza CONFAP" 20 (2001) 5/6, 7-15; FORMA, CENFOP, SMS CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA, CCNL della Formazione Professionale 1 gennaio 1998 - 31 agosto 2003, Roma, 2002.

S. Colombo

É QUIPE EDUCATIVA

Con l'espressione é.e. si fa riferimento a un insieme di figure (→ formatori, → tutor, → direttore, pedagogista, psicologo, educatore) che operano in modo organico, pianificato e coordinato all'interno del → CFP al fine di promuovere, grazie ad un impegno sinergico, lo sviluppo integrale della personalità degli allievi. In particolare, l'é.e. si occupa di pianificare azioni mirate sia di tipo promozionale (orientate allo sviluppo delle → capacità personali, sociali e professionali degli allievi), sia di sostegno (orientate al contenimento e al superamento di difficoltà di → apprendimento, di socializzazione, di adattamento). Affinché l'é.e. possa definirsi tale sono necessarie la consapevolezza dell'appartenenza, la presenza di norme condivise e l'interdipendenza dei membri che ne fanno parte.

Tra le condizioni che consentono un efficace funzionamento dell'é.e. meritano di essere menzionate: la *chiarezza degli obiettivi* e la *finalizzazione degli interventi* al servizio dei singoli e del CFP all'interno di un progetto educativo esplicitato e coerente; la presenza di *processi di gruppo* che mantengano uno spirito di squadra (*leadership* e partecipazione distribuite, responsabilità individuale); il possesso di alcuni atteggiamenti e → competenze da parte dei membri componenti (empatia, capacità di unificare gli sforzi, comunicazione aperta, spinta a migliorare, flessibilità, fiducia in se stessi come *team*).

Bibl.: FRIEND M. - COOK L., *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti della scuola*, Trento, Erickson, 2000.

A.R. Colasanti

ESCLUSIONE SOCIALE

L'e.s. indica la presenza di una molteplicità di fattori e di dimensioni che caratterizzano la condizione sociale di un individuo in un dato momento: la marginalità, la

precarità lavorativa, la solitudine, la deprivazione formativa e culturale e l'impo-
verimento sono tra i più citati. L'e.s. indica un processo: esistono degli individui in
stato di fragilità o di precarietà che possono conoscere o che conoscono questo pro-
cesso che li esclude dalla vita collettiva, professionale e relazionale, o che li rende
dei marginali. Sommatorie di problematiche sociali → famiglie con basso reddito
e separate, fallimenti scolastici, assenza di → formaz., uso di sostanze stupefacenti,
disoccupazione – rischiano di rendere inamovibili questi processi.

La necessità di rendere la → società più inclusiva ha determinato che la lotta contro
l'e.s. faccia parte dei sei obiettivi della politica sociale dell'UE, nel nuovo art. 136
dell'ordinamento dell'UE introdotto dal Trattato di Amsterdam nel 1997. In questi
anni, è diventata un obiettivo prioritario per tutti gli Stati membri. L'e.s. è pertanto
un fenomeno complesso che viene tenuto presente in tutti gli interventi tesi a com-
battere le disfunzionalità del sistema sociale di integrazione: in questi ultimi anni,
ha acquisito una forte rilevanza anche nelle nuove → politiche formative, sempre
più attente alla individualizzazione dei percorsi d'inserimento e alla messa in rete
del percorso formativo con il contesto di riferimento del partecipante. La nuova
multidimensionalità del fatto formativo, che si esprime attraverso → moduli e inter-
venti diversificati e flessibili che partono dalla considerazione della centralità del-
l'allievo e dei suoi → bisogni, viene così a rappresentare anch'essa un'azione pre-
ventiva e una risposta alle problematiche dell'e.s.

Bibl.: PAUGAM S. (Ed.), *L'exclusion: état des savoirs*, Paris, Ed. de la Découverte, 1996; OCDE, *Sur-
monter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adulte*, Paris, La Découverte, 1999; CASTRA D., *L'in-
sertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Puf, 2003.

A. Felice

ETICA PROFESSIONALE

Per e.p. si intende l'insieme delle convinzioni e delle norme morali, che regolano
l'esercizio della professione e che sono considerate, in una data → società, come
universalmente vincolanti per coloro che esercitano tale professione.

L'idea di una qualche forma di e.p., cioè del fatto che anche l'esercizio della pro-
fessione, così come molti altri settori dell'esistenza (→ famiglia, sessualità, vita so-
ciale), sia soggetto a norme etiche e impegnato nella realizzazione di valori morali,
è presente nella società da quando esistono le professioni. Il famoso giuramento di
Ippocrate può essere considerato come una prima testimonianza di vero e proprio
codice di e.p.

1. Le professioni liberali. Medicina e avvocatura sono state a lungo, non solo le più
prestigiose tra le professioni liberali, ma anche quelle meglio provvedute di una
specifica e.p., regolata in appositi “codici di deontologia” e imposta coattivamente
dalla specifica corporazione o “ordine”, cui i professionisti appartenevano e cui
erano vincolati. Tali codici tracciavano spesso un profilo ideale della professione, e
costituivano come una specie di atto di fede e. del rispettivo ordine professionale. E

si capisce il perché: l'esercizio di queste professioni era particolarmente gravido di conseguenze sociali e quindi carico di responsabilità. Queste forme di e.p. erano peraltro, prevalentemente se non proprio esclusivamente, orientate a proteggere gli interessi di quelli che potremmo considerare i clienti del libero professionista, cui il professionista era legato da uno specifico → contratto. Questi codici si ispiravano quindi a una certa idea di "giustizia commutativa" e fissavano con tutta la precisione possibile i doveri che il professionista si assumeva nei confronti del cliente, per il solo fatto di accettare di lavorare per lui. Essi obbligavano il professionista ad assumere come propri gli specifici interessi del cliente e quindi a svolgere il suo compito con → competenza e diligenza ("secondo scienza e coscienza" come recitava una formula tradizionale), a conservare rigorosamente il cosiddetto "segreto professionale", a rispettare la specifica dignità e libertà del cliente. Va detto, peraltro, che queste "professioni alte" hanno sempre goduto di una certa separatezza nei confronti del restante organismo delle professioni, e i loro codici di deontologia professionale, pur ispirandosi a principi e a una visione dell'uomo e del mondo sostanzialmente coincidenti con quelle del proprio tempo e del proprio → ambiente culturale, non hanno avuto in passato un grande influsso sulla morale comune e sul significato etico della → professionalità in generale. Il loro stesso carattere elitario impediva che esse diventassero una specie di modello normativo o di paradigma interpretativo, per la morale p. in quanto tale.

2. *Le professioni moderne.* Ma l'affacciarsi sulla scena della società moderna di professioni di grandissimo impatto sociale, politico o economico, come quelle di operatore della comunicazione sociale o di specialista della tecnica, o di imprenditore o di esperto finanziario, ha allargato l'interesse per l'e.p. ad ambiti nuovi, coinvolgendo interessi sociali di grande rilevanza. Si è sviluppato un dibattito sempre più aperto e coinvolgente, e sono nate nuove corporazioni e nuovi codici di deontologia p.: ultimo in ordine di tempo quello dell'imprenditore, ancora allo stato nascente ma estremamente significativo per l'abbandono, che esso sembra comportare, di una certa concezione liberistica dell'e., dell'economia e della funzione del "profitto" nell'ambito dell' → impresa. Appare ormai chiaro che, all'interno della società complessa in cui viviamo, caratterizzata dalla organizzazione tecnologica della produzione dei beni e dei servizi e dalla presenza di un mercato globale, si fa sempre più strada l'idea che una qualche forma di e., riguardante l'esercizio della professione, interessi tutto quanto l'organismo delle professioni, e quindi tutto il complesso sistema con cui gli uomini, utilizzando → competenze professionali diversissime e svolgendo compiti diversi ma complementari, producono insieme la smisurata quantità di beni e di servizi utili, di cui abbisogna oggi l'umanità per la sua sopravvivenza e per lo svolgimento della sua vita culturale e spirituale. Tale e. potrebbe essere pensata (e naturalmente praticata) anzitutto come regola del giusto "rendersi utile" di ogni uomo agli altri uomini, in cambio dei servizi e dei beni ricevuti dalla società globale. Questa prima regola introduce naturalmente il discorso sulla giustizia. Si tratterebbe ancora anzitutto della *giustizia commutativa*, cioè di

quella forma di giustizia che regola gli scambi. L'esercizio di una professione o di un qualunque mestiere ha una specifica dimensione contrattuale: comporta, infatti, la cessione, da parte dell'operatore professionale, di una parte significativa del proprio tempo, ingegno, fatica, per produrre, o contribuire a produrre, una specifica forma di utilità per i fruitori del proprio → lavoro. In cambio colui che svolge una professione riceve a sua volta una qualche forma di compenso in termini di reddito, riconoscimento, garanzie di sicurezza economica e stato sociale.

3. *La giustizia.* La giustizia commutativa impone agli scambisti la norma di un giusto rapporto di scambio, quindi di una giusta retribuzione economica, di un adeguato riconoscimento e stato sociale. Ma la struttura piramidale dell'organismo delle professioni fa sì che normalmente la fatica, il carattere subordinato, i pericoli per la salute e perfino per la vita che certi lavori comportano per chi li esercita siano spesso inversamente proporzionati ai riconoscimenti economici e sociali del lavoro e al posto occupato nella società da chi compie tali lavori. La sproporzione che il potere contrattuale dei diversi partecipanti a quello che potremmo chiamare il contratto globale di lavoro nella nostra società rende praticamente impossibile il superamento di queste sperequazioni, attraverso il semplice incontro-scontro della domanda e dell'offerta di lavoro. Si apre quindi il problema di una ulteriore forma di giustizia, quella che potremmo chiamare *giustizia sociale*, proprio perché riguardante la giustizia dell'insieme dell'organismo delle professioni cioè della società stessa. La → formaz. delle nuove leve della professione dovrà quindi comprendere una forma di → educ. morale che, mentre valorizzi le capacità autorealizzatrici delle specifiche professioni, apra nello stesso tempo i futuri operatori professionali a quella specifica sensibilità di giustizia sociale che li renda capaci di farsi carico della promozione delle professioni meno valutate, meno protette, meno facilmente autorealizzanti, superando le facili tentazioni dell'egoismo corporativo.

Bibl.: AUER A., *Christsein im Beruf*, Düsseldorf, Patmos, 1966; CAMBARERI R., *La professione tra ideale e realtà*, Palermo, Edi-Ofes, 1989; PELAEZ M., *Etica, professioni, virtù*, Milano, Ares, 1989; MOUNT Jr. E., *Professional Ethic in Context*, Louisville, Westminster, J. Knox, 1990; DI TORO P., *L'etica nella gestione d'impresa*, Padova, CEDAM, 1993; OAKLEY J., *Virtu, Ethics and Professional Roles*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

G. Gatti

EUROPA E FP

La → FP, considerata come parte integrante del sistema di → educ. permanente, è chiamata a svolgere un ruolo fondamentale nell'affrontare le sfide del XXI sec. perché può offrire un contributo prezioso alla realizzazione di un nuovo modello di sviluppo centrato sulla persona umana. Faccio presente che nello stendere questa voce non ho seguito prevalentemente un approccio storico – avrebbe richiesto uno spazio maggiore di quello permesso se si voleva includere accanto al passato anche il presente e il futuro – o analitico dei diversi sistemi nazionali – anche in questo

caso sarebbe stata necessaria una estensione superiore al consentito – ma ho ritenuto preferibile offrire un quadro di criteri, tratti dagli orientamenti europei, che possano fornire una specie di “criteriologia” interpretativa delle scelte adottate nei vari Paesi.

1. Le tendenze a livello macrostrutturale. Il quadro di riferimento complessivo consiste nell'→ apprendimento per tutto l'arco della vita che dovrebbe permettere alla persona di acquisire costantemente durante l'intera esistenza conoscenze, valori, atteggiamenti, → competenze e qualificazioni. Per poterne divenire parte integrante, il sistema della FP deve assumere le seguenti caratteristiche: 1) essa va intesa come un'offerta sistematica di esperienze di sviluppo personale comprensive di aspetti culturali e sociali e non solo economici; 2) i sistemi di FP devono essere centrati sull'educando e, pertanto, si devono caratterizzare per l'apertura e la flessibilità e per la capacità di fornire non solo conoscenze e competenze corrispondenti a lavori specifici, ma anche di preparare all'inserimento nella vita e nell'ambiente di → lavoro; 3) la FP deve essere fondata su una cultura dell'apprendimento, condivisa tra le persone, le → imprese, i diversi settori dell'economia e lo Stato e capace di rendere gli individui autonomi, attrezzati cioè a prendere progressivamente in mano la gestione della propria → formaz., mentre le strutture pubbliche e private dovrebbero organizzare tutte quelle iniziative che consentono l'accesso all'→ educ. permanente; 4) nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, la FP deve dotarsi di interfacce con tutti gli altri livelli dell'istruz. e della formaz. al fine di assicurare la → mobilità orizzontale e verticale senza problemi; 5) la FP deve formare nei giovani un atteggiamento positivo verso l'innovazione e dare le conoscenze e le competenze necessarie per assumere un ruolo attivo nel cambiamento; 6) la FP dovrà infine realizzare l'→ alternanza che, come si sa, consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educ. in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della formaz. a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro.

2. Le tendenze a livello microstrutturale. Storicamente la FP è associata alla formaz. dei giovani delle classi socio-economiche svantaggiate. Indubbiamente agli inizi degli anni 2000 la situazione è cambiata, anche se rimangono sempre le stigmi delle origini. In linea di principio la FP viene riconosciuta come una delle strategie principali per consentire a tutti, giovani e adulti, di affrontare le sfide della → società della informazione in quanto la FP rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'→ identità personale. Per accrescere di fatto lo statuto e il prestigio della FP, si raccomandano i seguenti provvedimenti: migliorare la condizione dei → formatori, elevando le loro conoscenze, competenze e qualificazioni e dotandoli delle risorse necessarie; persuadere tutte le parti interessate con un'azione convincente delle potenzialità della FP; diffondere le → buone pratiche della FP; garantire alla FP

una considerazione equivalente a quella della scuola. Storicamente i modelli strutturali che sono stati adottati nella FP si possono ridurre a tre. In alcuni Paesi ha prevalso il modello *comprensivo* per cui il 1° ciclo della secondaria è completamente unitario e il 2° prevede solo un minimo di differenze. In altri ha predominato il modello *differenziato* per cui la diversificazioni in tipi di scuole differenti inizia già nel 1° ciclo della secondaria. In altri Paesi ancora si è adottato un modello di *compromesso* per cui il 1° ciclo della secondaria è sostanzialmente unitario (con qualche diversità solo all'interno delle classi), mentre il 2° è differenziato in indirizzi e/o tipi di scuole. Tuttavia, a rigore di logica la soluzione da adottare in questo campo dovrebbe seguire quanto proposto dalla Commissione Delors che indica principalmente una strategia, la più ampia diversificazione dei percorsi formativi. Le caratteristiche della società della conoscenza richiedono che gli allievi della FP siano preparati ad affrontare un → mercato del lavoro radicalmente nuovo in cui l'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze è molto rapida e il lavoro dipendente sarà una esperienza minoritaria. Ciò richiede un riorientamento dei programmi e una mobilitazione adeguata delle → nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (=TIC). La tendenza principale riguarda l'introduzione di una formaz. basata sulle competenze. Questo approccio comprende, oltre naturalmente alla focalizzazione sulle competenze piuttosto che sui semplici contenuti, la → personalizzazione, l'autoformazione, i → crediti e i debiti formativi, la previsione di opportunità per un accesso e un'uscita flessibili dai vari programmi, la → FAD. Un altro *trend* consiste nel raggruppamento delle specializzazioni della FP per evitare una preparazione angustamente terminale. Un'altra meta è la formaz. all'autoimprenditorialità, tenuto anche conto della diminuzione dei posti nel lavoro dipendente. Nei processi di → insegnamento-apprendimento della FP dovrebbe essere possibile utilizzare sia le tecnologie semplici sia quelle moderne sia le TIC, senza rinunciare alle relazioni dirette tra insegnante e allievo tipiche della didattica tradizionale. In un contesto sociale e lavorativo in continuo cambiamento, l'→ orientamento assume un ruolo cruciale e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di FP. Esso dovrà rispondere al tempo stesso ai bisogni delle persone, delle → famiglie e delle imprese e tener conto delle esigenze di ciascun allievo così come della sua situazione e del luogo dove si trova. Nel quadro di una dinamica sociale a tre dimensioni (Stato, mercato e terzo settore o privato sociale), il ruolo dello Stato consiste nel guidare l'evoluzione della FP, nel facilitare, coordinare, assicurare e valutare la realizzazione di un'offerta di qualità e nel garantire l'accesso a tutti. L'elaborazione e la realizzazione delle politiche per la FP va affidata a un partenariato (→ *partnership*) tra lo Stato, i genitori, le comunità locali, i datori di lavoro, i → sindacati, le professioni, la → società civile. Lo Stato e il settore privato devono riconoscere che la FP non è un peso, ma un investimento che procura dei benefici importanti come il benessere dei lavoratori, l'accrescimento della produttività e della competitività internazionale. Il problema dei costi elevati di molti programmi della FP va risolto facendo ricorso all'→ apprendimento sul luogo di lavoro.

Bibl.: CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995; *Conclusioni della Presidenza*. Consiglio Europeo di Lisbona. 23 e 24 marzo 2000, Bruxelles, 2000; MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2000, 15-42; *Comunicato di Maastricht sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (VET)*, Bruxelles, 2004; MALIZIA G. - S. CICALTELLI (Edd.), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*. Roma, 30.9.2004 - 9.2.2005, Roma, CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), 2005.

G. Malizia

EUROPEAN COMPUTER DRIVING LICENCE (ECDL)

ECDL è acronimo di *European Computer Driving Licence*, un'espressione che in italiano può essere tradotta con "patente (licenza di guidare) europea del computer". L'ECDL è un certificato, frutto di un protocollo comune nelle nazioni europee, che decreta la → capacità del suo possessore di usare in modo corretto il computer, senza indagare sul livello di → competenza di un singolo applicativo. Cosicché, chi possiede questo documento non è uno specialista, ma una persona che sa usare, in senso generico, il computer. Viene pertanto rilasciato a chi possiede una conoscenza dei concetti fondamentali dell'informatica e sa usare un computer nelle applicazioni più comuni, ad un livello di base. L'obiettivo generale del programma ECDL è di contribuire all'→ alfabetizzazione informatica e fornire una qualificazione che consenta di partecipare in modo attivo all'evoluzione indotta dalla tecnologia dell'informazione (→ nuove tecnologie). L'ECDL si fonda su un documento concordato a livello europeo, e cioè sul "Syllabus", redatto dalla "ECDL Foundation". Questo costituisce uno standard di riferimento che consente di uniformare i test, in qualunque Paese essi vengano effettuati. Il "Syllabus" descrive in dettaglio ciò che il candidato deve sapere e saper fare per conseguire l'ECDL ed è articolato in 7 moduli, ciascuno corrispondente ai sette esami previsti: 1) concetti teorici di base (*Basic concepts*), verifica la comprensione da parte del candidato dei concetti fondamentali riguardanti la "tecnologia dell'informazione"; 2) uso del computer e gestione dei file (*Files management*), verifica la conoscenza pratica da parte del candidato delle principali funzioni di base di un personal computer e del suo sistema operativo; 3) elaborazione testi (*Word processing*), verifica la competenza del candidato nell'uso del computer come elaboratore di testi; 4) foglio elettronico (*Spreadsheet*), verifica la comprensione da parte del candidato dei concetti fondamentali del foglio elettronico e la sua capacità di applicare praticamente questo strumento; 5) basi di dati (*Databases*), verifica la conoscenza da parte del candidato dei concetti fondamentali sulle basi di dati e la sua capacità di utilizzarli; 6) strumenti di presentazione (*Presentation*), verifica la capacità di usare gli strumenti standard di questo tipo per creare presentazioni per diversi tipi di *audience* e di situazioni; 7) reti informatiche (*Information networks*), verifica la capacità dell'uso delle reti informatiche con il

duplice scopo di cercare informazioni e comunicare. L'esame avviene in modo automatico: al candidato viene consegnato un foglio con *login* e *password* per entrare nel programma. In Italia, l'ECDL è rilasciato dall'AICA (Associazione Italiana per l'Informatica e il Calcolo Automatico) ed è valido per la determinazione del → credito formativo. Possedere la → certificazione ECDL significa aver superato i 7 test che verificano la capacità nell'uso del computer.

Bibl.: COVINI A. - G. GRIGNOLIO, *Le sette chiavi del personal computer. Un passaporto europeo per il mondo del lavoro. Office XP*. Con CD-ROM, Milano, F. Angeli, 2003; COVINI A. - G. GRIGNOLIO, *Papere al computer? No, grazie. Esercizi di preparazione all'esame dell'ECDL*. Con CD-ROM, Milano, F. Angeli, 2002; AICA, *ECDL per tutti. Come conseguire la patente europea del computer*, Milano, Mondadori Informatica, 2006.

D.M. Giaccari

FAMIGLIA

Nessuno oggi mette in dubbio il valore fondamentale che ha la f. per la → società. Addirittura ne viene reclamata l'attribuzione dei suoi diritti-doveri, anche a ciò che f. non è, ma è solo una pura convivenza o una coppia di fatto. In tutte le ricerche sociologiche la f. viene scelta come primo valore assoluto sia per i giovani che per gli anziani. Nella letteratura pedagogica essa costituisce l'ambiente naturale più adatto e indispensabile per la → formaz. e l'→ educ. delle nuove generazioni al loro ingresso nella società. Essa si pone come la fonte originaria e primordiale di ciò che nessun'altra relazione umana può dare, di quei beni interpersonali basati sul dono, la cui mancanza ricade pesantemente a danno stesso della società. Infatti là dove manca la f. o è psicologicamente assente, emerge quasi automaticamente una serie di rischi sociali e psicologici aperti alla devianza a cui sembrano destinati i senza-famiglia di oggi. Benché molteplici siano le tenenze culturali che rendono difficile la concordanza su una definizione comunemente condivisa di f., a tal punto che qualcuno ritiene sia impossibile definirla nella sua natura, a noi sembra sufficientemente chiara e adeguatamente fondata la definizione che ne dà Gallino e che noi pure riteniamo valida per la sua onnicomprensività, completezza e razionalità. "La famiglia, egli scrive, è una unità fondamentale dell'organizzazione sociale, composta al minimo da due individui di sesso opposto, che convivono stabilmente in una stessa abitazione a seguito di qualche tipo di matrimonio, intrattengono rapporti sessuali e affettivi, cooperano regolarmente alla riproduzione materiale della loro esistenza, dividendosi il lavoro necessario all'interno e all'esterno dell'unità; e la cui convivenza, le relazioni sessuali ed affettive e la cooperazione economica sono approvate e riconosciute legittime, in cambio della conformità a certe norme sociali, in primo luogo a quelle che regolano il matrimonio, della società di cui fanno parte"(Gallino, 1978, 303). L'emergere di cosiddette "nuove forme di vita familiare" sembra legittimare alcuni studiosi a problematizzare tale concetto fino a vanificarlo e a svuotarlo della sua pregnanza, con il grande rischio però di non sa-

pere più di che cosa si parli, quando si parla di f. Le concezioni antropologiche di fondo, le caratterizzazioni di tipo culturale, giuridico, psicologico, sociologico, storico, demografico, sono tutte attribuzioni che ne arricchiscono la natura e ne esplicano la pluralità degli approcci di studio.

1. Approcci di studio. La complessità della f. come “luogo sociale” emerge anche dalla pluralità degli approcci con cui è stata studiata, cioè di quell’angolo di prospettiva dal quale è stata osservata ed interpretata. Nel corso della storia la letteratura scientifica, specie quella sociologica, ne ha individuati almeno una decina: dalla lettura che ne fanno i sociologi classici, come F. Le Play, K. Marx, E. Durkheim, M. Mauss, C. Levy-Straus, A. de Tocqueville, M. Weber, G. Simmel, agli approcci più propriamente moderni dei sociologi contemporanei. A partire dagli anni ‘50 vari AA. hanno tentato di fornire delle classificazioni sistematiche degli approcci sociologici allo studio della f., così da approfondirne in modo complementare i diversi aspetti. 1) *L’approccio istituzionale di Zimmerman (1971)* considera la f. essenzialmente come istituzione sociale, cioè come gruppo sociale che deve avere una sua precisa normativa pubblicamente sanzionata per rispondere a bisogni naturali e che attraversa tutti i tempi ed è presente in ogni cultura. 2) *L’approccio struttural-funzionalista di Parsons (1971)*, si differenzia dal precedente perché l’unità di analisi è il “sistema sociale famiglia” che ha una sua struttura di status-ruoli che devono svolgere funzioni specializzate, e dove il comportamento familiare è risposta ad un insieme di attese complementari. Si parla allora di ruoli strumentali esercitati dal padre e di ruoli espressivi svolti dalla madre, in risposta alle attese della società. In questa prospettiva essa deve svolgere la funzione di controllo delle tensioni che hanno a che fare con la sessualità, la socializzazione, la cura dei nuovi nati e il sostegno psicologico delle personalità adulte. 3) *L’approccio dello scambio di Ekeh (1974)* ritiene che la → solidarietà familiare non possa essere basata sulla conformità dei ruoli e sul consenso a valori ultimi, come nel precedente, ma sul vantaggio che deriva dal mutuo scambio di ricompense e di gratificazioni che un soggetto cerca dall’altro. Più che essere orientato verso valori, il comportamento è diretto verso la massimizzazione delle ricompense e la minimizzazione delle sanzioni negative, in uno spirito di piena reciprocità che nella f. ha più una connotazione di dono che non di utilità. 4) *L’approccio della teoria critica della Scuola di Francoforte (Adorno, Horkheimer, Marcuse, 1966)* osserva la f. come forma sociale ambivalente, perché da un lato è funzionale all’ordine e al controllo della società e dall’altro è indispensabile alla maturazione dell’individuo, a tal punto che la decadenza della f. contribuisce al dilagare dell’anomia sociale. 5) *L’approccio ermeneutico-fenomenologico di P. Berger e H. Kellner (1970)* pone l’accento sugli elementi significativi e intenzionali, quindi soggettivi e intersoggettivi della f. Esso sottolinea la dimensione simbolica della f., quasi a rispondere alla domanda “cosa significa oggi dire o fare famiglia?”. È un modo di attribuire un significato alle relazioni interpersonali, le quali vengono proiettate sullo sfondo di un progetto. Il processo di formazione della coppia, il matrimonio, l’avere figli e vivere in f. è una costruzione sociale di regole

significative di vita con cui la vita familiare prende corpo. 6) *L'approccio interazionista di P. Burgess e H. Locke (1945)* considera la f. come unità di persone interagenti, di cui studia la dinamica psicologica come gruppo e sistema di persone senza preoccuparsi dei vincoli legali o delle strutture sociali istituzionali. È la f. *companionship*, comunità di amicizia, che si organizza su elementi non costrittivi, ma derivati dall'intimità personale, i cui valori centrali sono il dare e ricevere affetto, l'uguaglianza tra marito e moglie, il comportamento democratico nelle decisioni familiari. 7) *L'approccio evolutivo di R. Hill e E. Duvall, riformulato oggi da M. Mc Goldrick e E.A. Carter, (1986)*, avverte che la f. si evolve e si modifica nel tempo, a seconda della particolare fase del ciclo di vita che essa sta attraversando. Questa impone inevitabilmente dei compiti evolutivi specifici di sviluppo sia per gli individui che per la coppia, i quali vengono determinati da una serie di eventi di crisi che costituiscono il passaggio a fasi successive. La f. costruisce così la sua storia, nella continua ricerca di un equilibrio dinamico che si regge sulla realizzazione più soddisfacente possibile dei compiti con i quali si cerca di far fronte sia alle richieste delle agenzie esterne sia ai bisogni interni. 8) *L'approccio relazionale di P.P. Donati (1988)* sostiene che la f. è una relazione sociale speciale e sovralfunzionale, distinta cioè da ogni altro tipo di relazione sociale e al di sopra delle funzioni che la società le impone progressivamente. È una realtà sui generis, non riconducibile agli elementi componenti: un sistema altamente complesso, differenziato, a confini variabili, in cui si realizza quell'esperienza vitale e specifica che è fondamentale per la strutturazione dell'individuo come persona, cioè come individuo-in-relazione (essere relazionale), nelle sue determinazioni di *gender* (che implicano la sessualità) e di appartenenze generazionali (che implicano la parentela). In essa vi è un modo proprio di vivere le relazioni sociali perché sono costruttrici di alleanze e di solidarietà sia interne che esterne (*network* e reti sociali).

2. *I problemi di oggi.* Volendo soffermarci al contesto italiano, la f. di oggi è chiamata ad affrontare sfide di non poca entità non solo per il suo benessere e sviluppo, ma anche per la sua sopravvivenza. Sono sfide innanzitutto di carattere demografico. L'immagine che se ne può ricavare e che ne descrive la dinamica di questi ultimi anni è quella metaforica della *piramide che si trasforma in cilindro* e che delinea uno dei cambiamenti che la f. italiana ha subito nell'ultimo decennio. Secondo gli ultimi dati dell'ISTAT (2000) la f. è sempre più "stretta" e "lunga", aumenta cioè la longevità, ma diminuiscono i figli. Ci sono più generazioni nello stesso nucleo, ma meno bambini. Ciò comporta un cambiamento di relazioni e di bisogni. La generazione dei cinquantenni si ritrova sempre più stretta tra le richieste di sostegno provenienti dai figli ("famiglia lunga") e quelle pressanti che vengono dalle generazioni più anziane. Vi sono inoltre *le sfide della instabilità coniugale*: aumento delle separazioni e dei divorzi e conseguente aumento di figli coinvolti nelle separazioni. Sta diffondendosi nell'opinione pubblica l'idea che il matrimonio sia reversibile, con possibilità quindi di una revoca della propria fedeltà, con notevoli conseguenze sulla propria insicurezza personale. Reversibilità significa inoltre possibilità di seconde

e terze nozze, con la costituzione di nuove f. cosiddette “ricostituite”. Aumenta quindi la complessità e il caos delle relazioni familiari e genitoriali: più adulti con figli di varia provenienza, dove un figlio si trova a gestire le sue relazioni con più figure significative e identificatorie, quando ancora non ha la capacità psicologica di districarsi in questo pendolarismo genitoriale. Si appartiene a più f., si allarga il numero delle relazioni, ma anche quello delle case in cui si abita. Tutto questo ha gravi ricadute sulla formazione della propria personalità costringendo sempre a nuove riorganizzazioni della propria vita quotidiana e della stessa vita familiare. Non ultima è la *sfida della conciliazione tra tempi di lavoro professionale e tempi di cura familiare*, specialmente per la donna e di educ. dei figli. La madre, costretta ad un lavoro extrafamiliare, ha infatti meno tempo a disposizione per se stessa, per i figli e per la f. In questo contesto nasce l’emergenza di adeguate e globali politiche familiari che prendano in considerazione la f. nella sua totalità e non nella individualità dei singoli componenti (*quoziente fiscale*).

Bibl.: BERGER P. - H. KELLNER, “Marriage and the Construction of Reality”, in H. DREITZEL H. (Ed.), *Recent Sociology*, n. 2, New York, Mac Millan, 1970; ZIMMERMAN C., *Family and Civilization*, New York, Harper & Row, 1971; EKEH P.P., *Social Exchange Theory*, London, Heinemann, 1974; PARSONS T. - R. BALES (Edd.), *Famiglia e socializzazione*, Milano, Mondadori, 1974; GALLINO L., “Famiglia”, in ID., *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 1978, 303; Mc GOLDRICK M. - E.M. CARTER, *The Family Life Cycle: a Framework for Family Therapy*, New York, Gardner Press, 1980; SCABINI E. - P.P. DONATI (Edd.), *Nuovo lessico familiare*, Milano, Vita e Pensiero, 1995; ISTAT, *Le strutture familiari. Indagine multiscopo sulle famiglie. “Famiglie, soggetti sociali e condizioni dell’infanzia”*, Roma, ISTAT, 2000; ROSSI G. (Ed.), *Lezioni di sociologia della famiglia*, Roma, Carocci, 2001; MION R., *Armonizzazione tra tempi di lavoro e tempi della famiglia*, Regione Abruzzo, Ortona, 2002; BARBAGLI M. et al. (Edd.), *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*, Bologna, Il Mulino, 2003; ROSSI G., *La famiglia in Europa*, Roma, Carocci, 2003; SARACENO C. - L. NALDINI, *Sociologia della famiglia*, Bologna, Il Mulino, 2003; DONATI P., *Famiglia e capitale sociale nella società italiana. Ottavo Rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2005; DONATI P. (Ed.) *Famiglia e lavoro: dal conflitto a nuove sinergie. Nono Rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2005; DONATI P.P., *Manuale di sociologia della famiglia*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

R. Mion

FAMIGLIA PROFESSIONALE

→ Comunità / famiglia professionale

FILIERE FORMATIVE

→ FP

FINANZIAMENTI PER LA FP

Le fonti di f. per la → FP possono essere pubbliche o private, e sono talora diversificate in base al tipo di → formaz. (→ FP iniziale, → FP continua). L’esame dei f. per la FP richiede una preventiva definizione di quali attività vengano ricomprese

nel sistema di FP. Considerando solo il complesso delle attività promosse dalle Regioni, nel 2003 la spesa è stata pari a ca. 3.200 milioni di Euro.

1. Nel sistema regionale di FP, si utilizzano quasi esclusivamente risorse pubbliche. Le Regioni individuano le risorse attraverso i seguenti canali: a) *Fondo Comune per le Regioni*: è il canale fondamentale attraverso il quale le Regioni ricevono fondi dallo Stato per la copertura delle spese. Il fondo è alimentato da una percentuale fissa di alcune entrate tributarie dello Stato ed è ripartito in base a parametri quali popolazione, superficie, tasso di emigrazione, livello di disoccupazione e reddito. Le Regioni definiscono liberamente la ripartizione di tali risorse fra i vari capitoli di spesa; b) *Fondo per la FP e accesso al FSE*: istituito dalla L. 236/93, è alimentato dalle risorse derivanti dal prelievo contributivo dello 0,30% del monte salari pagato dalle → imprese come contributo integrativo per l'assicurazione obbligatoria contro la disoccupazione involontaria; c) *Fondi strutturali*: sono risorse erogate dall'UE con diverse finalità per il f. di programmi operativi. Per la FP, le risorse provengono principalmente dal FSE. Per poter aumentare il volume delle iniziative, le Regioni hanno utilizzato in misura crescente le risorse proprie come "sponda" ai f. comunitari, con un grado di dipendenza medio del 60%, ma che si avvicina al 100% per molte Regioni meridionali; d) *altre risorse nazionali*: per il f. di attività specifiche, rese obbligatorie da leggi quali gli interventi per i giovani in → obbligo formativo o per gli apprendisti (→ apprendistato), sono previsti ulteriori f. a carico dello Stato, generalmente a valere sul Fondo per l'occupazione gestito dal MLPS, erogati alle Regioni sulla base di parametri condivisi. Rientrano in tale canale di f. anche le risorse assegnate dallo Stato per gli → enti di carattere nazionale (L. 40/87).

2. Il f. dei vari interventi formativi avviene di norma tramite bandi pubblici, cui possono partecipare sia strutture pubbliche sia private aventi determinate caratteristiche. I corsi sono completamente gratuiti per gli allievi. A volte sono previsti anche rimborsi per le spese di viaggio, vitto e alloggio e indennità di frequenza. Solo in casi limitati è richiesto agli allievi il pagamento di una quota minima per l'iscrizione o per i materiali didattici. Rispetto al segmento della FP iniziale, una voce di spesa importante da considerare riguarda il f. di quei percorsi dell'istruz. secondaria a carattere professionalizzante, quali gli istituti professionali e d'arte. Tali risorse provengono dal bilancio dello Stato, gestite dal MIUR. Nell'ambito della FP continua, sono destinati ad avere un peso sempre più ampio gli interventi promossi dai Fondi interprofessionali, costituiti e gestiti in forma paritetica dalle → Parti sociali, cui saranno progressivamente assegnati i proventi dello 0,30% del monte salari, sulla base delle adesioni volontarie delle imprese. Nel 2004 gli avvisi pubblici emanati dai Fondi hanno messo a disposizione delle imprese risorse per ca. 100 milioni di Euro.

3. Altre attività di FP sono offerte in un mercato privato della FP, che talora può ricevere riconoscimento o autorizzazione da parte del soggetto pubblico, e quindi fi-

nanziati dalle quote di partecipazione degli allievi; anche le aziende promuovono interventi formativi finanziati con risorse proprie.

Bibl.: CEDEFOP, *Il finanziamento della formazione professionale in Italia. Ritratto finanziario*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità Europea, 2000; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2001. Federalismo e politiche del lavoro*, Milano, F. Angeli, 2001; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2005*, Roma, Tiellemmedia Editore, 2005.

S. D'Agostino

FORMATORE

Nel corso degli ultimi anni si registra una crescente attenzione verso il → profilo professionale del f. Il fenomeno si iscrive nel più ampio dibattito sulla valorizzazione dei sistemi di → istruz. e FP per l'affermazione del *lifelong learning* inteso come asse portante dello sviluppo socio-economico e della qualificazione della → cittadinanza nello spazio dell'Europa comunitaria. In questo scenario – essendo i servizi formativi ad elevata intensità di capitale umano – il ruolo dei f. assume una evidente centralità strategica. Soprattutto nella fase storica più recente, tale rinnovata attenzione si è concretizzata in una serie di dispositivi normativi e di supporto tecnico che hanno contribuito ad innescare un'evoluzione piuttosto significativa nel profilo socio-anagrafico e professionale del f. In questo contributo, pertanto, ci riferiamo ad un mestiere complesso ed in forte trasformazione sul piano dei livelli di → professionalità e dell'→ identità soggettiva, organizzativa e sociale. Ciò sembra preludere, già nel breve periodo, al definitivo superamento di una certa debolezza insita nello statuto professionale del f. che, non di rado, viene considerato una sorta di “insegnante di serie B”. Ciò grazie al progressivo consolidamento di quei tipici elementi connotativi che normalmente contribuiscono all'affermazione – anche in termini di prestigio e riconoscibilità sociale – di uno specifico gruppo professionale.

1. Chi è il f. Sul piano generale, si può affermare che il f. è un professionista esperto nella predisposizione, gestione, erogazione e → valutazione di → processi di formaz./ → apprendimento rivolti a *target* differenziati sul piano anagrafico (giovani-adulti), occupazionale (occupati, a rischio di disoccupazione, inoccupati), della condizione psico-sociale (soggetti deboli a rischio di → esclusione). Questa definizione, tuttavia, si declina concretamente in forme e pratiche operative eterogenee sia dal punto di vista del contesto organizzativo di riferimento, sia dal punto di vista funzionale, oltre che – come accennato – sul piano dei → destinatari o beneficiari dell'attività professionale. Per questa ragione, il concetto di f. va inteso in un'accezione “articolata e plurale”, ossia non riconducibile a profili unitari ed omogenei che risulterebbero gravemente riduttivi e semplificatori. In primo luogo, il f. opera in contesti organizzativi spesso molto eterogenei, quali: agenzie formative pubbliche e private, aziende afferenti ai diversi settori produttivi, società di consulenza, associazioni del terzo settore, → servizi per l'impiego. Le agenzie formative (i cosiddetti → enti di FP) costituiscono, di fatto, il comparto d'attività elettivo e più tradizionale

del f., e per tale ragione coinvolgono certamente la quota maggioritaria del gruppo professionale di riferimento. Un contesto altrettanto rilevante è costituito dalle aziende, soprattutto se di dimensioni significative, che non di rado tendono a dotarsi di autonome strutture formative in grado di adeguare e consolidare lo sviluppo del capitale umano rispetto alle peculiari esigenze del processo produttivo. Più di recente, il formatore ha trovato spazio all'interno di numerose altre tipologie di organizzazioni, che generalmente operano nel campo dello svantaggio o nell'ambito di servizi che intervengono sul versante dell'incontro domanda-offerta di → lavoro. Le più recenti riforme del sistema formativo, infine, consentono in certa misura di estendere questa accezione al sistema dell'istruz. e dell'università (→ università e FP), per via della crescente presenza di queste istituzioni nella gestione di attività propriamente formative (si pensi ad es. all'Alta formaz.). Un secondo aspetto particolarmente rilevante per la comprensione di questa figura professionale chiama in causa le funzioni presidiate nell'ambito del → processo formativo. A questo proposito, bisogna sottolineare che il f. non corrisponde *tout court* alla funzione di docente d'aula, ossia di chi si occupa dell'erogazione del "prodotto" formativo. Anzi, questo argomento costituisce certamente uno degli ambiti di maggiore innovazione culturale e normativa che ha caratterizzato il dibattito sul profilo professionale in oggetto negli ultimi anni. Infatti, nell'ambito di un processo formativo di qualità – in cui assumono importanza tutti gli *step*, compresi quelli che si collocano a monte, a valle o a supporto dell'erogazione del servizio formativo – si delineano con crescente nettezza una serie di funzioni specialistiche il cui presidio risulta altrettanto cruciale rispetto a quella tradizionale di docenza. In questo senso, fra gli addetti ai lavori si tende da qualche tempo a sostituire all'accezione di f. quella più appropriata di "operatori della formaz.", che allude ad una concezione "organizzativa, dinamica, di processo" del ruolo di f. In definitiva, il f. può occuparsi direttamente dell'erogazione della prestazione didattica, ma può svolgere molteplici funzioni connesse a tutte le fasi del processo formativo: dall'analisi dei fabbisogni alla progettazione di interventi personalizzati (→ personalizzazione), dalla programmazione didattica al → monitoraggio e → valutazione di processo/risultato, dal coordinamento didattico al tutoraggio ed all'→ orientamento. Il f. sembra, quindi, configurarsi come un "professionista in situazione", capace di rilevare e comprendere i → bisogni, programmare e progettare un percorso formativo, gestire le azioni formative, valutare l'efficienza e l'efficacia della formaz., sviluppare azioni di → ricerca, → sperimentazione e implementazione di nuovi modelli progettuali e ambienti formativi. L'esigenza di una maggiore differenziazione e specializzazione funzionale del profilo professionale del f., che supporti ed integri sul piano organizzativo il tradizionale ruolo di docente, è uno dei tratti maggiormente qualificanti della riforma del → sistema formativo italiano. Attualmente, questo passaggio appare ancora largamente incompiuto, sia dal punto di vista istituzionale-normativo sia rispetto al concreto funzionamento dei processi formativi, a causa di una ancora poco chiara definizione ed affermazione di alcuni profili di → competenza dei f., soprattutto quelli più innovativi. In ogni caso, lo scenario di una progressiva differenziazione funzionale dei f. è ormai trac-

ciato in maniera irreversibile, e segnerà profondamente lo sviluppo futuro della professione.

2. *Accesso alla professione e formaz. del f.* L'accesso al ruolo di f. risulta tradizionalmente piuttosto libero da vincoli e scarsamente regolamentato. Esso non contempla il possesso di requisiti specifici, neanche per ciò che concerne il titolo di studio. Non esistono neppure particolari procedure che ne vincolano il reclutamento. Di fatto, le conoscenze attualmente disponibili indicano come questo segua prevalentemente canali "interni" al sistema e di natura prevalente informale (cfr. Gaudio - Montedoro, 2005). Il discorso muta relativamente per l'accesso alla componente pubblica degli enti di formaz., nel qual caso vigono le norme che regolamentano tutta la Pubblica Amministrazione. Non esiste, tra l'altro, un Albo nazionale riconosciuto dei f. Si rilevano, però, i casi di alcune Regioni che nel corso di questi anni hanno utilizzato forme di → accreditamento del personale dei servizi formativi come strumento di selezione, nonché di alcune → associazioni professionali di settore che si sono proposte come soggetti accreditatori nel mercato privato della formaz. di impresa e manageriale (ad es., l'Associazione Italiana Formatori - AIF). Tuttavia, la progressiva qualificazione del sistema formativo – ed i risvolti cui si è accennato sul profilo professionale in oggetto – pongono sul terreno esigenze di una più attenta selezione dei f., soprattutto per ciò che concerne saperi, competenze ed → abilità tecniche e relazionali. Infatti, "la figura del formatore si accinge ad essere quella di un professionista laureato che studia, progetta, realizza, gestisce attività formative, valuta, facendo ricorso a forti relazioni umane e pedagogiche, in scenari spesso nuovi e interessanti, non sempre prevedibili o preordinabili (...). Ne deriva la necessità per il futuro formatore, di una preparazione decisamente complessa nel senso di un intreccio fatto non solo di competenze tecniche e di sapienti dosaggi di cultura sociale e organizzativa, ma specialmente di grande disponibilità umana e psicologica (...). Il ruolo del formatore si svolge su più versanti: su quello psicologico, su quello delle relazioni umane e personali, sociali, organizzative, economiche e del mercato del lavoro" (Di Nubila, 2005). Per ciò che concerne la → FP iniziale, occorre dire che negli ultimi anni si registra una maggiore incidenza dei laureati nella popolazione di riferimento (cfr. Rapporto ISFOL, 2005), e ciò attesta una crescente attenzione in fase di reclutamento verso i requisiti di base. Inoltre, in questi ultimi anni sono stati attivati, in numerose Facoltà di Scienze della Formazione, corsi di laurea specifici e Master di primo e secondo livello per f. Le attività di → FP continua per i f. non sono formalizzate e regolate istituzionalmente. Gli interventi formativi sono promossi soprattutto dalle Amministrazioni regionali e provinciali – coerentemente con il processo di decentramento istituzionale che conferisce a queste ultime le competenze in materia di FP – e finanziate prevalentemente dal FSE e da alcuni programmi comunitari ("Leonardo", "Equal"). Le linee di tendenza presenti nei POR regionali relativi all'ultimo periodo di programmazione (2000-2006) prevedevano una formaz. dei f. orientata soprattutto a sostenere la ristrutturazione organizzativa e l'accredita-

mento degli enti di FP; la → certificazione delle loro competenze; la riforma dei servizi per l'impiego; l'utilizzo delle → nuove tecnologie per l'apprendimento (*e-learning*); la gestione di interventi integrati per lo sviluppo del *lifelong learning*, l'→ alternanza e l'→ apprendistato; il monitoraggio e la valutazione degli interventi formativi (cfr. Rapporto ISFOL 2001). Secondo una recente indagine ISFOL (cfr. Gaudio - Montedoro, 2005) la formaz. in servizio dei f. sembra configurarsi come un sistema stabile e strutturato nelle Regioni settentrionali e centrali; nel Mezzogiorno, al contrario, essa appare meno rispondente a logiche programmatiche, più sporadica e meno tempestiva. In relazione alla natura giuridica degli enti di FP, il privato convenzionato appare più sensibile alla formaz. in servizio del personale in organico presso le proprie sedi formative (→ CFP). Sul piano dei contenuti formativi, la didattica in aula sembra costituire l'ambito privilegiato della formaz. in servizio fruita dai f., cui segue l'analisi dei fabbisogni formativi e la progettazione formativa. L'→ orientamento, il tutoraggio, il coordinamento e la programmazione formativa appaiono scarsamente trattati rispetto all'importanza attribuita loro in questa fase, mentre il tema della → valutazione e del → monitoraggio risultano sostanzialmente residuali. Ciò implica la necessità di una migliore e più coerente programmazione della FP continua dei f., soprattutto nel Meridione. Nel prossimo periodo di programmazione, essa dovrà accompagnare più efficacemente lo sviluppo della professione valorizzando ulteriormente quelle specializzazioni infra-professionali su cui poggia una parte importante dello sviluppo del settore.

3. *Il f. e l'→ accreditamento dei servizi.* La professione di f. trova oggi un quadro di riferimento elettivo nel Decreto del MLPS n. 166/01. Questo dispositivo approva le linee di riferimento nazionali per l'accreditamento delle organizzazioni che intendono attuare interventi di formaz. e/o orientamento con il → finanziamento pubblico, demandando alle singole Regioni l'elaborazione di un proprio modello specifico attraverso una declinazione territoriale del modello nazionale. Al fine di assicurare servizi più efficienti ed efficaci, i dispositivi regionali introducono standard di qualità relativi non solo alle strutture formative ma anche alle → competenze (standard minimi) che devono possedere i f. nell'agire professionale quotidiano. Nell'allegato 2.3 del Decreto viene definito, infatti, il “*Quadro delle competenze necessarie per la realizzazione delle funzioni professionali*” proponendo uno schema di descrizione delle professionalità dei f. in merito alle seguenti funzioni chiave delle agenzie formative: direzione, amministrazione, docenza, coordinamento, analisi, progettazione, valutazione, orientamento. Pur non essendo ancora stato avviato un processo organico di certificazione delle competenze dei f. coerente con i dettami del DM 166/01, è evidente che quest'ultimo – in quanto elemento fondamentale per assicurare effettivamente la qualità dei servizi formativi – costituirà un riferimento inevitabile per lo sviluppo futuro della professione.

4. *Tendenze e dinamiche della professione del f.* Alcune delle già citate indagini ISFOL (cfr. Gaudio - Montedoro, 2005) evidenziano tendenze e dinamiche che

hanno interessato la figura del f. in Italia nel corso degli ultimi decenni. Secondo tali studi, si possono individuare tre principali tappe storiche nello sviluppo della professione. Il primo periodo, corrispondente in linea di massima agli anni '70, è stato caratterizzato da un processo espansivo importante del numero dei f. che ha interessato soprattutto la componente pubblica del sistema formativo. Tale processo ha risentito dei mutamenti intervenuti in quegli anni nell'assetto normativo e istituzionale (istituzione delle Regioni ed emanazione della L. quadro 845/78) che imponevano alle Regioni di attrezzarsi per lo svolgimento di un ruolo di gestione diretta nell'ambito "dell'istruzione artigiana e professionale". Durante questa fase, la componente privata della formaz. cresce ugualmente ma in modo regolare e con un'intensità inferiore alla norma. Nel periodo successivo (anni '80), le dinamiche di espansione specifica dei f. nei settori pubblico e privato sembrano invertirsi: il sistema privato cresce in misura sensibile mentre i f. degli enti pubblici sembrano subire una battuta d'arresto dovuta presumibilmente a una razionalizzazione della componente pubblica e a una crisi di risorse finanziarie e di assetti istituzionali e organizzativi. È, infine, a partire dalla seconda metà degli anni '90 che si verifica un ampliamento senza precedenti del numero dei f. grazie alle risorse finanziarie introdotte nel mercato della formaz. da fondi pubblici comunitari. Ciò intensifica i processi di reclutamento di nuovi f., che si concentrano soprattutto nel settore privato. L'espansione numerica dei f. di questo ultimo periodo, inoltre, sembra imputabile quasi esclusivamente ad una crescente flessibilizzazione della professione, che si manifesta in un incremento continuo e sostenuto di contratti atipici, al punto che, oggi, il personale con contratto di lavoro dipendente a tempo indeterminato risulta sostanzialmente minoritario. In particolare, in quest'ultima componente prevalgono largamente f. maschi anagraficamente più "anziani", mentre la componente più flessibile è composta soprattutto da formatrici molto giovani. La tendenza espansiva più recente, dunque, sembra evidenziare un mutamento sostenuto della figura del f. sul piano delle caratteristiche socio-anagrafiche di base e professionali. Rispetto agli anni '70 e '80, cioè, si rileva una progressiva "femminilizzazione" della professione. Malgrado l'intensità del reclutamento nella fase più recente di sviluppo del settore, l'età media dei f. si aggira attualmente intorno ai 43 anni con una tendenza piuttosto accentuata all'invecchiamento. Si registra, però, un miglioramento complessivo del livello di istruz. di base, attraverso una diminuzione dei titoli di studio inferiori (obbligo e → qualifica), una stabilità della quota di f. in possesso di diploma (prevalentemente tecnico industriale o commerciale e di istruz. professionale) ed un forte aumento dei laureati, soprattutto tra le nuove leve di f. Questi, come accennato, rappresentano oltre un terzo degli addetti ai servizi formativi e sono costituiti soprattutto da giovani donne con rapporti di lavoro flessibili. È, in definitiva, una professione che cambia profondamente fisionomia e che – pur con alcune contraddizioni – sembra incamminata verso uno sviluppo coerente con le attuali esigenze sociali ed istituzionali. A sua volta, però, essa esprime bisogni e domande di ulteriore valorizzazione cui le istituzioni dovranno dare risposta.

Bibl.: BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, F. Angeli, 1991; ISFOL, *I formatori. Caratteristiche, motivazioni, prospettive*, Milano, F. Angeli, 1992; KNOWLES M., *Quando l'adulto impara, Pedagogia e andragogia*, Milano, F. Angeli, 1993; ISFOL, *Modelli di formazione dei formatori*, Roma, 1998; ISFOL, *Standard Formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accreditamento professionale*, Roma, ISFOL, 1998; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2001*, Milano, F. Angeli, 2001; MONTEDORO C. (Ed.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, F. Angeli, 2001; MONTEDORO C. (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, F. Angeli, 2001; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2004*, Roma, Tiellemedia, 2004; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2005*, Roma, Tiellemedia, 2005; GAUDIO F. - C. MONTEDORO (Edd.), *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, Roma, I libri del FSE, 2005; DI NUBILA D.R. (Ed.) *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005; GOVERNATORI G. - C. MONTEDORO (Edd.), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Roma, I libri del FSE, 2006.

C. Montedoro

FORMAZIONE

Nel linguaggio comune e nella letteratura pedagogica è sinonimo di → educ., di → apprendimento, di istruz., di addestramento ed in un certo senso li coinvolge tutti. Il termine, nel corso della storia, ha avuto molti usi ed ancora oggi è inteso in molti sensi.

1. Nella tradizione, f. indica l'attività di "dar forma", di configurare, di plasmare, di foggare e forgiare; ma anche il processo di adeguamento alla cultura sociale di appartenenza (= "paideia"). Nell'età moderna, in connessione con l'accentuazione di una immagine dell'uomo costruttore di sé e con l'affermarsi dell'idea di progresso e di sviluppo segnato dall'intervento della razionalità e delle capacità operative e tecniche umane, il termine f. è diventata una parola-programma. Con f. si è preso ad intendere il processo di integrale sviluppo personale (cfr. il ted. "Bildung", che dice, insieme, l'immagine umana ideale, la cultura che umanizza e l'azione di umanizzazione attraverso tale cultura). Ma negli ultimi tempi con f. si è venuto ad intendere normalmente il processo di acquisizione delle → competenze per svolgere in maniera efficiente ed efficace un → ruolo sociale o professionale: sicché quando si parla di f. si intende quasi solo → FP, magari in contrapposizione ad istruz. Spesso si usa il termine senza distinguere i due significati. Oppure li si può contrapporre sotto forma di opposizione tra cultura (= qualificazione umana dello sviluppo personale) e → competenza (= operare esperto, efficiente ed efficace).

2. In ogni caso, oggi, la f. viene pensata ed estesa all'intero arco dell'esistenza (cfr. le espressioni: f. degli adulti, → FP continua, → FP iniziale, f. *in process*, f. permanente, f. universitaria, ecc.; e le espressioni anglosassoni: "lifelong education", "continuing education", "ongoing education"). Parimenti, pur con tutte le incertezze di significato, appare chiaro che parlando di f. si viene ad immaginare e prospettare lo sviluppo umano, sia nel suo essere sia nel suo operare, in termini di perfettibilità e di qualificazione, seppure limitata e non infinita, in un gioco, non privo di tensioni, tra → bisogni del soggetto ed intenzioni sociali di sviluppo.

3. La f. al → ruolo (ma anche quella della persona nelle sue molte articolazioni) è ritenuta questione centrale e risorsa imprescindibile nelle politiche nazionali ed internazionali da parte degli organismi governativi (come l'UE, il Consiglio d'Europa o l'UNESCO) e non governativi (come le diverse → associazioni comunitarie ed internazionali di ricerca e di cooperazione operativa, di tutela e di promozione dei diritti umani, specialmente delle minoranze e delle fasce sociali emarginate). A livello mondiale, è invocata (e sostenuta economicamente nei concreti progetti di intervento) come termostato dell'equilibrio mondiale e come fattore di sostegno per lo sviluppo dei popoli. La mancata effettività del diritto alla piena alfabetizzazione, il diffuso analfabetismo culturale, la carenza di FP rischiano, infatti, di non permettere a quote sempre più estese della popolazione di leggere i sofisticati alfabeti e decifrare i codici procedurali, attraverso cui si esprime, o che impone, la → società industriale e post-industriale, sia a livello di produzione che di esistenza.

4. In tal senso, il problema della f. viene strettamente connesso con gli altri grandi nodi dello sviluppo, quali l'economia, la salute, l'→ ambiente, la popolazione. Anzi assume a funzione imprescindibile dell'evoluzione umana, dello sviluppo storico e del futuro civile dell'umanità intera; e più specificamente diventa un punto fermo nei processi di mutamento e di innovazione socio-culturale, al fine di uno sviluppo sostenibile e umanamente degno per tutti e per ciascuno, oltre le differenze socio-economiche, di genere, di sesso, di dotazione native e di opportunità esistenziali.

Bibl.: CASTOLDI M. (Ed.), *Segnali di qualità*, Brescia, La Scuola, 1998; BOCCA G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000; BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000; LAENG M. - G. BALLANTI, *Pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2000; CHIOSSO G. (Ed.), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002; NANNI C., *Antropologia pedagogica*, Roma, LAS, 2002.

C. Nanni

FORMAZIONE A DISTANZA (FAD)

La FAD è una → metodologia di → insegnamento che permette di trasferire → conoscenze ed esperienze, indipendentemente dallo spazio e dal tempo. È collocabile in ambito ICT (acronimo dell'espressione inglese "*Information & Communication Technology*", integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione). ISFOL definisce la FAD "strategia formativa che consente di partecipare ad un insieme di attività formative strutturate in modo da favorire una modalità di apprendimento autonomo e personalizzato, discontinuo nel tempo e nello spazio". La FAD, viene genericamente assimilata all'espressione inglese *e-learning*, dove la *e* che precede il termine sta per *electronic*, quindi insegnamento elettronico. Secondo la definizione che ne dà l'osservatorio ANEE "l'E-learning è una metodologia di insegnamento e apprendimento che coinvolge sia il prodotto sia il processo formativo (...) Peculiarità dell'E-learning è l'alta flessibilità garantita al discente dalla reperibilità sempre e ovunque dei contenuti formativi...". Il piano d'azione *e-learning*

della Commissione Europea, definisce l'*e-learning* come: "l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza". Secondo Elliot Masie, maestro dell'*e-learning*, uno dei primi a usare questo acronimo, per *e-learning* deve intendersi "l'uso della tecnologia per progettare, distribuire, selezionare, amministrare, supportare e diffondere la formazione"; per Masie la "e" di *e-learning* non sta solo per *electronic* ma per *experience*, che meglio evoca i fattori che concorrono all'evoluzione dell'insegnamento e dell'apprendimento. Comunque, con il termine *e-learning* ci si riferisce, pressappoco, all'impiego delle tecnologie Internet per distribuire *online* contenuti didattici multimediali, fornire → formaz. sincrona e/o asincrona agli utenti (*e-learner*) che accedono ai contenuti dei corsi in qualsiasi momento e in ogni luogo in cui esista una connessione *online*. Per questo oggi *e-learning* è divenuto sinonimo di altri termini provenienti dalla letteratura internazionale: *online learning*, *web based training*, *open learning*, *online education*, *computer mediated education*, *distance learning*, *Web-based training*.

1. In realtà l'*e-learning* non è un neologismo per definire la FAD in quanto tale, ma un termine che si inserisce nella storia della FAD per indicare la progressiva convergenza di più tendenze, paradigmi e soluzioni tecnologiche verso un unico significato. Si può dire, quindi, che ciò che collega l'espressione FAD all'espressione *e-learning* è che quest'ultima coincide con la FAD di "terza generazione", cioè con quell'esperienza didattico-formativa introdotta dagli strumenti informatici e telematici (internet). Nella storia della FAD è infatti ormai acquisita la distinzione, assunta da Garrison, fra la prima, la seconda e la terza "generazione di FAD". La FAD di "prima generazione", la cosiddetta "scuola per corrispondenza", si impone con la pionieristica iniziativa avviata nel 1840 da Isaac Pitman in Inghilterra con l'obiettivo di insegnare la stenografia di base per l'incremento delle → capacità segretariali, anche a coloro che avevano difficoltà a spostarsi da una città all'altra. L'esperienza, che si diffuse presto in tutta Europa e in America, si basava su di una concezione molto semplice: l'allievo riceveva per posta i libri, i supporti didattici e, periodicamente, i test di verifica necessari per valutarne i progressi. In alcuni casi era previsto che l'allievo restituisse i test compilati al centro didattico che talvolta rilasciava al termine del corso di studi un attestato delle competenze e → abilità acquisite. La "FAD di seconda generazione", il cosiddetto "sistema di FAD multimediale", matura, invece, intorno agli anni '60-'70, in particolare con l'istituzione della British Open University. Grazie allo sviluppo massmediale, essa si caratterizza per l'uso integrato di materiale cartaceo, trasmissioni televisive, registrazioni audio-video. Il passaggio dalla distribuzione via TV etere o satellitare a Internet segna infine il passaggio dalla seconda alla "terza generazione di FAD", o "formazione in rete", caratterizzata dall'impiego di tecnologie digitali, di CMC (*Computer Mediated Communication*, comunicazione mediata dal computer) e, in particolare, delle reti telematiche Internet/Intranet provviste di *software* LMS (*Learning Mana-*

gement Systems, per la gestione dell'interazione studente-contenuto, studente-docente). Nella terminologia FAD, i sistemi di "terza generazione", sono anche chiamati *Open Distance Learning, On line Learning, Distance Training, Lifelong Learning on line* oltre che, più comunemente, *e-learning*. La differenza sostanziale tra queste generazioni risiede nel fatto che nel corso delle prime due "l'apprendimento non è visto come un processo sociale e quindi non implica interazioni dinamiche con/tra studenti e docenti [...] Poiché non vi è interattività, la classe non viene estesa nel senso sociale e cognitivo del termine ma è dis-integrata" (Nipper, 1989). Con la FAD di terza generazione l'apprendimento diventa "processo sociale", supera la dimensione dell'isolamento in virtù del fatto che "le reti consentono non solo una comunicazione del tipo uno-uno, uno-molti, ma anche una comunicazione multi-molti" per cui il discente può stabilire interazioni cooperative con gruppi più o meno ampi, dando vita a "classi virtuali", con complesse dinamiche relazionali e collaborative, per taluni versi analoghe a quelle che si possono sviluppare nelle "classi reali". L'adozione delle strategie collaborative nasce dalla consapevolezza che la conoscenza è un processo di graduale negoziazione dialogico-discorsiva tra attori coinvolti.

2. Nelle comunità virtuali l'apprendimento è un processo in cui gli individui, attraverso l'interazione e il *feedback*, verificano le opinioni, negoziano le proprie idee, strutturano e ristrutturano le informazioni proposte divenendo essi stessi "co-sviluppatori" e deposito di nuovi prodotti e servizi a beneficio della nascita del patrimonio della comunità. L'approccio è il paradigma costruttivista, secondo cui l'apprendimento non è esclusiva del singolo, ma un prodotto dell'interazione sociale finalizzata alla genesi e costruzione di conoscenze comuni e condivise. Evoluzione di questo paradigma e delle classi virtuali è la COP (*Communities of practice*, comunità di pratica) gruppo di persone che svolgono in rete attività affini, interagendo in modo informale (Lave J., Wenger E.C) all'interno di una "cultura" specifica condivisa (es.: il portale www.elearningtouch.it). Ma già si parla di nuove frontiere di FAD, della cosiddetta "FAD di quarta generazione", introdotta dal *mobile learning, o m-learning* che consente di collegarsi "senza fili" (*wireless*) ad un centro di erogazione di contenuti multimediali, visualizzabili su cellulari WAP, GPRS e UMTS, oppure scaricati su un palmare.

3. In ambito formativo, la FAD si sta affermando in maniera significativa: dalla scuola alla FP, alla formaz. aziendale e per le diverse filiere, dalla produzione ai servizi, imponendo un ripensamento della modalità didattica in presenza. È ormai condivisa l'opinione che la rete costituisca una buona soluzione per garantire su vasta scala e a costi più contenuti formaz. di qualità, flessibile e personalizzabile. Il modello pedagogico di riferimento è l'apprendimento autonomo, autoguidato, in cui gli studenti decidono quale forma di insegnamento/apprendimento scegliere. La possibilità di seguire un corso a piccoli moduli, attraverso un palmare o un telefonino WAP è così la prossima rivoluzione del settore dell'*e-learning* (es. la svedese *Insite* ha provato con successo per gli impiegati Ericsson un corso di dimensioni ri-

dotte utilizzando soluzioni *m-commerce*, oppure il progetto *CommUnico* della Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Torino). Nella scuola, la formaz. per gli insegnanti avviene ormai tramite il portale INDIRE del MPI. Nella FP, fra le diverse esperienze, si assume quella di FaDol del MLPS (1999-2004) che ha raggiunto 17.000 operatori permettendo un aggiornamento su specifiche → competenze. E già è una realtà il Servizio di Assistenza all'Apprendimento (SAA), in capo ad ISFOL, che gira sulla piattaforma SPF (Servizio Permanente di Formazione *online*.) gestita da Italia Lavoro S.p.A. su incarico del MLPS. Si tratta di un progetto nazionale di formaz. continua (→ FP continua), logica evoluzione di FaDol, volto ad accompagnare i processi di riforma del → mercato del lavoro migliorando le competenze degli operatori del settore. In Italia tra le esperienze di FAD, oltre al citato progetto FaDol a valenza nazionale, si indica come progetto regionale e interregionale il progetto "Trio" (2001-2008) della Regione Toscana, come contributo istituzionale il portale del CNIPA e il Consorzio Nettuno che eroga attraverso due canali satellitari (RAI Nettuno Sat 1 e Sat 2) e il sito Internet, l'esperienza Ghiglieno, mentre come buona pratica aziendale si rinvia al portale Sfera.it del gruppo ENEL. Esistono varie esperienze internazionali di successo, soprattutto in quei Paesi (Canada, Australia, Stati Uniti) dove le distanze hanno favorito il proliferare delle iniziative di FAD. Si segnala in proposito l'esperienza *leader* della ATHABASCA *Open University* del Canada. In Europa la FAD è altrettanto diffusa; ricordiamo i servizi offerti dalla *Open University* del Buckinghamshire, dal CNED francese e dalla UNED spagnola. La FAD non andrà tuttavia a sostituirsi in toto alla formaz. tradizionale: l'orientamento della comunità è per il modello *blended learning*, struttura di formaz. aperta e diversificata, capace di integrare i vari modelli formativi (in presenza e a distanza), massimizzando gli investimenti nel settore.

4. Componente base dell'*e-learning* è la piattaforma tecnologica (LMS, *Learning Management System*) che gestisce la distribuzione e la fruizione della formaz. Si tratta di un sistema che grazie alla tecnologia SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*, modello per la realizzazione di applicazioni *e-learning*), permette di tracciare e storicizzare la frequenza ai corsi e le attività formative dell'utente (accesso ai contenuti, tempo di fruizione, risultati dei momenti valutativi, ...) consentendo all'utente di accedere al suo percorso da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. I prossimi impegni sul versante dell'*e-learning*, saranno rivolti alla produzione ed erogazione di FAD su vasta scala, per cui si insisterà sulla interoperabilità tra i sistemi e la riutilizzabilità dei contenuti didattici. Si va verso la progettazione dei corsi *online* pensati in termini di *Learning Objects* (LO), "oggetti formativi riutilizzabili", piccole *unità di sapere* di breve durata (4-5 minuti) entità digitale o non-digitale (ad es. contenuti multimediali, contenuti didattici, *software* didattico e strumenti *software*) che possono essere utilizzati e riutilizzati, che si prestano ad essere funzionali ad un apprendimento rapido. I LO, inoltre, sono facilmente aggiornabili, aggregabili in lezioni e capitalizzabili nel sistema per creare e gestire il *repository*

della conoscenza dell'organizzazione. In merito all'*interoperabilità fra sistemi*, intesa come capacità dei componenti *hardware* e *software* di lavorare insieme e scambiarsi tra loro, si lavora per la definizione di standard in grado di trasferire i contenuti di un'architettura all'altra, integrarli e saperli scegliere in base a caratteristiche univoche e poterli corredare di un attestato che certifichi la spendibilità delle competenze acquisite. Alcuni esempi: l'AICC (*Aviation Industry CBT Committee*) dell'industria aeronautica americana che ha istituito le specifiche *CMI (Computer Managed Instruction)* per l'interoperabilità dei contenuti con la piattaforma ospitante e *Ariadne*, il progetto UE che ha dato il via ai *LOM (Learning Object Metadata)*, sorta di "etichette" che descrivono il contenuto di ciascuna unità didattica in modo che possano essere interscambiate.

Bibl.: GARRISON G.R., *Three generation of technological innovation*, in "Distance Education", 1985; NIPPER S. *Third generation distance learning and computer conferencing*, in MASON R.D. - A.R. KAYE (Edd.), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Oxford, UK, Pergamon Press, 1989; ISFOL, *Glossario di didattica della formazione*, Milano, F. Angeli, 1991; LAVE J. - E.C. WENGER, *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991; TRENTIN G., *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*, Milano, F. Angeli, 1999; MASIE E., *E-Learning 2001 European Edition*, Dublin, Ireland, 2001; UE, *Piano d'azione e-learning*, Consiglio UE 28.3.2001/com 172; ANEE, *Osservatorio sull'e-Learning*, 2003; RIVOLTELLA P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Trento, Erickson, 2003; LODRINI T. (Ed.), *Didattica costruttivista e ipermedia*, Milano, F. Angeli, 2003; UE, *Istituzione del Programma e-learning 2318/2003/CE* del Parlamento Europeo; RIVOLTELLA P.C. - M.P. NEGRI - G. CAGNI (Edd.), *Educazione permanente e Formazione a distanza, Esperienze di e-learning e tutoring*, Milano, F. Angeli, 2006.

D.M. Giaccari

FORMAZIONE ON LINE

→ Formazione a distanza

FORMAZIONE PROFESSIONALE (FP)

In linea generale si descrive la FP come un processo attraverso il quale una persona può consolidare, aggiornare o migliorare le proprie capacità attraverso l'acquisizione di → conoscenze, → abilità e → competenze per un esercizio più produttivo e responsabile di un'attività professionale.

1. Principali significati di FP. La dizione FP ha assunto nel tempo – e conserva ancora oggi – vari significati, riconducibili, in sintesi, soprattutto a due. In alcuni casi l'espressione allude all'intervento formativo rivolto a giovani o adulti, occupati e non, per avviarli velocemente al → lavoro, attraverso un breve addestramento. In altri casi, invece, per FP si intende l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze finalizzate all'esercizio di una professione, indipendentemente dall'età dei → destinatari. Molta letteratura distingue anche tra prima, seconda, terza → formaz., intendendo con tali denominazioni tutti quegli interventi rivolti normalmente o a

giovani che per la prima volta affrontano il problema di una preparazione sistematica al mondo del → lavoro, o a persone che sono già in possesso di titoli o competenze professionali e, attraverso ulteriori percorsi formativi, intendono perfezionarsi sia dal punto di vista professionale che culturale, in una prospettiva di formaz. permanente (→ educ. permanente; → FP continua). La diversità delle accentuazioni è presente anche nei testi principali della legislazione italiana: una parte di essa tende a sottolineare il significato di flessibilità, brevità, molteplicità di interventi adeguati alle diverse realtà produttive locali nonché di promozione e aggiornamento professionale dei vari soggetti del mondo del lavoro (cfr., per es., art. 17 della L. 196/97); altra legislazione è più vicina all'idea di formaz. globale della persona (L. quadro 845/78, L. 144/99). La recente riforma costituzionale (L. costituzionale 3/01) e la successiva riforma del sistema educativo nazionale (L. 53/03), superando la tradizionale distinzione tra “scuola” e “istruz. artigiana e professionale” propria della vecchia Costituzione, introducono la distinzione tra l'istruz. che corrisponde all'istruz. inferiore obbligatoria e alla componente non professionalizzante dell'istruz. superiore contraddistinta da una visione culturale generale, e l'istruz. e la FP dotata di pari dignità ma caratterizzata da una visione professionalizzante che facilita l'ingresso nel mondo del lavoro (→ istruz. e FP; → riforma educativa). Il Decreto legislativo del 17 ottobre 2005 ha dato attuazione alla “Riforma Moratti” nel secondo ciclo del sistema educativo di istruz. e formaz. Dal testo emerge una sostanziale unitarietà dei percorsi nel senso che sia i percorsi liceali sia quelli dell'istruz. e della FP sono finalizzati all'→ educ. della persona, rispetto alla quale si impegnano in direzione di uno sviluppo integrale. Tale unitarietà rende il diritto-dovere una realtà più aperta ed avanzata che il vecchio → “obbligo” non consentiva a causa della sua unilateralità. Si nota infatti l'aumento di corresponsabilità dei soggetti, dallo studente alla → famiglia fino ai soggetti sociali, ed inoltre l'elevamento delle opportunità formative che, almeno sulla carta, disegnano un panorama di scelte molto più interessante di quello attualmente vigente, tali da corrispondere meglio, potenzialmente, alle esigenze di una realtà complessa quale quella in cui oggi viviamo. Ma la struttura dei percorsi che si prevedono propone un principio di diversificazione che non si limita a quelli liceali e a quelli di istruz. e FP, ma investe anche gli stessi licei che paiono distinti in due categorie: i licei “generalisti” ed i licei “con indirizzo”. Questi ultimi risultano un po' come un ibrido tra i licei generalisti ed i percorsi di istruz. e FP, pur appartenendo di fatto ai licei. A sua volta il nuovo Governo di centro-sinistra ha deciso di confermare la “Riforma Moratti” come quadro generale di riferimento, anche se è sua intenzione di apportare il massimo di innovazioni consentite dal fatto di procedere mediante decreti attuativi di una legge delega. In particolare per il secondo ciclo, il Ministro ha affermato di avere bisogno di più tempo per realizzare il disegno delineato dalla L. 53/03 e che in ogni caso lui vuole rivedere. Pertanto, è stata bloccata la → sperimentazione del nuovo secondo ciclo; inoltre il Parlamento ha approvato una proroga di 18 mesi per i decreti legislativi non scaduti della “Riforma Moratti”. In aggiunta, dall'elevazione di due anni dell'obbligo di istruz. (L. 296/06, co. 626) e

dalle disposizioni urgenti in materia di istruz. tecnico-professionale (DL n. 7 del 31 gennaio 2007) si sta delineando un quadro normativo preoccupante per la FP che appare sempre più di serie C, che risulta maggiormente emarginata perché il suo campo tende ad essere invaso dall'istruz. tecnica e professionale e che, inoltre, deve confrontarsi con una spinta ulteriore alla scolasticizzazione del sistema.

2. *FP e mondo del lavoro.* Ad influire sulla varietà dei significati della FP c'è soprattutto il legame di essa con la visione globale della → società nel suo insieme ed in particolare con quella del mondo del lavoro nella sua evoluzione storica. Un approccio piuttosto sistematico si affermò, tuttavia, solo nel XX sec., particolarmente nel mondo tedesco, dove si prese a criticare una FP troppo legata alla sola acquisizione di capacità manuali e venne suggerito di collegare competenza operativa ad una buona sensibilità civica, dando vita ad una sorta di “scuola del lavoro”, una scuola che avrebbe dovuto comprendere contemporaneamente una formaz. di base per preparare all'inserimento immediato nel mondo produttivo e una formaz. più generale maggiormente aperta a valori e ad interessi più ampi, anche in vista di un completamento della formaz. in momenti successivi. Lungo il sec. scorso ha preso sempre più spazio l'attenzione al ruolo (→ ruolo professionale) e alla persona e sempre meno al mestiere e al posto di lavoro (→ FP: sviluppo storico; → mansione).

3. *Elementi di sistema della FP oggi.* In linea generale, la normativa ha ormai disciplinato in maniera sufficientemente omogenea alcuni aspetti che concorrono alla definizione del sistema della FP: il soggetto che eroga la FP, l'offerta formativa, i → finanziamenti, la → certificazione, la → qualità, i servizi di supporto. Vediamo ciascuno di tali aspetti. 1) *Soggetto erogatore.* Se una delle finalità della FP è quella di essere attenta ai cambiamenti del sistema economico e sociale, le attività formative dovranno essere, di conseguenza, mutevoli, come diversi dovranno essere gli organismi che le realizzano: → enti di FP, → associazioni di categoria, consorzi, enti locali, ecc. Il sistema della FP oggi risulta caratterizzato dalla maggioritaria presenza di soggetti che hanno nella formaz. la propria attività esclusiva o prevalente (ISFOL, 2002). Questi soggetti, oltre alle attività corsuali, generalmente precedute da azioni di → accoglienza e comprendenti *stage* aziendali (→ tirocinio), erogano anche prestazioni parallele o di supporto alle attività formative in senso stretto quali la progettazione di percorsi formativi, attività di sportello informativo, servizi di → orientamento, i bilanci di competenze, misure di → accompagnamento al lavoro, ecc. 2) *Offerta formativa.* L'offerta formativa si caratterizza soprattutto in base ai destinatari che possono essere giovani o adulti in cerca di un'occupazione, portatori di handicap (→ diversabilità e FP), lavoratori in cassa integrazione o iscritti alle liste di → mobilità, lavoratori che necessitano di riqualificazione o di aggiornamento professionale. Tuttavia si è affermata oggi una articolazione ampiamente condivisa denominata → FPI, rivolta soprattutto agli adolescenti; → FP superiore, rivolta soprattutto ai giovani; → FP continua rivolta agli adulti in genere; → formaz. a distanza (FAD); formaz. connessa all' → apprendistato. A queste tipologie, si aggiungono interventi formativi per soggetti appartenenti a fasce deboli o

a rischio di emarginazione sociale (→ disagio; → esclusione sociale), difficilmente schematizzabili. Di queste tipologie, esistono comunque due approcci principali: il primo è quello degli enti che creano corsi specifici esclusivi per i portatori di handicap, per gli immigrati, per i detenuti e via dicendo; il secondo, invece, è quello degli enti che preferiscono inserire questi soggetti nei corsi strutturati per soddisfare le esigenze formative di un'utenza più ampia. In entrambi i casi, però, vengono predisposti percorsi formativi personalizzati (→ personalizzazione) o individualizzati, che richiedono non solo l'apporto del → formatore, ma anche quello di un *team* di specialisti (psicologo, pedagogista, assistente sociale, altri specialisti). Il panorama della FP offre, oltre ai corsi interamente finanziati da risorse pubbliche e quindi gratuiti per l'utenza, anche percorsi formativi a pagamento gestiti da enti, società, consorzi, università; si tratta in genere di corsi ad alta specializzazione. 3) → *Finanziamenti*. La maggior parte delle attività formative sopra descritte sono finanziate dal FSE (oltre 15 miliardi di euro per il periodo 2000-2006) che sostiene la formaz. in genere, la formaz. dei formatori, la riqualificazione e l'orientamento, l'apprendistato, la riconversione, la FAD, la formaz. continua, le lauree brevi. Altri finanziamenti sono reperibili tra le risorse nazionali. 4) *La certificazione nel sistema della FP*. Una norma recente (DM 31.05.01) aggiorna la certificazione del sistema della FP, prevedendo *tre diverse tipologie di certificazione*: a) la certificazione del percorso formativo completo, che porta alla → qualifica; b) la certificazione di percorso formativo parziale, o non completato, o non finalizzato alla qualificazione; c) la → certificazione di competenze acquisite in contesto non formale o informale, valutabili per l'accesso a percorsi o titoli formali e il → *libretto formativo* del cittadino, strumento di raccolta e documentazione delle certificazioni acquisite dalla persona. Tutta la materia, in sperimentazione nelle Regioni, tuttavia, è oggetto di riconsiderazione a seguito della L. 53/03 che indica titoli e → qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai → livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'art. 117 della Costituzione. 5) *Qualità nella formazione professionale*. Mentre nel caso della formaz. scolastica o universitaria è il sistema stesso a garantire e a sovrintendere sulla qualità dei contenuti formativi e sulle capacità dei docenti, nel caso della FP concorrono soprattutto due adempimenti per una uguale garanzia: l'→ accreditamento delle sedi formative e orientative e la certificazione di → qualità che hanno lo scopo da una parte di assicurare agli utenti la qualità del servizio formativo e dall'altra garantire le Pubbliche Amministrazioni sull'affidabilità degli enti gestori e dei soggetti attuatori. Accanto a questi requisiti, che sono disciplinati da norme specifiche, la letteratura del settore ne aggiunge altri che devono essere in possesso del soggetto che eroga la formaz.: l'esperienza dell'ente nel settore, la rispondenza alla figura professionale, la qualità didattica, l'→ efficacia, la capacità cioè del corso stesso di favorire l'occupazione e la soddisfazione dell'ex-allievo, l'efficienza, la capacità del corso cioè di fornire una formaz. valida a costi il più possibile contenuti, la continuità, la possibilità cioè di seguire in un secondo momento corsi di specializzazione e/o di aggiornamento e dei *workshop*. 6) *I servizi di*

supporto. Le attività formative sono oggi inserite in una rete di servizi, propedeutici, paralleli o successivi all'attività didattica, che permettono di fornire all'utenza una sorta di guida completa in tutti i momenti della qualificazione professionale. In generale sono gli "sportelli informativi", che solitamente spiegano come reperire le informazioni sulle attività formative; le "sedi orientative", le quali, più che fornire informazioni, permettono alla persona che vi accede, un servizio di individuazione di un percorso personalizzato specifico; i → "servizi per l'impiego", che affiancano, accanto alla più classica attività di collocamento della manodopera, una serie di servizi aggiuntivi, tra i quali l'informazione, l'orientamento e il tutorato (→ tutor); il servizio di "incontro tra domanda e offerta di lavoro", per facilitare l'occupazione da parte degli iscritti alle attività formative, i servizi di *outplacement*, affiancati spesso da quelli di *tutoring*, servizi che agiscono sul post corso, sul modo di presentarsi, sulla redazione di un → *curriculum*, sull'autopromozione.

4. *L'integrazione della FP con l'istruz.* Uno dei temi ancora molto dibattuti oggi è il rapporto tra la FP di competenza regionale e l'istruz. in senso lato. La questione è stata posta in maniera decisiva già all'epoca della c.d. "Riforma Berlinguer", che proponeva un superamento della pluridecennale incomunicabilità tra il sistema scolastico e il sistema formativo, concepiti come due canali paralleli e mutuamente esclusivi. Il dibattito che ne è seguito ha portato alla formulazione di due concetti di "integrazione": l'interpretazione di coloro che intendono "integrazione" come "integrazione di percorsi" (cioè la progettazione di un percorso dove l'istituzione scolastica eroga interventi propri accanto a quelli realizzati dal Centro di FP nei confronti dei medesimi utenti) e quella di coloro che intendono "integrazione" come "integrazione tra sottosistemi" dell'unico sistema educativo (cioè l'integrazione in ambiti quali la programmazione, la certificazione dei → crediti e dei passaggi, anche attraverso iniziative didattiche adeguate, monitorando e valutando il conseguimento degli obiettivi intermedi e finali). Molta letteratura valuta criticamente la prima interpretazione in quanto ispirata ad un dualismo pedagogico che si riflette per lo più in atteggiamenti di passività, se non di rifiuto, da parte dei destinatari che hanno avuto esperienze negative nella frequenza di percorsi di un dato sistema. La L. 53/03, nel delineare il sistema educativo di istruz. e di formaz., articolato nei sottosistemi di istruz. e in quello dell'istruz. e della FP, prefigura l'integrazione tra sottosistemi.

Bibl.: AMBROSINI M. (Ed.), *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, Brescia, La Scuola, 2000; DM 31.05.01, *Certificazione nel sistema della formazione professionale*, in GU del 18.06.01, n. 139; UCCELLO S., *Guida ai corsi di formazione*, Milano, Il Sole 24 ore, 2002; BRAMANTI A. - D. ODIFREDDI., *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, Milano, F. Angeli, 2003; ISFOL (Ed.), *Rapporto ISFOL 2003*, Brescia, La Scuola, 2004; CONFAP, *Collocazione CONFAP nel sistema dell'Istruzione e Formazione professionale*, in "Presenza CONFAP", 1-2(2004), supplemento; MALIZIA G. - D. NICOLI, *Lo schema di decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005) 2, 25-50; *Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione* (29 giugno 2006), Roma, 2006; *Editoriale*, in "Rassegna CNOS" 22 (2006) 3, 3-286.

M. Tonini

FORMAZIONE PROFESSIONALE CONTINUA (FPC)

Attività formativa destinata alla popolazione attiva con l'obiettivo di assicurare che le → conoscenze e le → competenze professionali siano continuamente aggiornate e riqualficate in connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo.

1. Il sistema di FPC costituisce una componente di un più vasto sistema di formaz. permanente, all'interno del quale la caratteristica distintiva proviene dalla sua finalità, destinata essenzialmente alla riqualficazione collegata ai processi produttivi. In Italia, un vero e proprio sistema di FPC ha cominciato a prendere forma negli ultimi anni, in particolare con l'emanazione della L. 236/93. Fino ad allora gli interventi di FPC erano finanziati e gestiti direttamente dalle singole aziende, che li destinavano per lo più all'aggiornamento professionale dei propri quadri, intermedi e superiori. La L. 236/93 vuole rispondere, invece, all'esigenza di una riqualficazione continua di tutta la forza → lavoro, a garanzia sia dell'aggiornamento continuo dei processi produttivi, sia della manutenzione e del miglioramento dei livelli di → professionalità ed → occupabilità dei lavoratori stessi. Pertanto prende corpo, con i → finanziamenti del MLPS, un'attività programmata dalle Regioni, che integra e rafforza, in una prospettiva di sistema, le iniziative condotte autonomamente dalle → imprese. Il dialogo sociale tra il sistema delle imprese e quello sindacale ha un peso rilevante nella nascita di un sistema di FPC in Italia. Negli accordi tra → parti sociali e Governo del 1993, del 1996 e del 1998, il tema della FPC assume un ruolo sempre più centrale. È sulla base di tali accordi che sono state approvate le successive leggi (196/97, 53/2000) che valorizzano il ruolo strategico della FPC e delle parti sociali nella → progettazione degli interventi formativi.

2. Con la L. 53/03, gli interventi a favore dei lavoratori occupati si ampliano, in una prospettiva di *lifelong learning*, con l'introduzione dei → congedi formativi e dei *voucher* individuali per svolgere attività formative, anche non immediatamente collegate al processo produttivo. Infine, con la L. 388/00 la programmazione e l'organizzazione delle iniziative di FPC vengono portati più vicino al → sistema produttivo, con la costituzione dei Fondi interprofessionali, organismi gestiti dalle parti sociali, ai quali le aziende possono versare direttamente lo 0,30% della retribuzione dei lavoratori normalmente versato allo Stato, e che veniva successivamente destinato a finanziare le attività formative gestite dalle Regioni. L'obiettivo di questi interventi normativi è quello di ampliare sia l'offerta di FPC da parte delle imprese, sia la partecipazione dei lavoratori a questo tipo di attività; le indagini Eurostat indicano infatti che le imprese italiane sono fra quelle che in Europa dedicano minore spazio alla FPC: solo il 24% delle imprese italiane intervistate, infatti, dichiara di aver svolto attività formativa a favore dei propri dipendenti nell'anno 2001.

Bib.: CONFINDUSTRIA, *La fabbrica delle competenze. Rapporto della Commissione per la formazione professionale*, Scuola Formazione e Ricerca, 1999; OECD-OCSE, *Surmonter l'exclusion grace a' l'apprentissage des adultes*, Paris, Oecd, 1999; COMMISSIONE EUROPEA, *Realizzare uno spazio eu-*

ropeo dell'apprendimento permanente. COM (2001) 678, Bruxelles, Commissione Europea, 2001; ISFOL, Economia e costi della formazione aziendale. Strumenti e ricerche, Milano, F. Angeli, 2002; MLPS, Rapporto sulla formazione continua, Relazione presentata al Parlamento (a cura dell'ISFOL) anni 2001-2002.

G. Allulli

FORMAZIONE PROFESSIONALE INIZIALE (FPI)

Intervento formativo, a carattere corsuale, destinato ai giovani in uscita dal primo ciclo del percorso di istruz. e → formaz., che intendono acquisire → competenze di base e tecnico professionali che consentano loro di inserirsi nel mondo del → lavoro possedendo una → professionalità specifica. Si conclude con l'attribuzione di una → qualifica professionale.

1. La FPI ricade, in base alla Costituzione, sotto la competenza legislativa e amministrativa delle Regioni. Con l'emanazione della L. quadro 845/78 tutta la → FP, compresa quella iniziale, era stata ricondotta all'interno delle politiche attive del lavoro. Veniva separato nettamente il ruolo della scuola, rivolto prevalentemente alla preparazione del cittadino, e quello della formaz., finalizzato principalmente alla formaz. del lavoratore, in stretto collegamento con la domanda del mondo del lavoro. Pertanto le politiche delle Regioni, incentivate anche dagli indirizzi del FSE, che fornisce la maggior parte delle risorse finanziarie del sistema, si erano indirizzate negli anni successivi verso la programmazione di una FPI a carattere breve, modulare, molto flessibile, rivolta esclusivamente alla professionalizzazione. Con l'emanazione dell'art. 68 della L. 144/99, il ruolo della FPI viene riconsiderato, tanto che la FPI diventa uno dei canali attraverso i quali si può assolvere l'→ obbligo scolastico e formativo, che viene prolungato fino all'età di 18 anni oppure fino al conseguimento della qualifica professionale. Il successivo Protocollo Stato Regioni del febbraio 2000 sancisce questa nuova "filosofia" della FPI, stabilendo per i percorsi formativi una durata minima di 2 anni, l'introduzione del → tirocinio, di misure di → accompagnamento per l'inserimento professionale, di sistemi di valutazione della → qualità dell'offerta erogata.

2. La L. 53/03 valorizza e potenzia ulteriormente il ruolo della FPI come percorso di pari dignità rispetto a quello scolastico, che dà la possibilità ai giovani che lo frequentano e che conseguono una qualifica professionale, sia di inserirsi nel mondo del lavoro, sia di proseguire nel percorso formativo, verso il conseguimento di un diploma professionale, e successivamente verso la → FP superiore e verso l'istruz. universitaria. Pertanto viene riconosciuto che obiettivo della FPI non è solo la formaz. del lavoratore, ma anche la formaz. della persona, nei suoi vari aspetti, culturali, civili e sociali. Con la L. 53/03 possono accedere alla FPI i giovani che hanno superato l'esame di Stato al termine del primo ciclo. I corsi assumono durata triennale, e si concludono con il rilascio, da parte delle Regioni, di una qualifica professionale, che consente ai giovani di inserirsi nel mondo del lavoro, oppure di

proseguire nel percorso formativo con un ulteriore IV anno, attraverso il quale si consegue il diploma professionale. Sono previste misure di accompagnamento (→ orientamento, ecc.), → personalizzazione, *stage* e → tirocini. Infine, viene superato il principio di una programmazione annuale delle attività formative, a favore di un maggior consolidamento dell'offerta formativa sul territorio.

Bibl.: CNEL, *Libro Bianco sulla Formazione Professionale*, Roma, CNEL, 1991; COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere verso la società della conoscenza*, Lussemburgo, Commissione europea, 1996; ALLULLI G. - P. BOTTA, *Inclusione ed esclusione: ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, Milano, F. Angeli, 1999; ISFOL, *Obbligo Formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Milano, F. Angeli, 2001; NICOLI D., *Il nuovo sistema di formazione professionale*, in "Professionalità", 61 (2001), 22-31; BUSI M. - F. MANFREDDA - O. TURRINI (Edd.), *Quale percorso per la riforma?*, inserto in "Professionalità" 75 (2003) I-XXXVIII.

G. Allulli

FORMAZIONE PROFESSIONALE SUPERIORE (FPS)

Intervento formativo destinato ai giovani che hanno terminato la → FPI oppure il percorso liceale e che intendono acquisire → competenze di base e tecnico professionali più elevate che consentano loro di inserirsi nel mondo del → lavoro come tecnici di livello superiore. Si conclude con l'attribuzione di un diploma professionale superiore.

1. In Italia il concetto di FPS è stato tradizionalmente assimilato a quello di formaz. universitaria. Dopo il diploma di maturità non esisteva in pratica, per i giovani che volevano acquisire una preparazione professionale, una alternativa ai corsi universitari di laurea o di diploma. L'unica alternativa possibile erano i cosiddetti corsi di secondo livello, ovvero corsi brevi, della durata di 6/800 ore, programmati dalle Regioni e destinati ai giovani in possesso → qualifica professionale o di diploma secondario. L'esigenza di un percorso professionale di livello superiore ma non universitario, che preparasse i cosiddetti lavoratori della conoscenza, ovvero i tecnici superiori, ha portato alla creazione del sistema FIS (Formazione Integrata Superiore), che comprende sia i corsi di secondo livello organizzati dalle Regioni, sia i corsi dell'IFTS. La FIS si colloca nel → sistema formativo italiano nel segmento dell'→ istruz. e → formaz. post-secondaria. In particolare, attraverso l'istituzione dell'IFTS viene creata una nuova tipologia di offerta, il cui obiettivo prioritario è quello di formare figure di tecnici e di professionisti che possano operare nelle → imprese e nella Pubblica Amministrazione, in particolare in quei settori della produzione e dei servizi che sono caratterizzati da una elevata complessità tecnologica e organizzativa. Inoltre si vuole colmare una carenza di offerta formativa a livello post-secondario, che costituiva finora uno dei motivi dell'accesso di massa all'→ Università e del successivo → abbandono.

2. La durata prevista per questi corsi va da 1.200 a 2.400 ore (uno o due anni), e alla loro realizzazione devono concorrere scuola, Università, → FP e impresa.

Inoltre, a questo percorso, che prevede una quota minima (il 30%) di ore da dedicare alle attività di *stage*, possono accedere sia giovani che adulti, anche occupati; i corsi IFTS rilasciano, oltre all'attestato di qualifica finale, dei → crediti che possono essere spesi all'interno dell'Università. L'istituzione di questo nuovo percorso si prefigge dunque di facilitare l'inserimento professionale dei giovani, offrendo una formaz. fortemente professionalizzante di alto profilo tecnologico, adeguata ai fabbisogni formativi delle imprese. La L. 53/03 prevede che il segmento della FPS si collochi, in modo organico, al termine dei percorsi dell'→ istruz. e FP di durata almeno quadriennale. La stessa legge prevede che a questo segmento possano accedere i giovani che ottengono l'ammissione al V anno dei Licei. Al tempo stesso, dall'analisi dei primi anni di attuazione dell'IFTS emerge la necessità di predisporre un'offerta più solida, in grado di presentare percorsi organizzati in una prospettiva temporale più ampia, e non solamente su base annuale.

Bibl.: BUTERA F. - E. DONATI - R. CESARIA, *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione ed organizzazione*, Milano, F. Angeli, 1997; D'ARCANGELO A., *La formazione per l'occupazione e le esperienze scuola/lavoro*, in "Proiezioni" 3-4 (1998) 18-20; OCSE, *Esame delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Roma, Armando Editore, 1998; LAMOURE J., *Les formations technologiques et professionnelles supérieures*, in "Cahiers Français. La Documentation Française" 285 (1998) 12-14; ISFOL, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano. La formazione integrata superiore*, Milano, F. Angeli, 2000.

G. Allulli

FORMAZIONE PROFESSIONALE: SVILUPPO STORICO

D'accordo con il carattere della presente pubblicazione, questa "parola" si limita all'ambito dell'età moderna e contemporanea, dando uno spazio privilegiato alle realizzazioni italiane, con un veloce accenno ai precedenti. Ma anche in tali settori si dovrà procedere per rapidi cenni, scegliendo alcuni orientamenti e fatti significativi allo scopo di chiarire le origini e il significato della → FP oggi.

1. I precedenti. La storia della FP in Occidente affonda le radici nelle forme di → apprendistato e avviamento al → lavoro nella bottega artigiana dell'antica Roma. Si deve dire tuttavia che i romani (e prima ancora i greci) "non avevano idea di una distinzione tra l'arte (nel senso odierno) e i mestieri artigiani, e dunque tra l'artista e l'artigiano" (Frasca, 1994, 6). Va ricordato, d'altra parte, il merito del cristianesimo nel recuperare il valore etico e religioso del lavoro, anche manuale. Basti richiamare il motto *ora et labora* che scandisce la vita di molti monasteri fin dall'Alto Medioevo. Nel contesto dei cambiamenti socio-economici che si verificano in Europa a partire dal sec. XIII, sorge un altro tipo d'istituzione: la scuola per i mercanti. Contemporaneamente, nelle nuove città ha luogo una vera esplosione di mestieri. Il *Livre des métiers* (1268 ca.) elenca 130 mestieri manuali esercitati a Parigi. Gli artigiani che li esercitano si organizzano in corporazioni allo scopo di difendere i propri diritti e privilegi. All'interno di ogni corporazione si configurano due livelli: i maestri e gli apprendisti. In un secondo momento, è introdotto un

grado intermedio: gli ufficiali. Molto presto viene espressa l'esigenza di un periodo di → tirocinio prima di poter praticare la propria attività. Il futuro artigiano riceve la preparazione tecnica e viene iniziato ai “segreti del mestiere” attraverso un prolungato contatto con un “maestro” nell'officina e nella casa. Il ragazzo – solo o in piccoli gruppi – comincia l'apprendistato tra i dodici e i quattordici anni e diventa ufficiale verso i diciotto o i vent'anni. Dopo due anni di esercizio del mestiere diventa maestro, mediante la realizzazione, appunto, di un'opera “maestra”.

2. *Scuole di arti e mestieri nell'età moderna.* Nei sec. XVII-XVIII le corporazioni declinano. L'incipiente “rivoluzione industriale” comporta altre forme di lavoro e modi differenti di organizzarsi tra i lavoratori. In contesti e con obiettivi diversi sorgono nuove iniziative: le scuole per apprendisti dei Fratelli delle Scuole Cristiane con un “programma tecnico-pratico”; le scuole di fabbrica in Inghilterra; le case di lavoro durante il Pietismo in Germania; pur con lentezze, ripensamenti e ambiguità, i primi ordinamenti scolastici con qualche attenzione al tema della preparazione al lavoro. Nel 1780, il francese duca de La Rochefoucauld-Liancourt concepisce “il progetto di una scuola che offrirebbe l'insegnamento elementare e un sapere tecnico secondo il modello delle scuole di fabbrica che egli aveva visitato durante un suo viaggio in Inghilterra” (Day, 1991, 114). L'*École des Métiers* inizia la sua attività nel 1789 (lettura, scrittura, calcolo, esercizi militari, e preparazione pratica a diversi mestieri: sarto, calzolaio, carpentiere, fabbro fer-raio). Un decreto di Napoleone (1803) trasforma detto centro in *École d'Arts e Métiers* per la → formaz. di operai qualificati, trasferita nel 1806 a Châlons-sur-Marne (Champagne). Poco dopo è creata una scuola di arti e mestieri ad Angers. I responsabili costatarono la difficoltà che derivava dalla necessaria “associazione della teoria e della pratica, della classe e del laboratorio”. (E sarà questo uno dei temi ricorrenti anche in realizzazioni contemporanee). Dagli anni '30 del sec. XIX, diventa maggiore l'interesse da parte dello Stato per la formaz. dei quadri per l'industria; ma le realizzazioni più significative sono opera dell'iniziativa privata e delle autorità comunali. La legge sulle *Écoles manuelles d'apprentissage* (1880) costituì il primo tentativo di raggruppare tale formaz. sotto la tutela statale. I programmi dovevano essere approvati dal Ministero dell'Istruzione e da quello dell'Agricoltura e del Commercio. L'intesa, nella pratica, non sempre riuscì facile. Nel 1919, la L. Astier completò il quadro dell'→ insegnamento tecnico industriale e commerciale, il cui scopo era “lo studio teorico e pratico delle scienze e delle arti o mestieri in vista dell'industria e del commercio” (art. 1). L'impianto generale si mantenne sostanzialmente inalterato fino alla seconda guerra mondiale. Le esperienze e le normative legali francesi ebbero notevole in-flusso in altri Paesi europei e americani.

3. *Dalle scuole speciali ai corsi di FP in Italia.* Gli stimoli arrivati dalla Francia trovano echi nelle pubblicazioni periodiche come il “Giornale della Società d'Istruzione e d'Educazione”. Vi sono anche frequenti riferimenti ad esperienze belghe, inglesi e tedesche. Le realizzazioni attuate nella penisola italiana non

sono però semplice replica di quelle d'Oltralpe. L'Albergo di Virtù fu creato già nel sec. XVI per accogliere giovani poveri “a fine di far loro insegnare le arti”. Nel 1797, l'Opera della Mendicità Istruita (fondata nel 1776 a Torino), oltre “il ben vivere, il leggere, lo scrivere, gli elementi di aritmetica”, si proponeva di offrire ai ricoverati “l'avviamento alle arti”. Nel 1838, viene promossa a Milano una Società d'incoraggiamento per le arti e i mestieri. L'incontro tra → istruz. e lavoro è presente inoltre nelle iniziative dei fondatori di istituti religiosi, maschili e femminili (fratelli Cavanis, L. Pavoni, B. Capitanio, L. Murialdo, G. → Bosco). Le prime disposizioni legali sulle “scuole elementari tecniche” si trovano nel *Regolamento* del Regno Lombardo-Veneto (1818); in Piemonte la L. Boncompagni (1848) segnala che le “scuole speciali (...) preparano all'esercizio delle professioni per le quali non è destinato alcuno speciale insegnamento nelle università” (art. 4). La L. Casati (1859) si occupa dell'istruz. tecnica (articolata in due livelli: “scuole tecniche” e “istituti tecnici”), precisando che “ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale” (art. 272). Il passaggio, nel 1861, al Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio non ne facilitò lo sviluppo. Ancora alla fine del sec. si denunciava l'incapacità delle scuole tecniche a “dare un mestiere” (Soldani, 1981, 110). Di fatto, l'istruz. professionale, regolata da una L. del 1878, ebbe la sua data di nascita legale nelle disposizioni emanate fra il 1879 e il 1880 dalle Circolari dei Ministri Cairoli e Miceli. Pur con difficoltà, essa acquistò progressivamente il riconoscimento di “scuola secondaria”, passando nel 1931 sotto le dipendenze del MPI. La FP, come “sistema formativo extrascolastico”, ebbe invece inizio dopo la seconda guerra mondiale, favorita da due fatti: l'urgenza di preparare manodopera per la ricostruzione, e l'inadeguatezza del sistema scolastico nel dare una risposta al nuovo tipo di domanda formativa espressa dal mondo del lavoro. Il settore fu disciplinato nel 1949 dalla L. 264. Detta legge riceve poi modifiche e integrazioni negli anni successivi (1950-1970), che non costituiscono tuttavia un sistema organico di regolamentazione del settore. A tali carenze legislative, il MLPS ha supplito con circolari annuali, dando norme organizzative e amministrative (De Falchi, 1992, 9426-28).

4. *Nuovi orientamenti ed esperienze.* Nel 1972, le competenze in materia di FP sono state trasferite alle Regioni (con DPR n. 10, del 5 gennaio) e nel 1978 venne approvata la *L. quadro in materia di FP* (L. 845/78). I soggetti coinvolti nella legge sono: il MLPS (con ruolo di coordinamento), le Regioni, gli → enti pubblici e privati. Frattanto, si erano consolidate esperienze significative (nel 1977, ad es., iniziava le sue attività nella promozione del mondo del lavoro giovanile il CNOS-FAP). Nella L. delega Moratti (L. 53/03), è introdotto un percorso graduale e continuo di FP dai 14 ai 21 anni; e le “istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'→ alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruz. e della FP ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le Regioni, la frequenza negli

istituti d'istruz. e FP di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi" (art. 4). Tali proposte si trovano in sintonia con gli ordinamenti di altri Paesi della UE, in cui il sottosistema della FP è considerato di pari dignità rispetto alla scuola.

Bibl.: SOLDANI S., *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale*, in "Studi Storici" 22 (1981)1, 110. CHARMASSON Th. (Ed.), *L'enseignement de la Révolution à nos jours*, Paris, Economica, 1987; HAZON F., *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Roma, Armando, 1991; DE FALCHI F., "Professionale, formazione", in M. LAENG (Ed.), *Enciclopedia pedagogica*, vol. V, Brescia, La Scuola, 1992, 9426-9433; FRASCA R., *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994; PRELLEZO J.M - R. LANFRANCHI, *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*, 3. voll., Torino, SEI, 2002; NANNI C., *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003.

J.M. Prellezo

GLOBALIZZAZIONE E FP

Il termine g. indica genericamente un fenomeno di crescita progressiva delle relazioni e degli scambi a livello planetario, a partire dalla fine del XX sec. Benché la g. venga prevalentemente considerata in una prospettiva quasi esclusivamente economica, essa assume una rilevanza cruciale pure nell'ambito dei cambiamenti sociali, tecnologici e politici. Secondo Robertson (1999), è preferibile parlare di "globalizzazione", che sintetizza – fondendole insieme – g. e localizzazione. L'una e l'altra non si escludono; anzi, la prima acquisisce un significato se viene colta attraverso la seconda. D'altra parte, il fenomeno della g. va dispiegandosi in un'epoca dominata dall'incertezza (Giaccardi - Magatti, 2006), nella quale gli individui si percepiscono, ad un tempo, come cittadini del mondo ed individui più isolati, con dei riferimenti culturali che vengono quotidianamente messi in discussione. Perciò, particolare rilevanza acquisiscono dimensioni quali il flusso delle conoscenze, delle informazioni e, più in generale, della → comunicazione e della → formaz. Proprio la formaz. delle → risorse umane, infatti, è uno degli aspetti chiave, sia per garantire un consapevole esercizio del diritto di → cittadinanza nella → società globale, sia per raggiungere, nel nuovo contesto, gli obiettivi di competitività economica e di sicurezza sociale. Il → mercato del lavoro, estremamente flessibile, richiede un'utenza di massa diversificata anche in relazione all'età. Ciò significa che la difficoltà di acquisire una → professionalità spendibile per tutto l'arco della vita rende necessaria la capacità di inserirsi in un processo di → apprendimento continuo (anche di auto-apprendimento). Accanto allo sviluppo di → competenze professionali specifiche, quindi, la → FP non può trascurare quelle che comunemente si definiscono → capacità cognitive superiori (attitudine al ragionamento, al → *problem solving*, ecc.) e le → abilità sociali (autonomia, collaborazione, ecc.). La FP, insomma, è chiamata a trasmettere ai propri utenti la capacità di gestire l'informazione, di trasformarla in competenza nel nuovo contesto operativo, condizionato e modificato dall'impatto con le → nuove tecnologie.

Bibl.: BANGEMAN M., *Bangeman Report. Europe and the Global Information Society: Recommendations to European Council*, Bruxelles, 1994 (Trad. it. *Rapporto Bangeman. Supplemento a Prima Comunicazione n. 238*, Milano, Genesis, 1995); BECK U., *Che cos'è la globalizzazione*, Roma, Carocci, 1999; ROBERTSON R., *Globalizzazione, teoria sociale e cultura globale*, Trieste, Asterios, 1999; GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *L'io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Roma - Bari, Laterza, 2006.

M. Colasanto

GOVERNANCE E FP

Il termine g. è entrato ormai da qualche anno nel linguaggio comune. Utilizzato in genere in contrapposizione al vocabolo *gouvernement*, che evidenzia la centralizzazione delle azioni realizzate dai responsabili di una determinata politica, esso dà rilievo alla presenza di una molteplicità di attori, coinvolti nell'implementazione della politica stessa. L'idea di g. implica che il conseguimento di un obiettivo sia dovuto all'azione autonoma, ancorché non isolata, di coloro i quali contribuiscono all'attuazione di un certo programma (si tratti di istituzione pubblica o di organizzazione privata), tramite un coinvolgimento collettivo nel processo di scelta dei protagonisti del → mercato del lavoro. Per quanto concerne il → sistema formativo, bisogna ricordare come il DPR 10/1972 abbia trasferito completamente le competenze alle Regioni, e come, invece, il D.lgs. 112/1998 sia entrato nel merito delle attribuzioni di queste ultime e di quelle rientranti nella sfera della Pubblica Amministrazione. Nella definizione degli interventi di armonizzazione tra obiettivi nazionali e regionali, un ruolo chiave è assegnato alla Conferenza Stato-Regioni. Alla Conferenza Unificata, invece, compete la concreta individuazione dei programmi operativi multiregionali della → FP. Per quanto concerne le competenze provinciali, invece, sotto il profilo della programmazione integrata esse si servono dei *Piani annuali d'intervento*. Le Province – ed anche alcune Regioni – si sono più volte espresse contro l'incertezza palesata dalla normativa nazionale in ordine al trasferimento dei compiti e delle funzioni, ravvisando un certo grado di contraddittorietà nella normativa stessa, e per una maggiore coerenza nel campo della programmazione. In ogni caso, un decisivo impulso al cambiamento dell'assetto riguardante i settori dell'→ istruz. e della FP è stato dato dalle cosiddette leggi Basanini, cui ha fatto seguito la riforma del Titolo V della Costituzione. Essa sancisce, *de facto*, l'introduzione di un orientamento fortemente autonomista, che riserva alcune materie alla competenza esclusiva dello Stato, ne individua altre di pertinenza congiunta dello Stato e delle Regioni, lasciando a queste ultime la possibilità di legiferare in via esclusiva su ciò che, concretamente, non è stato attribuito né al primo né alle seconde. Fermo il rispetto degli obblighi derivanti dalla Costituzione, dalle leggi internazionali e da quelle della Comunità Europea, il nuovo ordinamento attribuisce ai Comuni prerogative di tipo amministrativo, che debbono agire tenendo in debito conto i principi di → sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza. Non si può nemmeno escludere che, in futuro, lo scenario istituzionale pre-

veda Amministrazioni provinciali dotate di poteri più ampi, in merito al governo del territorio. Tutto ciò, del resto, s'inscriverebbe in una logica di valorizzazione del legislatore regionale. Bisogna insomma sottolineare come, a partire dalla succitata riforma Bassanini, i partner sociali siano stati coinvolti con un ruolo attivo, essenzialmente di confronto, utile all'individuazione ed alla soluzione delle problematiche legate al territorio. In tal senso, sembra che la concertazione sia divenuta la modalità concreta di attivazione delle decisioni, capace di garantire un'adeguata gestione degli strumenti di intervento comunitari, ma insieme di quelli nazionali, senza sminuire il rilievo delle autonomie locali.

Bibl.: COMMISSIONE EUROPEA, *Libro bianco sull'educazione e la formazione: insegnare e apprendere. Verso una società conoscitiva*, Bruxelles, 1996; RHODES R., *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability*, Buckingham, Open University Press, 1997; CICIOTTI E. - A. SPAZIANTE, *Economia, territorio e istituzioni. I nuovi fattori delle politiche di sviluppo locale*, Milano, F. Angeli, 2000; RUFFINO M., *Formazione continua e competenze delle PMI*, Milano, F. Angeli, 2001; COSTA M. - F. DAL FIORE, *Entità in formazione. Governare il cambiamento tra comunità e network*, Torino, UTET, 2005; S.A., *Glossario. Cooperazione interistituzionale*, in [http://db.formez.it/fontinor.nsf/7224ea39dea4a740c1256fb80040016a/8D167DA0C830FF53C125711E004C6B1F/\\$file/glossrio_coop_interistituzionale.pdf](http://db.formez.it/fontinor.nsf/7224ea39dea4a740c1256fb80040016a/8D167DA0C830FF53C125711E004C6B1F/$file/glossrio_coop_interistituzionale.pdf), 9.2.07.

M. Colasanto

IDENTITÀ

Il termine i., entrato ormai nel linguaggio comune, è carico di significati ed è utilizzato nei contesti più diversi: in ambito teologico, psicologico, sociologico, antropologico-culturale, religioso. La problematica dell'i. costituisce il punto di incontro di numerose discipline (Sciolla, 1983). Storicamente affrontato dapprima in filosofia, da alcuni decenni il concetto viene utilizzato da altre → scienze umane, in particolare dalla sociologia e psicologia con l'effetto di una notevole disparità di definizioni.

1. In ambito psicologico, i significati del termine si sovrappongono o contrappongono con facilità, sicché "individuazione", "sentimento di i.", "Sé", "sistema di Sé" sono considerati concetti intercambiabili con quello di i. L'i. racchiude in sé concetti diversi, come continuità e sviluppo, stabilità e cambiamento, uguaglianza e diversità, identificazione e differenziazione, fedeltà alle tradizioni e apertura all'innovazione, maturazione personale e sociale. In tal senso, è un concetto multidimensionale e complesso, sia sotto il profilo teorico che in riferimento al contesto culturale in continuo mutamento. Sono molteplici gli aspetti e le dimensioni che la connotano, tuttavia muovendosi sul terreno del senso comune, si pensa all'i. come alla consapevolezza di essere se stessi, pur attraverso le molteplici trasformazioni che si sperimentano nel tempo e nelle diverse situazioni o relazioni sociali, o anche a quell'esperienza vissuta globale e coerente di sé che dà senso e unità interiore. L'i. si configura innanzitutto come "i. personale" e indica ciò in base a cui l'individuo sente di esistere come persona, si sente accettato e riconosciuto come

tale dagli altri, dal suo gruppo o dalla sua cultura di appartenenza. È il risultato di due percezioni simultanee: la percezione immediata della propria *ipseità* (auto-identificazione) e della continuità della propria esistenza nel tempo; la percezione simultanea del fatto che gli altri riconoscano tale ipseità e continuità (Erickson, 1974, 58).

2. L'i. non è “data fin dall'inizio”, ma rappresenta il risultato laborioso di una storia personale, che si è costruita a partire dall'elaborazione – all'interno della trama di relazioni interpersonali e d'interazioni con l'→ ambiente – dell'incidenza dei modelli culturali e delle differenti esperienze di vita. Perché l'i. possa manifestarsi, è necessario che l'uomo percepisca se stesso come un tutto unitario e impari a riconoscere la propria separata diversità di individuo (*processo di individuazione*) in un continuo “separarsi da” e “riconoscersi in”, riconoscersi uguale a se stesso e diverso dagli altri. Ciascuno trova la conferma o dis-conferma della propria i. nell'incontro/confronto con gli altri, persone, gruppi, → ambiente, cultura. Per svilupparsi armoniosamente nella propria i., ha bisogno di essere strutturato contemporaneamente dalle proprie appartenenze sociali, territoriali, etniche, linguistiche, culturali e religiose, deve essere capace di assumere le proprie “i. collettive”, integrandole nell'insieme e dando loro un senso (Del Core, 2000, 206).

3. Si parla anche di “i. sociale”, “i. culturale ed etnica”, “i. vocazionale e professionale” che non sono altro che delle varianti o delle componenti dell'“i. personale”. L'i. e la sua formazione, nel contesto attuale di globalizzazione, è diventata molto più problematica, non solo per le nuove generazioni, ma anche per la convivenza delle generazioni adulte il cui compito di trasmissione culturale si fa sempre più difficile e complesso.

Bibl.: ERIKSON E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1974; SCIOCCA L. (Ed.), *Identità*, Torino, Rosenberg & Sellier 1983; DI CRISTOFORO LONGO G., *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Roma, Ed. Studium, 1993; DEL CORE P., *Identità e alterità. Fondamenti dinamici della reciprocità e percorsi maturativi*, in “Rivista di Scienze dell'Educazione” 38 (2000)2, 201-234; DEL CORE P. - A.M. PORTA (Edd.), *Identità, cultura e vocazione. Quale futuro per la formazione in Europa?*, Roma, LAS, 2002.

P. Del Core

IMMIGRAZIONE

→ Educazione interculturale

IMPRESA

Nel linguaggio comune, erroneamente, si tende a considerare i. e azienda come sinonimi. Giuridicamente, invece, sono termini con significati diversi. Il “Codice civile” non definisce l'i., ma l'imprenditore: chi “esercita professionalmente un'attività economica organizzata al fine della produzione o dello scambio di beni o di

servizi” (art. 2082). Di conseguenza l’i. è definibile come *un’attività economica organizzata al fine della produzione o dello scambio di beni o di servizi*. Il “Codice civile” definisce, invece, l’azienda come “il complesso dei beni organizzati dall’imprenditore per l’esercizio dell’impresa” (art. 2555). L’azienda è quindi *l’insieme degli strumenti utilizzati per svolgere l’attività imprenditoriale*.

1. Ogni anno nascono in Italia più di 300.000 nuove i. e il saldo tra le nuove i. iscritte e quelle cancellate nel registro tenuto dalle Camere di Commercio risulta positivo, tanto che lo sviluppo delle attività imprenditoriali è generalmente considerato come uno dei modi per riuscire a debellare i grandi numeri della disoccupazione. Per questo, negli ultimi anni, si sono intensificati gli interventi a sostegno della creazione d’i.: a) interventi di natura *finanziaria*, cfr. in particolare la L. 44/86 e successive modificazioni, la L. 236/93, entrambe gestite dalla Società per l’Imprenditorialità Giovanile (IG), e la L. 215/92 sulla IG; a queste si aggiungono numerosissimi provvedimenti regionali; b) interventi di *formaz.*: le Regioni inseriscono nei loro piani di → formaz. corsi dedicati all’imprenditorialità; analogamente le Camere di Commercio offrono corsi di preparazione alla creazione d’i.; nelle scuole superiori sono inseriti programmi di simulazione della creazione d’i. (come il progetto IG studenti); c) interventi di *assistenza tecnica*, per supportare la nascita della nuova imprenditorialità.

2. Per la gestione degli aiuti connessi ai → finanziamenti, lo Stato opera attraverso la IG. La IG, che fa capo al Ministero del Tesoro, svolge tutte le funzioni e i compiti necessari per sostenere l’intero processo di creazione di i., inoltre promuove e finanzia anche forme di → lavoro autonomo attraverso il “prestito d’onore”. Da menzionare anche l’attività dei BIC (*Business Innovation Center*), che hanno la *mission* di sviluppare la cultura imprenditoriale e stimolare la creazione di nuove i. I BIC, promossi dalla Commissione Europea, Direzione Generale Politica Regionale, sono istituiti in molte Regioni con la formula della S.p.A. Molte anche le iniziative di assistenza promosse da → enti locali. In molti Comuni, ad es., è stata attivata la costituzione del cosiddetto sportello unico, un ufficio apposito al quale ci si può rivolgere per espletare tutte le pratiche burocratiche accessorie necessarie per iniziare una nuova attività senza doversi perdere nei meandri della Pubblica Amministrazione. Da menzionare, infine, le numerose iniziative di → accompagnamento alla imprenditorialità realizzate all’interno di progetti integrati di formaz. o da parte di strutture orientative.

Bibl.: ASSOSERVIZI, *In 24 righe le cose da non dimenticare per fare meglio l'imprenditore* Milano, 1990; MONTEFINALE A. (Ed.) *Creare la propria impresa: guida operativa per il neo-imprenditore*, Roma, ENFAPI - SOGEA, 1990; SALANI P.M., *Dall'idea all'impresa: come diventare imprenditore*, Roma, Acropoli, 1991; ASSEFOR, *Il neo-imprenditore: manuale operativo per mettersi in proprio*, Rimini, Assefor, 1991; DE BENEDETTIS A. - G. MINGOLLA - A. SCACCHERI (Edd.), *Come fare un business plan*, Milano, F. Angeli, 1993; ELVY B.H., *Mettersi in proprio senza capitali: 100 nuove idee e opportunità, come valutarle e selezionarle*, Milano, F. Angeli, 1994; ALFANO V. - T. CALÒ, *Manuale del giovane imprenditore (una ditta simulata)*, Napoli, 1994; SOCIETÀ PER L’IMPRENDITORIALITÀ GIOVANILE, *Vademecum per l'imprenditore: dal sogno all'idea imprenditoriale*, Roma, Società per l'imprenditorialità giovanile, 1995; ABELL F.D., *Strategia duale: dominare il presente, anticipare il futuro*,

Milano, Il sole 24 ore media & impresa, 1997; REGIONE TOSCANA. DIPARTIMENTO DELLE POLITICHE SOCIALI E DEL LAVORO, *Come creare la propria attività e la propria impresa: guida alle iniziative locali*, Firenze, Ed. Toscana, 1999; CUZZOLA V. - A. NOCERA *guida all'avviamento e gestione di un negozio*; GHERGO F. Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo, Roma. Tipografia Pio XI, 2003; ROBERTS J., *L'impresa moderna*, Bologna, Il Mulino, 2006.

F. Ghergo

INCLUSIONE SOCIALE

Il concetto di i.s. in questi anni viene utilizzato diffusamente nell'ambito delle politiche sociali e degli interventi finalizzati ad aumentare la partecipazione di tutti nella → società, in particolare lo ritroviamo nei documenti dedicati all'integrazione dei gruppi di popolazione particolarmente svantaggiata per problemi di ordine endogeno o esogeno. La nascita di questo termine viene indicata dagli AA. in Francia, nel 1974, attualmente è presente in tutti i documenti che rappresentano le politiche e le ricerche degli Stati membri dell'UE nell'ambito della lotta all'→ esclusione sociale. In particolare in questi anni, attraverso i Piani di Azione Nazionali (PAN) contro la povertà e l'→ esclusione sociale, gli Stati membri hanno indicato lo stato di attuazione delle politiche sull'i.s., le risorse nazionali e comunitarie impegnate, le priorità da perseguire e gli obiettivi da raggiungere. La predisposizione dei PAN da parte dei Paesi membri dell'UE è una pratica strettamente legata all'implementazione della Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) che richiede la formulazione di obiettivi comuni, PAN e indicatori comuni. A partire dal 2006 i PAN, secondo le indicazioni della Commissione, vengono elaborati intorno ai seguenti obiettivi comuni: 1) promuovere la → coesione sociale e le → pari opportunità per tutti grazie a sistemi di protezione sociale e a politiche per l'integrazione sociale adeguati, accessibili, finanziariamente sostenibili, adattabili ed efficienti; 2) interagire strettamente con gli obiettivi di Lisbona volti a conseguire una maggiore crescita economica e posti di → lavoro migliori e più numerosi e con la strategia per lo sviluppo sostenibile dell'UE; 3) rafforzare la → *governance*, la trasparenza e la partecipazione dei soggetti interessati all'elaborazione, all'attuazione e al → monitoraggio delle politiche. L'i.s. indica quindi il processo e gli interventi che allontanano dall'esclusione e che affrontano le problematiche che ne scaturiscono per promuovere l'integrazione degli individui nella società e riguarda in particolare il processo attraverso il quale ad ogni persona, secondo la propria esperienza e le circostanze, viene data la possibilità di sviluppare il proprio potenziale nella vita. Per raggiungere l'i., un reddito e un lavoro sono necessari ma non sufficienti. Una società inclusiva è anche caratterizzata dallo sforzo di ridurre la disuguaglianza, un equilibrio tra diritti e doveri degli individui ed una maggiore coesione sociale. Questo è possibile solo attraverso la predisposizione di risposte integrate che promuovano l'attivazione di tutte le risorse territoriali e che mirino ad offrire soluzioni integrate ai diversi → bisogni che manifestano le persone che rientrano nell'ambito dell'esclusione sociale. Tre sono le priorità che il Governo italiano ha indicato nelle

proprie politiche dedicate all'i.s., per imprimere una svolta decisiva alla lotta contro la povertà e l'esclusione sociale: promuovere la partecipazione al → mercato del lavoro lottando contro la povertà e l'esclusione fra le persone e i gruppi più emarginati, garantire accesso alle risorse, ai diritti e servizi, e garantire una partecipazione attiva di tutti i livelli di governo e degli *stakeholders*.

Bibl.: MLPS, *Piano d'azione nazionale contro la povertà e l'esclusione sociale 2003-2005*, Roma, 2003; COMMISSIONE DI INDAGINE SULL'ESCLUSIONE SOCIALE DEL MLPS, *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale*, Roma, 2004.

A. Felice

INDICATORI DI QUALITÀ

→ Competenza; Qualità

INDIVIDUALIZZAZIONE

→ Personalizzazione; → Esclusione sociale

INSEGNAMENTO

Attività sociale diretta alla diffusione di → conoscenze, → abilità, atteggiamenti e valori negli altri per mezzo di opportuni sistemi di rappresentazione e di → comunicazione. Dal latino *insignare*, imprimere segni, il termine è stato ben presto utilizzato per indicare la rappresentazione delle informazioni e delle conoscenze *in signo sensibile*, cioè secondo un sistema di segni sensibili (*in signo ponere*). D'altra parte *insignare* significa anche indicare, far segno.

1. L'azione di i. può, quindi, essere considerata sia come azione che mira a rendere sensibili, percepibili le conoscenze, le abilità, le → competenze, i valori che si intendono proporre all'azione di → apprendimento degli allievi, sia come indicazione del loro significato, del loro grado di plausibilità e del loro valore soggettivo e collettivo. Oggi si insiste sul ruolo della pratica di i. come facilitazione dell'apprendimento: l'i. è considerato come l'attività sociale che consiste nel creare le condizioni nelle quali i soggetti possano e vogliano apprendere quanto è loro proposto. La scienza che studia tale attività sociale è chiamata → "didattica", dal greco *didaskhein* (insegnare).

2. Insegnare validamente ed efficacemente è un compito assai complesso. Esso implica non solo una conoscenza approfondita e consapevole di quanto è oggetto di proposta di apprendimento, bensì anche la → capacità di rappresentarlo e comunicarlo efficacemente agli interlocutori, una sensibilità alle esigenze e difficoltà di apprenderlo da parte loro, un senso di responsabilità e coinvolgimento personale nell'impegno didattico. La storia passata e le testimonianze contemporanee circa le

pratiche di i. messe in atto e risultate valide ed efficaci permettono di individuare un insieme di → buone pratiche (meno felicemente dette buone prassi), che costituiscono modelli a cui fare riferimento per progettare e realizzare nuove attività formative. Nel contesto di questi modelli sono state suggerite alcune tecniche che sembrano favorire in maniera particolare l'apprendimento da parte di diverse tipologie di interlocutori. Tra queste tecniche merita ricordare un particolare suggerimento: articolare i percorsi formativi secondo unità didattiche o formative opportunamente strutturate. Si preferisce, spesso, usare l'espressione unità di apprendimento per sottolinearne il criterio organizzativo, che fa riferimento non tanto a quanto fa o deve fare l'insegnante, quanto a ciò che deve essere fatto da parte di ogni studente, o allievo, come suo specifico apprendimento. Un'unità di questo tipo implica: a) che sia sufficientemente evidente l'→ obiettivo, o l'insieme degli obiettivi, che si intende raggiungere; b) che siano esplicitate le conoscenze e le abilità prerequisite; c) che siano chiari e validi sia i contenuti da proporre, sia la → metodologia adottata, sia le modalità di → valutazione.

3. Tra le → metodologie da valorizzare, in particolare nei → processi formativi, vanno segnalate quelle che favoriscono lo sviluppo della capacità di autoregolazione nell'apprendimento e di collaborazione tra gli allievi. Per promuovere la capacità di autoregolazione viene spesso indicata come buona pratica una metodologia nella quale l'insegnante assume il ruolo di mentore, cioè di guida e sostegno allo sviluppo di → progetti personali di apprendimento e alla capacità di auto-dirigersi nella loro realizzazione e valutazione (*mentoring*). Quanto alla capacità di collaborare nei processi di studio sono abbastanza diffuse forme e tecniche di apprendimento collaborativo o cooperativo (*cooperative learning*), che tengono conto anche di obiettivi a valenza sociale, oltre che culturale e professionale.

Bibl.: DAMIANO E., *L'azione didattica*, Roma, Armando, 1993; GORDON T., *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti e Lisciani, 1996; PERRENOUD P., *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996; ID., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999; BORICH G.D., *Effective Teaching Methods*, Columbus (Ohio), Merrill, 2000; MEAZZINI P., *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2000.

M. Pellerey

INSEGNAMENTO SOCIALE DELLA CHIESA

1. *Origine e sviluppo.* L'ISC “trova la sua sorgente nella Sacra Scrittura, a cominciare dal libro della Genesi e, in particolare, nel Vangelo e negli scritti apostolici. Essa appartenne fin dall'inizio all'→ insegnamento della Chiesa stessa, alla sua concezione dell'uomo e della vita sociale e, specialmente, alla morale sociale elaborata secondo le necessità delle varie epoche” (*Laborem exercens* n. 3). Ha, tuttavia, avuto una fioritura particolarmente rigogliosa in concomitanza all'insorgenza della rivoluzione industriale. In ragione del fatto che i documenti successivi alla *Rerum novarum* di Leone XIII sono stati promulgati in continuità tra loro, si è gra-

dualmente costituito un *corpus* dottrinale aggiornato (cfr. *Sollicitudo rei socialis*, n. 1), abbastanza organico. Esso è sostanziato da *principi di riflessione, criteri di giudizio, orientamenti pratici*. Le ragioni dello sviluppo dell'ISC sono molteplici. È da tener presente sia l'urgenza e la novità dei problemi legati alla suddetta rivoluzione industriale animata in senso liberista, sia la *preoccupazione pastorale* dei pontefici di offrire ai cattolici (e non solo a loro) punti di riferimento e di orientamento etico-culturale per la loro azione, in vista della soluzione della *questione sociale* secondo l'ispirazione cristiana, partendo cioè dalla lettura degli avvenimenti alla luce del Vangelo e della Tradizione.

2. *Natura*. È con la *Gaudium et spes*, preceduta dalla *Mater et magistra*, in un contesto socio-culturale sensibilmente mutato ed ampiamente secolarizzato, che l'ISC, grazie ad un'*ecclesiologia della comunione, della missione e del servizio*, assume più apertamente ed autorevolmente la sua formalità di *sapere teologico teorico-pratico*. Ciò è avvenuto non in contrapposizione o in alternativa alla precedente strutturazione, prevalentemente filosofica, ma riequilibrandola e ricomprendendola in una formalità superiore, quella teologica, peraltro esigita connaturalmente e necessariamente dall'origine ecclesiale ed apostolica dello stesso ISC. Così rigorizzato, l'ISC appare chiaramente espressione del ministero di salvezza integrale che la Chiesa, come comunità-comunione di più componenti, è chiamata a svolgere nei confronti di ogni uomo, di tutto l'uomo. Derivando dall'essere apostolico della Chiesa, viene ritenuto atto a rivelare, annunciare, indicare presente e servire l'azione di Dio nel sociale, avente anch'esso, come tutte le altre realtà umane, il suo centro gravitazionale in Gesù Cristo, il nuovo Adamo, venuto per ricapitolare in sé tutte le cose (cfr. *Ef* 1,3-14; *Col* 1,15-20). Dopo il Concilio Vaticano II, dopo i tentativi maldestri che ideologizzavano l'ISC o dottrina sociale della Chiesa (= DSC) scambiandolo con l'indicazione di un sistema sociale, dopo le critiche di alcune teologie della liberazione che ne rilevavano la tendenza a snaturare il cristianesimo e ad immanentizzare la salvezza, Giovanni Paolo II afferma testualmente: "La dottrina sociale della Chiesa non è una 'terza via' tra capitalismo liberista e collettivismo marxista, e neppure una possibile alternativa per altre soluzioni meno radicalmente contrapposte: essa costituisce una categoria a sé. Non è neppure un'ideologia, ma l'accurata formulazione dei risultati di un'attenta riflessione sulle complesse realtà dell'esistenza dell'uomo, nella società e nel contesto internazionale, alla luce della fede e della tradizione ecclesiale. Suo scopo principale è di interpretare tali realtà, esaminandone la conformità o difformità con le linee dell'insegnamento del Vangelo sull'uomo e sulla sua vocazione terrena e insieme trascendente; per orientare, quindi, il comportamento cristiano. Essa appartiene, perciò, non al campo dell'ideologia, ma della teologia e specialmente della teologia morale. L'insegnamento e la diffusione della dottrina sociale fanno parte della missione evangelizzatrice della Chiesa" (*Sollicitudo rei socialis*, n. 41).

3. *Dimensione pastorale e pedagogica*. Nella coscienza di Giovanni Paolo II, l'annuncio della DSC o ISC è *componente essenziale* della *nuova evangelizzazione*

(cfr. *Centesimus annus*, n. 5). In altre parole, non può essere considerato *facoltativo* per la comunità ecclesiale, per l'educatore alla fede e per la testimonianza. È indispensabile dal punto di vista *apostolico* e *pedagogico*. Senza il suo apporto non si può educare globalmente e far crescere alla fede matura né i singoli credenti né le comunità ecclesiali e religiose; e così, non si può servire adeguatamente l'uomo, per favorirne una promozione ed una liberazione secondo la sua vocazione trascendente. Data la natura interdisciplinare dell'ISC, l'uso didattico dei testi delle encicliche e dei vari documenti sociali, compresi quelli episcopali, non può limitarsi alla dimensione teologico-morale, dimenticandone quella umanistica e pratico-progettuale. Inoltre, non si può rinserrarne la presentazione nell'istoricità o nelle mura scolastiche, senza evidenziarne l'intrinseco legame con il farsi della → società passata o contemporanea. Per questo, non ci si può accontentare delle varie sintesi contenutistiche sull'ISC presenti nel mercato librario e dotate solo di qualche fugace cenno storico. Tali sussidi, peraltro utili a sistematizzare un materiale a volte frammentato e inevitabilmente segnato dalla contingenza, debbono essere valorizzati e integrati all'interno di un *metodo storico-teorico-pratico*. Questo consente di penetrare meglio nel costruirsi progressivo dell'ISC, insegnando a divenirne soggetti attivi e responsabili. In tal modo, non viene formata solo la coscienza morale, ma si perfeziona la propria sapienza teologica e pratica relativa alla concretizzazione del bene possibile della società, senza rinunce o tradimenti della visione cristiana della società, all'interno di una prospettiva del già e non ancora.

Bibl.: CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti per lo studio e l'insegnamento della dottrina sociale nella formazione sacerdotale*, Bologna, EDB, 1989; CAMACHO I., *Doctrina social de la Iglesia*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1991; TOSO M., "Welfare Society". *L'apporto dei pontefici da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, Roma, LAS, 1995; ID., *Dottrina sociale oggi*, Torino, SEI, 1996; BEDOGNI G., *La dottrina sociale nella formazione del cristiano adulto*, Roma, Agrilavoro, 2000; TOSO M., *Verso quale società? La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, Roma, LAS, 2000; ID., *Umanesimo sociale. Viaggio nella dottrina sociale e dintorni*, Roma, LAS, 2002. I documenti sociali della Chiesa sono reperibili in ASS = *Acta Sanctae Sedis* (fino al 1908) e in AAS = *Acta Apostolicae Sedis* (dal 1908). Una raccolta delle principali encicliche, facilmente accessibile, è quella di *I documenti sociali della Chiesa. Da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1991.

M. Toso

INSERIMENTO PROFESSIONALE / LAVORATIVO

→ Accompagnamento al lavoro; → Servizi per l'impiego; → Risorse umane; → CFP; → FPI; → FP superiore; → Personalizzazione; Diversabilità e FP

INTERCULTURA

→ Educazione interculturale; → Società; → Metodologia; → Diritti formativi

ISPIRAZIONE CRISTIANA DELLA FP

La Chiesa in Italia ha manifestato da lungo tempo una particolare attenzione alle istituzioni che preparano i giovani al → lavoro, riconoscendo ad esse una funzione educativa e culturale che domanda molto impegno. L'i.c. infatti richiede di non inserire nella → FP procedimenti unicamente preoccupati di promuovere e di valutare le → abilità tecniche, ma piuttosto di sviluppare l'attenzione alla totalità della persona umana. L'impegno della comunità ecclesiale deve quindi farsi ancora più attento, perché questi Centri di i.c., secondo la loro lunga e collaudata esperienza, sempre meglio possano operare nel pieno rispetto della dignità umana e secondo un progetto educativo valido e chiaramente ispirato all'annuncio evangelico sull'uomo, sul lavoro, sul contesto economico in cui quest'ultimo si svolge in un'ottica di formaz. permanente (→ FP continua).

1. Aspetti caratterizzanti l'identità della FP che si ispira ai valori cristiani. Entrando nel merito della specificità della FP per quanto riguarda le sue finalità e l'offerta educativa da essa proposta, si può procedere con la considerazione seguente. Da una parte, gli aspetti caratterizzanti la sua identità sono quelli che valgono per ogni tipo di istituzione educativa che si ispira ai valori cristiani (ad es. le scuole cattoliche); dall'altra, è possibile richiamare alcuni aspetti specifici e più caratteristici di questa particolare forma educativa. Tra i primi, seguendo le indicazioni del magistero si possono ricordare i seguenti: a) *Connotazione ecclesiale*: l'"ecclesialità della scuola cattolica è scritta nel cuore stesso della sua identità di istituzione scolastica" (S. Congregazione per l'educazione cattolica, n. 11); essa si colloca nella missione evangelizzatrice della Chiesa: la "Scuola Cattolica rientra nella missione salvifica della Chiesa e particolarmente nell'esigenza dell'educazione alla fede" (CEI, n. 9); b) *Connotazione comunitaria*: la "dimensione comunitaria nella scuola cattolica non è una semplice categoria sociologica, ma ha anche un fondamento teologico" (S. Congregazione per l'educazione cattolica, n. 18). Questo fondamento è la teologia della Chiesa-comunione, espressa nella costituzione *Lumen gentium*. "Elemento caratteristico [della scuola cattolica] è [quello] di dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e carità" (*Gravissimum educationis*, n. 8); c) *La qualità della proposta culturale*: la ped. della scuola cattolica si ispira ai valori evangelici. Con tale espressione si intende dire che tutto l'agire educativo che la caratterizza ed il clima che in essa si respira devono riflettere questa ispirazione di fondo. Nella scuola cattolica si persegue la → formaz. integrale dell'uomo. La "chiesa istituisce le proprie scuole, perché riconosce in esse un mezzo privilegiato volto alla formazione integrale dell'uomo: la scuola infatti è un centro in cui si elabora e si trasmette una specifica concezione del mondo, dell'uomo e della storia" (S. Congregazione per l'educazione cattolica, n. 8). Più avanti, lo stesso documento afferma: "è compito formale della scuola, in quanto istituzione educativa, rilevare la dimensione etica e religiosa della cultura, proprio allo scopo di attivare il dinamismo spirituale del soggetto e aiutarlo a raggiungere la libertà etica che presuppone e perfeziona quella psicolo-

gica” (S. Congregazione per l’educazione cattolica n. 30); d) *Significato sociale e civile della scuola cattolica*: la scuola cattolica è un’espressione di un diritto che tutti i cittadini hanno. La “Scuola Cattolica è un’espressione del diritto di tutti i cittadini alla libertà di educazione, e del corrispondente dovere di solidarietà nella costruzione della convivenza civile” (CEI, n. 12). Con la sua presenza, la scuola cattolica offre un contributo prezioso alla realizzazione di un reale pluralismo basato sul principio di → sussidiarietà. La “caratterizzazione di servizio pubblico – pur nel rigoroso rispetto della propria identità culturale – conferisce alla Scuola Cattolica anche una connotazione sociale, che esclude ogni scopo di lucro” (CEI, n. 81). La “presenza della Chiesa nella cultura, e quindi nel campo scolastico ed educativo, rappresenta per la storia italiana una costante e un germe innegabile di promozione umana e sociale” (CEI, n. 5). Si tratta di dimensioni che attraversano anche la FP di ispirazione cristiana la quale peraltro le assume secondo una propria specificità che lo stesso documento *La scuola cattolica oggi in Italia* così sintetizza: “Alcuni aspetti dovranno soprattutto essere tenuti presenti: l’equilibrio tra FP e formazione umana, in una età ancora segnata dallo sviluppo; la necessità di una fondazione scientifica, culturale ed etica della FP; l’attenzione alle ricorrenti esigenze di ‘ricomposizione’, tipiche di questo settore; la proposta di una ‘cultura del lavoro’ che sappia riesprimere alla luce del Vangelo la relazione dell’uomo con la macchina e la materia, nonché la problematica sociale e sindacale. A tal fine occorre che, anche in sede di riforma legislativa della scuola secondaria superiore, si assicuri tutela adeguata a Centri e servizi che hanno arricchito la nostra società e di cui il Paese ha tuttora bisogno” (CEI, n. 56). La cornice entro cui la FP di ispirazione cristiana si colloca è quella desumibile dalla *Dottrina sociale della Chiesa* (→ Insegnamento sociale della Chiesa) ossia da quel magistero dottrinale che è contenuto nelle *Encicliche sociali* in particolare a partire dalla *Rerum novarum* (1891). Esse esprimono la coscienza storica della Chiesa in materia sociale e nello stesso tempo individuano principi e criteri orientativi permanenti in grado di orientare l’azione dei fedeli nel campo sociale, del lavoro e dell’ → economia: *Quadragesimo anno* (1931), *Mater et Magistra* (1961), *Pacem in terris* (1963), *Populorum progressio* (1967), *Octogesima adveniens* (1971), *Laborem exercens* (1981), *Sollicitudi rei socialis* (1987), *Centesimus annus* (1991). In particolare le tematiche del rapporto tra formaz., lavoro ed economia vengono affrontate nella *Laborem exercens* finalizzata alla lettura del lavoro quale ambito di manifestazione dell’umano e quindi affermando l’uomo quale collaboratore del proprio ambito professionale e non meramente oggetto dell’attività economico produttiva. L’interpretazione antropologicamente ricca e innovativa del lavoro viene espressa nella *Sollicitudo rei socialis* e nella *Centesimus annus* che sottolinea il principio della formazione umana e professionale di base per tutti i lavoratori e quello della compartecipazione alla diretta gestione del proprio ambito produttivo.

2. *Nuovi compiti e prospettive della FP di i.c.* Oggi un punto d’avvio importante è costituito dalla presa d’atto dell’importanza dell’ → educ. permanente quale dina-

mica vitale dell'uomo strettamente collegata al suo processo di progressiva → personalizzazione. Si tratta dell'insieme di proposte, opportunità, esperienze emergenti dalla → società finalizzate a collaborare con l'individuo in funzione della sua crescita personale e della sua progettazione esistenziale. In questo contesto, la FP si presenta come una particolare proposta intesa a collaborare con la → famiglia nella → educ. iniziale dei soggetti in età evolutiva e in cui vanno coniugati la formaz. di base e il perfezionamento professionale. Da qui deriva la possibilità di intendere la FP non come un addestramento finalizzato esclusivamente all' → insegnamento di destrezze manuali, ma come un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell' → identità personale. In questo senso, la FP può essere pensata anche nell'età dello sviluppo come una specifica linea formativa capace di promuovere una formaz. integrale della persona seguendo un percorso metodologico e didattico proprio, distinto da quello previsto dall'istruz. scolastica. Questa possibilità è in linea con la tradizione storica della FP di i.c. che, attraverso molteplici esperienze di istituti religiosi maschili e femminili, ne ha saputo sperimentare i concreti modelli di attuazione e i riferimenti pedagogici. Si tratta di dar vita, fondamento e riconoscimento pubblico ad un sistema di sostegno della → FP iniziale e continua e nello stesso tempo di delinearne le strategie didattiche adeguate. I principi pedagogici ispirativi, desumibili e coerenti con l'antropologia cristiana, in grado di condizionare sia la concezione dell'economia che quella del lavoro, potrebbero essere espressi nel seguente modo: a) nel mondo del lavoro si realizzano non solo attività produttive di beni e di servizi, bensì anche produzione di cultura, maturazione di modalità di accesso individuale alla → cittadinanza e consapevolezza della propria dignità umana; b) la formaz. esclusivamente mirata alla produttività individuale ingenera distorsioni nella lettura del lavoro considerato unicamente in funzione del guadagno trasformando il produttore in consumatore e non in un uomo consapevole dell'autentico valore spirituale del lavoro; c) è necessario non perdere il riferimento al primato dello spirito, alla giusta gerarchia dei valori e alla connessione tra i diversi aspetti delle attività umane; porre il lavoro a servizio dell'"azione" vale a dire di quell'attività – il vivere sociale e la comprensione tra gli uomini – che è più autenticamente e propriamente umana; l'apporto di beni e la fabbricazione di strumenti hanno valore non in funzione esclusiva del prolungamento della pura sopravvivenza, ma perché permettono di affrontare la vita proponendosi mete proporzionali alla vocazione dell'uomo "immagine e somiglianza di Dio".

Bibl.: CEL, *La scuola cattolica oggi in Italia*, Roma, 1983; COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro dei servizi della Commissione*, Bruxelles, SEC (2000) 1832, 30.10.2000; ID., *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. Comunicazione della Commissione*, Bruxelles, COM(2001) 678 definitivo, 21.11.2001; S. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, Roma, 1999; ID., *La scuola cattolica*, Roma, 1977; CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione. Relazione del 14/02/01*, in "Docete" 56 (2001) 9, 439-452; FILIPPI N., "Verso una nuova concezione del lavoro", in L. SECCO (Ed.), *Il rinnovamento*

scientifico nelle istituzioni del terzo millennio, Verona, Morelli Editore, 2000; FONTANA F. - G. TACCONE - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, Roma, Tipografia Pio XI, 2003; *Il confronto europeo. Prefazione*, in *Obbligo scolastico e obbligo formativo. Sistema italiano e confronto europeo*, in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" n. 92/93, Firenze, Le Monnier, 2001, 134-139; MALIZIA G., *Società cognitiva e politiche della formazione nell'Unione Europea*, in "ISRE" VI (1999) 1, 28-50; TOSO M., *Verso quale società. La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, Roma, LAS, 2002; UFFICIO NAZIONALE CEI PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ - UFFICIO NAZIONALE CEI PER I PROBLEMI SOCIALI E IL LAVORO, *Per un sistema educativo di istruzione e di formazione. Sussidio pastorale*, 2006.

B. Stenco

ISTRUZIONE E FP

1. L'endiadi "istruz. e FP" è ripresa di peso dall'art. 117 della Costit. rinnovato con la L. costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3. Essa ha poi trovato un preciso sviluppo ordinamentale nella L. delega n. 53/03. L'insieme delle norme da cui scaturisce porta a ritenere che non indichi semplicemente l'accostamento estrinseco o la riunificazione sotto la competenza regionale dell'"istruz. professionale statale" che conosciamo (attualmente frequentata dal 21% dei giovani di una generazione) e della → "FP regionale" che conosciamo (attualmente frequentata dal 7-8% dei giovani di una generazione), ma che pretenda riferirsi ad un percorso formativo unitario secondario (14-18 anni) e superiore (18-23 anni) di pari dignità con quello liceale e universitario, che metta al centro del proprio costituirsi due consapevolezze. La prima è che i giovani hanno il diritto di maturare → professionalità spendibili sul → mercato del lavoro a partire dalla → qualifica professionale secondaria, per passare poi, se lo desiderano, al diploma professionale secondario, al diploma professionale superiore e al diploma professionale di alta formazione. Ciò nella prospettiva di un percorso formativo flessibile che possa contemplare in maniera strutturale entrate e uscite dal mondo del → lavoro o, addirittura, lo svolgimento dei percorsi formativi nel e sul mondo del lavoro (→ alternanza scuola lavoro, oppure → apprendistato rinnovato secondo la legge Biagi), a seconda delle → motivazioni e delle scelte dei giovani. La seconda consapevolezza è che oggi, in una → società della conoscenza e in una società attenta ai diritti educativi delle persone, non è più pensabile nessuna → professionalità, perfino quella ritenuta di basso profilo, che non sia e non debba essere allo stesso tempo colta, istruita, che non debba fare i conti con l'esercizio dei diritti di → cittadinanza e, ancora di più, che non abbia a cuore la → formaz. umana globale della persona. I tempi in cui si poteva ancora pensare alla costruzione di professionalità segmentate e fordiste, addestrative e non critico-educative, che si ponessero come *fine* dei → processi formativi dei giovani e non come *mezzo* per lo sviluppo integrale di tali processi sono definitivamente tramontati. In questo senso, l'endiadi "istruz. e FP" secondaria (14-18 anni) e superiore (18-23 anni) costituisce forse la più innovativa sfida ordinamentale, culturale e pedagogica posta alle → politiche formative del nuovo millennio.

2. La L. costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, per la prima volta nella storia del nostro ordinamento, distingue tra “istruz.,” a legislazione concorrente tra Stato e Regioni, salvo che per le “norme generali” e i “principi fondamentali” che restano alla legislazione esclusiva dello Stato e “istruz. e FP” secondaria e superiore a legislazione esclusiva regionale, salvo che per i LEP (→ livelli essenziali di prestazione), che competono in via esclusiva allo Stato. La L. delega 28 marzo 2003, n. 53, prendendo atto di queste disposizioni, ha interpretato l’“istruz.” come l’ambito del sistema educativo nazionale contenente la scuola dell’infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di I grado e i licei e l’“istruz. e FP” come l’ambito del sistema educativo nazionale a cui riferire tutta quella ricca serie di istituti nati storicamente per corrispondere alle esigenze formative dei ragazzi dai 14 anni in avanti attraverso la valorizzazione del lavoro e della professionalità (istituti tecnici professionalizzanti, istituti professionali, → CFP). In questa prospettiva, non parla più di “istruz. classica” e “istruz. tecnica” (come fece la L. Casati del 1859), oppure di “istruz. liceale e magistrale”, di “istruz. tecnica”, di “istruz. professionale” come ci aveva abituato a fare il Fascismo tra il 1927 e il 1939 e come i successivi 50 anni di Repubblica, in sostanza, non solo hanno confermato, ma addirittura amplificato, né si esprime più soltanto in termini di “FP” (L. quadro 21 dicembre 1978, n. 845) per differenziare i corsi regionali rispetto all’“istruz. professionale” da mantenere statale. Azzerata questa quadripartizione concettuale, linguistica e ordinamentale, perfino burocratica (si ricordino le vecchie direzioni generali del Ministero!) e la riconduce, invece, alla bipartizione “sistema dell’istruz. liceale” e “sistema dell’istruz. e FP” secondario e superiore all’interno dell’unico “sistema educativo di istruz. e formaz.” che (art. 1, co. 1.) ha come *fine* unitario “*la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione*”. Il “sistema dei Licei” e il “sistema dell’istruz. e FP”, inoltre, sono dichiarati dalla legge *complementari e interconnessi* (art. 2, co. 1, lettera *i*) e, proprio per questo, di *pari dignità culturale*. Ecco perché si dice che l’insieme dell’offerta formativa prevista dalla riforma del sistema educativo di istruz. e di formaz. disegnata dalla L. delega 53/03 può essere organizzata attorno all’idea del *campus*. Si tratta di riorganizzare, anche territorialmente, le scuole attualmente esistenti (licei, istituti tecnici, istituti professionali, CFP e apprendistato formativo) in un sistema educativo unico, articolato al proprio interno in un (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell’istruz. e FP, reciprocamente interconnessi e di pari dignità culturale, tali da favorire la → personalizzazione dei percorsi formativi dei giovani. È importante a questo punto approfondire la differenza tra la “FP” in senso stretto (che non è eliminata dalla normativa) e l’“istruz. e FP” secondaria e superiore di cui si diceva. L’espressione “FP”, da sola, nella nostra Costit. appare esclusivamente all’art. 35, co. 2, per di più con un pleonaso esplicativo interessante. Tale comma, infatti, affida alla Repubblica (si badi bene: alla Repubblica e non allo Stato, che è solo una delle com-

ponenti della Repubblica¹) “la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori”. Questo art., come è noto, è inserito nella Parte I, Titolo III della Costit., intitolato ai *Rapporti economici*. Si riferisce, perciò, alla “formazione e all’elevazione professionale” che si svolge nelle aziende, non al servizio della maturazione integrale della persona, ma al servizio del lavoro, e che ha come *fine* il miglioramento dei processi lavorativi aziendali che coinvolgono imprenditore e lavoratore, nonché il miglioramento della posizione retributiva del lavoratore, non l’→ educ. integrale della persona del lavoratore. È interessante sottolineare che la formaz. e l’elevazione professionale di cui si discute non coinvolge, invece, e non può coinvolgere, il “diritto all’istruzione per almeno otto anni” inserito nella Parte I, Titolo II della Costit., intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, e di cui si parla all’art. 34 co. 2., il quale rimanda, ovviamente, a sua volta, al precedente art. 33 della Costit. dedicato al sistema di istruz. della Repubblica. Questo diritto, infatti, riformulato come “diritto dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o comunque fino all’ottenimento di una qualifica” dalla L. delega 53/03 e dal conseguente D.lgs. 15 aprile 2005, n. 76, proprio perché afferente alla sfera dei *Rapporti etico sociali* (artt. 33 e 34 della Costit.) e non a quella dei *Rapporti economici* (art. 35 e 38 della Costit.), non può essere pensato, promosso ed erogato per un fine diverso dalla maturazione etico-sociale della persona, anche quando dovesse riguardare aspetti professionali. A segnalare, perfino nel linguaggio, questa diversità di riferimenti, di orizzonti e di fini sia la L. 53/03, sia il D.lgs. 15 aprile 2005, n. 76 non parlano più, così, soltanto di “FP”, ma adoperano non a caso, come abbiamo visto, la ben più pregnante e programmatica espressione di “istruz. e FP”.

Bibl.: BERTAGNA G., *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, Brescia, La Scuola, 1992; Id., *La riforma necessaria. La riforma della secondaria a settant’anni dalla riforma Gentile*, Brescia, La Scuola, 1994; Id. (Ed.), *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Milano, F. Angeli, 2003; Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di “istruzione” e di “istruzione e formazione professionale” di pari dignità*, Soveria Mannelli (CZ), Ed. Rubettino, 2006.

G. Bertagna

ISTRUZIONE FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE (IFTS)

→ FP superiore

¹ Le “formazioni sociali” all’interno delle quali ogni persona svolge la propria personalità, riconosciute e garantite dalla Repubblica (art. 2, co. 1 della Costituzione) e che “costituiscono” la Repubblica, sono le seguenti: la comunità religiosa cattolica (art. 7 della Costituzione); qualsiasi altra comunità religiosa confessionale (art. 8); la famiglia (artt. 29 e 30); la scuola (intesa non come struttura ministeriale, ma come insieme delle istituzioni scolastiche autonome) e l’università (artt. 33 e 34); le associazioni volontarie di assistenza (art. 38); i sindacati (art. 39), le imprese (artt. 41 e 46); le unioni cooperative (art. 46); i partiti politici (art. 49); tutti gli enti locali e territoriali (Titolo V: Comuni, Province, Regioni).

LABORATORIO

Il l. non è una scoperta dei nostri giorni, anche se è sempre difficile paragonare la nostra realtà con quella di alcuni secoli addietro. Il termine ha diversi significati. Si parla di l. dei giovani, l. di storia, l. di psicologia, l. informatica, l. matematica... In ambito formativo, il l. inizialmente è nato interessandosi quasi esclusivamente delle scienze sperimentali. La proposta venne dagli Stati Uniti nella prima metà del sec. XIX. In Europa si è sviluppato, particolarmente intorno agli anni '60 come l. per le lingue. Un notevole impulso lo ha avuto come supporto della scuola attiva, che cercava di coinvolgere maggiormente le persone, renderle attive nell'→ apprendimento. Il termine richiama un ambiente provvisto di strumenti, materiali e richiede, nelle persone che lo frequentano, una partecipazione diretta per ricercare, sperimentare e produrre dei risultati. Oggi si parla anche di metodo di l. usato non solo nell'ambito di → processi formativi di → insegnamento-→ apprendimento, ma anche quando si organizzano corsi e convegni, in particolare per facilitare ai partecipanti la possibilità di lavorare, singolarmente o in gruppo, su ipotesi e proposte concrete mettendo a disposizione spazio, materiali, una varietà di documentazioni e supporti adeguati. In campo professionale, per l. si intende normalmente il luogo dove si apprendono abilità manuali, costruendo oggetti, impianti, sperimentando prodotti, simulando aspetti e fenomeni della realtà lavorativa legata alla specializzazione scelta. Il l. come strategia didattica permette di collegare con efficacia la costruzione del sapere ai fatti e alle esperienze o come sovente si usa dire di collegare la teoria con la pratica.

Bibl.: BANZATO M., *Imparare insieme: laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*, Roma, Armando, 2002; FRABONI F., *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004; CHISTOLINI S., *Il manuale del laboratorio universale di pedagogia*, Milano, F. Angeli, 2006.

N. Zanni

LAVORO

In ped., si intendono quelle attività che coinvolgono la persona nella sua totalità.

1. La cultura classica, concependolo come fatica da schiavi e negazione dell'→ educ. dell'uomo "bello e buono", lo ha definito come disumano; impostazione diffusasi, attraverso l'età ellenistica e la cultura latina, fino ad oggi, penalizzando la → formaz. e l' → istruz. professionali e rendendo arduo il definirsi di una "cultura del l." quale percorso, paritario alla cultura "umanistica", di piena formaz.

2. Dal punto di vista educativo, il l. è "logica in atto", un operare sulle cose attraverso il ricorso al pensiero e alla riflessione, è esercizio del giudizio nel riconoscimento della bontà e giustizia di quanto si sta realizzando, fonte di coinvolgimento nei processi realizzativi oltre che gestionali e decisionali dell'→ impresa, forma umana di collaborazione all'opera redentiva nella ricapitolazione di tutte le cose in Cristo. L'in-

troduzione del concetto di risorsa umana e di → società cognitiva, ne ha esaltato gli aspetti attinenti alla → identità personale, sottolineandone i risvolti cognitivi, di → *problem solving*, di capacità relazionale ed autoorganizzazione tipici delle → professionalità di controllo. Si presenta come potenziale luogo di produzione di cultura professionale oltre che forma di accesso alla → cittadinanza, pienamente contribuendo sia alla formaz. dell'uomo come al suo aggiornamento tecnico e professionale.

3. Essendo manifestazione tipica di umanità, dovrebbe trovare spazio all'interno di ogni itinerario di istruz. e formaz., divenendo esso stesso un percorso di formaz. umana; richiede altresì una peculiare attenzione nei processi di formaz. dell'identità personale, di costituzione di quadri cognitivi e di linguaggi specifici, secondo modalità peculiari di socializzazione e di → orientamento.

Bibl.: SS. GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1981; ID., Lettera enciclica *Centesimus annus*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1991; BOCCA G., *Appunti per una diversa educazione al lavoro*, in "Studium Educationis", 4 (1998), 774-779.

G. Bocca

LIBERTÀ DI EDUCAZIONE

La l. di educ. consiste nella libertà di scelta della scuola o del → CFP da frequentare secondo le proprie convinzioni. Non è un diritto né di una minoranza, né di una maggioranza, ma è una *libertà fondamentale della persona umana*.

1. *I fondamenti.* Sul piano antropologico si basa sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'→ educ. e del genere d'istruz. da dare ai loro figli minori. La l. di educ. è connessa strettamente con *due principi pedagogici* oggi particolarmente sottolineati e cioè che l'educando occupa il centro del → sistema formativo e che l'autoformazione è la strategia principale del suo → apprendimento. Dai due principi discende logicamente che a ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi, cioè che a ogni persona deve essere assicurata la l. effettiva di educ. In aggiunta, l'educ. di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita – la finalità ultima dell'→ educ. permanente – è un compito talmente ampio e complesso che la → società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa – la scuola – o ad una sola istituzione – lo Stato. Accanto allo Stato, tutti i gruppi, le → associazioni, i → sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro. Nell'ultimo scorcio del XX sec. si è realizzato particolarmente nel nostro continente il passaggio dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore. Pertanto, la realizzazione del benessere non dovrà essere affidata tanto a pacchetti di beni o servizi erogati direttamente da parte dello Stato o delle sue strutture, quanto alla garanzia della possibilità di produrli attraverso forme di autorganizzazione e autogestione degli stessi cittadini con il soste-

gno dello Stato. L'affermarsi della → solidarietà rinvia a una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni che abbandoni la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il terzo settore o privato sociale. In questo ambito assume una particolare rilevanza il principio di → sussidiarietà, secondo il quale tutte le attività di servizio alla persona (e quindi anche il servizio scolastico) sono prioritariamente da esercitarsi da parte di quelle formazioni sociali alle quali originariamente la persona appartiene. A livello internazionale la l. di educ. trova un riconoscimento implicito nell'art 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e uno esplicito nella risoluzione del Parlamento Europeo del 14.3.84.

2. *I regimi giuridici della l. di educ.* Le formule che sembrano garantire eguaglianza e libertà sono: 1) ordinamenti in cui pubblico e privato hanno identico riconoscimento e trattamento sia giuridico che economico (sistema formativo integrato); 2) ordinamenti in cui al sistema non statale è riconosciuto, a condizioni prefissate, un trattamento analogo a quello delle scuole pubbliche statali per quanto riguarda la spesa per il personale ed (eventualmente) il contributo totale o parziale per la gestione e/o per le spese relative ad edifici e attrezzature (regime delle convenzioni); 3) il buono scuola. Di conseguenza vanno respinti quei tipi di regolamentazioni che non corrispondono a criteri di eguaglianza sostanziale come: qualsiasi forma di monopolio dello Stato sulla scuola; una concezione puramente suppletiva della funzione della scuola cattolica; la logica dei sussidi discrezionali e una certa visione totalizzante e assistenzialistica delle attività scolastiche.

3. *La l. di educ. nella Chiesa.* Parallelamente, anche se con ritmi diversi, la Chiesa ha compiuto un cammino che l'ha portata su posizioni *coincidenti* sostanzialmente con l'evoluzione dei modelli di sviluppo dell'educ. a livello internazionale, europeo e nazionale. Nella dichiarazione conciliare sull'educ. cristiana, "*Gravissimum Educationis*", la parità tra scuola cattolica e scuola statale è fondata sul diritto dei genitori a una reale l. di scelta della scuola a cui corrisponde il dovere dei pubblici poteri di renderne l'esercizio effettivo mediante sovvenzioni. Tale obbligo è visto nel quadro dell'osservanza della giustizia distributiva e del rispetto del principio di sussidiarietà che esclude ogni forma di monopolio scolastico. Alla società civile vengono attribuite precise responsabilità educative: in germe è già presente l'idea della "*cit   educative*" del Rapporto Faure.

4. *La l. di educ. in Italia.* La Costituzione Repubblicana ha inserito il sistema formativo in un quadro nuovo di principi, superando nella sostanza la vecchia impostazione statalista e centralista. Il punto problematico è rappresentato dalla famosa clausola costituzionale, contenuta nell'art. 33, co. terzo, secondo la quale il diritto di istituire scuole è riconosciuto ad → Enti e privati "senza oneri per lo Stato". Grosso modo le interpretazioni possono essere raccolte intorno a tre nuclei fondamentali. Per alcuni il significato della clausola è evidente e, pur riconoscendo che ormai è sancito chiaramente il diritto di istituire le scuole libere, tuttavia si sostiene che lo Stato non è tenuto a erogare loro → finanziamenti; al massimo si potrebbe pensare a

contratti o ad aiuti in casi di reale supplenza. Altri sono dell'opinione che la normativa in questione intende semplicemente escludere un diritto costituzionale dei privati ai contributi dello Stato; essa però non vieta qualsiasi sovvenzione dello Stato alle strutture libere. Altri infine ritengono che la tesi del divieto è in contraddizione con il resto della nostra costituzione scolastica; tutt'al più la proibizione riguarderebbe le istituzioni meramente private, vere imprese commerciali finalizzate a scopo di lucro, ma non le paritarie – contemplate, tra l'altro, in una co. diverso dell'art. 33 – che svolgerebbero un servizio pubblico. Dal Dopoguerra in poi sono stati elaborati numerosi testi tra schemi di disegni di legge, disegni e proposte sulla l. di educ., ma nessuno è stato mai discusso seriamente in Parlamento, se non il disegno di legge presentato dal Governo Prodi nel luglio 1997 che è divenuto la L. 62/00. Di questo testo risultano certamente positivi alcuni principi giuridici in esso recepiti, come: la scelta di legittimare la parità sulla base della domanda formativa delle famiglie e degli studenti; l'idea di un sistema nazionale di istruz. che non si identifica con la scuola dello Stato e degli Enti locali, ma del quale sono parte integrante scuola statale e non statale; il riconoscimento del carattere di servizio pubblico a quelle iniziative di istruz. e formaz. che, promosse da Enti e privati, corrispondono alle norme generali sull' istruz.; l'attribuzione alle scuole paritarie della piena l. culturale e pedagogica con il diritto di dichiarare nel progetto educativo la propria ispirazione ideologica o religiosa; il conferimento al gestore della l. di scegliere il personale dirigente e docente, senza interferenza di graduatorie. Gli aspetti problematici della legge riguardano soprattutto la realizzazione del tutto inadeguata della l. di educ. della → famiglia, e l'ambiguità presente già nel titolo che mescola parità e diritto allo studio e all' istruz. In questa situazione non sorprende che in Italia le scuole non statali accolgano soltanto il 12% di tutti gli alunni del sistema (Relazione al Parlamento, 2004). In prospettiva di futuro, c'è da augurarsi che si vada nella direzione del “passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato a una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà” (Ruini, 2000, 61), adottando uno dei regimi giuridici richiamati sopra che assicurino la realizzazione effettiva della l. di educ.

Bibl.: BENEDETTO XVI, *Legittima una sana laicità dello Stato*, in “Docete”, 61 (2006) 4, 149-152; DALLA TORRE G., “Il dibattito sulla parità: gli aspetti giuridico-politici”, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Scuola cattolica in Italia. Primo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999, 85-100; *Gravissimum Educationis. Dichiarazione sulla Educazione Cristiana. Concilio Ecumenico Vaticano II*, Roma, 1965; MALIZIA G. - S. CICATELLI, “La scuola cattolica nel contesto ecclesiale e civile”, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2004, 203-234.; MALIZIA G. - P. DE GIORGI - G. MONNI - B. STENCO, “Un'ipotesi di scuola della società civile: il contributo dell'assemblea nazionale sulla scuola cattolica”, in VERSARI S. (Ed.), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Soneria Mannelli (CZ), Ed. Rubbettino, 2002, 9-30; *Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge 10 marzo 2000, 62*, Roma, MIUR, 2004; RUINI C., “Prolusione”, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto, Brescia, La Scuola, 2000, 55-68; SORCIONI M., *Oltre la parità, un nuovo modello educativo*, in *Istruzione e sistema scolastico. Verso la parità tra i soggetti d'offerta*, in “CENSIS Note & Commenti”, 34 (1999) 10-11, 7-31.

G. Malizia

LIBRETTO FORMATIVO

Il l.f. del cittadino, definito in sede istituzionale nazionale ai sensi dell'Accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000, rappresenta "il libretto personale del lavoratore (...) in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle Regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate" (D.Lgs. 276 del 10 settembre 2003, art. 2, co. i). Esso è quindi uno strumento pensato per raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di → apprendimento dei cittadini lavoratori nonché le → competenze da essi comunque acquisite: nella scuola, nella → formaz., nel → lavoro, nella vita quotidiana. Ciò al fine di migliorare la leggibilità e la spendibilità delle competenze e l'→ occupabilità delle persone. Viene gestito e rilasciato a cura delle Regioni e Province Autonome nell'ambito delle loro esclusive competenze in materia di FP e → certificazione delle competenze. Questo strumento appartiene alla categoria di innovazioni che mirano ad accompagnare la persona in un contesto lavorativo sempre più soggetto ai cambiamenti, e si fonda sul concetto di competenza e di → credito formativo. Esso si presenta come uno strumento dinamico in grado di accompagnare la persona in tutto l'arco della sua esperienza formativa e lavorativa in coerenza con il concetto di *lifelong learning* che comporta per gli individui una formaz. lungo tutto il corso della vita, in grado di valorizzare le proprie → capacità ed esperienze ed inoltre di apprendere in modo continuo esercitando i propri diritti di → cittadinanza e di sviluppo professionale. Questa concezione è coerente con le strategie e le azioni dell'UE finalizzate alla trasparenza delle competenze e alla → mobilità delle persone tanto che il l.f. può essere considerato il corrispettivo italiano di "Europass", il passaporto delle → qualifiche e delle competenze che favorisce la "portabilità" delle stesse in Europa, con la differenza che il l.f. rappresenta la carta d'identità per muoversi sia sul territorio nazionale, sia attraverso le diverse esperienze di apprendimento e lavoro. È infine coerente con la Borsa Continua del Lavoro per favorire l'incontro domanda-offerta di lavoro. Il l.f. è dunque utile e fruibile dal → mercato del lavoro e dal sistema dell'*education*, ma è primariamente uno strumento di valorizzazione della persona, che volontariamente sceglie di utilizzarlo, nonché riconoscibile dalle istituzioni per la garanzia e la tutela dei soggetti. Esso infatti fornisce informazioni sul soggetto e sul suo *curriculum* di apprendimento formale, non formale e informale, per la ricerca di un lavoro, per la mobilità professionale e per il passaggio da un → sistema formativo all'altro; rende riconoscibili e trasparenti le competenze comunque acquisite e sostiene in questo modo l'occupabilità e lo sviluppo professionale; aiuta gli individui a mantenere consapevolezza del proprio bagaglio culturale e professionale anche al fine di orientare le scelte e i progetti futuri. Attualmente il l.f. è in fase di → sperimentazione in 11 Regioni e Province Autonome, con modalità di ap-

plicazione differenziate nelle singole Regioni, ma secondo un piano di lavoro comune e condiviso. A partire dagli esiti di tale sperimentazione, si potrà avviare la diffusione e la messa a regime del l.f. per tutti i cittadini che lo richiederanno.

Bibl.: AUTIERI E. - G. DI FRANCESCO, *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Milano, F. Angeli, 2000; FREGA R., *Dalla competenza alla navigazione professionale*, "Professionalità" 62 (2001) 7-18; ALBERICI A. - SERRERI P., *Competenza e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Roma, Monolite Editore, 2002; ISFOL, *La certificazione delle competenze: analisi comparativa internazionale dei dispositivi di certificazione di alcuni Paesi europei* - Materiali di lavoro ISFOL 2003; PUGLIESE S., *Valutazione e sviluppo delle competenze*, Milano, IPSOA, 2004; BORDIGNON B., *Certificazione delle competenze*, Soveria Mannelli (CZ), Ed. Rubbettino, 2006.

D. Nicoli

LINGUA STRANIERA

1. Ambito della disciplina. La l.s., a differenza della l. seconda, è anche "estranea", lontana dall' → ambiente in cui vivono quotidianamente gli utenti della → FP. Per evitare che l'estraneità fisica si tramuti in estraneità psicologica e in caduta della → motivazione, è necessario staccare l'allievo dalla sua realtà locale nel momento in cui studia una l.s., abbinando quest'ultima allo studio della cultura straniera. Nelle migliori realizzazioni dell'approccio strutturalistico, nell' → insegnamento veniva coinvolto un parlante nativo, che con la sua sola presenza avrebbe dovuto condizionare l'allievo, aprirlo alla lontana realtà della cultura straniera. Negli anni '60 e '70, fu invece tentata la creazione di "aule di civiltà", che dovevano dare allo studente la sensazione di essere nel Paese straniero. Oggi la soluzione al problema del *dépaysement*, tipico di chi studia una l.s., è affidato all'uso dei *mass media* attraverso la televisione satellitare e Internet. La l.s. è articolabile nei seguenti ambiti: la l. intesa come sistema che permette di esprimere concetti e di comunicare (aspetto fonetico-lessicale-grammaticale riferito ai suoni, alla parola, alla frase e al testo); la l. intesa come semantica ovvero i significati; la l. intesa come pragmatica (aspetti del registro, contesto comunicativo, forme testuali) e, infine, la l. intesa come cultura (produzioni letterarie e artistiche e saperi di varia natura).

2. Finalità formative della l.s. Le finalità formative da raggiungere attraverso l' → apprendimento di una lingua e cultura straniere si possono riferire a tre ambiti: saper essere, rappresentato da finalità etiche come la consapevolezza della propria → identità e rispetto delle diverse identità culturali; saper fare, rappresentato da finalità relazionali quali l'interazione e la → comunicazione con persone di culture diverse dalla propria; sapere, rappresentato da finalità cognitive quali la conoscenza di culture e di sistemi linguistici diversi dal proprio. Autopromozione, socializzazione e culturizzazione sono le tre mete da raggiungere attraverso l'insegnamento/acquisizione di una l.s.

3. Certificazione della competenza in l.s. La descrizione di → competenze specifiche in l.s. copre gli ambiti della comprensione del testo scritto e del discorso

ascoltato e della produzione del testo scritto e del discorso parlato. Si fonda sui parametri: attività linguistica, scopi della comunicazione, contesti, interlocutori, argomenti, testi, lessico, strutture linguistiche, fluenza nella produzione orale e correttezza nella produzione scritta. Prestazioni definibili con gli stessi parametri possono dimostrare il possesso di una medesima competenza a diversi livelli qualitativi ed essere quindi poste a → obiettivo nei diversi gradi della FP o essere giudicate secondo scale di valori classiche (sufficiente, buono, di eccellenza, o altre). Oggi, la certificazione europea manifesta esigenze diverse. L'elaborazione dei curricula di I.s. è facilitata dal *Framework of reference* del Consiglio d'Europa che articola la padronanza linguistica in sei livelli, sganciati dai programmi formativi dei Paesi membri e dalle tipologie di scuola seguita. Il "*Portfolio europeo delle lingue*", o documento che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, permette al giovane cittadino europeo di registrare i propri apprendimenti linguistici, di riflettere sul proprio processo di apprendimento e sui risultati raggiunti, di porre nuovi obiettivi definendo e programmando le tappe del proprio apprendimento.

4. *L'insegnamento delle microlingue straniere a servizio della competenza professionale.* Nella FP è indispensabile fornire insegnanti competenti nelle microlingue (nella fattispecie, nella microlingua dell'informatica) che siano attenti a un ambito disciplinare e culturale. In particolare, l'insegnamento dell'ESP (*English for Special Purposes*) ha l'obiettivo di far seguire da vicino il mutamento del mondo scientifico-professionale, di analizzare l'innovazione linguistica indotta dal diffondersi delle reti telematiche che costituiscono uno dei più comuni canali di trasmissione di messaggi microlinguistici, e di approfondire la natura di testi che sempre più spesso si presentano in forma multimediale.

Bibl.: QUARTAPELLE F. (Ed.), *Per un curriculum di lingua straniera: Criteri per la redazione del curriculum*, in "Annali della Pubblicazione Istruzione" 3-4 (1999) 90-94; BALBONI P., *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*, Torino, UTET, 2000; LITTLE D. - R. PERCLOVÁ, *Portfolio Europeo delle Lingue: guida per gli insegnanti e i formatori*. Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2001; BALBONI P., *Parlare a Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2002; PORCELLI G., *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, UTET, 2004; PORCELLI G. - B. DI SABATO, *L'inglese della New Economy. Analisi e didattica*, Napoli-Roma, ESI, 2004.

C. Cangià

LIVELLI ESSENZIALI DELLE PRESTAZIONI (LEP)

1. I LEP rappresentano i requisiti richiesti ad un organismo formativo – indipendentemente dalla sua natura giuridica, ovvero dal fatto che sia una scuola di Stato, una scuola paritaria, un organismo del privato sociale – affinché i percorsi che esso attiva siano in grado di soddisfare i diritti civili e sociali dei cittadini. Essi costituiscono nel contempo i requisiti per l'→ accreditamento delle strutture formative presso le Regioni e Province Autonome, secondo l'approccio pluralistico ed aperto sostenuto dall'UE. Questo strumento regolativo, presente nel Decreto 226/05 sul secondo ci-

clo degli studi, indica che siamo in presenza di un contesto giuridico decentrato, tendenzialmente federalista, che riconosce il pluralismo dell'iniziativa formativa e che quindi mira a garantire il diritto-dovere di istruz. e → formaz. di tutti i cittadini, senza esclusione di nessuno, e nel contempo disegna un → sistema formativo aperto che non discrimina gli organismi in base al criterio della natura giuridica, ma li valuta a partire dai requisiti di → qualità che essi sono in grado di garantire.

2. Risulta innanzitutto indispensabile distinguere tra LEP e → standard formativi minimi. Mentre i primi si riferiscono ai percorsi (art. 15, c. 1) e nel contempo sono definiti in quanto requisiti per l'accreditamento e l'attribuzione dell'→ autonomia alle istituzioni formative che realizzano i percorsi (art. 15, c. 3), gli standard formativi si riferiscono agli → apprendimenti degli studenti, e ciò è decisivo sia in relazione al rispetto degli ambiti di autonomia dello Stato e delle Regioni e Province Autonome, sia in riferimento alla possibilità di dare vita ad una didattica non centrata su programmi o curricoli, ma basata sulla costruzione di piani formativi personalizzati adeguati alle necessità ed alle risorse dei soggetti e del contesto. Ma vi è una sovrapposizione tra i due elementi: infatti, come vedremo, uno dei LEP – precisamente l'art. 18 del Decreto – riguarda espressamente il rispetto degli standard minimi delle → competenze così come definiti dall'Accordo Stato Regioni. Il Decreto 226/05 relativo al secondo ciclo degli studi propone una serie di LEP, così specificati. Il *primo* elemento considerato come livello essenziale è costituito dalle caratteristiche dell'offerta formativa (art. 16), intendendo con ciò alcuni criteri cui si debbono attenere gli organismi erogativi (ma anche le Regioni e Province Autonome), e precisamente: il soddisfacimento della domanda di frequenza (considerando pure l'→ apprendistato), l'→ orientamento ed il tutorato, la continuità formativa, i → tirocini e l'→ alternanza. Il *secondo* elemento riguarda l'orario minimo annuale (almeno 990 ore anno) e l'articolazione dei percorsi, prevedendo le tipologie triennale e quadriennale, e ciò significa che l'offerta formativa deve consentire ai → destinatari di acquisire il titolo di studio della → qualifica e successivamente (oppure direttamente, in base ai percorsi) il titolo di diploma professionale (art. 17). Il *terzo* elemento riguarda i percorsi stessi (art. 18) ed indica la necessità di adottare la metodologia della → personalizzazione, il riferimento alle competenze previste dal PECUP (con la distinzione tra competenze dell'area culturale – linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche – e quelle dell'area professionale), l'→ insegnamento della → religione cattolica, il riferimento a figure e → profili professionali di differente livello, gli standard minimi formativi, relativi alle competenze indicate, definiti tramite un accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni. Il *quarto* elemento si riferisce ai requisiti dei docenti (art. 19), distinguendo tra “personale docente” che deve essere in possesso di abilitazione all'insegnamento, ed “esperti” che debbono essere in possesso di documentata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento. Ciò consente di articolare le figure dei docenti e di variare l'utilizzo di personale interno ed esterno in una logica di flessibilità e di

competenza. Il *quinto* elemento (art. 20) indica la necessità di una → valutazione collegiale, l'obbligo di rilascio a tutti gli studenti della → certificazione periodica e annuale delle competenze, oltre che del titolo di operatore professionale (percorso triennale) ovvero di tecnico professionale (percorso quadriennale), la necessaria presenza di docenti ed esperti nelle commissioni per gli esami, la registrazione delle competenze certificate sul → “libretto formativo del cittadino”. Si fissa infine il vincolo della frequenza di almeno tre quarti della durata del percorso per poter accedere alla valutazione annuale e all'ammissione agli esami. Il *sesto* e ultimo elemento richiede che le strutture ed i relativi servizi (art. 21) abbiano specifici organi di governo, garantiscano l'adeguatezza delle capacità gestionali e della situazione economica, il rispetto dei → contratti collettivi nazionali di → lavoro del personale dipendente, inoltre l'accettazione del sistema dei controlli pubblici, la completezza dell'offerta formativa comprendente entrambe le tipologie dei percorsi triennali e quadriennali, lo svolgimento del corso annuale integrativo di preparazione all'esame di Stato, l'adeguatezza dei locali, l'adeguatezza della strumentazione didattica, l'adeguatezza tecnologica, la disponibilità di attrezzature e strumenti, la capacità di progettazione e realizzazione di *stage* e tirocini. I LEP costituiscono il riferimento all'accreditamento; da essi risulta pertanto la necessità di una revisione dell'accreditamento degli organismi effettuato precedentemente all'introduzione del diritto-dovere di istruz. e formaz., sulla base dei LEP indicati. Ciò dovrebbe portare ad una maggiore selezione degli organismi che Regioni e Province Autonome hanno finora ritenuto idonei all'effettuazione di percorsi di → obbligo formativo (L. 144/99).

Bibl.: OSBORNE D. - T. GAEBLER, *Dirigere e Governare. Una proposta per reinventare la pubblica amministrazione*, Milano, Garzanti, 1995; COMMISSIONE EUROPEA, *La governance europea. Un libro bianco*, COM (2001) 428 definitivo/2, Bruxelles, 5.8.2001; PALUMBO M., *Il processo di valutazione*, Milano, F. Angeli, 2001; BATTISTELLI F. (Ed.), *La cultura delle amministrazioni*, Milano, F. Angeli, 2002; LION C. - P. MARTINI - S. VOLPI, *Le sfide per la valutazione nel nuovo contesto di governance*, in “Osservatorio ISFOL”, marzo-giugno 2003, 185-205.

D. Nicoli

MANSIONE

Il dizionario definisce la parola m. in due modi: “ciò che una persona deve compiere quando ricopre una funzione, svolge un incarico (sinonimo = compito); complesso dei doveri e delle attività che deve o si trova a svolgere chi fa una determinata professione (sinonimo = incombenza)” (Sabatini - Coletti, 1997). Definiamo quindi come m. il compito che è stato assegnato ad un lavoratore e che spesso viene descritto in forma analitica in un mansionario. Nello stesso dizionario viene esplicitato il termine mansionario come un “elenco sistematico e analitico dei compiti delle diverse categorie di dipendenti di una azienda o di un ente; tabella delle mansioni assegnate a chi ha un determinato compito o lavoro (es.: mansionario del bidello)” (Sabatini - Coletti, 1997).

1. Il termine m. viene richiamato in molte disposizioni legislative; ad es. nello “Statuto dei lavoratori” si esplicita che il lavoratore “deve essere adibito alle mansioni per le quali è stato assunto o a quelle corrispondenti alla categoria superiore che abbia successivamente acquisito ovvero a mansioni equivalenti alle ultime effettivamente svolte” (L. 300/1970, art. 13). Nelle disposizioni generali relative alla sorveglianza sanitaria definite dal D.lgs. 626/94, all’art. 17, si sostiene che il medico competente deve esprimere un giudizio di idoneità alla m. specifica assegnata. Nel linguaggio comune (es. in alcuni annunci di offerte di → lavoro), è facile trovare delle sovrapposizioni di termini per cui viene utilizzata la parola m. per indicare una figura professionale (es.: m. di addetto segreteria, di progettista *software*, ecc.).

2. Oggi il termine è considerato superato e legato ad una concezione del lavoro di tipo rigido o tayloristico nel quale la m. “rappresenta l’unità organizzativa di base della produzione di serie, riflesso della più accentuata divisione del lavoro tra uomo e uomo e tra uomo e macchina” (Franceschetti, s.d., 131). Si preferisce parlare di → “profilo professionale”, che consiste in un insieme organico di compiti, → conoscenze, → competenze e relazioni capaci di descrivere in modo dettagliato una determinata prestazione all’interno di un processo lavorativo. Anche il nuovo CCNL (→ contratto) della → FP non fa più cenno alla m., ma la classificazione e l’inquadramento del personale vengono definiti in base a profili professionali articolati in aree funzionali e operative. Il dipendente è impegnato nelle *funzioni* per le quali è stato assunto (art. 37, comma 3) e che l’→ Ente deve esplicitare nella lettera di assunzione (art. 25, comma 2).

3. Nei primi manuali → qualità elaborati in base alle norme UNI ISO 9000/94 veniva definito il mansionario delle figure presenti nell’organigramma dell’azienda. Oggi si preferisce descriverne i → ruoli in base alla dipendenza gerarchica e/o funzionale, all’obiettivo e alle responsabilità primarie. Questo nell’ottica di “perseguire la massima flessibilità organizzativa al fine di consentire l’adozione di modelli organizzativi rispondenti alle esigenze del mercato del lavoro e il riconoscimento delle professionalità e dei livelli di complessità in cui possono esprimersi” (CCNL, s.d., 49). È strategico per un’azienda o un Ente, al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, curare in modo particolare la gestione delle → risorse umane definendo in modo chiaro l’organigramma, i ruoli e le varie interconnessioni, gli obiettivi e le responsabilità primarie, cercando di coordinare verso il fine comune le energie e le → capacità di dipendenti e collaboratori.

4. Nelle realtà educative (scuole, istituti e → CFP), è importante far prendere coscienza ai giovani, futuri lavoratori, delle esigenze di un rapporto di lavoro (che prevede il rispetto delle m./funzioni assegnate, a cui corrispondono dei diritti e dei doveri), del proprio ruolo in vista del raggiungimento di comuni obiettivi, della necessaria flessibilità per rispondere in modo rapido alle esigenze produttive e/o di servizio e infine del contributo di volontà e di idee che ciascuno, all’interno del proprio ruolo e delle proprie m., può dare allo sviluppo di tutti.

Bibl.: Legge 20 maggio 1970, n. 300, Statuto dei lavoratori. Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento, in GU del 27.05.1970, n. 131; D.Lgs. 19 settembre 1994, n. 626, Attuazione delle direttive 89/391/CEE, 89/654/CEE, 89/655/CEE, 89/656/CEE, 90/269/CEE, 90/270/CEE, 90/394/CEE, 90/679/CEE, 93/88/CEE, 95/63/CE, 97/42, 98/24, 99/38 e 2001/45/CE riguardanti il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori durante il lavoro, in GU del 12.11.1994, n. 265 - S.O. n. 141; FORMA, CENFOP, SMS CGIL, CISL SCUOLA, UIL SCUOLA, CCNL per la formazione professionale. 1 gennaio 1998 - 31 agosto 2003, Roma, Edigraf Editoriale Grafica, s.d.; SABATINI F. - V. COLLETTI, DISC. Dizionario italiano, Firenze, Giunti, 1997; FRANCESCHETTI M., "Risorse umane", in CIOFS/FP (Ed.), Un glossario per l'orientamento, Roma, Publigráfica Romana, s.d., 131-133.

L. Reghellin

MATURITÀ PROFESSIONALE

La m.p. è finalità naturale e obiettivo principale del processo dello → sviluppo professionale. Essa è una parte della m. umana e si colloca accanto ad altri tipi di m. come quella psichica, sociale e morale per essere integrata in esse (Vandenplas-Holper, 2000). Nella sua realizzazione finale consiste in una scelta professionale valida, nell'acquisizione di → competenze per l'esercizio della professione e nel loro svolgimento secondo le norme etiche, nella soddisfazione lavorativa e nella collaborazione al bene comune.

1. *Indici.* La m.p. si realizza progressivamente in un → processo formativo durante il quale si può parlare più di maturazione che di m. Durante tale processo possono essere identificati dei comportamenti favorevoli al raggiungimento della m.p. che possono essere visti come degli "indici" di maturazione. Essi permettono di stabilire il grado di m. raggiunta ad un determinato livello di età cronologica. Molti di questi indici però non sono altro che delle competenze richieste per il raggiungimento dallo stadio finale e quindi ad esso subordinate e come tali sono puramente strumentali.

2. *Verifiche empiriche.* Dagli anni '50 in poi, numerosi ricercatori hanno condotto delle estese indagini sulla m.p. dalle quali emergono delle tematiche che si riferiscono a categorie con contenuti piuttosto vasti. Tali categorie sono in stretto rapporto con lo sviluppo professionale e con il processo della scelta lavorativa. Le stesse categorie possono essere considerate, in realtà, come dei generali indici della m. stessa.

3. *Categorie fondamentali.* Le principali categorie che indicano la m.p. sono le seguenti. a) → *Abilità* - includono componenti intellettive, esecutive e apprendimentali; b) *Capacità decisionale* - saper decidere conoscendo bene le alternative, saperle valutare, possedere una sufficiente stabilità emotiva per controllare l'ansia; c) → *Conoscenze* - del settore in cui deve essere operata la scelta; il soggetto deve cercare le informazioni, elaborarle e usarle per il suo → progetto personale; d) *Costrutti personali* - abilità, interessi, valori e ideali devono essere integrati in un quadro unitario e devono essere congruenti con il progetto professionale; e) *Esplo-*

razione - oltre alle informazioni occasionali occorre esplorare intenzionalmente il settore occupazionale prescelto; *f) Progetto* - elaborato in base alle attitudini, preferenze e valori e rapportato alla situazione occupazionale, deve essere verificato e progressivamente realizzato; *g) Scelta* - perché sia valida è necessario che il soggetto sia coinvolto in essa e che sia in stretto rapporto con il progetto professionale; *h) → Lavoro* - un positivo atteggiamento e la formazione delle competenze richieste per il suo esercizio; *i) Integrazione delle componenti* - tra le componenti personali (attitudini, preferenze e valori) deve esserci un rapporto dinamico che si manifesta in una equilibrata struttura, chiamata congruenza, che è un evidente segno dell'abilità del soggetto di gestire le enumerate componenti della m. in modo efficiente.

Bibl.: VIGLIETTI M., *Orientamento, una modalità educativa permanente*, Torino, SEI, 1988; VANDEN-PLAS-HOLPER C., *Maturità e saggezza: lo sviluppo psicologico in età adulta e nella vecchiaia*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.

K. Poláček

MERCATO DEL LAVORO

Il m. del l. è quel contesto ideale all'interno del quale avviene la compravendita di quella merce *sui generis* costituita dalla forza → lavoro, ovvero la capacità lavorativa (Mingione - Pugliese, 2002). Ma proprio la caratteristica "ideale" di tale contesto ha spinto un buon numero di AA. a ritenere molteplici i punti deboli dell'applicazione al → lavoro di uno schema concepito per altri tipi di merce in senso proprio.

1. Comunemente, si dovrebbe parlare di m. del l. per indicare i meccanismi che regolano l'incontro tra i posti di lavoro vacanti e le persone in cerca di occupazione, e che consentono la determinazione dei salari pagati dalle → imprese ai lavoratori. Tuttavia, affinché il lavoro sia scambiato secondo le classiche regole del m., occorrerebbe che: a) esso fosse considerato come una qualsiasi merce, ovvero avvenga una "mercificazione" della forza lavoro, che a questo punto non terrebbe però in debito conto il fatto che non è possibile separare fisicamente tale merce dal suo portatore; b) tra chi vende e chi compra vi fossero soltanto relazioni di scambio insistenti su un piano di parità; c) il prezzo (salario) svolgesse una funzione di riequilibrio tra domanda e offerta; d) tutti i soggetti implicati nello scambio seguissero criteri di razionalità economica (Reyneri, 2002).

2. Le indagini compiute sul tema del m. del l. hanno mostrato come nessuna di tali regole si applichi mai pienamente. Al contrario, le più recenti prospettive di analisi – riconducibili soprattutto al filone della *new economic sociology* – delineano un rapporto di interdipendenza tra domanda e offerta di lavoro, relazione che non esclude la possibilità del ritorno a situazioni di completa subalternità dell'offerta, ma legittima pienamente lo studio della stessa offerta di lavoro come soggetto in grado di decidere i propri comportamenti in modo relativamente autonomo. In

questa ottica, si chiarisce il senso dell'autonomia dell'offerta, in un m. del l. che rifugge dall'intenzionalità e dalla razionalità individuale proprie della microeconomia del lavoro, poiché spiega i comportamenti dell'offerta non solo dando grande rilievo a elementi non economici, ma inserendoli nella più vasta rete di relazioni sociali, culturali e politiche che innervano una concreta → società. In questo senso, il m. del l. è un m. molto particolare, che riflette aspetti e tendenze generali della società (Mingione - Pugliese, 2002), e al tempo stesso ne risulta essere influenzato. Nel momento presente, caratterizzato dalla fine della società della piena occupazione nel senso classico, iscritto come principio politico fondamentale (Beck, 2000), non è possibile prescindere dai nuovi paradigmi di tipo relazionale che le scienze sociali, e segnatamente la → sociologia del lavoro, utilizzano per spiegare il lavoro stesso e i fenomeni sociali che ad esso si collegano. Le tradizionali interpretazioni del m. del l., fortemente incentrate sul → sistema produttivo fordista, e dunque implicanti forti ricadute sul sistema della stratificazione sociale – che appunto rifletterebbe i processi di distribuzione dei compensi in una data società –, sono oggi messe in crisi dalla progressiva flessibilizzazione del lavoro che, oltre a sconvolgere i confini canonici della segmentazione tra un m. del l. “primario” ed uno “secondario”, ne stanno ridisegnando i confini stessi, trasferendo nel lavoro dipendente alcune caratteristiche del lavoro autonomo, nell'ambito di una sovrapposizione al concetto di → professionalità.

Bibl.: BECK U., *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*, Torino, Einaudi, 2000; MINGIONE E. - PUGLIESE E., *Il lavoro*, Roma, Carocci, 2002; REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 2002.

M. Colasanto

METODOLOGIA

Il termine m. – etimologicamente: discorso sul metodo (*odos* = via) – viene usato sia per indicare lo studio critico dei metodi di → ricerca scientifica, sia, nell'ambito delle scienze dell'→ educ., per indicare la m. pedagogica (o dell'educ.) propriamente detta, distinta da, o anche inclusiva, della didattica (→ didattica induttiva).

1. “M. dell'educ.” e didattica. In ambito pedagogico, la m. ha la funzione *mediatrice* tra l'*antropologia pedagogica* e la *teleologia pedagogica*. Il suo concetto va rapportato a varie dimensioni del → processo formativo (educativo-didattico) con un'ulteriore articolazione che distingue la “m. dell'educ.” propriamente detta e la m. didattica chiamata anche, semplicemente, “didattica”. In ogni caso, la m. sia dell'educ. sia dell'→ insegnamento, lungi dall'offrire ricette da applicare meccanicamente alle situazioni, peraltro variegata e cangianti, è “conoscenza critica (e quindi razionalmente e sperimentalmente giustificata) delle vie e dei mezzi per conseguire gli scopi desiderati” (Laeng, 1990, 7679). Offre, quindi, i criteri generali e procedurali da seguire, i principi da applicare per conseguire, in modo pertinente e commisurato alle situazioni, le finalità e gli → obiettivi formativi. *La m. de-*

v'essere centrata sulla persona umana in situazione, soggetto e destinatario della → formaz.; è necessario considerare i formandi come protagonisti dell'azione educativa e didattica al fine di aiutarli a rendersi capaci di scelte libere e rette, di lettura critica della realtà, di dialogo e di lavoro cooperativo, d'impegno costruttivo e responsabile di cittadino solidale planetario. Nel quadro della m. centrata sulla persona dell'alunno, rientrano sia l'affermarsi progressivo, nei diversi Paesi, dell'→ *autonomia scolastica*, sia la prospettiva della *scuola di tutti e di ciascuno*, come anche quella dell'*interculturalità* (→ educ. interculturale) come principio educativo-didattico nonché della convivenza in generale: istanze tutte importanti, più che mai, nella nostra → società sempre più complessa, multiculturale, globalizzata, competitiva, tecnologica, con dei risvolti non solo positivi, ma anche negativi quali violenza, emarginazione e nuove povertà. Le → nuove tecnologie dell'informazione e della → comunicazione, pertanto, stanno offrendo enormi risorse da valorizzare (→ formaz. a distanza; multimedialità; virtualità) nell'ambito della → FP e obbligano il → sistema scolastico e formativo di ogni Paese a rivedere tutti i suoi elementi, sia di natura teleologica, contenutistica, metodologico-didattica, come anche organizzativa a vari livelli: strutturale, umano, materiale, spazio-temporale, micro e macro, ecc., in termini di → qualità, di → comunicazione, di uguale opportunità e di educ. alla → cittadinanza planetaria. Come vi è una didattica delle singole discipline di studio, così vi è una m. e didattica dei diversi gradi e ordini scolastici, compresa la → FP e l'educ. extrascolastica. Sul piano organizzativo, la m. deve favorire la *continuità* sia tra scuole di ordine diverso, sia tra queste e le varie agenzie educative extrascolastiche (→ famiglia, → associazioni, → enti locali, servizi sanitari nazionali, chiesa, ecc.), così pure con il mondo del → lavoro.

2. *La m. scienza dell'educatore e del formatore.* La promozione del processo formativo è un impegno non facile. Si può dire che la m. (scienza *per* la prassi educativa) è propriamente la scienza dell'educatore e del → formatore, che dev'essere in grado di coniugare in modo unitario e pertinente la conoscenza *speculativa* sull'educ. (natura dell'uomo in quanto tale, dell'educ./formaz., dei valori/fini da realizzare) e la conoscenza *sperimentale* dei fattori bio-psico-sociologici nella formaz. della personalità, al fine di approntare e vagliare progetti d'intervento operativo adeguati al raggiungimento degli obiettivi. Tutto ciò ovviamente esige che il formatore sia agente di cambiamento qualitativo, capace di ricerca e di azione, innovatore, dotato di inventiva e di libera iniziativa, nella sua funzione di organizzatore/programmatore, realizzatore e valutatore degli interventi educativi e formativi.

Bibl.: FLORES D'ARCAIS G., "Metodología de la educación", in FLORES D'ARCAIS G. - I. GUTIÉRREZ ZULOAGA, *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1990, 1307-1318; LAENG M. (Ed.), "Metodología", in Id., *Enciclopedia pedagógica IV*, Brescia, La Scuola, 1990, 7677-7680; MIALARET G., *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991; MEIRIEU Ph., "Méthodes pédagogiques", in CHAMPY P. - C. ETÉVÉ (Edd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, 684-690; LANEVE C., *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998; PEL-LERREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 2002.

H.-C.A. Chang

MINORI

L'abbassarsi dello *status* di "minore-età" combacia ormai con l'adolescenza, periodo considerato a tutti gli effetti una "seconda nascita", sia in termini fisiologici (le trasformazioni corporee), che psicologici (la costruzione dell'→ identità) e sociologici (l'ingresso nella vita sociale-attiva).

1. Si tratta di un'età "evolutiva in sempre più rapida evoluzione", nel senso che, nel percorrere le varie tappe di questo processo, viaggia alla stessa velocità con cui contestualmente si evolve e si trasforma la → società. Di conseguenza, gli studi più recenti ed accreditati sui m. partono dalle premesse di evitare il più possibile di assimilare queste generazioni alle precedenti, e di inquadrarle piuttosto nelle loro espressioni caratterizzanti. Durante questo periodo, infatti, la "carta d'identità" viene giocata provocatoriamente sull'aspetto fisico/esteriore: il corpo diviene oggetto di sperimentazione, rivestito con abbigliamenti personalizzati, colorato, tatuato e traforato; la necessità di darsi prove iniziatriche di coraggio scaturisce dal bisogno stesso di convalidare il passaggio dal corpo di bambino a quello di giovane, una conquista spesso preceduta da condotte "resilienti" e/o a rischio, nei cui confronti la conoscenza e l'informazione filtrate attraverso interventi di → prevenzione primaria e secondaria non sempre sono sufficienti a scoraggiare dal metterle in atto; lo stesso ricorso a variegate forme di violenza attiva/passiva fa parte di un linguaggio intenzionato a comunicare il proprio → disagio interiore e/o uno stato d'animo attraversato da mille bisogni di senso opposto, che ingenerano nel soggetto in evoluzione una sofferta confusione di sentimenti e di valori; per lui gli amici occupano il primo posto e il gruppo è la nuova → famiglia che si è scelto in alternativa e/o in concomitanza con quella in cui si è trovato a stare; il futuro o non fa ancora parte dei suoi orizzonti oppure gli appare fumoso/chiaroscurato da incertezze; così, piuttosto che passare il tempo a progettare, preferisce "presenziare" in quella città virtuale che gli permette di "pensare con gli occhi" mentre viaggia per le sconfinite autostrade informatico-massmediali, all'origine a loro volta di modelli di → apprendimento basati su logiche reticolari del sapere.

2. A tutto ciò la mente del m. in trasformazione deve comunque arrivare a dare risposte di senso nel ripercorrere le normali tappe di un processo evolutivo, al fine di conquistare quel sufficiente equilibrio/integrazione tra corpo e mente, tra io-identità ed io-relazionalità, tra auto ed etero-gestione della propria personalità, che caratterizzerà lo stadio dell'"età-matura" grazie proprio al fatto di essere passato durante l'adolescenza attraverso esperienze difficili/sofferte. Al tempo stesso, la non perfetta assimilabilità del m. alle precedenti generazioni invita a tener conto che si è sempre più di fronte a un diverso modo di diventare adulti, per cui anche i riti d'ingresso/iniziazione all'assunzione di ruoli sociali/attivi avvengono conseguentemente. Limitatamente al campo della → formaz. / → lavoro, due sono i macro-trends con cui il m. dovrà confrontarsi nel prepararsi a divenire attore del → si-

stema produttivo: da un lato, la perdita del valore-lavoro come fattore unico di realizzazione, congiuntamente a quella di un'idea di → professionalità statica e duratura per tutta la vita (con conseguente perdita di garanzie e di stabilità e l'adattamento a convivere con condizioni lavorative precarie); e, dall'altro, l'acquisizione di una mentalità improntata alla ricerca di opportunità di formaz. permanente, unitamente alla flessibilità a riconvertire le proprie → competenze più volte durante la vita attiva.

Bibl.: BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO (Edd.), *Giovani nel nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione dei giovani in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002; CENSIS, *Giovani lasciati al presente*, Milano, F. Angeli, 2002; EURISPES, *3° Rapporto nazionale sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes-Telefono Azzurro, 2002; EURISPES, *6° Rapporto nazionale sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes-Telefono Azzurro, 2005.

V. Pieroni

MOBBING

Il termine m., deriva dall'inglese *mob* e significa letteralmente "assalire tumultuosamente". È mutuato dagli studi etologici di Lorenz che descriveva, con tale termine, il comportamento di alcune specie animali, solite circondare minacciosamente un membro del gruppo finché non veniva costretto alla resa o alla fuga. Attualmente, è un termine molto diffuso ed utilizzato in ambito lavorativo per indicare fenomeni di prevaricazione, vessazione, persecuzione nei confronti di un collega (m. orizzontale) o di un subalterno (m. verticale).

1. È un termine ormai acquisito dalla giurisprudenza sia in materia di rilevanza civile che penale. Una pronuncia del Tribunale di Torino, (16 novembre 1999, ud. 6/10/99, n. 5050) afferma che si verifica una situazione di m. aziendale "allorché il dipendente è oggetto ripetuto di soprusi da parte dei superiori e, in particolare, vengono poste in essere nei suoi confronti azioni dirette ad isolarlo dall'ambiente di lavoro e, nei casi più gravi, ad espellerlo dalle pratiche il cui effetto è di intaccare gravemente l'equilibrio psichico del paziente menomandone la capacità lavorativa e la fiducia in se stesso e provocando catastrofe emotiva, depressione e talora persino suicidio". Possiamo definire m. una situazione di pressione-terrorismo psicologico sul luogo di → lavoro, raramente sfociante in atti di violenza fisica, esercitata attraverso condotte sistematiche durature ed intense, da parte del datore di lavoro (m.verticale) o di colleghi (m. orizzontale) di *accerchiamento attivo* del lavoratore attraverso: a) aggressione e /o menomazione alla capacità comunicativa, di relazione sociale e all'immagine sociale, b) disconoscimento o compressione dei diritti elementari per inesprese "cause di servizio", c) attribuzione di → mansioni dequalificanti o degradanti. Si utilizza il termine *bossing* per descrivere il cosiddetto m. strategico, attuato in esecuzione di piani persecutori con finalità di riduzione (per contenimento dei costi) o di "svecchiamento" del personale, in situazioni di non praticabilità del licenziamento.

2. Il maggior contributo in questo ambito lo si deve alle ricerche dello psicologo tedesco Heinz Leymann (1990) che per primo individuò e studiò il fenomeno negli anni '80. La manifestazione della sindrome di m. avviene in modo graduale e progressivo. Si possono individuare sei fasi sebbene non nettamente distinte le une dalle altre. La prima fase si caratterizza per una intenzionale attribuzione di responsabilità delle diverse disfunzionalità aziendali al dipendente preso di mira. Nella seconda fase, si “creano” situazioni *ad hoc* per isolare e colpevolizzare la “vittima”. Nella terza fase iniziano a manifestarsi, nel “mobbizzato”, i primi sintomi di natura psicosomatica, quali: alterazioni dello stato dell'umore e del ritmo sonno-veglia, stati d'ansia, decremento del repertorio comportamentale, modifiche nell'immagine dell'io e nell'autostima. La fase successiva viene caratterizzata dalle ripetute assenze dal lavoro, da consistenti e significativi cali di produttività e dalla compromissione dell'immagine del lavoratore in azienda. La quinta fase coincide con la individuazione del soggetto come di un “caso aziendale”, con conseguente processo di stigmatizzazione e con ripercussioni, spesso irreparabili, sul futuro professionale del mobbizzato, sulla salute psichica e sulle relazioni nella vita privata. L'ultima fase la si raggiunge con la fuoriuscita del lavoratore dall'azienda per prepensionamento per “malattia professionale”, per licenziamento, per dimissioni o, nei casi più gravi, per suicidio. Da un punto di vista diagnostico, la sindrome da m. rientrerebbe, secondo la classificazione psichiatrica DSM IV, nell'insieme definito “Reazioni ad eventi”. Esse includono: disturbo dell'adattamento (DA), disturbo acuto da stress (DAS), disturbo post-traumatico da stress (DPTS). Poiché i sintomi delle suddette tre categorie possono essere dovuti ad una molteplicità di variabili eziologiche, per poter definire una sindrome da m. è necessaria la inequivocabile presenza di una intenzionale attività persecutoria nei confronti della vittima.

3. Il fenomeno sembra essere molto diffuso e, ancora, troppo sommerso a causa di comprensibili reticenze a far diventare pubbliche, in ambiente di lavoro, situazioni di grave disagio psicosociale. Si calcola che nel nostro Paese ca. un milione di lavoratori soffrano di sindrome da m. Gli interventi più diffusi sono di tipo psicoterapeutico destinati alla vittima e orientati al reinserimento lavorativo. Sono carenti gli interventi di tipo preventivo a livello sistemico organizzativo che coinvolgano l'intera organizzazione aziendale, con particolare riferimento ai quadri dirigenti. Attualmente, i vari → sindacati dei lavoratori stanno promovendo diverse iniziative per la sensibilizzazione dei loro iscritti al fenomeno del m. Iniziano a diffondersi forme di autoterapia tramite gruppi di auto-aiuto.

Bibl.: LEYMANN H. (1990): *Mobbing and psychological terror at workplaces*, in “Violence and Victims”, 5. (2), 1990; ADAMS A., *Bullying at work. How to confront and overcome it*, London, Virago Press, 1992; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson, 2000; MAIER E., *Il mobbing e lo stress organizzativo*, Il Ponte vecchio, Pescara, 2002.

M. Becciu

MOBILITÀ PROFESSIONALE

La m.p. viene configurata come un Istituto Contrattuale che richiede o consente il passaggio da un settore lavorativo ad un altro. Assume, pertanto, configurazioni diverse a seconda della tipologia del CCNL (→ contratto) e della stipula personale. Nell'ambito della → FP, l'Istituto della m.p. è stato utilizzato prevalentemente in contesti di ridimensionamento del sistema, spesso abbinato con incentivi per l'uscita. La m.p. è andata, pertanto, assumendo una connotazione negativa, poco attenta allo sviluppo del sistema e alla crescita professionale degli operatori. In molte Regioni, particolarmente del Sud, l'applicazione della m.p. e degli incentivi ha condotto allo smantellamento pressoché totale della FP. È pur vero che la FP, in generale in tutto il sistema italiano, è stata sottoposta a tali e tante riorganizzazioni che hanno richiesto capacità ingegneristiche specifiche cui è difficile far fronte, soprattutto se gli operatori hanno maturato esperienza prevalentemente nella docenza di un ristretto ambito di insegnamenti. Nella Pubblica Istruzione, l'intesa sulla m.p. firmata il 26 marzo 2002, relativa agli incarichi dirigenziali, assume, ad es., una prospettiva totalmente diversa sia in rapporto alla persona che lavora, sia in rapporto alla istituzione. Nei momenti di crisi, l'Istituto della m.p. viene utilizzato per far fronte all'esubero del personale e al ridimensionamento delle funzioni all'interno delle → imprese. Nel contesto della riorganizzazione del sistema di istruz. e FP, le prospettive di utilizzo della m.p. potrebbero assumere una funzione rigenerativa nella gestione delle → risorse umane, anche in rapporto alle esigenze della configurazione del territorio e del → mercato del lavoro. Con la riforma dell' istruz. e FP si auspica di pervenire, per la FP, ad una stabilità organizzativa e di servizio compatibile con il sistema stesso. La m.p. potrà assumere allora una connotazione di supporto allo sviluppo, alla qualità e all'→ efficacia dei servizi formativi.

Bibl.: BULGARELLI A. - M. GIOVINE (Edd.), *Politiche formative e lavoratori in mobilità*, Milano, F. Angeli, 1996; MIUR, *Intesa sulla mobilità professionale e sull'ordine e tempi delle operazioni relative all'affidamento e all'avvicendamento degli incarichi dirigenziali*, in www.edscuola.it/archivio/norme/varie/imobdir_02.html, 26.03.02, 1; FORMA - CENFOP - SNS CGIL - CISL SCUOLA - UIL SCUOLA. *Contratto Collettivo Nazionale di lavoro per la formazione professionale - 1 gennaio 1998 - 31 agosto 2003*, Roma, CEDEFOP, 2002.

L. Valente

MODULI

Il termine, utilizzato nei diversi ambiti di produzione e di organizzazione del → lavoro con il significato di parte o elemento ripetitivo di un sistema, è entrato piuttosto recentemente in ambito pedagogico per indicare una particolare forma di organizzazione scolastica e didattica applicata soprattutto nella → FP.

1. Diversi significati. A seconda dei Paesi, essa assume un significato leggermente diverso anche in riferimento all'ambito propriamente scolastico: in Italia, ad es., l'organizzazione modulare nella scuola elementare fu introdotta con la L. 148/90

secondo cui vengono assegnati 3 insegnanti a 2 classi del primo ciclo e 4 insegnanti a 3 classi successive, il che ha comportato una programmazione per m. in corrispondenza alle aree disciplinari/→ competenze/interessi specifici di ciascun insegnante; in Francia, soprattutto nei *Lycées*, venne introdotta nel 1992 secondo la logica della *pédagogie différenciée* nella prospettiva di un aiuto differenziato per il → successo scolastico di tutti gli allievi.

2. *M. didattico: concetto e suoi elementi costitutivi*. Per m. didattico (formativo) si può intendere un'unità di studio o un insieme di unità didattiche (disciplinari o pluridisciplinari), che abbia una propria autonomia e completezza, la cui successione è flessibile, variamente combinabile (ricomponibile) in base ai → destinatari e agli → obiettivi. Un m. cioè può contenere più unità didattiche il cui numero dipende sia dalla portata della tematica, sia dalla finalità (competenze da assicurare). Strutturalmente ambedue (m. e unità didattiche) contengono gli stessi elementi, ossia il *titolo* indicante la tematica trattata, la *durata* dello svolgimento, i *prerequisiti*, gli *obiettivi*, i *contenuti ed esperienze/attività*, il *materiale didattico*, i momenti e le modalità della *verifica* (→ valutazione). Nonostante la varietà di significato che il termine può assumere a seconda dei contesti, il suo utilizzo nell'ambito della FP comporta un'organizzazione delle attività educativo-didattiche (“offerta formativa”) *a partire dalle domande formative* (riferite sia ai soggetti → destinatari come anche al mondo occupazionale) indicando chiaramente le condizioni di partenza, l'esito/risultato da perseguire (*competenze*) e tutti gli altri elementi di cui sopra. L'organizzazione modulare dell'→ insegnamento – sempre più diffusa – e la → certificazione delle competenze, anche attraverso il sistema dei *crediti* (→ credito formativo), richiedono oggi una preparazione e riqualificazione di tutti gli insegnanti.

3. *Organizzazione modulare e team teaching*. Tale tipo di organizzazione modulare sia scolastica che didattica, per essere pedagogicamente significativa ed efficace (→ processo formativo), esige una capacità e disponibilità di lavorare in *team*, nello spirito di un autentico *team teaching* in termini di co-programmazione, co-realizzazione e co-valutazione.

Bibl.: WARWICK D., *Teaching and Learning through Modules*, Oxford, Basil Blackwell 1988; CLERC F., *Enseigner en modules. Secondes générales, technologiques et professionnelles*, Paris, Hachette-Éducation, 1992; DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1999; TIRITICO M., *La progettazione modulare nella Scuola dell'Autonomia*, Napoli, Edizioni Tecnodid, 2000; ZANCHIN M.R. (Ed.), *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia: itinerari di didattica modulare*, Roma, Armando, 2002.

H.-C.A. Chang

MONITORAGGIO

In generale, il m. consiste in una “attività sistemica di raccolta dati ed informazioni circa l'attuazione di un intervento (una politica, un programma, l'operato di una struttura, ecc.)” (CNOS-FAP, 2002, 39). *Più specificamente*, esso riguarda la com-

parazione tra le prestazioni di più scuole o → CFP e tra le prestazioni della stessa scuola o CFP. In questo caso, l'idea di → qualità in base alla quale verificare il funzionamento della scuola/CFP non è unicamente autoreferenziale come nell'autovalutazione di istituto, ma presenta un indice di riferimento esterno, costituito dai valori medi delle prestazioni rilevate. In altre parole, si tratta di un approccio di m. *basato su indicatori quantitativi* e dal punto di vista metodologico si distingue per le seguenti caratteristiche: è quantitativo, perché gli indici di funzionamento sono rilevati in termini numerici; è globale, nel senso che tende ad assumere come punto di riferimento delle varie misure un modello sistemico di funzionamento; è tecnico, poiché si articola in un insieme di procedure che tendono a neutralizzare la componente soggettiva della → valutazione; è descrittivo, in quanto è finalizzato prevalentemente a delineare fenomeni utili alla valutazione dell'oggetto in esame.

Bibl.: CASTOLDI M. - B. STENCO - G. MALIZIA, "La scuola cattolica e la valutazione della qualità", in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Per una cultura della qualità. Promozione e Verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2001, 15-60; CNOS-FAP (Ed.), *Accreditamento della sede orientativa*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002; BOCCA G. - M. CASTOLDI - D. DECIMO (Edd.), *Lessico per la qualità. Documento sui concetti fondamentali*, Roma, CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), 2004; NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale*, "Rassegna CNOS" 22 (2006) 1, 65-95.

G. Malizia

MOTIVAZIONE

La m. è un costrutto dell'→ orientamento, essenziale nella dinamica della decisione: infatti per prendere decisioni in ambito scolastico, professionale e lavorativo, occorre avere motivi autentici per prendere posizione di fronte ad alternative. Essa fa appello ad un sistema di → valori che aiutano a compiere una decisione fondata su criteri di attendibilità e di fattibilità, soprattutto per contrastare il → disagio, la dispersione, l'emarginazione. In secondo luogo, la m. è energia e scopo: ossia un insieme di fattori che aiutano la persona e la attivano, la dirigono e regolano l'attività verso degli → obiettivi. Costrutti connessi alla m. sono quelli di *empowerment* e di autoefficacia (→ efficacia). L'*empowerment* è una forma di energia interna che canalizza le risorse ed è anche un sistema di → competenze e strumenti che facilitano il controllo di una esperienza di vita. L'autoefficacia proviene dall'auto-stima e consente di affrontare un impegno superando eventuali ostacoli (→ *coping*) e di raggiungere il → successo formativo. In terzo luogo, la m. è interesse per lo studio e l'→ apprendimento. Infatti tra i fattori maggiormente motivanti c'è la volontà di apprendere e questa è riconosciuta determinante nel successo formativo e orientativo. Il metodo di studio e l'apprendimento dipendono essenzialmente da fattori motivazionali. Oggi tuttavia ci sono molti fattori demotivanti che non facilitano lo studio e l'apprendimento, come il clima consumistico, l'accontentamento generalizzato nell'→ educ. e la mancanza di modelli cui fare riferimento sia tra i coetanei che tra gli adulti. Dal punto di vista formativo, la m. per lo studio e l'apprendi-

mento permette agli allievi di conseguire importanti obiettivi in quanto attiva l'interesse, sostiene l'impegno e la fatica, aiuta l'allievo a valorizzare le proprie → capacità e a darsi un percorso di studio consapevole e programmato. In definitiva, nell'orientamento la m. consente di prendere decisioni ragionevoli, aiuta ad intraprendere percorsi nuovi, a scegliere in situazioni complesse, di incertezza e di disorientamento, specialmente nei confronti di allievi con particolari problemi.

Bibl.: NUTTIN J., *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, LAS, 1992; BROPHY J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, LAS, 2003; FIORETTI S., *L'individualizzazione e motivazione scolastica. Una strategia per favorire l'impegno nell'apprendimento*, Milano, F. Angeli, 2006.

S. De Pieri

NUOVE TECNOLOGIE

Il termine tecnologia non sempre ha un significato univoco e dipende molto anche dal contesto in cui viene collocato. Inoltre il mondo tecnologico è in continua evoluzione. Normalmente per tecnologia si intende uno studio dell'uso delle conoscenze scientifiche per finalità pratiche. Il termine "n.t." si riferisce in particolare allo studio sull'uso di quell'insieme di t. supportate dall'informatica e dalla telematica che si sono sviluppate notevolmente con l'avvento del computer. Esse interessano tutti i settori della → società, alcuni di più, altri di meno.

1. Le n.t. della comunicazione, ne hanno beneficiato notevolmente, grazie anche alla semplificazione dei processi di digitalizzazione. Nel mondo delle comunicazioni le peculiarità delle n.t. si sono notevolmente sviluppate creando nuove possibilità di diffondere il sapere e contribuendo a rendere più visibile il processo di → globalizzazione. Parlando però di n.t. non ci si riferisce esclusivamente alle invenzioni tecniche moderne legate ai progressi nel mondo delle comunicazioni, ma si intende abbracciare un insieme di piccole o grandi invenzioni che in modo più o meno sistematico stanno trasformando il nostro rapporto con il vivere quotidiano, con tutti i settori presenti nella nostra società. Certamente tra i tanti settori quello della → formaz. è coinvolto nello sviluppo più o meno lineare delle n.t., che in questo caso tendono a rendere i processi conoscitivi molto più veloci e amichevoli. La multimedialità e la telematica veicolate dalle n.t., possono contribuire a comunicare meglio i contenuti del sapere ed anche spingere verso una revisione dei contenuti stessi, con la mobilitazione della creatività in funzione di una migliore → comunicazione.

2. Le n.t. si sviluppano a volte in modo caotico. Sono però caratterizzate da alcuni elementi comuni. Esse si presentano: *pervasive*, in quanto si diffondono orizzontalmente a macchia d'olio in diversi ambiti del vivere quotidiano interessando contemporaneamente più strumenti e persone; *rapide nel cambio*, con effetti quasi immediati sul modo di affrontare i problemi, rendendo molto difficile pianificare lo sviluppo e intervenire in modo puntuale, tempestivo; *globali*, in quanto tendono ad

interessare tutti i settori e le attività della società nel suo insieme. Nella formaz., le n.t. sono molto legate all'interattività ed al mondo telematico. Nei processi di → insegnamento – → apprendimento si concretizzano attraverso reti telematiche, televisione satellitare, CD–Rom e DVD interattivi, corsi *on line* (→ FAD), ipertesti, videoconferenze, *e-mail*. Esse possono facilitare molto la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse, a servizi, a scambi di informazioni in tempo reale con ogni parte del mondo. Sono qualcosa di più del semplice supporto ad un intervento formativo. Un loro uso sistematico può realmente modificare i processi di comunicazione del sapere e quelli della loro acquisizione. Le n.t. creano canali capillari di diffusione del sapere offrendo nuove possibilità per una piena democratizzazione dell'accesso alla formaz. Esse tendono a favorire delle strategie d'insegnamento basate maggiormente sull'approccio costruttivistico in cui una persona entra come attore nel processo di apprendimento e viene chiamata a collaborare attivamente e continuamente con i compagni e i docenti nelle diverse fasi dell'intervento. Le nuove possibilità offerte dalle n.t. nel mondo formativo rendono sempre più precario un insegnamento rigidamente cattedratico. Oggi non è più un grande problema per una persona reperire delle informazioni, ma è ancora problematico renderle attive, strutturarle secondo una certa logica, riflettere su di esse in modo critico. Le conoscenze specifiche che un → formatore possiede sulla sua disciplina diventano meno importanti, mentre acquistano maggiore importanza le sue capacità metodologiche e didattiche generali. Modelli di formaz. collaborativi e costruttivi sarebbero ovviamente possibili anche utilizzando gli strumenti didattici tradizionali, ma le n. t. normalmente li rendono più agevoli e più efficaci. Con le n.t. è abbastanza facile creare ambienti virtuali, simulare situazioni di apprendimento che aiutino a sviluppare il pensiero critico. In particolare si riesce a creare un tipo di formaz. *on line* molto interessante, una formaz. dove lo spazio e il tempo entrano in una realtà virtuale.

Bibl.: AMATO G. (Ed.) *Ricerca, formazione e nuove tecnologie*, Milano, F. Angeli, 2001; AA.VV., *Nuove tecnologie e scuola di base*, Roma, Carocci, 2001; FIERLI M., *Tecnologie per l'educazione*, Bari, Laterza, 2003; MARAGLIANO R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 2004.

N. Zanni

OBBLIGO SCOLASTICO E FORMATIVO

Per o.s.f. si intende il dovere imposto per legge al cittadino di ricevere una → formaz./ → istruz. almeno sufficiente per inserirsi nella → società o per continuare gli studi. In questi ultimi anni, si registra in proposito una tendenza interessante al *superamento del concetto stesso di o.s.f.*, che pure dal punto di vista storico ha esercitato una funzione essenziale nel passaggio da una scuola per pochi a una per tutti, ma che al presente sembra costituire piuttosto un impedimento alla piena realizzazione dei diritti di → cittadinanza. In una società complessa come l'attuale, la focalizzazione scolasticistica perde di senso perché ciò che conta è il risultato e la

sua qualità e non i percorsi con cui si ottengono che possono essere i più vari. Inoltre, l'istruz. e la formaz., prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurati a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in → rete, in una prospettiva di → solidarietà cooperativa piuttosto che come alternative tra loro escludentisi. Questo salto di qualità è stato recepito nel nostro Paese con la L. 53/03, la cosiddetta "Riforma Moratti", che all'art. 2, co., lettera c) assicura a tutti "il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età".

Bibl.: *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. n. 672 del 18 luglio 2001*, in "Annali dell'Istruzione" 47 (2001) 1/2, 3-176; MONTEMARANO A., *Dall'obbligo scolastico e formativo al diritto-dovere all'istruzione e formazione*, "Rassegna CNOS" 21 (2005) 3, 110-116; NICOLI D. (Ed.), *Diritto-dovere di istruzione e formazione o obbligo scolastico*, in "Presenza CONFAP" 1-2 (2006) 53-59.

G. Malizia

OBIETTIVI

Gli o. di un'azione formativa costituiscono la dichiarazione delle intenzioni formative che la comunità, o il singolo docente, assume come riferimento per la → progettazione, conduzione e valutazione di un intero percorso formativo o di un singolo corso. Si distingue spesso, in base al carattere di generalità e/o d'astrattezza che assume l'espressione di tali intenzioni, tra o. intesi come finalità istituzionali, o. considerati come mete educative e/o formative e o. didattici.

1. Finalità istituzionali. Gli o. intesi come *finalità istituzionali* di un → CFP costituiscono il quadro di riferimento che caratterizza il suo servizio reso alla → società. Il processo formativo è, infatti, un processo intenzionale e l'istituzione formativa, essendo al servizio della comunità nazionale, regionale e locale, deve tener conto delle indicazioni che esse, ciascuna secondo la sua competenza, esprimono circa il suo ruolo. Fonti principali per la specificazione di tali finalità sono, da una parte, le disposizioni pubbliche e, dall'altra, i caratteri che contraddistinguono l'identità specifica dell'→ Ente promotore dell'istituzione stessa.

2. O. formativo. Una definizione più puntuale di *o. formativo* può suonare in questo modo: "intento espresso in modo chiaro e non ambiguo, rispetto al quale è possibile decidere se un percorso o un processo formativo è giunto al termine e/o è valido per giungervi". È inerente a questa definizione il processo decisionale attraverso il quale la → comunità formativa locale giunge alla determinazione e alla formulazione non solo delle mete da porre a fondamento della sua azione educativa e didattica, bensì anche dei modi di verifica del loro raggiungimento. Tale processo si svolge tra due poli di riferimento fondamentali: le finalità istituzionali e i → bisogni educativi dei giovani. Le prime sono lette e interpretate contestualizzandole all'→ ambiente sociale e culturale in cui si opera, evidenziandone il significato e il

valore educativo; i secondi sono rilevati nella maniera più fedele possibile e rispondente al tipo d'intervento prefigurato e quindi interpretati alla luce dei valori e delle finalità istituzionali contestualizzate. Si tratta di realizzare una vera e propria mediazione operativa tra un quadro ideale e una situazione reale, tra un dover essere e un dato di fatto. Questo lavoro consente anche di assegnare priorità tra i vari o. Da una parte, infatti, sono considerati i valori e le finalità educative secondo un ordine di importanza dettato da considerazioni generali, dall'altro, viene studiata la distanza o discrepanza esistente tra definizione ideale e la loro attuale presenza. Questo lavoro consente alla comunità la scelta e l'organizzazione degli o. formativi.

3. *Quadro degli o.* La legge sul diritto-dovere alla formaz. fino a diciotto anni indica la necessità di definirne il profilo educativo, culturale e professionale. Di qui l'impegno nell'articolare il quadro degli o. formativi secondo tre tipologie fondamentali: o. educativi, o. culturali, o. professionali. Evidentemente, nel concreto della pratica formativa gli interventi mireranno a favorire lo sviluppo di una feconda integrazione tra queste tre dimensioni della crescita personale. Gli o. educativi sono linee guida, orientamenti di fondo, principi d'azione, che devono informare sia la dimensione culturale, sia quella professionale. Sono l'orizzonte educativo entro il quale ci si muove o, se si vuole, il quadro di valori da interpretare e concretizzare nel contesto dei vari interventi formativi. Probabilmente, molti o. educativi possono essere solo parzialmente raggiunti con l'apporto dell'attività formativa strettamente connessa con gli insegnamenti specifici. Molti di essi coinvolgono le modalità stesse di organizzazione dell'ambiente formativo, il sistema di relazioni interpersonali sviluppato, iniziative rivolte alla → personalizzazione dei percorsi formativi e all'→ orientamento. D'altra parte, la → valutazione relativa al loro raggiungimento può basarsi solo su giudizi, su elementi colti dall'osservazione sistematica degli allievi, su confronti fatti tra la situazione di partenza e quella che si ha sotto gli occhi.

4. *O. culturali e professionali.* Gli o. culturali e professionali si riferiscono più specificatamente ai singoli insegnamenti, anche se questi vanno considerati nella loro complessità e interconnessione. Oggi si tende a definire questo tipo di o. in termini di → competenze, cioè di capacità di utilizzare il proprio patrimonio di → conoscenze, → abilità e altre disposizioni interiori, come → motivazioni, interessi e aspirazioni, per affrontare positivamente situazioni e problemi di natura culturale e/o professionale. Nascono di conseguenza alcuni problemi di definizione di tali o., d'organizzazione dei percorsi formativi diretti al loro sviluppo, di valutazione del loro raggiungimento.

Bibl.: MAGER R., *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1972; DE LANDSHEERE V., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; HAMELINE D., *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, 1979; PELLEREY M., *Progettazione didattica*. Torino, SEI, 1994; ID., *Educare, manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.

M. Pellerey

OCCUPABILITÀ

È una delle modalità dello sviluppo della capacità contrattuale della persona sia che essa si trovi ad accedere al → mercato del lavoro per la prima volta sia che abbia già un ruolo ed una → mansione definiti all'interno di una organizzazione. Su tale capacità contrattuale agiscono tre variabili: 1) la → competenza professionale acquisita e la sua riconoscibilità sociale; 2) le effettive opportunità di → lavoro, di → mobilità sia interna che esterna, di risposta al rapporto di → economia e → formaz. espressa sul territorio; 3) le misure di sostegno in grado di facilitare o accrescere la domanda di lavoro e l'accesso ai benefici per l'avvio di attività imprenditoriali autonome e di creazione di → impresa. Per formulare nuove iniziative rivolte ad accrescere l'o. si promuovono due specifiche misure: a) le collaborazioni con soggetti istituzionali, sociali ed economici; b) la crescita di → reti o sistemi che generino processi di creazione di opportunità lavorative e possono essere catalizzatrici per la disseminazione di efficaci esperienze locali. La formaz. è ritenuta una condizione necessaria per accrescere l'o. dei → destinatari, ma non esclusiva per una loro piena ed effettiva occupazione.

1. L'o. è uno dei quattro pilastri della programmazione 2000-2006 del FSE: gli altri tre pilastri sono l'imprenditorialità, l'adattabilità e le → pari opportunità. Nell'ambito dello sviluppo delle politiche attive del lavoro l'o. è una strategia volta a migliorare le capacità di inserimento professionale di giovani e di adulti. Per sostenere l'o. è necessario attivare politiche preventive della disoccupazione in particolar modo se di lunga durata agendo in via prioritaria sui seguenti fronti: facilitare l'accesso al lavoro dei disoccupati anche attraverso il potenziamento dei → servizi per l'impiego; offrire ai disoccupati un servizio di → orientamento per indirizzarli verso le attività più consone a ricollocarsi nel mercato del lavoro. Tra questi: il bilancio di competenze, i → tirocini, l'inserimento in percorsi personalizzati di formaz./inserimento lavorativo, in corsi di → FP o nell'→ apprendistato: in coerenza con la domanda di lavoro espressa dal territorio e i processi di mobilità geografica sostenuta da specifiche misure di → accompagnamento; sperimentare e attuare percorsi integrati e personalizzati di inserimento lavorativo per soggetti particolarmente svantaggiati come i diversamente abili (→ diversabilità e FP), gli immigrati, gli ex tossicodipendenti o i giovani a rischio sociale, promuovendo reti tra i servizi sociali, sociosanitari, culturali, per l'impiego e formativi presenti sul territorio.

2. Nelle strategie per l'o. rientrano anche le azioni volte a favorire, nei riguardi dei soggetti che debbono inserirsi nel mercato del lavoro o sono privi di occupazione, l'acquisizione di un titolo di studio o di una → qualifica professionale. Sono da considerarsi in tale ambito gli interventi miranti a: ridurre la dispersione scolastica e formativa; innalzare la qualità della → FPI e sviluppare i sistemi di → alternanza formaz.-lavoro; sostenere un sistema di offerta integrata che risponda alla valorizzazione delle competenze possedute e alle esigenze economico-produttive delle →

imprese e del Paese: gli interventi post diploma di FP regionale, i percorsi di IFTS, le attività formative integrate di → Università e FP.

3. Le priorità di intervento per l'ò. seguono un approccio preventivo alla disoccupazione e sono coerenti alla Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) che persegue entro il 2010 i tre obiettivi di: a) *piena occupazione* al 70%, al 60% per la popolazione femminile, al 50% per i lavoratori anziani; b) *qualità e produttività sul posto di lavoro* con l'aumento delle opportunità di accesso alla → FP continua, la garanzia di salute e → sicurezza sul lavoro, pari opportunità e possibilità di carriera; c) *coesione e mercato del lavoro inclusivo* contribuendo all'accesso al mercato del lavoro dei soggetti deboli o in condizione di → disagio sociale. Sul versante dell'istruz. e della formaz. gli interventi rientrano nella visione dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) che supera le tradizionali scansioni temporali tra fasi dello studio o della qualificazione e fasi dell'inserimento lavorativo a favore di una prospettiva nella quale la formaz. accompagna la persona lungo tutto il corso della vita e in particolar modo nei momenti di transizione al/nel lavoro, sempre più caratterizzato da cambiamenti o processi di → mobilità organizzativa e geografica.

Bibl.: COMMISSIONE EUROPEA, *Politiche sociali e del mercato del lavoro: una strategia di investimento nella qualità*, Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni COM (2001) 313 definitivo, Bruxelles, 2001; ISFOL, *Prolungamento della vita attiva e politiche del lavoro*, Roma, Unione Europea/MLPS/ISFOL, 2002; OECD-OCSE (1999-2003), *Employment Outlook*, Parigi; OECD, 2004; CONFINDUSTRIA, *Capitale umano, qualità e competitività: quando la formazione anticipa lo sviluppo. Rapporto Education 2004*, aprile 2004; ISFOL, *Rapporto 2005*, Roma, Tiellemmedia, 2005.

G. Spagnuolo

ORIENTAMENTO

O. presenta una notevole variazione nei termini: in ted., *Berufsberatung*: offrire consigli per la scelta professionale; in ingl., *Career counseling* o *career guidance*: consigliare o guidare in materia di carriera; l'aggettivo *vocational* sta per professionale; poiché il sostantivo o. ha numerosi significati deve essere qualificato con un aggettivo (scolastico, professionale, educativo); il termine fr. è equivalente all'italiano, *Orientalion scolaire et professionnelle*.

L'ò. consiste nell'aiuto che viene dato da un esperto (orientatore, consigliere) ad un soggetto in crescita perché elabori un progetto di vita (→ progetto personale e professionale) e lo effettui progressivamente durante le fasi del suo sviluppo. L'obiettivo finale dell'ò. consiste in un valido inserimento del soggetto nella → società perché realizzando le sue personali finalità contribuisca nello stesso tempo alla promozione del bene comune. Da adulto, poi, nello svolgimento della sua attività professionale, si ispirerà a principi etico-morali e la condurrà da persona professionalmente matura (→ maturità professionale). Per raggiungere tale obiettivo, l'ò. si

serve di conoscenze e di metodi provenienti dalle discipline sociologiche, antropologiche, psicologiche e pedagogiche.

1. *Origine.* L'ò. nella sua fase iniziale veniva praticato nell'ambito della psicologia di consulenza (*counseling*) e tale collocazione non poteva che essere vantaggiosa, poiché la sua finalità era promuovere lo sviluppo delle persone, aiutarle ad effettuare un dinamico adattamento al loro → ambiente sociale e provvedere al loro benessere fisico e psichico durante tutta la vita. All'ò. si sono interessate in sede teorica e operativa anche la psicologia industriale (attualmente, “delle organizzazioni” → psicologia del lavoro) e la psicologia applicata. Numerosi convegni sull'ò. durante il XX sec. sono stati gestiti nell'ambito della psicologia applicata.

2. *Gli utenti.* Nell'impostazione dell'ò. da parte di Parsons, all'inizio del XX sec., venivano prese in considerazione alcune caratteristiche fondamentali del soggetto, in stretto rapporto ai requisiti della possibile occupazione. Tali erano: attitudini, interessi e → valori professionali. Le attitudini sono state considerate delle predisposizioni che se sviluppate diventano delle → abilità mentali. Da decenni viene fatta la distinzione tra abilità verbali, numeriche e spaziali che nell'insieme rappresentano il livello generale attitudinale del soggetto. I tre tipi di abilità sono associati agli indirizzi scolastici e ai settori occupazionali. Il livello e le abilità specifiche possono essere rilevati con adatti strumenti (batterie attitudinali) che predicono in buona misura il rendimento scolastico e professionale. Gli interessi e i valori professionali rappresentano i motivi per cui un soggetto desidera svolgere una professione. I valori in particolare sono delle forze motivanti in quanto i valori specifici sono per la loro natura associati a determinate professioni. Tanto gli interessi quanto i valori sono alla base delle scelte degli indirizzi scolastici e in seguito contribuiscono alla stabilità e alla soddisfazione nella occupazione scelta.

3. *Dimensione informativa.* Per una scelta professionale realistica, è necessario offrire al soggetto delle informazioni sulla situazione occupazionale e sulle opportunità formative. Egli deve essere informato sulla progressiva trasformazione del mondo del → lavoro per essere flessibile nelle sue preferenze e disponibile alle innovazioni nelle professioni.

4. *Metodologie.* Per la rilevazione delle caratteristiche del soggetto e per la gestione del processo di o. vengono usati i più svariati procedimenti. Tra i più utilizzati: il → colloquio individuale per la raccolta dei dati anamnestici e per definire i bisogni del soggetto. Sono usati poi vari questionari per accertare le fondamentali dimensioni di personalità. Una → metodologia piuttosto recente consiste nella stima di → competenze da parte del soggetto, nota sotto il nome “bilancio delle competenze”. Si tratta di un procedimento che consiste nella ricostruzione, valorizzazione e validazione di competenze acquisite dall'utente attraverso l'esperienza lavorativa e quelle di vita per farne una risorsa utilizzabile nel → mercato del lavoro, formulando e verificando progetti e scelte professionali. Vari questionari sono disponibili poi per la rilevazione della capacità decisionale dei soggetti (→ sviluppo professionale). Una

metodologia utile accanto agli interventi sistematici dell'orientamento, consiste nello "sportello dell'orientamento", che si configura come un servizio su richiesta di tutti coloro che hanno bisogno di informazioni e di sostegno personale. L'attività dello "sportello" consiste nel colloquio dell'esperto con l'utente, che può ottenere informazioni sui percorsi formativi.

5. *Dimensione formativa.* Assume un ruolo centrale nell'orientamento, e consente agli utenti di usufruire delle occasioni per sviluppare la personalità nella presa di coscienza di sé e della propria → identità in un contesto sociale e poi operare delle scelte nell'ambito della → mobilità professionale dovuta alla rapida trasformazione dei settori lavorativi.

6. *Centri di orientamento.* (→ sede orientativa). Un'attività ordinata ed efficace può essere svolta solo da una struttura stabile con personale competente, quale è un centro di orientamento. La gestione dell'orientamento richiede varie competenze che sono coperte dal consigliere dell'orientamento; psicologo, sociologo, pedagogista, informatico, assistente sociale, economista e documentalista coordinati da un direttore. Il Centro svolge delle attività articolate in → accoglienza, in accertamento, in preparazione di profili degli utenti per stabilire con loro un patto formativo, che rappresenta un vincolo morale dalle due parti ed è un presupposto per una efficace crescita personale e professionale.

7. *L'orientamento come risposta a nuove situazioni.* Dalla storia dell'orientamento emerge con chiarezza come gli eventi storici (le due guerre mondiali, la depressione del '29 e il lancio dello Sputnik negli anni '50) hanno sollecitato nuove risposte arricchendo la metodologia dell'orientamento e definendo i suoi obiettivi a breve e a lungo termine. Anche l'attuale situazione della *nuova economia* chiede una adeguata risposta all'orientamento. Greenhaus (2003, 521) riporta i dati secondo i quali dal 1979 al 1995 negli USA sono stati cancellati 43 milioni di posti di lavoro. La perdita di molti tipi di lavoro, come anche il sorgere di nuovi, ha prodotto "turbolenza" nel contesto occupazionale. Gli esperti del settore, come riportano Guichard e Huteau (2003, 12), notano che nel futuro le carriere professionali saranno caratterizzate più da un "caos" che da una regolare crescita professionale. In vista di questa nuova situazione, alcuni AA. consigliano ai giovani di acquisire la competenza che permetterà loro di analizzare, ad ogni bivio che dovranno affrontare, gli elementi del sé, le proprie risorse, la struttura dell'ambiente circostante con le opportunità e con le sue incongruenze. In un mondo di evoluzione molti giovani non potranno elaborare un → progetto professionale a lungo termine e dovranno acquisire delle efficaci strategie a breve termine con frequenti adattamenti. I teorici e i consiglieri dell'orientamento dovranno rendersi sensibili alle trasformazioni sociali del momento e dare nuove risposte.

Bibl.: DEL CORE P. - K. POLÁČEK - L. VALENTE, "Premesse teoriche", in G. MALIZIA et al. (Edd.), *Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1988"*, Roma, CNOS-FAP, 1999, 17-50; BROWN S.D. - R.W. LENT (Edd.), *Handbook of counseling psychology*, Third edition, New York, Wiley, 2000; SWANSON J.L. - P.A. GORE, "Advances in vocational psychology: Theory and research", in S.D. BROWN - R.W. LENT (Edd.), *Handbook of counseling psychology*, Third edition, New York, Wiley, 2000, 233-269; BAKER D.B., "Counseling psychology", in I.B.

WEINER (Ed.), *Handbook of psychology*, vol. 1, Hoboken NJ, J. Wiley, 2003; FREEDHEIM D.K. (Ed.), *History of psychology*, New Jersey, Wiley, 2003, 357-365; GREENHAUS J.H., "Career dynamics", in I.B. WEINER (Ed.), *Handbook of psychology*, vol. 12, Hoboken NJ, J. Wiley, 2003; BORMAN W.C. - D.R. ILGEN - R.J. KLIMOSKI (Edd.), *Industrial and organizational psychology*, New Jersey, John Wiley, 2003, 519-540; GUICHARD J. - M. HUTEAU, *Psicologia dell'orientamento professionale: Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Milano, Cortina, 2003.

K. Poláček

PARI OPPORTUNITÀ

Gli studi sociali degli anni 1944-1965 negli USA e nell'Europa settentrionale evidenziano il divario tra ideali di democrazia e persistenza di disuguaglianze e ingiustizie causate da colonialismo, imperialismo e razzismo. La frustrazione delle aspettative di pace, di libertà e di rispetto dell'essere umano diffuse dopo la seconda guerra mondiale e consolidate dalle normative costituzionali e dal diritto internazionale, genera vive proteste da parte di fasce sociali che maggiormente vivono lo stato di privazione dei diritti. Si tratta di donne, anziani, minoranze, persone con handicap (→ diversabilità e FP). Per un verso, la teoria della → società pluralista spiega le ragioni storico-sociali di pregiudizio e discriminazione, indicando le politiche funzionaliste dell'→ istruz.; per altro verso, i teorici dell'antirazzismo evidenziano l'effetto antidemocratico della esaltazione delle diversità e del pluralismo che rischia, se non controllato, nei comportamenti sociali, di restringere il campo all'uguaglianza delle o. educative, dando luogo a fenomeni come il → bullismo, l'emarginazione scolastica, la persistenza degli stereotipi nei manuali scolastici, la recrudescenza della dispersione scolastica. L'uguaglianza delle o. in → educ. è la variabile rispetto alla quale si distribuiscono i modelli causali ora del consenso (centrati sul pluralismo culturale), ora del conflitto (centrati sull'antirazzismo). Il divario tra uguaglianza raggiunta ed uguaglianza negata in educ. si trasforma nella elaborazione sulle teorie dello svantaggio relative al soggetto con esigenze specifiche (1965-1976), delle teorie sull'educ. multiculturale (1976-1996), e delle teorie su → esclusione e discriminazione sociale (1996-2003) in materia di istruz. e → formaz. Le tesi concernenti le p.o., soprattutto di sesso e di razza, studiano le condizioni giuridiche e sociali di partecipazione delle donne e delle minoranze etniche alla vita civile, politica, economica, culturale ed individuano gli ostacoli al riconoscimento dei diritti umani fondamentali, rivolgendo particolare attenzione a donne e bambine. Nella Costituzione italiana è scritto: le "leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive" (art. 117 sostituito dall'art. 3 della L. costituzionale 3/01, *Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione*). Nel *Trattato che adotta una Costituzione per l'Europa*, l'UE parla di normativa intesa a stabilire "le misure che assicurino l'applicazione del principio delle pari opportunità e della parità di trattamento tra donne e uomini in materia di occupazione e im-

piego, compreso il principio della parità di retribuzione per uno stesso lavoro o per un lavoro di pari valore” (art III-214).

Bibl.: CORRADINI L., “Diritto all’educazione e allo studio e uguaglianza delle opportunità”, in M. LAENG (Ed.), *Atlante della pedagogia*, vol. I, Napoli, Tecnodid, 1990, 233-271; ANTONOURIS G. - J. WILSON, *Equal opportunities in schools. New dimensions in topic work*, London, Cassell Educational Limited, 1991; SAULLE M.R., “Il principio della parità tra i sessi come norma di diritto internazionale inderogabile”, in G. MORICI (Ed.), *Passato, presente e futuro dei diritti dell’uomo*, Roma, Euroma - La Goliardica, 1993, 181-191; ALTIERI G. - F. FARINELLI - S. MEGHNAGI (Edd.), *La cultura delle pari opportunità. Le donne nella storia, nel lavoro, nella società*, Roma, Ediesse, 1993; FASANO A. - P. MANCARELLI, *Parità e pari opportunità uomo-donna. Profili di diritto comunitario e nazionale*, Torino, G. Giappichelli, 2001; RUBENSTEIN M., *Discrimination. A guide to the relevant case law on sex, race and disability discrimination and equal pay*, London, Butterworths LexisNexis, 2003; PRESIDENZA DELLA REPUBBLICA ITALIANA, *Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001. Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*, in www.senato.it/parlam/leggi/eleletip.htm, 17.02.2004; *Trattato che adotta una Costituzione per l’Europa*, firmato a Roma il 29 ottobre 2004 e pubblicato nella *Gazzetta ufficiale dell’Unione europea* del 16 dicembre 2004 (serie C, n. 310).

S. Chistolini

PARTI (FORZE) SOCIALI

1. *Per una definizione.* Le dizioni p.(f.)s. evidenziano immediatamente la difficoltà a identificare in modo preciso ed esclusivo non solo i soggetti protagonisti, ma anche il ruolo e l’area specifica di azione che ne caratterizzano l’appartenenza nell’ambito del vasto campo del sociale. Con riferimento, infatti, ai “soggetti” si includono correntemente nelle p.f.s. i sindacati, gli imprenditori, gli artigiani, i commercianti, ecc., ma anche altri attori dell’area dell’associazionismo (→ associazioni) che stanno emergendo nell’ambito delle tematiche relative allo sviluppo dei diritti, degli interessi e dei servizi connessi all’area del sociale nelle comunità complesse. Alla considerevole dimensione numerica dei soggetti corrisponde, invece, poca chiarezza e una rilevanza sistemica alquanto limitata quando si tratta di correlare ruoli e aree specifiche alle diverse p.f. presenti nel sociale. Un indicatore di tale squilibrio si può constatare tra l’uso frequente delle suddette dizioni e la loro assenza pressoché completa nei dizionari e negli indici analitici della letteratura economica, scientifica e sociale.

2. *Contesto storico.* Possiamo comunque constatare che il senso comune attribuito di volta in volta alle p.f.s. si specifica concretamente nelle diverse congiunture storiche in cui si trovano ad operare i soggetti protagonisti. Accade così che il medesimo soggetto – ad es. il → sindacato – si qualifichi come “f.s.” nei contesti di confronto-scontro nelle situazioni conflittuali del mondo del → lavoro, mentre viene percepito prevalentemente come “p.s.” in periodi di sviluppo di istanze diffuse di partecipazione responsabile allo sviluppo complessivo e integrale dei cittadini che, con ruoli diversi, tendono a concorrere alla realizzazione di un bene comune e condiviso. In questa seconda accezione, sempre con riferimento al sindacato, si possono sviluppare alcune caratteristiche di collocazione, di identità e di azione che

esso assume come “p.s.”: nell’ambito dell’associazionismo, della rappresentanza sociale, della partecipazione sociale e nei ruoli svolti per raggiungere e sottoscrivere Intese, Patti e Accordi con i vari soggetti istituzionali, politici e amministrativi.

3. *Configurazione organizzativa.* Nel contesto italiano, la principale fonte di documentazione dell’organizzazione delle “f.s.” è raccolta e aggiornata presso l’archivio del CNEL (Consiglio Nazionale dell’Economia e del Lavoro), organismo composto da rappresentanti del mondo dell’→ impresa, del lavoro autonomo, del lavoro dipendente (es.: Confindustria, Confcommercio, Confartigianato, Confesercenti, Coldiretti, Confapi, Coldiretti, Confcooperative, CISL CGIL, UIL, CUB, ecc.) da esponenti del mondo dell’associazionismo sociale e delle organizzazioni del volontariato (es: ACLI, ARCI, Compagnia delle Opere, Forum Permanente Terzo Settore, Movi, ecc.). L’archivio CNEL alla voce f.s. costituisce una banca dati con lo scopo di offrire alle istituzioni, alle stesse rappresentanze sociali, e a tutti gli interessati, un servizio aggiornato di informazioni e dati su come è articolata e organizzata l’area della rappresentanza di interessi e la rappresentanza sociale nel nostro Paese.

4. *Partecipazione sociale.* Al di là della problematica storica e analitica del concetto stesso di “partecipazione” (che qualifica prevalentemente la collocazione più diffusa attualmente delle p.s.), è utile rilevare nell’economia di queste annotazioni i livelli e le dimensioni delle azioni poste in essere dalle p.f.s. nel contesto recente della vita democratica del nostro Paese. Un primo rilievo fa riferimento all’impegno di partecipazione che i soggetti svolgono nell’adempimento dei propri ruoli in coerenza col rispettivo quadro di riferimento valoriale nell’area dei diritti di → cittadinanza, volontariato, cooperazione, → solidarietà. Un secondo aspetto riguarda l’azione delle p.s. a sostegno dell’efficacia della partecipazione come rapporto decisionale, che si configura come un far parte di processi orientati a raggiungere un approdo sancito e condiviso e dove il livello di partecipazione è proporzionale alla possibilità di influenzare, manifestando e sostenendo interessi e preferenze riferite alla propria appartenenza istituzionale. Un terzo livello di partecipazione delle p.s. comporta l’azione diretta al fine di estendere la partecipazione definita al secondo livello, estensione che può riguardare anche la tipologia dei soggetti (istituzionali, politici, amministrativi, associativi, ecc.), nonché le sfere della decisione da prendere (Intese, Patti, Accordi, ecc.).

5. *Crisi e sviluppo.* Il confronto con le p.s. sta assumendo nel contesto italiano un ruolo sempre più diffuso specialmente nei rapporti con le istituzioni e le amministrazioni nazionali e territoriali ai diversi livelli di informazione, di pareri, di coinvolgimento, di approvazione, di sottoscrizione. Lo *sviluppo* della partecipazione dei soggetti è spesso innescato dalla mobilitazione sociale di ampi strati della popolazione, prima esclusi in tutto o in parte dai circuiti dell’economia, della politica e dei diritti di cittadinanza. La *crisi* si verifica, invece, quando la classe politica e i

gruppi dirigenti in genere non sanno fornire soluzioni istituzionali adeguate. In simili situazioni, le p.s. si trovano a dover superare eccessi di tecnocrazia e di burocratizzazione, che creano distanze sempre più marcate nel tessuto sociale. Analoghe situazioni di crisi si verificano in situazioni dove la dilatazione del sistema politico invade sfere, attività e organizzazioni tipiche della → società civile. Le vicende alterne del ruolo delle p.s., sindacati e → imprese, nei confronti con il Governo sono documentabili con alcuni riferimenti recenti a cominciare soprattutto dagli anni '90, che interessano anche l'ambito di materie nuove quali la cultura, l'istruzione, la → formaz. Tra questi ultimi si possono ricordare: l'Accordo del 31 luglio 1991, che ha azzerato la scala mobile e posto le basi per una nuova struttura del salario; l'Accordo sul costo del lavoro del 23 luglio 1993; l'Accordo per il lavoro e l'occupazione del 24 settembre 1996, con i primi riferimenti al diritto alla formaz. fino ai 18 anni di età; il Patto Sociale per lo sviluppo e l'occupazione, del 22 dicembre 1998, che viene indicato, tra l'altro, come riferimento inedito nell'esperienza politica per l'elaborazione della "legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione" (L. 30/2000, abrogata con la L. 53/03). Se questi sono elementi positivi e di sviluppo della cosiddetta fase di "concertazione" (→ *partnership*) con le p.s., bisogna subito aggiungere come le spinte ad un ritorno alla prassi opzionale del "confronto", che rimanda ai rapporti di forza, allontana negativamente non solo l'azione partecipativa, ma soprattutto quella decisionale con il coinvolgimento delle p.s.

Bibl.: BOBBIO N., *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1990; SARTORI, G., *Democrazia, cos'è?*, Milano, F. Angeli, 1993; BAGLIONI G., *Democrazia impossibile? Il cammino della partecipazione nell'impresa*, Bologna, Il Mulino, 1995; ROMANI M., *Appunti sull'evoluzione del sindacato*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000; NAPOLI M., *Principio di sussidiarietà*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

P. Ransenigo

PARTNERSHIP

La p. (o partenariato, o anche concertazione), introdotta dalla Riforma dei Fondi Strutturali del 1988, è uno dei principi generali su cui si fonda la politica di coesione economica e sociale dell'UE. Sancito nel Regolamento CEE 2081/93 del Consiglio e successivamente ribadito nel Regolamento CEE 1260/99, il principio di p. ha rappresentato una profonda innovazione delle politiche dell'UE. Strettamente connesso al principio di complementarità, in base al quale la Commissione ritiene che l'azione strutturale da essa svolta deve essere complementare rispetto alle iniziative realizzate a livello nazionale, per p. s'intende quella forma di concertazione che, a diversi livelli, si realizza nella programmazione e attuazione dei Fondi Strutturali. L'obiettivo è infatti quello di assicurare il coinvolgimento di tutti i soggetti istituzionali competenti e delle parti economiche e sociali nella definizione della politica di coesione e di garantire la massima efficacia dell'azione comunitaria. L'art. 8 del Regolamento 1260/99, infatti, dispone che l'azione comuni-

taria è complementare alle azioni nazionali corrispondenti o vi contribuisce. Ciò è il risultato della stretta concertazione tra la Commissione, lo Stato membro interessato, le autorità e gli organismi designati dallo Stato membro, nel quadro delle proprie normative nazionali, delle prassi correnti, comprese le autorità regionali e locali e le altre autorità pubbliche competenti, le Parti economiche e sociali (→ Parti sociali), gli altri organismi competenti in tale ambito. La p., come precisa il suddetto regolamento, sempre operando nel pieno rispetto delle competenze istituzionali, giuridiche e finanziarie di ciascun *partner*, si concretizza in tutte le principali fasi della programmazione e dell'attuazione degli interventi: elaborazione dei Piani, negoziazione e approvazione dei Quadri comunitari di sostegno, attuazione delle forme di intervento, azioni di sorveglianza e di valutazione (*ex ante* ed *ex post*) delle azioni intraprese.

1. *Altri significati di p.* Per p. si intende anche la formula, spesso presente fra le condizioni necessarie di partecipazione ad un programma comunitario, che indica la necessità di collaborazione di più soggetti, appartenenti a Stati diversi, per l'attuazione di un progetto. Le modalità concrete di p. possono essere diverse e sono specificate nei singoli programmi.

2. *P. per l'adesione.* I partenariati per l'adesione, conclusi dal Consiglio d'Europa con i Paesi candidati ad entrare nell'UE, rappresentano le intese preliminari finalizzate all'adesione di ciascun Paese. Tali accordi sono finalizzati a pianificare gli aiuti della Comunità Europea ai nuovi membri, le condizioni per la concessione e definiscono le priorità di ciascun settore, ai fini dell'adeguamento alla legislazione comunitaria. Nell'ambito dei partenariati, ciascun Paese stabilisce un programma dettagliato per il raggiungimento dell'"*acquis*" comunitario in cui si specificano le priorità da raggiungere e le → risorse umane e finanziarie necessarie. A seguito della firma del Trattato di adesione il 16 aprile 2003 e all'adesione ufficiale di Cipro, Estonia, Ungheria, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia e Slovenia all'UE il 1° maggio 2004, i partenariati per l'adesione con questi Paesi sono terminati.

Bibl.: CONSIGLIO D'EUROPA, *Regolamento CEE n. 2081/93*; COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE - ISFOL - MLPS, *Fondo sociale Europeo: Strumenti e percorsi per l'accesso*, Roma, Il Centro Stampa, 1996; CONSIGLIO D'EUROPA, *Regolamento CEE n. 1260/99*; COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Partnership in the 2000-2006 programming period. Analysis of the implementation of the partnership principle (Discussion paper of DG Regio)*, Novembre 2005, in http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/pdf/partnership_report2005.pdf, 14.02.06; ISFOL *Compendio normativo del FSE. Manuale 2000-2006 - I libri del FSE*. Roma 2000.

E. Marsilii

PEDAGOGIA DEL LAVORO

Area della ped. sociale che si occupa della riflessione attorno al → lavoro come uno dei luoghi di → educ. permanente della persona. Già nel XVII sec. Comenio ve-

deva nel “fare” delle mani il contributo allo sviluppo armonico dell’uomo, una modalità di → apprendimento e di espressione personale in continuità con l’azione del mastro artigiano medioevale; la spiritualità della Riforma cattolica si orientò all’educ. al → lavoro nella → formaz. dei poveri e degli orfani. Locke la aprirà anche alla formaz. del *gentleman*, mentre il movimento delle scuole attive (XIX sec.) proporrà curricoli formativi costruiti sul lavoro in concorrenza con la scuola umanistica (*Bürgerschule* di Salomon, 1893), riconoscendo il lavoro manuale come necessario per l’educ. di tutti i bambini attraverso una specifica didattica. Troviamo così in Russia la *trudovaja skola* del Blonskij (1919); a Monaco di Baviera la *arbeitschule* del Kerschensteiner (1925); se ne occuperanno anche Dewey, Frenet, Ferrière. In Italia, la “Carta della scuola” voluta dal Bottai pose il lavoro come aspetto centrale della formaz. dell’uomo fascista.

Un secondo filone pedagogico sorge dalle teorie sull’educ. permanente affermando come all’interno del lavoro produttivo si ritrovano aspetti educativi dell’uomo. Oltre il taylorismo, già Hessen (1950) proponeva l’idea di un “secondo mondo del lavoro” come assieme di elementi sociali e culturali, nella tensione alla piena realizzazione umana del lavoratore. La valorizzazione della risorsa umana e quindi della → competenza come aspetto essenziale del lavoratore, delinea un quadro di riferimenti a processi educativi che fanno pensare ad un *continuum* fra → istruz., → FP e lavoro direttamente agito nelle → imprese.

Bibl.: HESSEN S., *Pedagogia e mondo economico*, Roma, AVIO, 1950; BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.

G. Bocca

PERCORSI/PROGETTI DESTRUTTURATI

1. I “p./p. d.” mirano espressamente alla → prevenzione e al recupero di soggetti caratterizzati da forme diverse di → disagio/difficoltà. La loro natura risponde a ciò che nei Paesi della UE viene definita come “seconda *chance*” in tema di diritti formativi, ossia un insieme integrato e coerente di spazi-tempi formativi volti a favorire, attraverso interventi di (ri) → orientamento e → accompagnamento, la crescita integrale di coloro che per varie ragioni e/o a vario modo hanno perso la “prima opportunità”.

2. A fronte di un processo riformatore che, con l’introduzione del diritto-dovere ad istruz. o → formaz. sino al compimento del diciottesimo anno di età, ha portato ad incrementare il numero dei giovani collocati nei canali formativi, in Italia permangono a tutt’oggi gruppi di adolescenti e giovani che si collocano al di fuori di ogni → sistema formativo e produttivo: si tratta di un 4% ca. di 15-24enni che, secondo il Rapporto ISFOL (2004, 222), avendo perso l’opportunità di fare un’appropriata scelta formativa mettono a rischio anche un dignitoso inserimento nella vita attiva. Si tratta di giovani particolarmente vulnerabili a causa dell’accumularsi di condi-

zioni di svantaggio che, sulla base di esperienze negative/penalizzanti, hanno una ricaduta diretta su una mancata o incompiuta costruzione del “sé”; condizione che a sua volta è all’origine di un cortocircuito di marginalità che li porta ad essere esclusi sia dai sistemi di istruz. e di formaz. che da una responsabile partecipazione alla vita attiva. Per venire incontro a questi giovani, la strategia di inclusione/re-inserimento nel sistema formativo non può essere legata a modelli tradizionali, bensì occorre avanzare nei loro confronti una → proposta formativa specifica, dal carattere flessibile e fortemente personalizzata (→ personalizzazione), in grado di accompagnarli lungo il processo di ricostruzione del “sé” e di un progetto di vita. E una risposta in tal senso potrebbe venire appunto dai cosiddetti “p./p. d.”.

3. I programmi destinati ad agevolare l’→ inclusione sociale, formativa e lavorativa dei soggetti svantaggiati poggiano infatti sui principi della *community care*, dello “sviluppo sostenibile” del territorio, della → *partnership* e della “concertazione dal basso”; ed i principali obiettivi possono essere così sintetizzati: promuovere percorsi finalizzati a nuove opportunità formative e rivolti direttamente a giovani che hanno abbandonato i normali canali che assicurano l’esercizio del diritto-dovere all’istruzione e alla formaz.; offrire supporti al territorio per la gestione di interventi rivolti ad affrontare le nuove povertà culturali e formative di giovani in difficoltà, in prospettiva di prevenzione della dispersione formativa e di lotta all’→ esclusione sociale; stabilire convenzioni e collaborazioni operative, dando vita a → reti territoriali di supporto ad azioni formativo-educative adeguate a giovani portatori di difficoltà varie per entità ed estrazione. Di conseguenza i progetti promossi nei confronti di queste categorie non si presentano più come un assemblaggio di → moduli statici, sottoposti a rigidi obiettivi nel fissare il numero degli utenti, il monte ore e le risorse disponibili, ma devono avere la caratteristica di “processo” e, in quanto tali, richiedono: flessibilità a 360 gradi, ossia il superamento di un’offerta standardizzata e sequenziale dei saperi per l’adozione di criteri di → personalizzazione del progetto formativo; → alternanza, intesa come interfaccia tra formaz. e → lavoro e come principio in grado di sviluppare la mentalità della → FP continua; presenza di servizi/azioni di supporto, quali l’informazione, l’→ orientamento, il *counseling*, l’→ accompagnamento; utilizzo di → metodologie didattiche interattive, nella logica del principio *learning by doing* (lavori di gruppo, esercitazioni in laboratorio, *stage*...); presenza di un’*équipe* di progetto, per assicurare la congruenza tra gli → obiettivi e la programmazione didattica e per verificare quindi l’→ efficacia/efficienza del percorso formativo.

Bibl.: CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996; CEDEFOP, *Le persone di scarsa qualificazione nel mercato del lavoro: prospettive e opzioni politiche. Verso una piattaforma formativa minima*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della Comunità Europea, 2000; COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente. Comunicazione della Commissione*, Bruxelles, COM(2001) 678 definitivo, 21.11.2001; MION R. - V. PIERONI, *Ragazzi difficili. Misure a sostegno/accompagnamento*, Ortona, Piano di Zona n. 26, 2002; NICOLI D., *Verso una formazione professionale matura. Quali prospettive?*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall’obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della formazione professionale*, Roma, Tipografia

Pio XI, 2002, 105-146; ISFOL, *Rapporto 2004 ISFOL*, Roma, Tiellemedia, 2004; NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004.

V. Pieroni

PERCORSO FORMATIVO

→ Progettazione formativa; → Tirocinio; → Valutazione; → Accoglienza; → Accompagnamento al lavoro; → Contratto formativo; → Credito formativo; → *Curriculum vitae*; → Disagio; Esclusione sociale; → FPI; → Obiettivi formativi; → Apprendimento

PERSONALIZZAZIONE

Riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle → conoscenze, → abilità e → competenze, in base alle caratteristiche proprie di ciascun allievo: stili di → apprendimento, metodi di studio, caratteristiche peculiari. Il concetto di p. impone un'analisi dei → bisogni dei soggetti che porti a modalità organizzative diversificate per gruppi, che possono variare a seconda degli → obiettivi di → apprendimento.

1. Il concetto di p. è strettamente connesso a quello di successo formativo (→ successo scolastico e professionale). Esso si realizza nel momento in cui la persona è in grado di trasformare le proprie → capacità (attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione) in competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente nel senso del conseguimento di una → qualifica professionale, garanzia di supporto all'inserimento lavorativo (→ accompagnamento al lavoro); della possibilità di una prosecuzione della → formaz. (diploma di formaz., diploma di formaz. superiore) e di un passaggio anche nei Licei e nell'Università.

2. Il tema della p. rappresenta uno degli snodi centrali nelle riforme dei sistemi formativi. Le politiche scolastiche degli ultimi decenni si sono concentrate decisamente sull'obiettivo della scolarizzazione di massa dei cittadini, affinché tutti potessero usufruire di una → istruz. di base. Si è trattato di un grande sforzo che ha condotto a risultati indubbi, anche se il modo in cui si sono realizzati è stato condizionato da un lato dagli approcci prevalenti e dalle risorse impiegate, e dall'altro dall'influenza del contesto e dalle sue nuove sfide. Va infatti ricordata la dominanza di → metodologie basate sulla garanzia del perseguimento di obiettivi standard per tutti. La "ped. degli obiettivi" si è ben prestata in questa direzione, ma nel fare ciò non ha potuto impedire che si creasse una omologazione delle pratiche pedagogiche, che hanno teso a rivolgersi ad una figura indistinta, una sorta di "studente medio" che in realtà non esiste, scontentando da un lato i soggetti più in difficoltà e quelli portati all'eccellenza, senza peraltro stimolare adeguatamente le

persone mediamente dotate. Ciò anche a causa della repulsione ideologica per le pratiche pedagogiche differenziate, ritenute sempre come sinonimo di disuguaglianza e di ingiustizia sociale.

3. Pellerey riassume nelle seguenti tre le caratteristiche di una formaz. personalizzata: “in primo luogo si mette in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Volerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti. In secondo luogo si constata che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività educativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Le cose veramente importanti nel fatto educativo sono l'attività e l'esperienza che vengono proposte, che devono essere in sé cariche di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri ritmi, il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. In terzo luogo ci si espone a pericoli di formalismo tecnicista, di burocratismo, di comportamentismo riduttivo” (Pellerey, 1999, 162-163).

4. Diversamente dall'individualizzazione, la p. avviene generalmente entro un gruppo e prevede una flessibilità nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse o elettivi. Il gruppo classe va inteso soprattutto come ambito che sostiene il processo di socializzazione piuttosto che un gruppo di apprendimento, mentre solo quando si costituiscono gruppi di “scopo” gli allievi imparano meglio.

5. La p. è quindi ad un tempo una opzione metodologica di fondo che caratterizza per intero l'opera dell'educatore, ma indica pure una serie di azioni specifiche che consentono di perseguire il fine del successo formativo per tutti. Le azioni di p. consistono in laboratori di approfondimento e di recupero, attività connesse ai passaggi tra ambiti e sistemi formativi, laboratori di livello ed elettivi, attività di → alternanza, esperienze di autoformazione, laboratori di sviluppo di capacità personali.

Bibl.: GENTILE G., *La risorsa umana: un potenziale pressoché illimitato*, Milano, F. Angeli, 1995; PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999; ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Milano, F. Angeli, 2001; CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in “Nuova Secondaria” 7 (2002) 13-18; NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in “Rassegna CNOS” 1 (2003) 24-38.

D. Nicoli

POLITICHE FORMATIVE

Per p.f. si intende l'insieme degli interventi posti in essere dall'autorità pubblica nella scuola e nella → FP in vista del raggiungimento del bene comune.

1. *Una scuola che istruisce.* Con una formula sintetica si può forse dire che in questo momento si contendono il campo quattro visioni diverse delle p.f. Una prima ipotesi è costituita da un modello di scuola/ → CFP finalizzata esclusivamente o quasi al perseguimento di obiettivi cognitivi, all' → *istruz.* cioè. In tale ipotesi la → formaz. intellettuale occupa il centro della scena e l'intelligenza viene immaginata a guisa di un calcolatore naturale che bisogna far funzionare nel modo più efficace in risposta alle sollecitazioni dell' → ambiente. Inoltre, riprende credito la tesi tradizionale della separazione della scuola dalla vita, interpretata tuttavia in una maniera nuova, come strategia per consentire la simulazione scientifica delle operazioni da ripetere nel concreto. Le finalità della → formaz. non vengono identificate in una formaz. globale centrata sulla cultura generale, ma nella preparazione professionale focalizzata su contenuti di natura scientifico-tecnologica. L'ipotesi può comportare degli effetti negativi sulla dimensione formativa dei processi di → insegnamento/ → apprendimento e, di conseguenza, sul contributo della scuola/CFP alla maturazione della persona.

2. *Una scuola che seleziona.* Un'altra formula è quella di un → sistema formativo *che seleziona*, che è modellato sulla base di "politiche di eccellenza". È uno scenario tutto dominato dalla centralità degli esami e delle votazioni e dal primato della qualità dell' → insegnamento. L'analogia fondamentale è data dall'azienda: pertanto, la finalità prioritaria consiste nel produrre, mediante la combinazione ottimale dei vari fattori, un risultato che dovrà essere valutato sul piano quantitativo e qualitativo e di cui si dovrà rendere conto ai diversi utenti/pagatori; diviene essenziale il concetto di "*performance*", cioè di acquisizioni formative misurabili e obiettivamente registrate; la gestione delle strutture formative, del personale e delle risorse, assume un carattere autonomo e flessibile. In sostanza, la scuola/FP verrebbe ad essere pervasa dalla logica del merito e della concorrenza, il libero mercato entrerebbe nel mondo della formaz. e il sistema formativo si muoverebbe a due velocità, una per la massa e l'altra per un'élite intellettuale. In altre parole, questa scuola significa il trionfo dei valori neo-borghesi e del loro individualismo che non vanno molto d'accordo con un'etica della → solidarietà sociale.

3. *Il modello tecnocratico.* La terza ipotesi è costituita dal modello *tecnocratico*: si tratta di una formaz. che si basa tutta sulla telematica, sulle banche dati, sui computer. Si caratterizza per l'esplosione dei luoghi di formaz. attraverso il decentramento dei processi di insegnamento/apprendimento nel proprio domicilio sulla base di reti telematiche e dell'interdipendenza di strutture diverse, collegate con una sede centrale di consulenza, di risorse e di → valutazione. Esso comporta una modificazione profonda delle condizioni di organizzazione interna del sistema formativo, compresa la gestione del personale, implica uno sviluppo adeguato del *software* didattico e soprattutto presuppone investimenti consistenti in attrezzature e nella preparazione dei → formatori. In questo caso, l'efficientismo e il tecnicismo potrebbero mortificare i valori etici e spirituali che rispondono a una logica sostanziale e non strumentale.

4. *L'impostazione neo-umanistica e solidaristica.* Anzitutto questa mantiene la priorità della funzione formativa sull'istruttiva: in altre parole, la formaz. viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità vengono individuate nei valori emergenti della → solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare, la singola → comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola. Indubbiamente, la scelta neo-umanistica e solidaristica è esposta al rischio della retorica delle proclamazioni inefficaci e del trionfalismo di un'utopia totalmente priva di agganci con la realtà concreta. Tuttavia, appare anche come l'unica strada che permette di affrontare *in modo efficace* le sfide educative attuali. Questa sembra sostanzialmente l'impostazione anche del rapporto Delors che presenta le strategie dell'UNESCO per il XXI sec. (Delors et al., 1996).

Bibl.: FAURE E. et al., *Learning to Be*, Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972; CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996; DELORS J. et al., *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996; MALIZIA G. - C. NANNI, "Istruzione e formazione: gli scenari europei", in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002, 15-42; NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù e della società*, in "Rassegna CNOS" 20 (2004) 1, 28-40; GLENN C.L., *Il mito della scuola unica*. Torino, Marietti, 2004.

G. Malizia

PORTFOLIO

→ Valutazione; → Tutor; → Lingua straniera

PREVENZIONE

La p. può essere definita come "l'insieme degli interventi sulle persone sane e sull'ambiente ed ha come fine l'anticipazione di un evento patogeno in modo da impedire che esso si manifesti" (Merenda, 1995, 16).

1. Il concetto di p. è intimamente connesso con quello di salute o benessere. Tale stato viene attualmente minacciato da alcuni comportamenti collettivi "a rischio": abuso di sostanze stupefacenti e tossiche (dall'alcool al fumo), condotte pericolose. Tali comportamenti, che nascono probabilmente da situazioni di → disagio, mettono a repentaglio sia la salute dell'individuo, sia la sicurezza degli altri. La p. al-

lora può essere intesa, come la difesa dei “buoni”, contro il pericolo rappresentato dai “devianti”: è la classica p. “repressiva”.

2. Accanto a questa, si fa strada una concezione “promozionale” della p. che mira ad incidere sulle cause del disagio e dell'emarginazione, prevenendone lo stabilizzarsi. Sia cause oggettive, strutturali, esterne al giovane, cui si fa fronte direttamente con interventi sociali e politici; sia cause soggettive, personali, interne al giovane, cui si fa fronte direttamente attraverso i processi educativi e formativi (→ processo formativo), e indirettamente con interventi politici. Promuovere la p. in senso educativo significa non solo far evitare esperienze che possono avere conseguenze negative sul processo di maturazione umana, ma anche anticipare ed accompagnare processi positivi di crescita, offrirne gli strumenti adeguati, con una appropriata relazione educativa. Significa potenziare nel giovane la capacità di decisione, di progettualità, di coerenza verso livelli sempre più alti di maturità. Significa aiutarlo a sviluppare la capacità di anticipare lui stesso e risolvere correttamente i problemi, di prevenire gli esiti negativi del disagio, della marginalità, della problematicità, che sono diventate dimensioni ormai generali e normali della vita di oggi. Ciò permette di introdurre concetti recenti come quelli di *empowerment*, → *coping* e resilienza. Concetti tutti che tendono a promuovere nell'individuo la capacità di reagire, utilizzando le risorse interiori per emergere da situazioni svantaggiose o stressanti, conseguendo una propria maturità e realizzazione, senza ricorrere a strumenti illegali o nocivi.

Bibl.: BUSCEMA M., *Prevenzione e dissuasione. Saggi teorico-critici*, Torino, EGA, 1986; MION R. (Ed.), *Emarginazione e associazionismo giovanile. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi*, Roma, Ministero dell'Interno, 1990; REGOGLIOSI L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, NIS, 1994; MERENDA P., *Educazione alla salute e scuola*, Torino, SEI, 1995.

G. Vettorato

PROBLEM SOLVING

Il p.s. (soluzione di problemi) consiste in una strategia cognitiva attraverso la quale la persona, posta di fronte ad una situazione problematica, ovvero non risolvibile facendo appello alle conoscenze e alle strategie in quel momento disponibili, è portata a generare nuove alternative di soluzione per poi selezionare, tra queste, quelle ritenute più efficaci.

1. La strategia consta di alcune fasi ben codificate e con carattere di propedeuticità: 1) *Orientamento generale*. È la fase nella quale la persona dopo aver percepito il problema decide di assumere una posizione attiva nei confronti dello stesso; 2) *Definizione del problema*. È la fase nella quale la persona raccoglie tutte le informazioni utili a definire la situazione problematica in termini concreti e specifici, in modo tale da identificare gli → obiettivi da raggiungere; 3) *Produzione di alternative*. È la fase nella quale la persona, facendo ricorso alla propria creatività e supe-

rando l'inibizione connessa alle proprie funzioni critiche e ai propri condizionamenti, cerca di produrre il maggior numero di idee senza preoccuparsi della loro fattibilità. Tale fase si attua applicando le regole del *differimento del giudizio* (la valutazione è posposta al termine dell'elencazione delle alternative) e della *quantità che genera la qualità* (maggiore è il numero delle alternative prodotte, maggiore è la possibilità di trovare soluzioni efficaci); 4) *Assunzione di decisioni*. È la fase nella quale la persona, dopo aver previsto per ciascuna alternativa le possibili conseguenze (a breve e a lungo termine, personali e sociali), formula la scelta su come operare; 5) *Verifica dell'efficacia dell'alternativa prescelta*. È la fase in cui la persona valuta l'utilità delle strategie e delle tattiche elaborate rispetto agli obiettivi formulati nella definizione del problema.

2. La strategia del p.s. ha una gamma di applicazione molto ampia e può essere adottata per problemi di natura personale, interpersonale, scolastica e professionale.

Bibl.: HOLYOAK K.J., "Problem solving", in D.N. OSHERSON - E.E. SMITH (Edd.), *Thinking: An Invitation to cognitive science*, Cambridge, MA, The MIT Press, 1990, 117-146; MAYER R.E., *Thinking, problem solving, cognition*, New York, Freeman, 1992; MEAZZINI P., "Usare le risorse delle mente", in P. MEAZZINI, *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2000, 137-194.

A. R. Colasanti

PROCESSO FORMATIVO

L'espressione p.f. non è di facile definizione. Di fatto viene usata sia come sinonimo, o anche inclusivo, di "p. educativo e/o didattico", come anche con un significato specifico in qualche modo distinto, cioè riferito alla preparazione professionale. Ciò dipende dall'uso variegato del termine → formaz., del quale conviene rilevare in particolare due accezioni: una *ampia*, ossia come sinonimo, o meglio inclusivo, di → educ., → istruz., → apprendimento, addestramento, aggiornamento, come indicativo del *processo di integrale sviluppo personale* e come azione umanizzatrice attraverso la cultura; una *ristretta*, come *azione formativa* inerente all'acquisizione di → competenze riferite a dimensioni particolari della personalità (formaz. intellettuale, sociale, religiosa, ecc.) o alla preparazione professionale secondo ruoli e categorie di → lavoro (formaz. iniziale-continua/permanente dei genitori, degli insegnanti, dei → formatori, dei lavoratori, degli specialisti, dei *manager*, ecc.).

1. *Pf. come azione organizzata, permanente*. Sia nell'uno che nell'altro significato, per p.f. si può intendere l'insieme delle interazioni educativo-didattiche miranti ad un armonico, graduale e costante sviluppo, che si instaura nei e per i soggetti in direzione dei fini formativi. Ogni p.f., pertanto, comporta una *finalizzazione organica* dei suoi vari momenti, in termini di continuità (verticale e orizzontale), di dinamicità e integralità, così pure un'attenta analisi dei → bisogni di formaz. (degli individui e dell'organizzazione) e una coerente progettazione/realizzazione/→ valutazione delle attività/interventi e dei risultati che si ottengono durante e alla fine del

percorso. Senza un chiaro *progetto educativo/formativo* (→ progettazione formativa), il p.f. rischia frammentarismo, disorganicità, nonché spreco di → risorse umane ed economiche degli individui e delle istituzioni. Ogni p.f., anche quando avviene “a distanza” (→ FAD), suppone delle *mediazioni* (interpersonali, istituzionali e non) di vario tipo, in attenzione alla dignità della persona umana e ai suoi → bisogni formativi (sapere, saper fare, saper essere), lungo la vita, nel contesto socio-culturale odierno, sempre più caratterizzato da rapido cambiamento e interdipendenza. Il p.f., dunque, ha bisogno di essere considerato nella sua globalità, nella prospettiva della formaz. dell'uomo e del cittadino consapevole della propria collocazione nel mondo e capace di collaborare, in modo responsabile, costruttivo e creativo, alla realizzazione del bene comune.

2. *P.f. e sua promozione.* Nel p.f. intervengono molti fattori (umani, culturali, istituzionali, materiali e ambientali) la cui conoscenza è indispensabile per un'adeguata conduzione del p.f. il quale sta divenendo sempre più *complesso* non solo per un'esigenza di → *personalizzazione* pedagogico-didattica, orientatrice, promotrice dell'autoformazione dei soggetti formandi, ma anche a motivo della complessità della → società in generale e del mondo del → lavoro in particolare, che pongono nuove questioni alla stessa formaz. ed esigono una costante ottimizzazione, in termini di → *qualità*, tanto dei processi quanto dei “prodotti”/esiti della formaz. sia scolastica che professionale propriamente detta, una capacità di ricerca-azione, un operare sinergico nel quadro di un → sistema formativo integrato e in → rete. Una sensata organizzazione e conduzione del p.f. all'altezza dei tempi richiede non solo la preparazione iniziale, ma anche quella permanente dei formatori, alla luce sia delle scienze dell'educ. e della formaz., sia anche di quelle dell'organizzazione e della comunicazione.

Bibl.: DOMINICÉ P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990; ALÌ G., “Proceso educativo”, in G. FLORES D'ARCAIS - I. GUTIÉRREZ ZULOAGA (Edd.), *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1990, 1525-1528; QUAGLINO G.P. - G.P. CARROZZI, *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Milano, F. Angeli, 1990; FABRE M., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994; GIANOLA P., “Proceso educativo”, in J.M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA (Edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann (TO)/Roma/Torino, ElleDiCi/LAS/SEI, 1997, 858-859; NANNI C., “Formazione”, in J.M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA (Edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann (TO)/Roma/Torino, ElleDiCi/LAS/SEI, 1997, 432-435; PINEAU G., “Formation”, in P. CHAMPY - C. ETÉVÉ (Edd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, 459-462.

H.-C.A. Chang

PROFESSIONALITÀ

P. è il carattere di una attività lavorativa che si segnala per essere specializzata, altamente qualificata, di riconosciuta utilità sociale, svolta da individui che hanno acquisito una → competenza specialistica attraverso un preciso percorso di studi orientato a tale obiettivo (Gallino, 1993, 516). In tale prospettiva, chi possiede una

determinata p., ovvero esercita una determinata professione, è tradizionalmente associato all'idea di appartenenza ad una posizione medio-alta, di prestigio, all'interno del sistema della stratificazione sociale. In particolare, ciò che avviene è l'identificazione tra il concetto di p. e l'idea che la lega strettamente all'esercizio delle cosiddette "professioni libere": quelle di avvocato, notaio, medico, ingegnere.

1. In senso lato, tuttavia, è andata sempre più diffondendosi una seconda accezione di p., ovvero quella riferibile ai connotati di una qualsiasi attività lavorativa svolta con continuità, tanto in forma subordinata, quanto autonoma. Ovvero, il cosiddetto "professionismo" è andato diffondendosi in ambiti del → mercato del lavoro sino a poco tempo fa non definiti in tal senso, toccando una larga varietà di posizioni lavorative. Per l'una e per l'altra accezione di p., una prima questione di cruciale interesse riguarda la grande rilevanza che assume, in rapporto ad essa, il tema della → formaz. Nel primo caso, l'idea di p. come attività lavorativa altamente qualificata, poiché essa passa necessariamente attraverso il conseguimento di un titolo di studio e di una abilitazione. Nel secondo caso, l'idea di p. come esercizio di una qualsiasi attività lavorativa, poiché essa include comunque impiegati di medio-alto livello, tecnici, operai specializzati (in fr., *professionnels*), ovvero individui per i quali è riconoscibile il fatto che si siano qualificati al fine di svolgere una determinata attività lavorativa.

2. Una seconda questione riguarda il rapporto tra professione, → etica e → coesione sociale, problema che ha interessato la sociologia sin dal suo sorgere come disciplina. La → società capitalista moderna, infatti, avrebbe legittimato il mantenimento di posizioni privilegiate nel mercato e nella stratificazione della società da parte delle professioni in quanto esse, attraverso un → lavoro organizzato, di utilità sociale, eticamente fondato e tecnicamente specializzato, avrebbero svolto una funzione *nomica* (Sarfatti Larson, 1998, 85), e dunque creatrice di ordine, fonte di norme razionali e specifiche, ovvero l'opposto del concetto di anomia proprio di Durkheim. Ora, questo modo di intendere la funzione svolta dalle professioni – e la legittimità del ruolo che esse ancora giocano e a cui aspirano – sembra essere messo fortemente in crisi dai nuovi processi di *lifelong learning*, che scardinano i sistemi di credenziali definite rigidamente. E questo, peraltro, in coerenza con i mutamenti strutturali e culturali messi in luce dalle analisi più recenti in materia di → sistemi produttivi. Mutamenti, dunque, che sfumano i confini tra le diverse professioni e ne ridefiniscono i contenuti in termini di nuove competenze, tenuto conto che una domanda di prodotti e servizi sempre più personalizzati sta determinando da un lato una diminuzione nella capacità di incidenza e legittimazione delle prestazioni, e dall'altro, una rivoluzione metodologica nel modo di intendere l'esercizio dei tradizionali → ruoli professionali.

Bibl.: CACCAMO R., *Il filo di Arianna. Una ricerca sulle professionalità creative*, Milano, F. Angeli, 1987; TOUSIN W. (Ed.), *Le libere professioni in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1987; GALLINO L., "Professioni, Sociologia delle", in ID., *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 1993, 516-517; GIANNINI M. - E. MINARDI, "Per una sociologia dei gruppi professionali", in ID. (Edd.), *I gruppi professionali*, Colla-

na "Sociologia del Lavoro", vol. 70-71, Milano, F. Angeli, 1998, 9-24; SARFATTI LARSON M., "Le funzioni "nomiche" delle professioni e la fine della modernità", in M. GIANNINI - E. MINARDI (Edd.), *I gruppi professionali*, Collana "Sociologia del Lavoro", vol. 70-71, Milano, F. Angeli, 1998, 81-109.

M. Colasanto

PROFILO PROFESSIONALE

Il p.p. rappresenta un documento che indica le caratteristiche fondamentali di una figura professionale e le → competenze necessarie all'esercizio delle funzioni proprie di tale figura. Se nel passato tale riferimento ha condotto ad una polverizzazione delle rappresentazioni dei → ruoli e delle posizioni di lavoro, nell'attuale fase del dibattito si mira ad aggregare maggiormente tali figure, per realizzare insiemi più omogenei e olistici dai quali emerga una comunità di cultura, di pratiche e di competenze.

1. Il p.p. non si autosostiene; esso trova la sua collocazione privilegiata nell'ambito della → comunità professionale (o → aree professionali), ovvero un aggregato di figure che prevedono riferimenti condivisi. Ciò ha valore sia nel contesto di → lavoro sia nelle prassi formative. Nel contesto di lavoro si tende ad arricchire la tradizionale descrizione delle posizioni attraverso l'individuazione di → competenze chiave o strategiche che definiscano un gruppo professionale definito in rapporto al contributo che arreca agli scopi dell'organizzazione, aggregando al suo interno più figure. Nel contesto formativo, si mira a ridurre il numero di p.p. scegliendo denominazioni in grado di garantire le condizioni della comunità di pratiche; pertanto non si prevede necessariamente da parte dell'utente la scelta della figura professionale (anche se può essere fatta un'opzione preferenziale sia da parte dell'allievo, sia da parte dell'organismo formativo), che si articolerà solo lungo il percorso in rapporto alle specifiche necessità del contesto ed alle caratteristiche del soggetto. È peraltro possibile – ad es. – che la → qualifica professionale abbia una denominazione polivalente, senza per questo specificarsi in una figura professionale mirata.

2. Il p.p. è caratterizzato dalle seguenti dimensioni: a) comunità professionale di appartenenza, dei suoi livelli di → formaz. in senso progressivo, dei compiti condivisi entro le diverse figure professionali previste; b) denominazione della figura professionale, dei compiti specifici che vanno aggiunti ai compiti indicati in precedenza in tema di comunità professionale; c) collocazione organizzativa ovvero le differenti modalità in cui tale figura si riscontra nelle organizzazioni di lavoro.

Bibl.: PONTECORVO C. - A.M. AJELLO - C. ZUCCHERMAGLIO, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, LED, 1995; PRANDSTRALLER G.P. (Ed.), *Guardare alle professioni*, Milano, F. Angeli, 1997; BOLDIZZONI D. - L. MANZOLINI (Edd.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Milano, Guerini & Associati, 2000; NICOLI D., *Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione*, in "Rassegna CNOS" 2 (2001) 29-46.

D. Nicoli - C. Catania

PROGETTAZIONE FORMATIVA

Per p.f. si intende generalmente l'elaborazione del progetto educativo, culturale e professionale, che fa da guida ideale a tutta la pratica formativa promossa in un Centro o istituto a ciò destinato. Il progetto così sviluppato fornisce a tutte le componenti coinvolte un riferimento prospettico chiaro e condiviso di valori, mete educative culturali e professionali, principi d'azione, sistemi di relazioni interpersonali e istituzionali e modalità di → valutazione.

1. L'attività di p.f. porta a definire quello che nella normativa attuale viene chiamato il "profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP) dello studente. Per far questo occorre tener conto sia dei → "livelli essenziali di prestazione" indicati a livello nazionale, sia delle disposizioni che le Regioni e Province Autonome hanno l'autorità di emanare, sia della cultura educativa e formativa delle singole istituzioni. Tradizionalmente si parlava di p.f. in relazione alla predisposizione del curriculum formativo che il Centro o l'istituto intendeva seguire e che comunicava pubblicamente agli allievi, alle → famiglie e alle autorità competenti. Il nuovo lessico istituzionale tende a evitare il termine "curricolo" per parlare di percorso o di offerta educativa. Comunque, si tratta sempre di impostare l'azione educativa, culturale e professionale nei suoi obiettivi, contenuti, metodi e modalità di valutazione.

2. La p.f. può essere svolta a vari livelli: nazionale, regionale, locale, di singola classe o di particolare disciplina. Essa può riguardare un intervento formativo, un'unità di apprendimento, un sussidio didattico, un programma audiovisivo, un *software* multimediale, l'impianto stesso educativo, culturale e professionale dei piani di studio personalizzati. In senso più personale e soggettivo, la p.f. riguarda il significato, i valori, lo stile e le scelte di vita che ciascuno si propone di far proprie come prospettiva o orientamento esistenziale. In questo senso si parla di "progetto di vita civile e professionale" (→ progetto personale e professionale), che fa da riferimento alla propria auto-formaz.

3. In una p.f. le articolazioni portanti sono costituite in primo luogo dai fini, o valori di riferimento, che sono chiamati a formare l'orizzonte educativo entro cui acquista senso e validità l'azione formativa. Questo orizzonte deve appoggiarsi sulla visione antropologica assunta dagli operatori, o dalla → comunità formativa, cioè su una concezione dell'uomo, del lavoratore, della → società e del loro bene, non astratta, bensì connessa strettamente con il contesto culturale e sociale di riferimento. Il secondo elemento costitutivo di ogni progetto formativo riguarda i destinatari dell'azione formativa e la loro condizione umana, culturale, sociale ed economica. La lettura attenta e l'interpretazione di tali condizioni alla luce dei valori o ideali educativi di riferimento permette di individuare da un lato la domanda educativa presente, cioè → bisogni di formaz. emergenti, e dall'altra di procedere alla scelta e alla definizione degli obiettivi da assumere come intenti operativi per l'azione formativa.

4. Il terzo passaggio riguarda la prefigurazione dell'azione formativa, la scelta e organizzazione delle risorse formative, cioè delle pratiche (attività ed esperienze, loro contenuti, metodi e strumenti) disponibili e che appaiono valide ed efficaci: valide nei riguardi degli obiettivi e dei valori di riferimento, efficaci nei confronti dei risultati che si intendono conseguire. Si tratta della componente strategica della p.f., cioè della prefigurazione di un'offerta o percorso formativo che può essere realizzata solo in riferimento a un concreto e specifico contesto educativo, orchestrando in maniera conveniente le differenti risorse formative disponibili in vista di mete educative determinate. Il quarto e ultimo passaggio è costituito dall'impostazione di un sistema di regolazione dell'azione formativa, cioè di valutazione continua e finale. L'istanza valutativa ha un ruolo e un significato permanente e puntuale nel guidare l'azione. In effetti, sia nel momento di analisi della situazione iniziale, sia in quello di conduzione dell'azione progettata, sia in quello di verifica dei suoi risultati è sempre presente l'esigenza di interpretare e valutare quanto si riscontra nella realtà educativa. Di qui la necessità di prefigurare i dispositivi da mettere in atto per rendere presente e operante tale istanza.

Bibl.: VECCHI J. - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale: Elementi modulari*, Roma, LAS, 1984; MERRILL M.D., *Instructional design theory*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1994; PELLERREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1994; BRAMANTI D. (Ed.), *Progettazione educativa e valutazione*, Roma, Carocci, 1998; PELLERREY M., *Educare, manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999; SEMERARO R., *La progettazione didattica*, Firenze, Giunti, 1999.

M. Pellerrey

PROGETTO PERSONALE E PROFESSIONALE

La parola "progetto" (dal latino *pro-iectus*, che indica l'essere lanciati innanzi), richiama la tensione dinamica verso qualcosa che sta avanti, l'idea che l'uomo è divenire, possibilità di sviluppo, → identità che si configura nel tempo mediante le esperienze e le scelte quotidiane. In tal senso si parla di "p. esistenziale" o "p. di vita" come l'insieme di scelte organizzate in un piano di azione che l'uomo mette in atto nella sua vita e che costruisce mediante una corretta valutazione sia del futuro che del passato e del presente.

1. L'idea di p. dunque richiama la guida della propria esistenza e la possibilità di conferirle un significato complessivo perché non si riduca a un cumulo disorganico e desementizzato di eventi occasionali e giustapposti. Esso rimanda a → motivazioni e traguardi, a consapevolezza e a razionalità, a scelte consapevolmente e coerentemente compiute (Rossi, 1994, 56). Dal punto di vista psicopedagogico, il p. è definito come "un piano d'azione (un'intenzione) che richiede da chi lo predispone (o da chi lo vive) una capacità di valutare il futuro (anticiparlo nella coscienza) anche in base ad una valutazione del passato e del presente, ed una conseguente capacità metodologica volta alla scelta e alla predisposizione dei mezzi necessari per

una concreta realizzazione del piano medesimo” (Bertolini, 1980, 162-163). Il termine può essere considerato nella duplice accezione di *dinamismo* e di *contenuto*. In quanto *dinamismo psicologico* si colloca nel percorso di maturazione della prospettiva temporale che a partire dall’adolescenza assume la caratteristica di prospettiva futura. La progettualità, infatti, costituisce “uno dei modi fondamentali degli individui di porsi di fronte al tempo” (Cavalli, 1985, 36) e si esprime nella capacità di orientarsi verso il futuro e di anticiparlo mediante l’elaborazione di progetti. La capacità progettuale è in stretta interdipendenza con il processo decisionale. Difatti elemento decisivo della progettazione è la scelta, o meglio il sistema di scelte secondo cui esso si articola. Saper progettare bene è condizione indispensabile per una buona scelta. Un buon p. nella pratica diventa un indice della consistenza della scelta, le dà cioè realismo e dimostra competenza nella persona che sceglie.

2. Lo studio del “p. di vita” è presente in quegli approcci teorici che si ispirano all’antropologia umanistico-esistenziale. Il carattere di “intenzionalità” della condotta umana, spesso misconosciuta dalla psicologia, è stato recuperato da alcuni AA. come Allport, Maslow, Rogers, Nuttin, Frankl e da molti altri che hanno studiato il rapporto tra tempo e identità o lo sviluppo della prospettiva temporale futura. Sono pochi gli studi sul “p. professionale”, molti di più invece quelli sul “p. di vita”. Una definizione completa di progettualità professionale che tenga conto delle implicanze psico-pedagogiche e sociali forse non è stata ancora elaborata. La costruzione e la realizzazione di un p.p. e p. rappresentano il punto di arrivo di ogni processo orientativo e formativo. Si tratta di un processo che si colloca all’interno di un percorso di maturazione della persona. Va ricollegato all’identità di cui è dimensione essenziale la progettualità, sia come dinamismo che come processo.

3. Nell’ambito dell’→ orientamento educativo il p.p. e p. si ritrova, come categoria esplicativa del processo orientativo più che come costruito fondamentale dell’orientamento. È presente nelle teorie evolutive sulla scelta professionale che fanno capo a Super e Ginzberg. L’idea centrale di tali AA. è che l’identità personale e professionale si costruisce secondo un ciclo di tappe ben definite, e che occorre essere aiutati a maturare per affrontare scelte sempre più complesse. Ciò si fonda sul riconoscimento del ruolo centrale dell’immagine di sé nella formaz. delle preferenze professionali e nel processo di elaborazione e realizzazione delle intenzioni future. A livello metodologico il p.p. e p. è preso in considerazione dal *bilancio delle competenze*, un processo metodologico di orientamento articolato in tre fasi (→ accoglienza, analisi del potenziale ed elaborazione del p. finale) in cui l’auto-progettazione professionale e/o formativa fa parte degli obiettivi prioritari del bilancio. Definire il proprio p. professionale è il punto di arrivo di un percorso che, partendo dall’individuazione di → competenze e → capacità, interessi e → valori, preferenze e scelte, conduce il soggetto a identificare un p. di sviluppo nell’impiego attuale o in altro impiego. Non è facile focalizzare con chiarezza il p. professionale, perché occorre verificare il grado di autenticità di tale p., se si tratta cioè di intenzioni velleitarie ed uto-

pistiche senza fondamento nella realtà e nelle competenze che la persona possiede. Si tratta di vedere se si colloca in un p. globale più ampio, un progetto di sé o un p. di vita su cui s'innestano altri progetti, alcuni prioritari altri secondari o molto lontani connotati di "sogno" e fantasia. Inoltre, occorre verificare se i passi e le tappe per realizzarlo sono possibili, realisticamente individuate e perseguite. La capacità di elaborare un p.p. e p. affonda le radici nel complesso sistema motivazionale del soggetto, ma entrano in gioco anche altri fattori (dinamici, intrapsichici, socioculturali e soprattutto gli orientamenti di valore che danno senso all'esistenza) che concorrono alla sua realizzazione. Occorre coniugare il piano del desiderio e della realtà con quello della volontà. Il p. presuppone la visione del rapporto finalità-obiettivo-scopo, fondato sul rapporto desiderio-bisogno-valore, mediato dal rapporto risorse-vincoli-gestione (Yatchinovsky - Michard 1991).

Bibl.: BERTOLINI P., "Progetto", in P. BERTOLINI, *Dizionario di psico-pedagogia*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1980, 162-163; CAVALLI A., *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1985; LIVOLSI M., *Identità e progetto*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; YATCHINOVSKY A. - P. MICHARD, *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, Paris, ESF Editeur, 1991; ROSSI B., *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1994; DEL CORE P., "Prospettiva futura e progettualità", in COSPES (Ed.), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Torino-Leumann, ElleDiCi, 1995, 315-332; LEGRÈS J. - D. PÉMARTIN, *Abilità progettuale e maturità professionale*, in "Orientamento Scolastico e Professionale" 1 (1998) 4-6; DEL CORE P., *La paura di scegliere: dinamica della decisione e scelte di vita*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione" 40 (2002) 3, 442-455; DI FABIO A., *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Firenze, OS - Giunti, 2002; COSPES (Ed.), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, (Coordinamento di P. Del Core - S. Ferraroli - U. Fontana), Roma, LAS, 2005.

P. Del Core

PROPOSTA FORMATIVA

La dizione p.f. ha trovato la sua più compiuta collocazione nella L. 845/78, "Legge-quadro in materia di formazione professionale", la quale ha avuto il merito di dare vita ad un sistema professionale italiano "pluralistico". L'espressione p.f. viene indicata in alcuni passaggi del testo della L. citata: a) le Regioni organizzano il sistema di → FP sviluppando "le iniziative pubbliche e rispettando la molteplicità delle proposte formative" (art. 3, lettera c); b) la → formaz. e l'aggiornamento del personale devono essere attuati "rispettando la presenza delle diverse proposte formative" (art. 4, lettera h); c) i programmi dei corsi devono "assicurare il pieno rispetto della molteplicità degli indirizzi educativi" (art. 7, comma 4); d) l'organizzazione del servizio può avvenire sia direttamente nelle strutture pubbliche, sia "mediante convenzione, nelle strutture di enti che siano emanazione o delle organizzazioni democratiche e nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di loro associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese e loro consorzi, o del movimento cooperativo" (art. 5, co. 1 e 2).

1. La p.f. nella FP. L'→ ente pubblico, dunque, riconosce, secondo questa legge, "l'apporto, non solo sussidiario, che possono dare le libere associazioni di forma-

zione professionale le quali, a parità di strumentazione e capacità didattica, si ispirano a concezioni ideali di diversa natura o hanno matrici sociali diverse” (Hazon, 1986, 47). Gli enti, come indicati all’art. 5, lettera b), si sono dotati di specifiche p.f., riflettendone l’ispirazione e i valori. In alcuni testi, la p.f. non era esplicita ma era desumibile dalle finalità del movimento o dell’→ associazione di cui le strutture formative erano emanazione; in altri, ed è stato il caso degli enti di ispirazione religiosa, la p.f. era dichiarata e articolata. In questo secondo caso, la p.f., generalmente, conteneva l’identità valoriale dell’ente: erano indicati, in altre parole, i valori ispiratori dell’azione formativa, che potevano essere desunti dal Vangelo, dalla Dottrina Sociale della Chiesa o dal carisma del fondatore; la natura educativa dell’azione formativa, centrata sulla → comunità formativa; la natura culturale e professionale di ogni percorso, esplicitato nell’identificazione di una particolare cultura generale, tecnica e professionale; la natura orientativa sottesa a tutta l’azione formativa, attraverso il servizio permanente dell’→ orientamento. In base alla p.f., gli enti di FP hanno invitato i vari → CFP a dotarsi di specifici “progetti formativi” e di “indirizzi educativi”. La L. ha ispirato la produzione di materiale documentale molto significativo “sul piano ideologico, per il suo valore di principio in ordine al rispetto delle diverse concezioni dell’uomo che si traducono in fatti culturali ed educativi; sul piano tecnico-didattico, per la sua capacità di creare l’offerta di risposte contenutistiche e tecnico-didattiche liberamente ricercate e convalidate dall’esperienza; sul piano promozionale, per lo spazio che offre all’iniziativa, all’inventiva, alla capacità di soddisfare le esigenze, e anzi di anticiparle, con emulazione che nasce dalle cose stesse (Hazon, 1986, 50-51).

2. *Dalla p.f. alla mission.* Nell’attuale scenario, molto diverso per il profondo processo riformatore in atto (→ riforma educativa), non compare la dizione p.f. Si può, tuttavia, fare riferimento ad un concetto equivalente, quello della *mission* perché è ricavabile dalla normativa e dalle prassi in atto. I vari enti, infatti, hanno proceduto nel cammino dell’→ accreditamento e della → qualità. In sintesi, si può affermare che nella materia dell’→ istruz. e della → formaz. oggi in Italia si intersecano la potestà legislativa esclusiva dello Stato in tema di norme generali, la potestà legislativa concorrente delle Regioni, la potestà legislativa esclusiva delle Regioni in materia di → istruz. e di FP e l’ → autonomia normativa delle istituzioni scolastiche. L’autonomia delle istituzioni scolastiche, inoltre, è inserita nella Costituzione riformata (art. 117, comma 3); per analogia si ritiene che anche gli organismi di formaz., che oggi sono ancora disciplinati dalle norme dell’accREDITAMENTO (DM 166/2001) e aperti alla certificazione di qualità e che, secondo la L. 53/03 saranno chiamati a dare vita al sottosistema dell’istruz. e FP, entrino a far parte dell’autonomia sancita costituzionalmente. Tutto il processo riformatore, in conclusione, sembra riaffermare ed ampliare la visione pluralistica, riconoscendo ad ogni organismo la possibilità di sviluppare una vera e propria strategia formativa, coerente con i propri valori e con la visione del contesto di riferimento, per metter in atto i percorsi formativi ispirati al principio della → personalizzazione.

3. *Mission e offerta formativa*. Si propone una prima esemplificazione della documentazione desumibile dalle → sperimentazioni in atto nelle Regioni e rispondente sia alle indicazioni della normativa che alle indicazioni della qualità. La documentazione del CFP descrive la missione (*mission*) dell'organismo, centrata sulla crescita e sulla valorizzazione della persona umana come elemento centrale del processo educativo, nel contesto territoriale di riferimento, perseguendo l'elevazione del livello culturale di ciascun cittadino ed il potenziamento delle → capacità di ciascuno e di tutti di partecipare ai valori – ivi compresi quelli spirituali – della cultura, del lavoro, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo; indica la strategia formativa (*vision*) dell'ente, quando questo si propone di perseguire l'eccellenza metodologica in ogni settore previsto ed in ogni livello di intervento, anche mediante la promozione di forme di → *partnership*; analizza il territorio di riferimento ed elabora specifiche proposte per i rispettivi *target* (adolescenti, giovani, adulti, soggetti svantaggiati); elabora un piano di servizi e di offerte formative in risposta ai bisogni del territorio attraverso la proposta di un servizio stabile di orientamento (informazione, formaz. e consulenza) per tutti gli utenti potenziali, anche in forma di attività integrata; la proposta di percorsi formativi specifici per durata e tipologia; definisce le scelte metodologiche più idonee ispirate alla personalizzazione, al → successo formativo, alla → didattica attiva e all' → apprendimento dall'esperienza, alla → valutazione autentica, alla *partnership* formativa; anima lo stile professionale della comunità formativa attraverso la → motivazione, la preparazione, l'esperienza e la maestria coerenti con le necessità del contesto, il lavoro *in team*; si ispira ai criteri della qualità, perseguendo la soddisfazione degli utenti in termini di successo formativo, in coerenza con la visione della formaz. prevista dai riferimenti valoriali dell'ente; migliorando continuamente il servizio attraverso il coinvolgimento del personale; adottando un modello unitario che sintetizzi l'accREDITAMENTO interno, l'accREDITAMENTO esterno e la certificazione di qualità (Nicoli, 2004, 26; Nicoli, Malizia e Pieroni, 2006).

Bibl.: HAZON F., *Introduzione alla formazione professionale. Manuale per docenti e operatori*, Brescia, La Scuola, 1986; AMBROSINI M. et al., *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, Brescia, La Scuola, 2000; PUGLIESE S., *L'accREDITAMENTO interno come approccio per l'eccellenza qualitativa nella formazione CNOS-FAP*, in "Rassegna CNOS", 17 (2001)3, 11-31; BRAMANTI A. - D. ODIFREDDI (a cura di), *Istruzione Formazione Lavoro: una filiera da (ri)costruire. L'esperienza lombarda e la sfida della riforma*, Milano, F. Angeli 2003; NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2004; NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, in "Rassegna CNOS" 22 (2006)1, 65-95.

M. Tonini

PSICOLOGIA DEL LAVORO

Branca della p. che si occupa dello studio del comportamento, delle emozioni e delle cognizioni delle persone in contesti lavorativi.

1. Sviluppo storico. La p. del l. nasce, all'inizio del '900, come "psicotecnica", cioè come applicazione delle → conoscenze sulle attitudini e → capacità della persona ai contesti della vita pratica. Il termine si diffuse negli Stati Uniti nel primo decennio del '900 con i primi interventi di "selezione del personale" e in Italia verrà utilizzato fino agli anni '50. Un movimento internazionale di studio attorno al quadro di riferimento teorico, ai risultati conseguiti sperimentalmente, alla definizione di metodologie specifiche, ecc. arrivò a delimitare la psicotecnica come le applicazioni della p. alla vita lavorativa delle persone per migliorare il reciproco adattamento (le persone all'ambiente di → lavoro e l'→ ambiente di lavoro alle persone). Con il taylorismo e lo sviluppo della tecnologia, la psicotecnica si trova a fare i conti con l'organizzazione scientifica del lavoro: alla radicale lettura del lavoro come realizzazione di specifici e singoli compiti, imposta dal taylorismo, la psicotecnica si adatta identificando il proprio oggetto di studio nel concetto di "attitudine" (→ orientamento), arrivando a spiegare il successo o meno in un dato compito lavorativo in termini di presenza/assenza dell'attitudine necessaria per quel compito (Avallone, 1997, 35-39; Lessico Universale Italiano, 1977, 75-76; Novara - Sarchielli, 1996, 114). Tale prospettiva ha originato i processi di selezione del personale basati sull'analisi del lavoro, sui → profili professionali e sui reattivi per misurare le attitudini. Dagli anni '20-'30, l'ottica disposizionale è stata messa in crisi dagli studi sull'analisi fattoriale (Cattell), dallo sviluppo delle teorie sull'apprendimento (Pavlov, Skinner, Bandura), dalla psicoanalisi (Freud), dal "movimento delle relazioni umane" (Hawthorne e Mayo) e dalle teorie sui → bisogni (Maslow) che hanno messo in luce la complessità della personalità, non riconducibile a semplici "condotte". Così, da una visione secondo la quale è il lavoratore la variabile che deve adattarsi alla costante lavoro, si è passati a una prospettiva secondo la quale è l'ambiente la variabile da modificare per facilitare l'adattamento della persona: nascono la "biomeccanica", la "p. sperimentale applicata", la "p. industriale", l'"ergonomia", ecc., una serie di filoni di studio che hanno l'obiettivo di ottimizzare il rapporto tra uomo e ambiente di lavoro (Lessico Universale Italiano, 1977, 76).

2. Contesto attuale. Oggi l'espressione p.del l. resta il nome usato in Italia per definire la disciplina; l'espressione più comune, sia da noi che nel resto d'Europa, è "*p. del l. e delle organizzazioni*". Vengono utilizzate anche altre espressioni, spesso come sinonimi, che hanno accentuazioni, ambiti e campi di studio affini, ma specifici per ciascuna. In genere, si è concordi nel sostenere che la "*p. del l. e delle organizzazioni*" abbraccia tre ambiti (Sarchielli, 2003, 39; ENOP, 2004): 1) la stessa *p. del l.*, che riguarda l'attività lavorativa delle persone, cioè, il modo in cui affrontano i loro impegni lavorativi (in particolare, si occupa di compiti, ambiente di lavoro, ergonomia, prestazioni, → ruoli, ecc.); 2) la *p. delle → risorse umane*, che riguarda le relazioni tra le persone e l'organizzazione cui appartengono (in particolare, si occupa della gestione delle persone in ambiente lavorativo: selezione, sviluppo di carriera, potenziamento di → abilità e capacità, → formaz., ecc.); 3) la *p. delle organizzazioni*, che riguarda il comportamento delle persone in quanto

membri di un gruppo di lavoro (in particolare, studia i modelli comunicativi, i conflitti interpersonali, i processi decisionali, le condotte cooperative, la struttura organizzativa, le tecnologie utilizzate, i cambiamenti organizzativi, la *leadership*, la cultura organizzativa, ecc.).

Bibl.: LESSICO UNIVERSALE ITALIANO DI LINGUA LETTERE ARTI SCIENZE E TECNOLOGIA, *Psicologia*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 1977, vol. XVIII, 67-79; NOVARA F. - G. SARCHIELLI, *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1996; AVALLONE F., *Psicologia del lavoro. Storia, modelli, applicazioni*, Roma, NIS, 1997; SARCHIELLI G., *Psicologia del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 2003; ENOP, *European Curriculum in W&O Psychology Reference Model and Minimal Standards*, in <http://www.ucm.es/info/Psyap/enop/rmodel.html>, 23.06.2004.

D. Antonietti

QUALIFICA PROFESSIONALE

Per q.p. si intende un riconoscimento formale che attesta nella persona il possesso di → capacità, → conoscenze, → abilità e → competenze acquisite da una persona in specifiche esperienze (a tempo pieno, in → alternanza, in modo non formale o informale) utili e necessarie al fine dell'esercizio di un'attività lavorativa determinata. La q.p. rappresenta un'istituzione sociale riconosciuta da convenzioni collettive che classificano e gerarchizzano i posti di → lavoro (→ contratti); ad essa è pure orientata l'→ istruz. e FP che realizza i percorsi di → apprendimento in riferimento al profilo educativo culturale e professionale, alle indicazioni, ai repertori delle comunità e dei → profili professionali.

1. La q.p., dopo aver rappresentato per diversi decenni il punto di riferimento dell'analisi come pure della contrattualistica del lavoro, pare oggi indebolita nella sua visione specialistica/mansionistica dalle trasformazioni in atto e dal mutamento delle questioni relative alla tutela dei lavoratori e del *welfare*. Essa richiama quindi tematiche molteplici quali la rappresentazione della → professionalità, la progettazione della → formaz., la → certificazione delle acquisizioni, la definizione dei sistemi di classificazione del personale, la gestione delle → risorse umane, la tutela dei lavoratori, la gestione delle relazioni industriali e sindacali, la contrattazione e così via. Ciò influisce in modo decisivo sulla rappresentazione del → lavoro, sul rapporto tra → progettazione formativa e certificazione, infine sulla trasparenza dei titoli e la loro spendibilità/capitalizzazione.

2. La creazione del concetto di q.p. si spiega dopo l'affermazione della → società industriale che ha determinato la crisi dei modelli di acquisizione dei saperi professionali tipici della società corporativa. Nel dibattito in corso sulla rappresentazione del lavoro in un contesto post-fordista, la parola "q." viene sottoposta a critiche di inadeguatezza a fronte del mutevole contesto organizzativo, del superamento delle modalità di reclutamento e di gestione delle carriere basate su rigide corrispondenze tra qualifiche e titoli di studio e su mansionari predefiniti, della modifica delle relazioni istituzionali tra mondo del lavoro e → sistema formativo oltre che

dell'organizzazione e del contenuto delle attività formative, e infine della validazione e del riconoscimento dei saperi e delle competenze professionali.

3. Molti condividono la necessità di rappresentazioni delle realtà lavorative e professionali che superino il concetto di “declaratoria” basato sulle → mansioni e la stretta corrispondenza con i titoli di studio. È anche comune la convinzione sull'importanza di integrare gli aspetti tecnico-specialistici con elementi connessi a personalità, contesto, trasversalità, cultura ed → etica del lavoro. Alcuni tendono a sostituire al concetto di q. un modello basato sulla competenza come entità funzionale ed autoreferenziale, tassello che consente di disegnare il lavoro in modo *granulare* o *compositivo*, solo che in tal modo ripropongono in chiave più frammentata la stessa prospettiva fordista. Altri propongono nuove modalità di definizione della q. entro una prospettiva *olistica* che concepisce il lavoro come un tutto dotato di una precisa rilevanza culturale e istituzionale; ciò conduce a classificazioni più ricche ed aperte, connesse alla cultura ed alla struttura del contesto settoriale ed aziendale di riferimento. La difficoltà di rappresentare la realtà del lavoro con categorie rigide – benché frammentate in “mattoncini” tecnico operativi – non viene quindi superata tramite metodologie analitiche più sofisticate in grado di classificare diversamente compiti e mansioni, bensì tramite il riferimento ad una categoria più sintetica, ovvero il “gruppo di lavoro” o → comunità professionale che rappresenta un'unità ad un tempo organizzativa e culturale, ma pure un'entità in grado di apprendere e di elaborare soluzioni creative. Il modello organizzativo non si basa su una rigida divisione dei compiti, bensì sulla capacità di ogni componente di partecipare alle caratteristiche del gruppo in una sorta di “comunità lavorativa” a forte valenza cognitiva.

Bibl.: CASTAGNA M., *Progettare la formazione*, Milano, F. Angeli, 1993; LANZAVECCHIA G., *Il lavoro di domani. Dal taylorismo al neoartigianato*, Roma, Ediesse, 1996; ACCORNERO A., *Era il secolo del Lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1997; AJELLO A.M. - S. MEGHNAGI (Ed.), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Milano, F. Angeli, 1998; AMBROSINI M. (Ed.), *Un futuro da formare*, Brescia, La Scuola, 2000; LIPARI D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini & Associati, 2002.

D. Nicoli

QUALITÀ

Il termine q. assume nel linguaggio comune significati differenti a seconda dei contesti: esprimere attributi morali o spirituali di una persona oppure una dote o virtù di qualcuno o qualcosa o indicare una distinzione di specie di qualcosa. Una definizione del termine q., nella sua globalità, è fornita dal vocabolario della lingua italiana: “caratteristica che contraddistingue una persona, un animale, una cosa, una situazione o un loro insieme, denotando valori (in genere, ma non necessariamente positivi) che assicurano a chi li possiede un requisito, una proprietà unici” (Sabatini - Coletti, 1997). Il nostro scopo è spiegare il concetto di q. di un servizio o un prodotto (accezione più ristretta); ciò non semplifica il compito perché il concetto di q. non è assoluto ma relativo ed ha subito nel tempo evoluzioni significative.

1. Il concetto di q. di un prodotto o servizio si è sviluppato prevalentemente in ambito industriale e successivamente, negli anni '80 e '90, è stato oggetto di analisi nei servizi. Dalla rivoluzione industriale (agli inizi del '900) fino agli anni '50-'60, per q. di un prodotto si intendeva il *grado di conformità del prodotto alle specifiche progettuali* dello stesso; un problema tecnico che le organizzazioni risolvevano attraverso una sistematica attività di controllo della q. in fase di realizzazione del prodotto/servizio.

2. Negli anni '60 e '70, si ha una evoluzione significativa nel concetto di q. che viene collegato strettamente all'uso più che al prodotto stesso. La q. è definita come *idoneità all'uso* (in ingl., *Fitness for use*) ovvero il grado di conformità del prodotto ai requisiti posti dall'utilizzazione. Fare q. si concretizza in un'attività sistematica di pianificazione e controllo che interessa tutta l'organizzazione e l'intero ciclo di realizzazione del prodotto/servizio (dalla concezione, alla progettazione, alla produzione, alla commercializzazione sino all'assistenza post-vendita); uno dei padri di questo approccio, Feigenbaum (1983) parla di *Total Quality System*. Si sviluppa qui il concetto di "Sistema di Assicurazione Qualità", fondamentale nella successiva elaborazione delle norme sui sistemi q.: la serie ISO 9000 del 1986.

3. Negli anni '80, sulla scorta di quello che è definito *l'insegnamento giapponese* (le aziende giapponesi realizzano, a parità o a costi minori, prodotti di q. superiore che si affermano rapidamente sul mercato occidentale), si sviluppa il concetto attuale di q. secondo *soddisfazione delle esigenze del cliente* (in ingl., *Customer Satisfaction*). L'evento rappresenta una rivoluzione, in quanto pone definitivamente la q. in relazione ai → bisogni delle persone, che per loro natura si modificano nel tempo. La q. diventa relativa e dinamica e non si ottiene solo con accorgimenti tecnici ma anche con un continuo sforzo creativo di miglioramento di tutte le persone che partecipano alla produzione e vendita. Deming (1989), uno dei padri di questo approccio (noto come "*Total Quality Management*"), evidenzia la molteplicità di prospettive nel concetto di q. e di attori che intervengono per la sua realizzazione. Quest'ultima definizione di q. si adatta bene alla → FP che richiede tuttavia una particolare attenzione per le sue peculiarità: un forte contenuto relazionale, la presenza di una complessa rete di aspettative e un sistema organizzativo e gestionale costituito da legami deboli e nella FP di ispirazione cristiana il riferimento a tale ispirazione espresso nel progetto educativo/formativo del Centro.

Bibl.: JURAN J.M., *Quality Control Handbook*, New York, McGraw-Hill, 1974; FEIGENBAUM A.V., *Total Quality Control*, New York, McGraw-Hill, 1983; DEMING E., *L'impresa di Qualità*, Torino, Isedi - Petrini, 1989; CONTI T., *Come costruire la Qualità Totale*, Milano, Sperling & Kupfer Editori, 1992; PUGLIESE S., *Dal Centro di formazione professionale al Centro di servizi formativi*, in "Professionalità" n. 40 (1997), XI-XXIII; SABATINI F. - V. COLETTI, *DISC. Dizionario italiano*, Firenze, Giunti, 1997; UNI EN ISO 9001:2000, *Quality Management System-Requirement*, Ginevra (CH), International Organization for Standardization, 2000.

S. Pugliese

RELIGIONE

R., presa in senso proprio, comporta un rapporto dell'uomo col divino; nell'ambito occidentale il divino è personale. Sotto il profilo specifico educativo il nodo del problema si pone circa la funzione della r. nella maturazione piena ed equilibrata della persona: questione esasperata dalle ideologie recenti, che ne hanno contestato il significato umanizzante. Oggi la r. viene per lo più riconosciuta come una delle fondamentali esperienze umane con una risonanza di ordine culturale e sociale difficilmente calcolabile. Donde la molteplicità degli studi che la esplorano nelle diverse aree disciplinari. A proposito vale la pena sottolineare: a) la r. non è più appannaggio della riflessione cristiana, tanto meno teologica: è campo di indagine aperto su tutte le dimensioni della cultura; b) comporta un doppio versante: quello sociale, istituzionale, organizzativo e quello personale, interiore, magari mistico per stare alla distinzione di Bergson; c) donde la diversa connotazione degli studi e delle valutazioni, dall'aspetto sociologico a quello fenomenologico e antropologico. In ambito educativo, la ricerca attorno alla risorsa umanizzante della r. rappresenta un filone singolarmente interessante e innovativo; impegna la ricerca storico-fenomenologica da Heiler, a Eliade, a Ries, alimenta la riflessione fenomenologica da Scheler a Levinas, quella esistenziale da Marcel a Ricoeur. Costituisce uno stimolo notevole anche per la rivisitazione della consuetudine educativa ecclesiale. La r. resta comunque uno stimolo nell'ambito della → FP ad integrare la dimensione operativa che vi risulta privilegiata e ad avvertire il significato che anche nell'esperienza professionale assumano i valori fondamentali veicolati dalla riflessione religiosa. In particolare si tratta di promuovere nel contesto educativo della FP l'→ apprendimento del linguaggio religioso quale chiave importante di maturazione culturale.

Bibl.: SCHELER M., *L'eterno nell'uomo*, Milano, Fratelli Fabbri, 1972; BERGSON H., *Le due fonti della morale e della religione*, Milano, Ed. Comunità, 1973; RIES J., "Storia delle religioni", in S. ABBRUZZESE (Ed.), *Religioni. Enciclopedia tematica aperta*, Milano, Jaca Book, 1992; TRENTI Z., *Opzione religiosa e dignità umana*, Roma, Armando, 2001; TRENTI Z., *Esperienza e linguaggio. Il sapere religioso*, in "Orientamenti Pedagogici" 52 (2005) 6, 995-1007.

Z. Trenti

RETE

Il concetto di r. è relativamente recente e trae origine dagli studi organizzativi e dagli sviluppi informatici. In ingl., esso si può tradurre letteralmente in *net*, oppure, più compiutamente, in *network*, riferendosi ad un concetto sistemico di r. ovvero di oggetti operanti collegati tra loro. Il termine r. tende ormai a individuare branche di studio: *net technology*, *net organization*, *net economy*.

1. In ambito informatico, il concetto di r. si è affermato in contrapposizione al concetto di struttura gerarchica; esso indica un sistema distribuito di elaboratori dove ciascun nodo della r. (elaboratore) è dotato di autonomia elaborativa e collegandosi

agli altri nodi (uno dei quali fa da coordinatore) coopera all'elaborazione complessiva. Il concetto è esploso con lo sviluppo della telematica e in particolare di *internet* che realizza a livello internazionale il concetto di r. valorizzandone gli aspetti comunicativi.

2. In ambito organizzativo, il concetto di r. si sviluppa a partire dalla concezione sistemica dell'organizzazione che, in quanto *sistema aperto*, è costituita da un insieme connesso e coerente di sottosistemi in relazione tra loro e con l'esterno. In particolare il concetto di r. si afferma con la rottura dei limiti spaziali dell'organizzazione che tende distribuirsi sul territorio in più unità autonome ma integrate. La caratterizzazione di organizzazione formativa "in r.", presente in più punti su un territorio regionale, nazionale o sovranazionale, implica che i → CFP locali, pur mantenendo la loro → autonomia, siano in grado di configurarsi all'esterno come organizzazione integrata che riesce a conseguire economie di scala e di scopo.

Bibl.: GALBRAITH J., *Designing Complex Organizations*, Readings, MA, Addison-Wesley, 1977; LORENZONI G. (Ed.), *Accordi, reti e vantaggio competitivo*, Milano, ETAS, 1992; NOHIRIA N. - R. ECCLES (Ed.), *Network and Organizations: structure, Form and Action*, Harvard, Harvard University Press, 1992.

S. Pugliese

RICERCA

La r. "è una forma di costruzione del sapere, realizzata attraverso un metodo scientifico. Attraverso la trasparenza delle procedure attivate e la possibilità di controllo, essa consente di giungere a risultati validi e affidabili, con processi replicabili" (Goggi 2005, 19). Saper fare r. viene sempre indicata come una dimensione importante della → competenza dei docenti di ogni tipo di scuola. Per questo motivo il Consiglio dell'UE ritiene fondamentale nella → formaz. dei docenti l'"attitudine alla riflessione e alla ricerca, alla soluzione dei problemi" (Barcellona 15-16 marzo 2001) e la considera come una competenza necessaria per migliorare i → sistemi formativi comunitari. Il docente deve acquisire una chiara consapevolezza del significato e del metodo di r. per abilitare gli alunni a sapere adeguare le conoscenze ai cambiamenti che si verificano nel proprio contesto di vita e di lavoro e trovare modi efficaci di intervento. La r. è: a) *una conoscenza sistematica*: con un processo ben strutturato per la raccolta delle informazioni, la loro analisi e valutazione; con l'uso di metodi e strumenti diversi, scelti in base agli oggetti, alle finalità e agli ambiti disciplinari; b) *una conoscenza verificata*: legata ai fatti e all'esperienza ma con l'obiettivo di verificare ipotesi che consentano di interpretare fattori e cause che vanno oltre il "buon senso comune" di lettura degli stessi fatti. Non è semplice imparare a realizzare una r. Si richiedono conoscenze teoriche che guidino il riferimento alla realtà; conoscenze e → abilità procedurali che orientino la scelta della via giusta e degli strumenti tecnici più efficaci; capacità di controllo e di verifica dei processi attivati e della qualità scientifica dei risultati ottenuti. Non bastano,

inoltre, abilità di uso di metodi, di tecniche e di strumenti (che cambiano a seconda del tipo di r.), ci vuole anche curiosità, passione e disponibilità al cambiamento. Basta pensare a come cambia oggi il mondo del → lavoro per comprendere che non basta saper fare ricerca e elaborare buone conoscenze, bisogna anche essere disposti a fare le scelte giuste per restare sul → mercato del lavoro a continuare a svolgere un'attività produttiva e, possibilmente, gratificante.

Bibl.: GILLI G.A., *Come si fa ricerca*, Milano, Mondadori, 1971; GATTICO E. - S. MANTOVANI, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Mondadori, 1998; BAILEY K.D., *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 2001; LUCISANO P. - A. SALERNI, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002; COGGI C. - P. RICCHIARDI, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005; SORZIO P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2005.

V. Orlando

RIFORMA EDUCATIVA

La r.e. è un *cambiamento importante e intenzionale* del sistema educativo di → istruz. e di → formaz. o di una sua parte, realizzato attraverso un processo che, muovendo da una situazione data, mira a portare a quella voluta.

1. I modelli di r.e. La strategia tradizionale consiste nell'introduzione della r.e. per via d'*autorità* e il mancato rispetto delle disposizioni dall'alto comporta l'applicazione di sanzioni. La generalizzazione della r.e. su tutto il territorio nazionale costituisce il vantaggio principale di tale modello; al tempo stesso esiste il pericolo di un'osservanza formale da parte dei → formatori perché non si è cercato di creare un consenso adeguato attorno alla r.e. e, pertanto, emerge il problema di un possibile insuccesso della r.e. a livello di cambiamento profondo del comportamento insegnante. Da quando si è riconosciuta dignità di scienza positiva alla riflessione sull'→ educ. ha acquisito importanza un'altra strategia che si può chiamare *empirico-razionale*. Questa consiste nella traduzione dei risultati della → ricerca educativa in prassi didattica per via di → sperimentazione e nella diffusione dei processi innovativi nelle scuole o nei → CFP. La procedura seguita, in quanto scientificamente corretta, assicura la validità delle indicazioni. Il problema si pone però sul piano soggettivo nel senso che in genere le organizzazioni tendono ad opporre resistenza ad innovazioni che siano elaborate da agenzie esterne come può essere un istituto di ricerca. Un terzo modello sposta il fulcro dei processi di rinnovamento sulla *singola scuola o CFP*, sull'innovazione dal basso, in breve sull'→ autonomia. In un contesto di continuo mutamento, la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla. Il limite di tale strategia va visto nel pericolo di una innovazione troppo diseguale e disomogenea sul territorio nazionale. In conclusione va

osservato che prevalentemente si tende a considerare i tre modelli come *complementari* piuttosto che alternativi.

2. *La recente stagione delle riforme.* Mi riferisco al nostro Paese e al periodo che è iniziato alla metà degli anni '90 e che sta per concludersi. Anzitutto va sottolineato che la r. del sistema educativo di istruz. e di formaz. era assolutamente necessaria e urgente non solo per le carenze interne della nostra scuola/→ FP, ma anche per lo scenario radicalmente diverso in cui esse vengono a operare, quello cioè della → società della conoscenza, ma anche della società complessa, della società pluralistica e multiculturale, della mondializzazione e della → globalizzazione. Nelle proposte di r. che sono state avanzate dalla metà degli anni '90 ad oggi, e soprattutto nella L. 30/00 (cosiddetta, "Berlinguer") e nella L. 53/03, delega "Moratti", che l'ha sostituita, si possono cogliere alcuni *orientamenti* da tutte *condivisi*. In primo luogo, viene fornita una definizione alta delle *mete* della r. che si fonda sulla centralità delle persona che apprende. La L. "Moratti" perfeziona tale dettato, aggiungendo che la r. dovrà rispettare le scelte educative della → famiglia e soprattutto che andranno favorite la formaz. spirituale e morale. Inoltre, tutte le ipotesi di cambiamento avanzate tendono a ridisegnare l'architettura complessiva del sistema educativo di istruz. e di formaz., conferendogli una nuova organicità e unitarietà. Va anche notato lo sforzo comune di allineare la nostra scuola e la nostra formaz. con quelle degli altri Paesi dell'Europa. Tra le varie proposte si osservano anche delle interessanti *linee evolutive*. Così non si può non evidenziare che solo nella L. 53/03 si viene incontro in maniera adeguata alle esigenze di sviluppo dei giovani: infatti, con il ripristino della durata triennale del primo ciclo si valorizza pienamente la specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza e, prevedendo un percorso graduale e continuo di FP parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni si risponde per la prima volta in modo soddisfacente alle esigenze di formaz. degli adolescenti e dei giovani che hanno l'intelligenza nelle mani. La L. delega "Moratti" porta in primo piano il principio della personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati. Inoltre, essa recepisce il passaggio da un modello fondato sulle esclusive prerogative dello Stato ad uno che fa interagire in maniera integrata tre diverse → competenze: quella dello Stato, quella delle Regioni e degli → Enti territoriali e quella delle istituzioni scolastiche autonome. *L'evoluzione* però *non è completa* per quanto riguarda il riconoscimento effettivo del diritto alla → libertà di educ. Infatti, nella L. 53/03 che, pure, intende delineare le norme generali sull'istruz., manca il riferimento esplicito al fatto che il nostro sistema educativo nazionale non è formato solo da scuole statali, ma anche dalle scuole paritarie private e degli Enti locali.

In discontinuità con il recente passato, il Ministro della Pubblica Istruzione del nuovo Governo di centro-sinistra ha dichiarato esplicitamente: "Non ho in animo di elaborare l'ennesima riforma complessiva del sistema a cui legare il mio nome" (*Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cul-*

tura, *Scienza e Istruzione. Camera dei Deputati*, 2006, 2). Questo significa che il quadro generale di riferimento rimane la riforma Moratti, anche se è intenzione dell'Esecutivo di apportare il massimo di innovazioni consentite dal fatto di procedere mediante i decreti attuativi di una legge delega. In particolare per il secondo ciclo, il Ministro ha affermato di avere bisogno di più tempo per realizzare il disegno delineato dalla L. 53/03 per cui ne è stata bloccata la sperimentazione; inoltre il Parlamento ha approvato una proroga di 18 mesi per i decreti legislativi non scaduti della riforma Moratti. Successivamente con un accordo contrattuale è stata disapplicata l'attuazione del → *tutor* e il *portfolio*, là ove si prevede di adottarlo, lo si realizzerà solo per i suoi aspetti formativi, didattici e di supporto ai processi di apprendimento degli allievi. Inoltre, è stato elevato di due anni l'obbligo di istruz., cioè fino ai 16 (cfr. il co. 626 della L. 296/06) e con le disposizioni urgenti in materia di istruz. tecnico-professionale (DL 31 gennaio 2007, n.7) sono stati ripristinati gli istituti tecnici e gli istituti professionali sono stati riportati all'interno del sistema dell'istruzione secondaria superiore. Sul lato positivo vanno ricordate sia l'introduzione dei poli tecnico-professionali tra gli istituti tecnici e professionali, le strutture formative che rispondono ai → livelli essenziali delle prestazioni e gli istituti tecnici superiori, sia l'agevolazione delle donazioni in favore delle istituzioni scolastiche in vista del sostegno all'innovazione tecnologica, all'edilizia scolastica e all'ampliamento dell'offerta formativa. In conclusione, se alla riforma Moratti si poteva rimproverare di aver avviato innovazioni senza coinvolgere in maniera soddisfacente le componenti della scuola e senza preparare in modo adeguato gli operatori, gli interventi del Governo di centro-sinistra si presentano come una specie di controriforma strisciante tendente ad eliminare alcune tra le innovazioni più significative della L. 53/03 come la parità tra il sottosistema dell' istruz. e quello dell' istruz. e della FP.

Bibl.: SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002; NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003; *Rapporto ISFOL 2005*, Roma, Tiellemmedia, 2005; FRANCHINI R. - R. CERRI (Edd.), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Milano, F. Angeli, 2005; MALIZIA G. - D. NICOLI, *Lo schema del Decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005) 2, 25-50; *Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione. Camera dei Deputati*, (29 giugno 2006), Roma, 2006; *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in Italia*, in "Rassegna CNOS", 22 (2006) 3, 3-286.

G. Malizia

RISORSE UMANE

La nuova centralità assegnata alla soggettività e alle r.u. va al di là di un semplice ritorno al modello classico delle relazioni umane; essa sollecita qualità dei risultati/prodotti/servizi offerti da imprese pubbliche e private e dei processi di → lavoro, valorizzazione di aspetti simbolico-culturali e del → capitale sociale esistente, nuove condizioni di → apprendimento individuale e organizzativo, l'oppor-

tunità di ridare significato al lavoro e al legame tra individuo e attività produttiva, dinamismo nell'inserimento lavorativo (→ accompagnamento al lavoro).

1. Le r.u. appaiono sempre più come una leva strategica per la crescita della capacità e competitività delle organizzazioni e le condizioni per la piena realizzazione di questo principio passano attraverso la trasformazione del modello di gestione delle r.u. da una logica quantitativa a una logica qualitativa. D'altra parte se la → formaz. "per tutta la vita" (*lifelong learning*) diventa una priorità, ed una necessità del lavoratore, essa non può realizzarsi se non in un contesto di trasformazione delle organizzazioni in sistemi autoapprendenti (*learning organization*) e perciò essere assunta come priorità da → imprese ed → enti pubblici. La formaz. e l'attenzione rivolta alle r.u., concepite come leva strategica deve essere connessa a processi di "costruzione di nuovi significati lavorativi individuali e collettivi" (Kaneclin e Scaratti, 1998). I fattori di successo di tale processo sono quelli per i quali il soggetto torna al centro del lavoro, si potenziano i rapporti e le reti di rapporti fra gruppi di persone e tra imprese, si potenziano gli aspetti comunicativi nelle organizzazioni e si valorizzano i processi culturali, si negoziano obiettivi e modi di valutazione degli obiettivi stessi.

2. Ogni impresa o azienda, pubblica o privata, dovrà imparare a produrre non solo ricchezza economica, ma anche valore sociale, legato alla soddisfazione delle esigenze di benessere e socialità (Butera, 1999). La centralità delle r.u. modifica dunque in modo sostanziale le modalità di funzionamento di aziende e imprese in quanto richiede di cambiare le caratteristiche gestionali delle organizzazioni. Da modelli burocratici, in cui le → mansioni lavorative sono declinate in modo rigido si dovrà passare a contesti di lavoro dove è possibile sperimentare modalità di lavoro nuove, flessibili e più funzionali. Nuove complessità si disegnano: sul fronte della gestione delle r.u. occorre che la dirigenza impari a orientare e riorientare chi lavora in modo da valorizzare il potenziale, spesso inespresso, delle → competenze professionali e personali. Un processo analogo investe chi lavora, chiamato ormai ad assumere ruoli più sfumati, legati all'individualità del singolo. L'ottica si sposta dall'impresa al mondo sociale che la circonda: la rete di rapporti che garantisce la qualità dei prodotti/servizi è anche espressione di benessere sociale, di interessi collettivi che ruotano intorno al mondo del lavoro.

3. Alcune criticità storiche sollecitano la valorizzazione delle r.u.: i cambiamenti indotti dalle nuove tecnologie, i cambiamenti del → mercato del lavoro, la ridefinizione necessaria del significato del lavoro rispetto alla realizzazione personale del soggetto. I tre elementi citati si legano fra loro perché fanno parte dell'orizzonte di significati che fa da ponte fra le r.u. e l'attività lavorativa. Le → nuove tecnologie sono un fattore di cambiamento che richiede ai lavoratori e alle imprese pubbliche e private continui riadattamenti di procedure e funzioni, oltre che → FP continua. Il mercato del lavoro risente della transitorietà di → profili professionali in divenire e delle sempre meno definibili carriere professionali; dunque sembrano sempre più

validi comportamenti legati alla flessibilità, alla autoimprenditorialità. Ultima questione, ma fondamentale, è il significato stesso del lavoro. Se diventa centrale l'uomo, come risorsa, si può ritenere che siano le migliori caratteristiche dell'uomo stesso a fare da cardine nell'attività lavorativa: la creatività, la capacità di partecipazione, la progettualità. Dunque un lavoro in cui il soggetto esprime le potenzialità tecniche in un contesto che garantisce, al tempo stesso, l'espressione delle capacità relazionali, inventive, di socialità lavorativa. La qualità finale del lavoro diventa il prodotto delle competenze professionali e delle caratteristiche personali, in un contesto che garantisce l'espressione di entrambe. Centralità delle r.u. per le imprese, pubbliche e private, di beni o servizi significa perciò un ripensamento delle modalità di reclutamento del personale, una nuova formulazione delle proposte di lavoro, una gestione del personale attenta ai criteri dell'integrazione positiva delle persone nei processi lavorativi. Uguale trasformazione diventa necessaria nella formaz.: i profili professionali debbono essere arricchiti di quelle competenze trasversali (buona relazionalità, progettualità, capacità organizzative, ecc.) che sono il valore aggiunto indispensabile per gestire, nel tempo, la vita lavorativa stessa. Un nuovo umanesimo sembra accompagnare la società postmoderna: a fronte dei grandi mutamenti tecnologici si evidenzia la centralità dell'uomo come risorsa unica e fondamentale per gestire al meglio i cambiamenti.

Bibl.: KANEKLIN C. - G. SCARATTI, *Formazione e narrazione. Costruzione di significati e processi di cambiamento personale ed organizzativo*, Milano, Cortina, 1998; BUTERA F., *Economia e società nell'impresa: l'impresa eccellente socialmente capace*, in "Studi Organizzativi" 1 (1999) 11-39.

C. Montedoro

RUOLO PROFESSIONALE

Il r.p. è l'insieme delle norme e delle aspettative che convergono su un individuo in quanto occupa una determinata posizione in una organizzazione lavorativa dove si delinea una specifica rete di relazioni sociali. Tali norme e aspettative provengono dagli individui che occupano le posizioni collegate a quella del soggetto. In tal modo, si ottengono le attese di r., che sono da distinguere dal comportamento di r., ovvero il modo in cui l'individuo agisce concretamente la sua posizione.

I. In tal senso, il r. rappresenta l'elemento centrale della struttura sociale. Le organizzazioni sono infatti costituite dai meccanismi o "dispositivi strutturali" (Scott, 1994, 26) che costituiscono il mezzo grazie al quale si realizzano alcune categorie di fini. Le *routine* e le procedure rappresentano le risorse che vengono solitamente attivate per rendere una gran parte di prodotti/servizi. Esse indicano la natura della condotta tipicamente sociale che presenta caratteri differenti dalle condotte individuali: "lo sviluppo delle organizzazioni è il meccanismo principale, in base al quale in una società altamente differenziata è possibile realizzare i propri progetti e raggiungere degli obiettivi che vanno al di là degli individui" (Parsons, 1960, 41), con enfasi sulla natura formale, razionale e sociale della organizzazione.

2. Il concetto di r. rappresenta uno degli elementi più importanti della elaborazione sociologica e la sua evoluzione indica un percorso che mira a porre in rilievo in modo sempre più evidente il suo carattere ad un tempo di relazione sociale fondamentale e di vera e propria istituzione in grado di determinare un sistema definito di attese nei confronti della persona che lo presidia. Da una iniziale concezione rigida e normativa di r., propria dei principi de *L'organizzazione scientifica del lavoro* di F.W. Taylor (verticalizzazione della decisione, definizione scientifica delle → mansioni, selezione della persona più adatta, addestramento della stessa in modo efficiente, controllo della produttività), la sociologia ha via via aperto le sue prospettive ai fattori informali dell'organizzazione, al contesto ambientale, alle caratteristiche peculiari delle persone impegnate. Soprattutto l'analisi del → lavoro nella società cognitiva ha potuto rilevare come i r.p., non più riconducibili a qualifiche rigide, hanno acquisito sempre più un carattere culturale, mentre si sono create nuove forme di relazioni proprie dei gruppi e delle → comunità professionali. Tali relazioni pongono in evidenza la natura culturale di ogni attività di lavoro competente, e la necessità di creare circoli virtuosi tra i componenti delle comunità tramite percorsi formativi, scambio di materiali, occasioni di incontro e confronto, → associazioni professionali.

3. In tal modo, sotto le spinte della → globalizzazione e della cognitivizzazione, il r.p. diventa sempre meno un fattore rigido e prescrittivo ed acquisisce sempre più un carattere di *habitus* ovvero un costume, una mentalità che richiede al soggetto che lo presidia una intensa partecipazione esprimendo in ciò le proprie prerogative personali sotto forma di → competenza.

Bibl.: PARSONS T., *Structure and process in modern societies*, Glencoe (Illinois), Free Press, 1960; MAGATTI M. (Ed.), *Azione economica come azione sociale*, Milano, F. Angeli, 1990; SCOTT W.R., *Organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1994; CESAREO V. (Ed.), *Sociologia, concetti e tematiche*, Milano, Vita e Pensiero, 1997; GIANNINI M. - MINARDI E., *I gruppi professionali*, Milano, F. Angeli, 1998; GALLINO L., *Dizionario di Sociologia*, Torino, UTET, 2000; BOAM R. - P. SPARROW, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Milano, F. Angeli, 2002; TRIGILIA C., *Sociologia economica*, 2 voll., Bologna, Il Mulino, 2002; BOLDIZZONI D. (Ed.), *Management delle risorse umane*, Il Sole 24 Ore, 2003.

D. Nicoli

SCIENZE UMANE ED ETICA

1. *Le s.c.* Le s.u. sono quelle forme di indagine e di sapere che hanno come oggetto proprio l'uomo nelle sue espressioni e nel suo vissuto specificamente umani. S.u. sono quindi anzitutto la psicologia, la psichiatria, la sociologia e le scienze sociali in genere e quindi l'antropologia culturale, le scienze della comunicazione, e in particolare la linguistica e la semiologia. La insaziabile curiosità dell'uomo nei confronti dello specifico della sua umanità ha prodotto negli ultimi due secoli uno sviluppo enorme di queste forme di sapere, moltiplicandone il numero, le suddivisioni e le specializzazioni. Dal punto di vista specificamente etico, questo sviluppo e l'insonne ricerca che lo ispira vanno visti come assolutamente positivi.

2. *L'e.* Le specifiche esigenze dell'*e.* pongono come unica condizione al libero sviluppo della ricerca sull'uomo il rispetto della sua dignità e dei suoi diritti inalienabili. Anche l'*e.* del resto è sempre e comunque un sapere sull'uomo: essa studia e interpreta il vissuto morale umano, una delle realtà più specificamente ed esclusivamente umane. Il vissuto morale infatti non è solo una esperienza umana che si pone accanto alle altre, essa le tocca, le coinvolge e le giudica dal suo punto di vista, tutte. Proprio per l'identità dell'oggetto della loro ricerca, costituito in ultima istanza dall'uomo, l'*e.* e le altre s.u. hanno intrattenuto e intrattengono numerose forme di incontro e di dialogo, di confronto e, a volte, di scontro. Per quanto riguarda l'*e.*, fin dal suo primo porsi come forma di sapere, essa ha dovuto occuparsi in modo esplicito e diretto della psicologia del vissuto morale, e quindi, ad es., della specifica razionalità e., della coscienza morale, della libertà e delle forme del suo esercizio, della → motivazione, della trasgressione e del senso di colpa. È per questo che i teologi e i filosofi furono per molti secoli praticamente gli unici ad occuparsi di psicologia.

3. *Problemi comuni.* Grossi problemi, come quelli del significato ultimo dell'esistenza umana, interessano, sia pure da punti di vista anche molto diversi, tanto l'*e.* quanto le s. dell'uomo. Ma con l'illuminismo il rapporto tra queste due forme di ricerca e di sapere è stato frequentemente caratterizzato da una certa forma di conflittualità o almeno di diffidenza reciproca. Fin dal loro primo porsi come forme di sapere autonomo (se pure disperatamente ma inutilmente impegnate ad imitare i metodi di ricerca delle scienze naturali) le s.u. guardarono con sospetto a ogni forma di *e.* Fu allora il sapere morale, sia filosofico che teologico, a dover comparire davanti al tribunale delle s. dell'uomo per rendere conto della sua serietà e serietà, messa in questione dai cosiddetti "maestri del sospetto" (Marx, Nietzsche, ma soprattutto Freud).

4. *Servizio reciproco.* Pur nella loro unilateralità e nel carattere preconetto dei loro presupposti, le contestazioni rivolte dalle s.u. all'*e.* offrirono a quest'ultima un contributo prezioso per quel lavoro di verifica, di autocritica e di affinamento progressivo dei propri strumenti di → ricerca che è compito essenziale di ogni forma di sapere scientifico, compreso evidentemente quello etico. Particolarmente preziosi furono i suggerimenti e le critiche provenienti dalla psicologia e dalle scienze della comunicazione. Esse si rivelarono utili specialmente ai fini di una migliore comprensione dello specifico mondo umano del desiderare e del tendere, del funzionamento della coscienza e dei limiti e condizionamenti della libertà umana. Ma il servizio più importante reso dalle s.u. all'*e.* (in questo caso all'*e.* in quanto vissuto più che in quanto sapere) è probabilmente legato ai problemi dell'→ educ. morale e quindi allo studio dello sviluppo morale, cioè dei dinamismi educativi e delle tappe della graduale maturazione del senso morale, dalle forme più psichicamente immature di impegno morale del bambino a quelle mature dell'adulto riuscito. È evidente quanto lo studio dello sviluppo morale e dei dinamismi educativi che lo incentivano sia importante, per poter offrire una guida illuminata e un aiuto efficace agli adulti educa-

tori e, in ultima analisi, per promuovere un destino migliore per l'umanità. D'altra parte, anche l'e. ha un suo contributo specifico da offrire alle s. dell'uomo: si tratta di una seria messa in guardia contro il pericolo che le s. dell'uomo, attratte dal modello delle scienze della natura e ingannate dalle allettanti promesse di esattezza e di efficacia operativa offerte dai metodi di ricerca, tipici di questo mondo del sapere, dimentichino il carattere specifico dell'oggetto delle loro ricerche, che è l'uomo, con la sua assoluta unicità nel creato, e con il suo vissuto caratterizzato dalla dimensione spirituale e dal carattere libero e responsabile del suo agire.

Bibl.: WOLFF K., *Psychologie und Sittlichkeit*, Stuttgart, Klett, 1958; WRIGHT D., *The Psychology of Moral Behaviour*, London, Harmondsworth, 1971; KOHLBERG L., *Essays on Moral Development*, 2 voll., S. Francisco, Harper & Row, 1981; STEININGER M., *Problemi etici in psicologia*, Roma, Armando, 1988; GATTI G., *Educazione morale, etica cristiana*, Torino, ElleDiCi, 1994; LADRIÈRE J., *L'etica nell'universo della razionalità*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.

G. Gatti

SECONDA OPPORTUNITÀ

→ Alternanza formazione lavoro

SEDE ORIENTATIVA

È la s. accreditata (→ accreditamento) dalla Regione per lo svolgimento del servizio di → orientamento secondo le direttive del DM 166/01, in analogia a quanto è previsto per la sede formativa (→ CFP). L'accREDITamento è obbligatorio dal luglio 2003. Il DM 166/01 è la prima norma di carattere nazionale in materia di orientamento, dal momento che ad oggi manca una legge quadro. Seguendo il citato Decreto, in questa voce saranno descritte alcune caratteristiche di base proprie di ogni s.o. Come esprime il citato Decreto, soggetto di accreditamento è la s.o., intesa come sede operativa che si connota quale soggetto che organizza ed eroga servizi di qualità, in quanto: dispone di competenze professionali; può contare su relazioni con il sistema socioeconomico territoriale; è provvista di un sistema di *feed back* organico e sistematico. In coerenza con le specificazioni dell'Allegato 2 al citato DM, quindi, la s. va descritta: in termini logistici e di reperibilità fisica; in termini organizzativo-strutturali; in termini di competenze e responsabilità; in termini di sistema comunicativo interno ed esterno (comprese le strumentazioni per la documentazione: banche dati, ecc.); in termini di sistema di interrelazioni sul territorio. Il DM 166/01 rappresenta, per la organicità dell'impianto e per il forte coinvolgimento regionale nella sua elaborazione, un riferimento necessario per tutte le Regioni impegnate nella definizione di propri sistemi di accreditamento.

1. L'ambito di azione della s.o. è riconducibile a tutti quegli interventi di carattere informativo, formativo, consulenziale, finalizzati a promuovere l'auto-orientamento e a supportare la definizione di percorsi personali di → formaz. e → lavoro e

il sostegno all'inserimento occupazionale. I servizi sono fondamentalmente tre: a) *informazione o.*, che è rappresentata da un sistema informativo strutturato cartaceo e/o multimediale, su opportunità di formaz. e di lavoro, aperto ai bisogni informativi di utenze giovani e/o adulte e accessibili mediante esplorazioni personali e/o con l'assistenza di un esperto; b) *formazione o.*, che è rappresentata dalla erogazione di moduli brevi, destinati a gruppi di utenti con omogenei fabbisogni informativo-formativi su particolari tematiche connesse al processo orientativo (es. "Tecniche e strategie di ricerca del lavoro", "Le nuove forme del lavoro", "Le politiche attive del lavoro", "Mercato del lavoro e delle professioni locale", "Esplorazione del sé", "Analisi delle capacità, degli interessi e delle motivazioni"); c) *consulenza o.*, che si configura come una "relazione di aiuto individualizzato" che mira a favorire, anche mediante la metodologia del "bilancio delle competenze", la conoscenza di sé, la scoperta delle proprie attitudini, → capacità e interessi e la chiarificazione delle → motivazioni per giungere a definire un proprio → progetto professionale e a individuare le vie per attuarlo. Per utenti che presentano fenomeni di disorientamento e/o disadattamento (→ disagio) vengono realizzati interventi specialistici di carattere psico-pedagogico.

2. Concorrono allo svolgimento dei suddetti servizi varie → risorse umane che sono, soprattutto, risorse di governo (quali la direzione, l'amministrazione e il coordinamento), risorse di processo (quali l'analisi, la progettazione e la valutazione) e, infine, risorse di prodotto (quali la docenza e l'orientamento). Ogni s.o., infine, dovrà, per essere accreditata, rispondere ad una gamma di requisiti, definiti dalle Amministrazioni regionali, che da una parte saranno a tutela dell'utente per la qualità del servizio, dall'altra di garanzia per l'Amministrazione pubblica sull'affidabilità e sull'uso di → finanziamenti pubblici. Sono tenuti ad accreditare la s.o. tutti gli organismi pubblici e privati che organizzano ed erogano attività di orientamento finanziate con risorse pubbliche. Nel rapporto ISFOL 2003 si riporta che la → FP è il "servizio che ha investito maggiormente in azioni orientative, sia esterne (per i propri utenti) sia esterne (nei confronti degli utenti di altri sistemi). Gli interventi rivolti agli utenti dello stesso sistema sono soprattutto di accompagnamento *in itinere* dell'esperienza in corso e di sostegno sia nelle transizioni tra i diversi canali, sia per l'inserimento nel mondo del lavoro, mentre per quanto concerne gli interventi per gli altri soggetti istituzionali è possibile riscontrare una vasta gamma di servizi dedicati sia al sistema scolastico (attività informative, progetti integrati, interventi nelle diverse fasi di transizione, ecc.) sia ai → servizi per l'impiego (servizi di accoglienza, → colloquio, tirocini, bilancio di competenze, ecc.) (ISFOL, 2003, 301).

Bibl.: MLPS, *DM del 25 maggio 2001*, MLPS, Roma, 2001; BETTONI C. - L. SCIARRETTA, *L'accreditamento delle sedi operative di formazione e orientamento*, in "Professionalità" XXII (2002) 71, 23 - 37; CNOS-FAP (Ed.), *Accreditamento della sede orientativa. La proposta del CNOS-FAP alla luce del D.M. 166/2001*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002, GHERGO F. - D. PAVONCELLO (Edd.), *Accreditamento delle sedi orientative*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2004; ISFOL, *Rapporto 2003*, Brescia, La Scuola, 2004.

M. Tonini

SERVIZI PER L'IMPIEGO

La riforma dei s. per l'i. (ex Uffici di collocamento), a seguito del D.lgs. del 23 dicembre 1997, n. 469, prevede la necessità di fronteggiare situazioni di disoccupazione strutturale rivedendo e modificando gli obiettivi specifici che, oltre alle prestazioni di base (→ accoglienza e gestione delle procedure amministrative), hanno come finalità: a) la facilitazione dell'incontro tra domanda ed offerta di lavoro; b) la → prevenzione dei fenomeni di disoccupazione; c) l'allargamento della partecipazione al → mercato del lavoro, in particolare attraverso una maggiore partecipazione della manodopera femminile e di altri segmenti sottorappresentati nel mercato del lavoro.

1. Le nuove funzioni/competenze dei s. per l'i. Il D.lgs. 469/97 prevede che le Province debbano gestire ed erogare, in strutture denominate "S. per l'i.", funzioni e compiti connessi a diverse tipologie di collocamento (ordinario, agricolo, dello spettacolo, obbligatorio, degli extracomunitari, dei lavoratori domestici e a domicilio), all'avviamento a selezione negli → enti pubblici, alla preselezione ed incontro tra domanda ed offerta di lavoro, ad iniziative volte ad incrementare l'occupazione e ad incentivare l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro anche con riferimento all'occupazione femminile. Il D.lgs. n. 181/00 per agevolare l'incrocio domanda/offerta di lavoro sottolinea l'obbligatorietà per i s. per l'i. dell'erogazione di servizi attinenti colloqui di → orientamento e proposte di iniziative di inserimento lavorativo (→ accompagnamento al lavoro) o di → formaz. a fasce di utenza ben definite. La novità sostanziale consiste nel fatto che i s. per l'i. devono fornire ai loro clienti/utenti, oltre che i tradizionali servizi di tipo amministrativo collegati al collocamento, soprattutto nuove tipologie diversificate di servizi essenzialmente centrati sull'obiettivo di favorire l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro e sullo sviluppo di interventi di supporto alle scelte formative e lavorative soprattutto per coloro che incontrano maggiori difficoltà ad inserirsi o reinserirsi nel mercato del lavoro (servizi informativi, di consulenza, di orientamento, di preselezione, di inserimento lavorativo, ecc.). I clienti possono essere sia persone che → imprese. Possono, ad es., rivolgersi ai s. per l'i.: a) persone che cercano lavoro o che vogliono modificare la loro condizione lavorativa; b) persone che devono definire propri progetti formativi o professionali (→ progetto personale e professionale); c) imprese che richiedono informazioni in materia di collocamento, contrattualistica e legislazione del lavoro; d) imprese che cercano nuovo personale o che chiedono consulenza sui problemi della formaz. e dello sviluppo delle → risorse umane e dell'organizzazione; e) imprese con più di 15 dipendenti e persone disabili (→ diversabilità e FP), o appartenenti ad altre categorie protette che richiedono interventi di sostegno per un inserimento lavorativo mirato, ai sensi della L. 68/99.

Infine la L. 30/03, "Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro", agisce secondo due assi principali. Il primo fa capo a una logica di liberalizzazione del mercato del lavoro che adotta, per ottenere il livello di flessibilità vo-

luta, forme contrattuali “leggere” alcune delle quali mai utilizzate in Italia. Negli artt. 3 e 4 il Governo viene delegato a emanare uno o più decreti atti a disciplinare le prestazioni di lavoro a tempo parziale, il lavoro a chiamata, temporaneo, coordinato e continuativo, occasionale, accessorio e il cosiddetto lavoro a prestazioni ripartite. Il secondo asse della legge individua le misure per sostenere e facilitare l’accesso o il reingresso nel lavoro dei disoccupati e delle persone in cerca di prima occupazione, particolarmente delle donne e dei giovani.

2. *Servizi attivati nei Centri p.i.* I Centri per l’i., che costituiscono le strutture operative locali dei s. per l’i., devono essere in grado di fornire i servizi corrispondenti, sulla base delle scelte di indirizzo espresse ai diversi livelli di strategia di intervento (nazionale, regionale, provinciale, locale), considerando principalmente le caratteristiche specifiche dei mercati del lavoro locali. È, pertanto, essenziale l’organizzazione di un sistema di → rete delle strutture informative che operano a livello territoriale. Per il funzionamento dei nuovi servizi si dovrà provvedere a fornire azioni di: a) accoglienza ed informazione orientativa; b) gestione procedure amministrative; c) orientamento e consulenza; d) promozione di segmenti del mercato del lavoro a sostegno delle fasce deboli (→ disagio); e) incontro domanda ed offerta. Inoltre nell’ambito dell’ex art. 68 della L. 144/99 relativo all’obbligo formativo, cui si aggiunge l’Accordo della Conferenza Unificata Stato-Regioni del 2/3/00 e la L. 53/03, sono previsti altri nuovi servizi a carico dei s. per l’i. (anagrafe regionale sull’→ obbligo scolastico, interventi di informazione, orientamento e tutorato, banche dati per favorire l’orientamento dei giovani e la predisposizione di un’adeguata offerta formativa).

3. *Procedure o modalità di iscrizione.* Il DPR 442 del 7 luglio 2000 disciplina la semplificazione degli adempimenti relativi al collocamento ordinario istituendo: l’*elenco anagrafico*, che contiene i dati completi dell’iscritto e le informazioni relative ai mutamenti nella sua condizione lavorativa (i dati che contiene vengono aggiornati nel tempo da nuove informazioni fornite dal lavoratore stesso, ma anche dalle comunicazioni obbligatorie provenienti dal datore di lavoro); la *scheda professionale*, che raccoglie, oltre i dati contenuti nell’elenco anagrafico, informazioni riguardanti il percorso formativo e professionale – con i riferimenti relativi all’eventuale → certificazione delle competenze – dell’iscritto e la disponibilità lavorativa; i dati in essa contenuti possono essere riversati in una carta elettronica rilasciata all’interessato che permette l’accesso al “Sistema informativo lavoro”. Le innovazioni apportate dalla norma si muovono in più direzioni: 1) si determina l’estensione del bacino potenziale di utenza dei s. per l’i. ai quali possono iscriversi, indipendentemente dal luogo di residenza, tutte le persone in età lavorativa, non solo i disoccupati e gli inoccupati, ma anche coloro che intendono cambiare la propria attività lavorativa; 2) l’elenco anagrafico prevede il trattamento dei dati degli iscritti: infatti “al fine di promuovere l’occupazione, favorire l’inserimento al lavoro e l’accesso ad attività di orientamento e formazione professionale nonché agevolare l’incontro tra domanda ed offerta di lavoro i servizi competenti possono co-

municare e diffondere, anche per via telematica (...) i dati personali relativi ai soggetti presenti nelle banche dati, senza che sia necessario il consenso degli interessati” (sono fatte salve le disposizioni relative alla legge 675/96); possono accedere alle informazioni datori di lavoro privati, Amministrazioni pubbliche, società di mediazione autorizzate, enti previdenziali, → CFP; 3) le procedure di gestione dei dati, le modalità di codifica delle professioni e di classificazione degli iscritti sono realizzate “secondo criteri omogenei con quelli definiti in sede comunitaria ed internazionale” a scopo statistico e particolarmente in funzione dell’efficace attivazione su tutto il territorio nazionale del “Sistema informativo lavoro”, come previsto dall’art. 11 della L. 469/97. Il *DPR 442/00*, in conformità con quanto previsto dalla L. 469/97 e nel rispetto del conferimento delle funzioni in materia di collocamento a Regioni ed enti locali, esercita quei poteri generali di indirizzo, promozione e coordinamento che richiedono omogeneità di trattamento a livello nazionale. L’agevolazione dell’incontro tra domanda e offerta di lavoro viene ulteriormente definita dalla *L. 297 del 19 dicembre 2002*, che ne fa una legge più organica e completa rispetto alla precedente in quanto risente: delle innovazioni costituzionali (riforma del Titolo V), dei nuovi indirizzi in materia (Libro Bianco sul mercato del lavoro) e dei risultati di una prima esperienza attuativa del precedente *D.lgs.181/00*. L’art. 1 del *D.lgs. 297/02*, si divide in due parti: la prima nel rispetto delle funzioni istituzionali già stabilite dal *D.lgs.469/97*, richiama il potere legislativo che hanno le Regioni e le Province autonome in materia di “revisione e razionalizzazione delle procedure di collocamento”; la seconda indica i “principi” per l’individuazione dei “soggetti potenziali destinatari di misure di promozione all’inserimento nel mercato del lavoro”, elenca e “definisce” tali soggetti (“adolescenti”, “giovani”, “disoccupati di lunga durata”, “inoccupati di lunga durata”, “donne in inserimento lavorativo”, “servizi competenti”) e le particolari “condizioni” (“stato di disoccupazione”) degli stessi. Sul piano istituzionale, come abbiamo già rilevato, l’art. 1 del *D.lgs.297/02* affida alle Regioni e alle Province Autonome di Trento e di Bolzano il ruolo determinante di legislazione concorrente, accogliendo in pieno il nuovo dettato costituzionale dopo l’approvazione della L. costituzionale 3/01 e della conseguente riforma del Titolo V. È un elemento importante che rende i s. per l’i., e tutta l’attività di incontro domanda e offerta di lavoro, dipendenti dagli indirizzi e dalle scelte delle Regioni e delle autonomie locali (Province in particolare, già indicate come soggetti primari dal *D.lgs.469/97*). Rimanendo ancora alle modifiche introdotte dal *D.lgs.297/02* al testo del *D.lgs.181/00*, si rileva che anche il quadro dei soggetti interessati subisce delle modifiche, così come la definizione dello stato di disoccupazione che viene maggiormente articolata come la “condizione del soggetto privo di lavoro, che sia immediatamente disponibile allo svolgimento e alla ricerca di un’attività lavorativa secondo modalità definite con i servizi competenti”. Si stabiliscono inoltre: la definizione per decreto ministeriale del modello di comunicazione, le forme della trasmissione e del sistema di classificazione dei dati raccolti nella scheda anagrafica e in quella professionale, nonché la soppressione delle liste di collocamento ordinarie e speciali, con alcune eccezioni.

Viene ammessa l'assunzione diretta dei lavoratori da parte di soggetti pubblici e privati e per qualsiasi tipologia di rapporto di lavoro con le eccezioni previste dalle normative vigenti.

4. *Definizione degli standard minimi di funzionamento dei servizi pubblici per l'impiego e realizzazione del Masterplan.* L'Accordo Stato-Regioni dell'ottobre 2000 individua inoltre una gamma di azioni progettuali e organizzative destinate a migliorare la qualità e la organicità delle prestazioni che impegnano ciascuna struttura ad accrescere l'integrazione funzionale tra i diversi soggetti presenti nel mercato del lavoro. Tali azioni fanno riferimento particolarmente all'analisi delle componenti necessarie all'adeguamento dei servizi (funzioni, → competenze professionali, dotazione logistica, sistema di rete e dotazione informativa, procedure). Le linee guida identificate dall'accordo e sopra descritte, che dovranno integrarsi con le esperienze maturate a livello europeo attraverso la diffusione delle migliori prassi operative, costituiscono "il documento base per la definizione del Masterplan sui servizi per l'impiego" approvato dal Comitato di sorveglianza del FSE il 20 dicembre 2000. Possiamo riassumere i principali obiettivi del Masterplan come segue: 1) recepire i criteri fissati a livello europeo per l'attuazione della riforma dei s. per l'i. e promuovere un efficace coordinamento delle politiche tra il livello locale e la dimensione europea; 2) concordare a livello centrale, regionale e provinciale la definizione degli obiettivi qualitativi e quantitativi che portano i s. per l'i. al raggiungimento degli standard di funzionalità, efficacia ed efficienza attesi come esito della riforma, secondo una gradualità di tempi e di fasi di attivazione delle funzioni operative; 3) realizzare, sulla base delle linee organizzative così identificate, Masterplan regionali che permettano di seguire lo stato di avanzamento della riforma a livello territoriale evidenziandone le differenziazioni locali pur all'interno della comune cornice di riferimento; 4) individuare le modalità di monitoraggio e valutazione delle prestazioni basate su dati osservabili e capaci di registrare i livelli qualitativi, oltre che quantitativi, del servizio (risultati occupazionali, ma anche qualità del servizio offerto)².

Bibl.: BRESCIANI P.G. (Ed.), *Servizi per l'impiego: Modelli organizzativi*, in "Quaderni Spinn", n. 1/2002; GILLI D., *Monitoraggio S.p.i. 2002. Analisi di profondità dei Centri per l'impiego: per target, per funzioni, per strutture*, Roma ISFOL, 2002; DI DOMENICO G. (Ed.), *La programmazione regionale a sostegno dei Servizi per l'impiego. Azioni di sistema ed integrazione con lo sviluppo locale*, Roma, ISFOL (Ed.), 2002; ISFOL, *Servizi per l'impiego. Rapporto di monitoraggio 2002*, Milano, F. Angeli, 2003; STRUTTURA DI MONITORAGGIO S.P.I. DELL'ISFOL (Ed.), *Monitoraggio S.p.i. 2002. Analisi di profondità dei Centri per l'impiego nelle regioni Ob.1*, Roma, ISFOL, 2003; DI DOMENICO G. (Ed.), *L'organizzazione dei Servizi per l'impiego. Un'indagine sperimentale*, Roma, ISFOL, 2003.

D. Pavoncello

² Al monitoraggio e alla valutazione è collegato il meccanismo della "premierità" che permette di assegnare risorse finanziarie ulteriori alle Amministrazioni che registrano risultati migliori di quelli prefissati.

SICUREZZA SUL LAVORO

Il tema della s. sul l. è un riferimento strategico per le attività di → FP; infatti, il nostro Paese continua a vantare un triste primato sul numero di incidenti sul → lavoro, almeno in relazione ad altri Paesi europei.

1. Le norme in materia di s. sul l. trovano il loro fondamento nella tutela costituzionale dei diritti al lavoro e alla salute, nelle leggi speciali e nell'art. 2087 del Codice Civile che obbliga l'imprenditore ad adottare tutte le misure necessarie a tutelare l'integrità fisica dei prestatori di lavoro. Normativa paradigmatica in materia è senza dubbio il D.lgs. 626/94, che impegna le imprese all'adozione di una serie di precise misure a tutela della sicurezza del lavoratore. La norma individua come destinatari degli obblighi di sicurezza non solo datori di lavoro e personale dirigente, ma gli stessi lavoratori. Pertanto, è molto importante erogare una → formaz. sulla sicurezza nei confronti di tutti i soggetti operanti nel contesto aziendale, per fare acquisire ai lavoratori conoscenze tecniche e regole comportamentali utili in riferimento ai diversi compiti assolti nel processo produttivo. Il D.lgs.626/94 obbliga ad effettuare interventi di formaz. in caso di assunzione, trasferimento o cambiamento di → mansioni, nonché qualora vengano introdotte in azienda → nuove tecnologie o attrezzature di lavoro, oppure sostanze e preparati pericolosi. Tuttavia, considerando che non sempre tale obbligo è rispettato in relazione a tutti i dipendenti, soprattutto quelli con contratti flessibili, è importante che la formaz. si faccia carico di impartire → conoscenze e → competenze sulla s. che supportino i giovani nel primo contatto con il mondo del lavoro. Del resto gli allievi hanno bisogno di tutelarsi dal rischio di infortuni già nei percorsi formativi, prima di effettuare attività nei → laboratori e nelle officine dei → CFP, oltre che durante il → tirocinio.

2. Riguardo i contenuti minimi della formaz. alla s. sul l., generalmente si distingue un primo livello generale di formaz. sui processi produttivi e sull'organizzazione della sicurezza e un secondo livello più specifico, diversificato secondo il ruolo e le mansioni svolte nel luogo di lavoro. Con l'Accordo approvato nella Conferenza Stato-Regioni del 26 gennaio 2006 è stato pienamente attuato il D.Lgs. 195/03 che integra il D.Lgs. 626/94, definendo requisiti professionali specifici degli addetti e dei responsabili dei servizi aziendali di prevenzione e protezione. In particolare, sia i responsabili che gli addetti al servizio di prevenzione e protezione devono "essere in possesso di un attestato di frequenza, con verifica dell'apprendimento, a specifici corsi di formazione adeguati alla natura dei rischi presenti sul luogo di lavoro e relativi alle attività lavorative". I responsabili inoltre, devono superare specifici corsi di formaz. in materia di → prevenzione e protezione dei rischi, anche di natura ergonomica e psico-sociale, di organizzazione e gestione delle attività tecnico amministrative e di tecniche di comunicazione in azienda e di relazioni sindacali (→ sindacati).

Bibl.: CODICE CIVILE, *Libro V, Titolo II, art. 2087, Tutela delle condizioni di lavoro*; D.lgs.626 del 19 settembre 1994, *Attuazione delle direttive 89/391/CEE, 89/654/CEE, 89/655/CEE, 89/656/CEE, 90/269/CEE, 90/270/CEE, 90/394/CEE e 90/679/CEE riguardanti il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori sul luogo di lavoro*, in G.U. Suppl. Ordin. n. 265 del 12/11/1994; D.M. 16

gennaio 1997, *Individuazione dei contenuti minimi della formazione dei lavoratori, dei rappresentanti per la sicurezza e dei datori di lavoro che possono svolgere direttamente i compiti propri del responsabile del servizio di prevenzione e protezione*, in G.U. n. 27 del 3/2/1997; D.lgs. 23 giugno 2003 n. 195, *Modifiche ed integrazioni al decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626, per l'individuazione delle capacità e dei requisiti professionali richiesti agli addetti ed ai responsabili dei servizi di prevenzione e protezione dei lavoratori, a norma dell'articolo 21 della legge 1° marzo 2002, n. 39*, in G.U. n. 174 del 29/7/2003; Conferenza Stato-Regioni del 26 gennaio 2006, *Accordo tra il Governo e le Regioni e Province Autonome, attuativo dell'articolo 2, commi 2, 3, 4 e 5, del D.lgs. 23 giugno 2003, n. 195, che integra il D.lgs. 19 settembre 1994, n. 626, in materia di prevenzione e protezione dei lavoratori sui luoghi di lavoro*, in G.U. n. 37 del 14/2/2006.

R. D'Agostino

SINDACATI

Nell'economia della presente iniziativa editoriale, che privilegia destinatari impegnati soprattutto negli ambiti educativi e formativi, le connotazioni essenziali della voce s. si focalizzano principalmente sull'identità e i ruoli, sui modelli organizzativi e di azione che le organizzazioni sindacali assumono nei confronti delle modificazioni socio-economiche che i cittadini sperimentano nel mondo del lavoro e nell'esercizio dei propri diritti/doveri nei vari contesti sociali. Peraltro, da più parti sembra emergere un atteggiamento di distacco rispetto al tema "sindacato", che viene considerato sì un fenomeno rilevante del mondo industrializzato in un momento storico ben preciso, ma che non rappresenta più una tematica degna di approfondimento e soprattutto di attualizzazione. Può essere opportuno tener conto anche di questa situazione nell'approccio al tema e procedere nella strategia educativo/formativa del *sapere, saper fare, saper essere*.

1. Identità e ruoli. I s., intesi nel loro significato specifico, designano le → associazioni/organizzazioni distinte degli addetti ai lavori subordinati (detti prestatori d'opera), da un lato, e dei datori di lavoro, dall'altro. Identificare le diverse situazioni di → lavoro subordinato e le varie forme dei rapporti con i datori di lavoro comporta, come ovvio, collocare l'ambito del s. come prodotto della storia. Da questa constatazione, i raggruppamenti delle *Trade Unions* delle origini, riferiti alle associazioni degli artigiani, si sono via via evoluti in unioni di mestieri, o *syndacats* (termine che in origine indicava l'assistenza a persone in sede giudiziaria), fino ad estendersi successivamente ai gruppi di interessi organizzati. Ma il dato storico di riferimento rimanda all'esperienza del lavoro operaio e, solo più tardi, a quella degli impiegati o dei "colletti bianchi", fino a comprendere tutta l'area del lavoro dipendente. Diversamente, l'aggregazione sociale degli imprenditori e del lavoro autonomo, privo anche di collaboratori subordinati, segue linee di sviluppo diverse, che non sempre trovano il riferimento al termine "sindacale" (associazioni di imprenditori, *patronats*, controparte padronale). Il tutto ha sullo sfondo il dato di origine, che è costituito dalla rivoluzione industriale.

2. Modelli strutturali. Nei confronti dei vari contesti socio-economici, il s. si può configurare schematicamente secondo tre modelli strutturali: il modello *antagoni-*

stico al sistema, riscontrabile principalmente alle origini e ancora ricorrente nei Paesi in via di sviluppo; il modello *conflittuale* nei confronti dell'autorità ai vari livelli, a partire dalla sede di lavoro dell'organizzazione produttiva e dalle comunità territoriali, fino al livello statale; il modello *partecipativo*, ispirato idealmente a valori di → solidarietà, a politiche mirate all'integrazione collaborativa nelle trasformazioni più recenti dell'organizzazione del lavoro, nonché ad esperienze recenti di progetti relativi alla cosiddetta "economia di comunione".

3. *Configurazioni organizzative*. Nel contesto italiano, la configurazione organizzativa del s. è determinata da una serie complessa di fattori, che rimandano a scelte ideologiche e ad elaborazioni dottrinali su aree più vaste della struttura economica, costituzionale e giuridica (Costituzione, artt. 39 e 40; Statuto dei Lavoratori, L. 300/70). Non meno rilevanti risultano le motivazioni che hanno dato origine, dal 1944 in poi, a scissioni interne al s. unitario, attraverso varie fasi evolutive con cui si sono strutturate le principali organizzazioni sindacali a livello nazionale. Attualmente (secondo i dati socializzati dal "Corriere della Sera" del 28 gennaio 2004), la grande maggioranza dei s. dei lavoratori sono aggregati in tre organizzazioni presenti in tutti i settori del lavoro dipendente pubblico e privato: la CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro), che dichiara 5,4 milioni di iscritti, dei quali 2,9 pensionati; la CISL (Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori), che dichiara 4,1 milioni di iscritti, dei quali 2,1 pensionati; la UIL (Unione Italiana del Lavoro), che dichiara 1,8 milioni di iscritti, dei quali 500 mila pensionati. Si deve comunque rilevare che accanto alle citate Confederazioni Sindacali sono in forte aumento, dagli anni '80, altre organizzazioni: il CUB aggrega numerose sigle dei Cobas (sindacati di base), che dichiara – sul medesimo "Corriere della Sera" – 600 mila iscritti di cui 160 mila pensionati. Particolare sviluppo sta acquisendo la nuova organizzazione sindacale UGL (Unione Generale del Lavoro), costituita il 28 novembre 1996 sulle fondamenta gettate dalla CISNLAL (Confederazione Italiana Sindacati Nazionali Lavoratori), fondata il 20 marzo 1950 con aggregazione di movimenti sindacali vicini all'area politica della destra nazionale. Anche le associazioni degli imprenditori si sono strutturate nei diversi settori produttivi attraverso aggregazioni di rappresentanza facenti capo, a livello nazionale, soprattutto a Confindustria, Confapi, Confagricoltura.

Bibl.: SS. GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, AAS 73 (1981), n. 20; ZANGHERI R., *Storia del socialismo italiano*, Torino, Einaudi, 1997; CELLA G.P., *Il sindacato*, Bari, Laterza, 1999; ROMANI M., *Appunti sull'evoluzione del sindacato*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000; CEREJA F., *Il movimento operaio torinese nella storia del secolo (materiali)*, Torino, Cesedi, 2001; Sito UGL, www.ugl.it, 24.04.06.

P. Ransenigo

SISTEMA FORMATIVO

Sta ad indicare il complesso delle istituzioni che svolgono la funzione formativa e l'organizzazione della relativa offerta. L'espressione sottolinea l'idea che tali strut-

ture costituiscano come *un tutto, un'unità, un insieme* che presenta regole e compiti comuni.

1. *Il modello di riferimento.* Benché nel mondo la varietà dei s.f. sia grande, tuttavia, da quando nel 1972 l'UNESCO ha lanciato il modello della *formaz. permanente*, si può dire che tutti i Paesi vi hanno riconosciuto un quadro di riferimento (Faure et al., 1972; Delors et al., 1996). Questo ruota attorno a quattro assunti principali. Anzitutto, lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola e della → FP, di tutte le agenzie formative in una posizione di pari dignità, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria → metodologia e i propri mezzi (policentricità formativa). Il s.f. deve prevedere la possibilità di spezzare la sequenza della → formaz. in diversi tempi – in modo da rinviarne parte o parti a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di → lavoro (→ alternanza, ricorrenza). In terzo luogo, la formaz. è una responsabilità della → società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative (“*cit  educative*”, o società educante). Infine, la formaz. dovrà costituire un diritto di tutte le persone e di tutti i popoli, presentare un carattere propositivo, offrire strumenti per l'elaborazione di un → progetto personale di vita e stimolare l'educando a porsi in maniera critica e innovativa rispetto ai messaggi trasmessi e ai valori circolanti nella → società (formaz. liberatrice).

2. *Le strategie di sistema.* Essendo il problema nord/sud la questione più grave che l'umanità dovrà affrontare nel futuro prossimo, gli interventi sul piano *mondiale* diventano la priorità delle priorità. In altre parole, non è possibile pensare di risolvere i problemi formativi sul piano locale se non si risolvono al tempo stesso i problemi a livello mondiale, se non si riesce ad es. a ridurre in misura importante le disegualianze di opportunità formative tra i Paesi del nord e del sud. Un altro gruppo di strategie rientrano nel cosiddetto *sistema integrato*: questo significa il coordinamento tra le diverse strutture formative che consenta di valorizzare i rapporti di complementarità esistenti e di favorire transizioni complesse, in vista della realizzazione di sinergie generali e della creazione di una vera coerenza formativa. La “*cit  educative*” del Rapporto Faure (cioè che l' → educ. è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative), o la tesi del rapporto Delors che l'educ. riguarda tutti i cittadini, resi ormai attori da consumatori passivi che erano prima, non si possono attuare partendo solo dallo spontaneismo della società civile, ma richiede anche un intervento del centro che dovrà dare l'impulso, offrire una guida e valutare l'attività della periferia (Faure et al., 1972; Delors et al., 1996). Non è pensabile che il mercato possa, lasciato a se stesso, correggere i propri limiti o che basti una specie di autoregolazione; è, invece, necessario che l'autorità politica si assuma tutta la responsabilità che le compete.

3. *Intervento del privato*. Lo Stato non è più in grado da solo di affrontare i problemi formativi, ma la sua azione dovrà essere completata dall'intervento del "privato sociale" e del mercato, cioè bisogna ipotizzare una *dinamica sociale a tre dimensioni*. Il "privato sociale" comprende le iniziative che, pur promosse da privati, sono finalizzate a scopi pubblici: pertanto, esse dovrebbero essere sostenute dal denaro di tutti, sebbene non completamente, perché conservano sempre un carattere e una responsabilità privata. Inoltre, si dovrebbe fare ricorso al mercato libero per utilizzare anche le sue grandi risorse a condizione che siano garantite la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità. Da tale punto di vista bisognerebbe che venisse generalizzato il riconoscimento reale e pieno della → *libertà di educ.* Questa può contare almeno su tre giustificazioni molto significative: il diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educ. e del genere d'istruz. da dare ai loro figli minori; il modello della formaz. permanente, la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra Stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale" che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo Stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

Bibl.: FAURE E., *Learning to Be*, Paris/London, UNESCO/Harrap, 1972; CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996; DELORS J. et al., *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, 1996; GLENN C.L., *Il mito della scuola unica*. Torino, Marietti, 2004; NICOLI D., "Il sistema di istruzione e formazione professionale", in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (Edd.), *Atti dei seminari "Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola" e "Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), 2005, 262-270; *Il sistema dell'istruzione e della formazione*, in *Rapporto ISFOL 2005*, Roma, Tiellemedia, 2005, 139-202; ZANI A.V., *Formare l'uomo europeo. Sfide educative e politiche culturali*, Roma, Città Nuova, 2005.

G. Malizia

SISTEMA PREVENTIVO

1. La ped. che sorregge la → FP salesiana, pur con le diversità dei tempi, dei luoghi e delle azioni formative, si rifà agli stili della tradizione educativa salesiana, globalmente compresi in quello che viene detto s.p. La formula era già usata in altre nazioni (Francia, Belgio), ma con → don Bosco, specie dopo la pubblicazione de *Il s.p. nell'educ. della gioventù* (1877) assunse un significato specifico, venendo ad evidenziare soprattutto un modo di educare in cui non si reprimono mancanze od errori, ma piuttosto si fa in modo che non accadano, promovendo tutto ciò che contribuisce ad un buono sviluppo umano degli educandi. In ciò, per un verso, don Bosco si collocava in quel movimento, tipico dopo il Congresso di Vienna (1815),

per cui preservare, proteggere, ma anche preparare, premunire, illuminare, istruire, promuovere erano “imperativi” (o perlomeno “infinitivi”) con cui molti volevano caratterizzare la politica, l’economia, la vita giuridica e sociale e l’→ educ.; per altro verso, don Bosco continuava ed innovava l’inesausta tradizione caritativa cristiana dell’età moderna a favore della gioventù, specie quella delle classi popolari o in condizione di → disagio (“gioventù povera ed abbandonata”, “giovani poveri e pericolanti”), educandoli con stili improntati ai principi evangelici dell’amore e della misericordia. Don Bosco, ha saputo dare a queste prospettive un’anima ed una certa unità ideale, com’ebbe a dire nel 1920 il pedagogista idealista Lombardo Radice.

2. Nel corso della tradizione educativa e formativa salesiana, già vivente don Bosco, non sono mancati momenti di difficoltà, ma a tutt’oggi certi aspetti del s.p. sembrano avere una loro forza propositiva (non senza aggiustamenti e adeguamenti pratici e teorici, pedagogici e teologici). In estrema sintesi, questi punti forza si possono così elencare: 1) il s.p. si pone nell’orizzonte della ricerca del bene dei giovani, non in astratto: il bene spirituale (“*Da mihi animas*”), si concretizzò in don Bosco nell’essere “prete dei giovani”, vicino a loro, sensibile alle loro esigenze (di sicurezza, → istruz., → lavoro, ma anche di gioia, vitalità, bisogno di affetto, di amicizia, di accompagnamento autorevole e orientativo, ecc.); 2) il s.p. si fonda sulla fede evangelica della benignità e della paternità misericordiosa di Dio. Per questo don Bosco propose la benigna amabilità e lo zelo esuberante di S. Francesco di Sales ad es. dei suoi collaboratori e lo volle protettore della sua congregazione di preti e laici (e poi di quella che ancora oggi è chiamata “famiglia salesiana”); 3) alla base del s.p. c’è la convinzione della grandezza e fragilità del ragazzo e della sua dignità di persona e di figlio di Dio, che portava don Bosco a dire: “senza di voi non posso far nulla”; 4) pur non facendosi illusioni romantiche alla Rousseau, il s.p. parte dall’idea che in ogni ragazzo, anche il più travolto, c’è “un punto accessibile al bene” e stimola gli educatori a mantenere un tono processuale di fiducia e di speranza nell’uomo e nella provvidenza di Dio: in tal senso don Bosco ripeteva ai suoi collaboratori il “niente ti turbi” che fu di Gesù, di S. Paolo, di S. Teresa d’Avila, di S. Francesco di Sales; 5) lo stile di intervento nei confronti dei giovani è improntato non solo alle motivazioni profonde che discendono da una visione religiosa della vita (→ “religione”), ma anche a ragione, ragionevolezza ed amorevolezza (cfr. le frasi attribuite a don Bosco: “l’educazione è questione di cuore”; “studia di farti amare”; “non basta amare i giovani, ma bisogna che sappiano di essere amati”); 6) la relazione educativa è realizzata sotto forma di presenza attiva ed amichevole, al fine di favorire l’iniziativa, invitare a crescere nel bene, incoraggiare a liberarsi da ogni schiavitù, affinché il male non superi e non vinca le forze migliori degli individui e del gruppo (“assistenza” e “preventività”); 7) la vita e l’→ ambiente educativo è esemplato sulla struttura, le dinamiche, le funzioni e lo “spirito di famiglia”, in modo tale che ciascuno si possa sentire “a casa sua”; 8) fin dagli inizi l’opera educativa di don Bosco fu finalizzata a formare “buoni cristiani

ed onesti cittadini”, che si “guadagnassero il pane con il proprio lavoro”. Tale quadro finalistico, con il crescere dell’opera salesiana, si dilatò sempre più nella linea di un progetto-uomo, che coniugasse insieme “lavoro, religione, virtù” e di un progetto-società, che ricercasse pietà, moralità, cultura, civiltà: parametri simili, insieme civili e religiosi, sono tipici del s.p., pur nella linea di fedeltà ed innovazione (cfr. l’espressione: “con don Bosco e con i tempi”).

3. Quest’“anima” del s.p. trova il suo “corpo”, cioè la consistenza istituzionale nell’“oratorio”. Esso non era nuovo come istituzione catechetica-educativa (cfr. S. Filippo Neri e S. Carlo Borromeo); ma con don Bosco, diventa un’istituzione educativa globale e paradigmatica. In tal senso, l’oratorio di Valdocco, come dicono le Costituzioni rinnovate dei salesiani, fu (ed ogni istituzione salesiana è chiamata ad essere) per i giovani “casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita e cortile per incontrarsi con gli amici e vivere in allegria”. Parimenti, la tradizione educativa salesiana del s.p. ha prodotto un “armamentario” pedagogico ed è sempre attento a produrre creativamente e contestualmente “dispositivi” e supporti, che vanno dall’organizzazione dell’ambiente, alla regolamentazione della vita comunitaria, di gruppo, di massa; all’insieme delle attività ricreative, ludiche, fisiche, culturali, religiose (banda, teatro, squadre sportive, gruppi ricreativi, associazioni formative, ecc.); alla scansione dei tempi di festa e della quotidianità giornaliera, settimanale, periodica, annuale; al vivo senso di coinvolgimento, di corresponsabilità, di partecipazione di tutti ed ognuno nella vita del centro educativo; all’uso ricorrente di momenti rituali e di momenti di spontaneità e di svago; al ricorso a forme di → comunicazione di massa o indiretta e a forme di comunicazione interpersonale diretta e profonda; e globalmente, ad un vivace rapporto tra istituzione educativa e territorio.

Bibl.: VECCHI J. - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell’educazione*, Roma, Editrice SDB, 1988; BRAIDO P. (Ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1992; BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 2000; WIRTH M., *Da don Bosco ai nostri giorni*, Roma, LAS, 2000; PRELLEZO J.M., *Sistema educativo ed esperienze oratoriana di don Bosco*, Leumann (TO), ElleDiCi, 2000; STELLA P., *Don Bosco*, Bologna, Il Mulino, 2001; NANNI C., *Il sistema preventivo di don Bosco*, Leumann (TO), ElleDiCi, 2003.

C. Nanni

SISTEMA PRODUTTIVO

Con l’espressione s.p. si tende solitamente indicare, a livello micro, il modo in cui è organizzato l’insieme dei fattori di produzione, tra i quali rientrano senz’altro le risorse finanziarie (capitali), tecnologiche (attrezzature, impianti, ma anche sistemi logistici), quelle relative alla conoscenza (*know how*), e infine le → risorse umane (forza di → lavoro). Tale espressione è inoltre certamente utilizzata, a livello macro, per descrivere complessivamente la struttura economico-produttiva di un Paese.

1. L'attuale riflessione sui differenti modelli di produzione prende le mosse dall'ormai appurata crisi del fordismo, ovvero di quella organizzazione scientifica del lavoro pensata da Taylor come *one best way* e caratterizzata dal controllo razionale dei tempi e delle operazioni, dalla parcellizzazione e semplificazione delle → mansioni, dall'esistenza di una rigida catena gerarchica, cui conseguono la separazione tra la progettazione (concezione) e l'esecuzione (manuale) e la dequalificazione di un lavoro che diviene intercambiabile; tutto ciò in virtù dell'idea che esiste sempre un modo migliore – individuabile appunto con metodi scientifici elaborati da un apposito ufficio – per compiere qualsiasi tipo di azione e risolvere problemi di varia natura. Sui fattori di successo di tale sistema di produzione – che nel dopoguerra ha favorito l'incremento della produttività, la creazione di posti di lavoro tendenzialmente stabili che hanno assicurato un aumento dei livelli di reddito, e quindi il dilatarsi dei consumi – si è innestato, nel corso degli anni '70, il venir meno di quei meccanismi di regolazione di tipo istituzionale che ne avevano decretato le fortune: entra infatti in crisi il *welfare state*, vengono ad esaurirsi alcuni cicli tecnologici, le ricorrenti crisi petrolifere aggravano il deficit di efficacia delle politiche pubbliche keynesiane, cresce il “costo economico” della protesta operaia, iniziano a manifestarsi i primi segni di una logica produttiva che sorpassa i confini nazionali.

2. L'uscita di scena del sistema di produzione fordista saluta l'affacciarsi alla ribalta di due di nuovi modelli, definiti “post-fordisti”, e riconducibili essenzialmente alla specializzazione flessibile, da un lato, e alla produzione snella dall'altro. Nel primo caso, si tratta dell'affermarsi di un paradigma produttivo decisamente opposto a quello fordista, in quanto centrato sulle → imprese di piccole dimensioni, destandardizzate, caratterizzate da processi di produzione rapidamente orientabili alle esigenze del → mercato del lavoro. Il caso più significativo di sistema a specializzazione flessibile è quello dei distretti industriali italiani, ovvero quel sistema indicato come “terza Italia” (Bagnasco, 1977), e per il quale si è parlato di *second industrial divide* (Piore - Sabel, 1987). A distinguere tale modello dal paradigma fordista sta l'innalzamento del livello di fiducia e collaborazione – facilitato dal radicamento in una comune cultura produttiva locale – tra imprenditori e dipendenti, la qualificazione *on the job* dei lavoratori stessi – che consente loro di saper svolgere più funzioni e di assumere delle iniziative tese a migliorare il processo di produzione –, nonché un certo grado di informalità nella regolazione dei rapporti di lavoro.

3. L'elemento della flessibilità è comune anche al modello della produzione snella (*lean production*), concettualizzato a partire dagli studi sui processi di ristrutturazione delle fabbriche della Toyota. L'obiettivo della → qualità “totale” al perseguimento del quale i dirigenti dell'azienda nipponica si votarono fu raggiunto attraverso una meticolosa ottimizzazione del processo di produzione, grazie alla quale si puntò ad economizzare su ogni componente tecnologica ritenuta ridondante, ordinando la produzione per piccoli lotti, programmando rigidamente le quantità per

un singolo periodo così da “azzerare” le scorte di magazzino (*Just in time*), ed estendendo – attraverso rapporti fiduciari o di controllo diretto – questi stessi principi ai propri fornitori. Il punto di forza del modello, e l’elemento che ne determinò il successo, fu comunque il coinvolgimento diretto dei lavoratori nel miglioramento del ciclo produttivo e la loro adattabilità/polifunzionalità alle esigenze dell’azienda. Preparazione e polivalenza dei lavoratori sono, infine, punti di forza del modello della produzione diversificata di qualità, che mira a “coniugare la produzione su larga scala con la realizzazione di prodotti che si collocano sui segmenti ‘alti’ del mercato, con l’obiettivo di rispondere alle domande di una clientela selettiva ed esigente attraverso [...] l’elevato standard di realizzazione, la diversificazione e la personalizzazione dei prodotti” (Lodigiani - Martinelli, 2002, 21).

Bibl.: BAGNASCO A., *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, Bologna, Il Mulino, 1977; PIORE M. - C. SABEL, *Le due vie allo sviluppo industriale*, Torino, ISEDI, 1987; KERN H. - M. SCHUMANN, *La fine della divisione del lavoro? Produzione industriale e razionalizzazione*, Torino, Einaudi, 1991; BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, F. Angeli, 2002; LODIGIANI R. - M. MARTINELLI (Edd.), *Dentro e oltre i post-fordismi*, Milano, Vita e Pensiero, 2002; BONAZZI G., *Come studiare le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 2006.

M. Colasanto

SISTEMA QUALITÀ

→ Qualità; → Accreditamento

SOCIETÀ

Un primo problema che si presenta a chi voglia studiare la s. è un problema innanzitutto di definizione. Il concetto di s. infatti è un concetto polisemico, di difficile precisazione perché di vastissima estensione, una di quelle categorie che da oltre due millenni ricorre con grande frequenza e varietà di significati sia nel linguaggio comune che nei linguaggi specializzati della filosofia, del diritto, dell’economia, della politica, della storiografia, della sociologia e delle altre scienze sociali. In un modo o in un altro tutte le discipline dell’uomo hanno tra i loro oggetti di osservazione o di contesto il costrutto “s.”. In particolare nelle scienze socio-politiche, attraverso la sua concettualizzazione, l’uomo cerca di comprendere la realtà sociale, così da avere strumenti simbolici di controllo per studiarla e quindi governarla. In questo nostro saggio molto sintetico, noi ci collochiamo in una prospettiva prevalentemente sociologica e con un approccio globale e olistico.

1. Una definizione di s. In senso molto *ampio* una s. può essere definita come un insieme di persone, organizzate in una serie di gruppi e istituzioni in relazione tra di loro, che tendono a conservarsi nel tempo e che condividono una medesima cultura per lo più abbastanza omogenea. In senso più *ristretto* si parla di s. come un sistema di sistemi (Gallino,1980,41), in interazione tra di loro, sulla base di due

leggi, quella della interdipendenza e quella delle reciprocità, e individuabili nei quattro sistemi della persona, della popolazione, della cultura e del sistema sociale. Il sistema sociale propriamente detto costituisce la dimensione strutturale di ogni s., che viene perciò teoricamente articolata secondo altrettanti settori distinti di attività, ciascuno dei quali presiede ad una serie di funzioni specifiche, chiaramente definibili. In ogni s. possiamo così individuare: 1) il sistema dell'*organizzazione politica* che tende ad assicurare il controllo unitario della s., costruendone e orientandone gli scopi collettivi e l'azione sociale, per far fronte alle esigenze generali di difesa esterna, mantenimento dell'ordine interno, ricerca della → coesione sociale, rilevazione delle molteplici e contrastanti domande politiche della popolazione; 2) il sistema di *produzione economica* che, attraverso una adeguata strumentazione tecnologica, presiede all'acquisizione, trasformazione e distribuzione delle → risorse umane, materiali ed energetiche, così da offrire una serie di prodotti che garantiscono la sopravvivenza del sistema generale; 3) il sistema della *riproduzione socio-culturale*, che ha il compito operare la trasmissione della memoria sociale di un gruppo umano, di quella serie cioè di norme, valori e stili di vita, di conoscenze cognitive, informative e prescrittive, che hanno costituito la cultura del passato, ma sulla cui base si vengono ad elaborare e diffondere definizioni, istruzioni, norme e valori che riguardano l'esistenza individuale e sociale, oltre che ad essere diretti a costruire dei sistemi di significato capaci di orientare il comportamento e l'interazione sociale, attraverso la formazione del linguaggio, la → comunicazione verbale e massmediatica, il particolare orientamento religioso; 4) il sistema della *riproduzione biopsichica*, che provvede alla riproduzione biologica e alla cura della salute mentale della popolazione, ne regola l'interazione sociale, le dinamiche relazionali soddisfacenti, i rapporti sessuali, le cure fisiche dei figli, l'assistenza e la cura medica specie dei bambini e degli anziani in base specialmente alle condizioni definite dalle istituzioni e dalla cultura locale.

2. *Evoluzione storica degli studi sulla s.* La categoria sociologica di s., emersa peraltro soltanto in questi due ultimi secoli, per opera di Comte, di Durkheim, di Tonnies, e dei sociologi moderni, è stata preceduta da una storia molto antica, che affonda le sue origini nella filosofia. Già la riflessione teoretica di Platone tende a considerare la s. come una risposta funzionale e organizzata ai diversi bisogni dell'uomo. Anche Aristotele propugna la concezione dell'uomo naturalmente sociabile, che sarà poi ripresa dalla filosofia sociale e politica di S. Tommaso, con il quale si diffonde la concezione della s. come totalità organica e sistema di relazioni naturali, il cui ordine è voluto e regolato da un fine comune trascendente quelli individuali, che è il bene comune. Esso è sovralfunzionale all'individuo e si manifesta nello Stato. In opposizione alla concezione della s. come ordine naturale, si colloca Hobbes, il quale afferma la naturale tendenza degli uomini a danneggiarsi l'un l'altro, aprendo così il pensiero alla concezione *contrattualistica* della s., secondo cui per evitarne la distruzione è necessario un contratto, che artificialmente delimita le esigenze e le pretese di ciascuno. Per mezzo di esso ogni individuo liberamente

cede il suo diritto di usare la forza a favore di un terzo, cioè lo Stato, che sulla base di un calcolo razionale garantisce l'incolumità dei suoi membri. Vi è qui una prima opposizione tra la s.-natura e la s.-istituzione. A quest'ultima Rousseau contrapporrà la s.-natura, con l'esaltazione del vivere primitivo, dove la natura originariamente buona si è corrotta attraverso la costituzione della collettività. Nel corso del '700 appaiono le elaborazioni teoriche sul sociale di filosofi come Kant e di economisti come Montesquieu, Smith e Ferguson, dove si pongono preliminarmente le basi teoriche della distinzione tra s. civile e s. politica. Si dovrà aspettare l'800 per trovare una teoria specifica del sociale distinta da quella del pensiero filosofico. Comte, segretario di Saint Simon, inizierà a considerare lo studio della s. con l'approccio specifico di una scienza che chiamerà "fisica sociale" prima, e "sociologia" poi. In questo contesto la s. diventa oggetto di uno studio particolare, che userà una → metodologia speciale, quella empirica e positiva, abbondantemente utilizzata dai "padri fondatori" come Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber, Tonnies, Marx e Spencer. Da questo punto lo studio della categoria "s." diventerà sempre più specifico per opera di scuole come il funzionalismo, la teoria critica della Scuola di Francoforte ed il conflittualismo, oltre che per l'apporto dei sociologi moderni e contemporanei, come Parsons, Gurwitsch, Merton, Rimmel, Ardigò, Habermas, Luhmann, Dahrendorf, Giddens, Featherstone, Beck, Barman.

3. *Tipologie di s.* In apertura parlavamo di una pluralità di significati sottesi al concetto di s. Al termine del nostro studio possiamo individuare una *pluralità di tipi specifici* che presentano la poliedricità di questo concetto e sono distinti sulla base dei criteri di distinzione e di approccio utilizzati. Per cui se della s. noi prendiamo in considerazione la sua struttura politica ed economica possiamo parlare di s. civile e s. politica; di s. agricola, preindustriale, industriale e post-industriale; di s. di massa e di s. globale; di s. a libero mercato e di s. ad economia controllata; di s. capitalista e di s. socialista; di s. *Gemeinschaft* e di s. *Gesellschaft*; di s. rurali e s. urbane. Se ci soffermiamo invece su un approccio che ne studi specialmente le tendenze culturali in genere, gli stili di vita, gli orientamenti del costume, l'organizzazione del → lavoro, l'integrazione o la differenziazione sociale, la dimensione religiosa, possiamo individuare dicotomie polarizzate come s. semplici e s. complesse; s. integrate e s. multiculturali; s. sacrali e s. secolarizzate; s. tradizionali e s. moderne o postmoderne. Per l'esigenza di aderire il più possibile alla variegata complessità della realtà storica senza rinunciare ai benefici di una tipizzazione, si è giunti, sulla base poi di caratteristiche emergenti e particolarmente tipiche di un certo periodo storico, ad elaborare una lettura della s. dalle configurazioni più diverse, come la s. dei consumi, la s. dell'immagine, la s. dell'incertezza, la s. globalizzata (→ globalizzazione), la s. liquida, la s. del rischio, la s. mondiale, la s. opaca, la s. flessibile, la s. opulenta, la s. virtuale, la s. comunicazionale, la s. relazionale. In ogni caso però se è abbastanza facile tipizzare la s. odierna non si dovrà trascurare la sua dimensione dinamica e di modernizzazione, che guida il movimento storico, le trasformazioni sociali e quella serie dei processi di cambia-

mento sociale che oggi sembrano acquistare sempre più accelerazione e differenziazione.

Bibl.: GALLINO L., *La società, perché cambia, come funziona*, Torino, Paravia, 1980; DONATI P., *La teoria relazionale della società*, Milano, F. Angeli, 1991; INGLEHART R., *La società postmoderna*, Roma Editori Riuniti, 1998; BECK U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma, Carocci, 2000; DONATI P., *La cittadinanza societaria*, Roma-Bari, Laterza, 2000; GUBERT R. (Ed.), *La via italiana alla postmodernità. Verso una nuova architettura dei valori*, Milano, F. Angeli, 2000; BEDESCHI G. (Ed.), *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, voll. 1-9, 1991-2001; DONATI P. - I. COLOZZI (Edd.), *Generare il civile: nuovi scenari nella società italiana*, Bologna, Il Mulino, 2001; BAUMAN Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, Il Mulino, 2002; GUBERT R. - G. POLLINI (Edd.), *Valori a confronto: Italia ed Europa*, Milano, F. Angeli, 2006.

R. Mion

SOCIOLOGIA DEL LAVORO

La s. del l., secondo la definizione che ne dà Gallino, “studia, da un lato le variazioni dell’organizzazione, della qualità, del valore del lavoro in differenti settori produttivi – industria, agricoltura, amministrazioni, ecc. – e professionali, mettendole in rapporto col variare del modo di produzione, della tecnologia, della struttura tecnica ed economica delle aziende, del tipo e grado di organizzazione sindacale dei lavoratori, delle forme di dominio politico ed economico, della composizione biosociale della popolazione (piramide d’età, sesso, scolarità, ecc.); dall’altro lato, gli effetti che i suaccennati aspetti del lavoro hanno sulle collettività dei lavoratori, sulla stratificazione sociale, sull’uso del tempo libero, sull’estensione della civiltà, infine sulla qualità della vita” (Gallino, 1993, 389).

1. Nel corso degli anni '90, nel nostro Paese ma non solo, alle discipline socio-lavoriste è riconosciuto il fatto di aver acquisito piena maturità e legittimazione, tanto dal punto di vista scientifico e accademico, quanto sotto il profilo politico e istituzionale. Il contesto in cui si muove la disciplina, tuttavia, continua a permanere problematico proprio in virtù delle profonde trasformazioni che interessano il suo oggetto di studio. Un criterio utile per orientarsi nel vasto campo delle prospettive analitiche e dei materiali prodotti dalla riflessione sociologica sul → lavoro in Italia prevede di organizzare la letteratura intorno ad alcuni filoni tematici principali (Colasanto, 2002).

2. Il primo filone di analisi riguarda l’organizzazione del lavoro e le nuove forme di regolazione. In esso confluiscono anzitutto gli studi di quegli AA. che si sono occupati della trasformazione del → sistema produttivo delle aziende seguita alla crisi del modello fordista, e dunque all’emergere di nuovi paradigmi post-fordisti. Anche da ciò deriverebbe l’importanza attribuita al tema – che ha progressivamente assunto un ruolo sempre più centrale – della partecipazione dei lavoratori nell’→ impresa e delle forme che essa assume. Nel corso del decennio '90, accanto alla valorizzazione del lavoro umano si pongono tuttavia processi sempre

più marcati di precarizzazione delle posizioni lavorative. La flessibilità del lavoro – ma anche delle stesse dimensioni strutturali dell’impresa – è intesa come risposta e capacità di adattamento alle modificazioni del rapporto tra domanda e offerta, tra consumo e produzione. L’accento sulla flessibilità spinge alcuni AA. ad interessarsi degli inediti scenari del lavoro autonomo, entrato ormai in quella che è stata definita come una seconda generazione, determinata non tanto dalla libera scelta degli individui, quanto dalla nuova domanda di lavoro proveniente proprio dalle imprese ristrutturata alla luce dei differenti modelli di uscita dai sistemi di produzione fordisti. La precarietà che ne deriva riporta in auge anche il tema delle → risorse umane, della loro occupabilità e del ruolo che a proposito di questa svolge la → formaz.

3. Il secondo filone di analisi prende in considerazione le nuove politiche dell’occupazione, e si compone soprattutto di quelle riflessioni in merito alla disoccupazione italiana che invitano a superare letture riduzionistiche del → mercato del lavoro e a porre in evidenza le peculiarità di quella merce *sui generis* rappresentata dal lavoro.

4. Un terzo filone, al quale ricondurre la più recente letteratura socio-lavorista, fa capo ai contenuti del lavoro, con particolare riguardo al tema della conoscenza e della → professionalità, e scaturisce dalla presa d’atto dell’importanza delle → competenze di tipo motivazionale, cognitivo e relazionale che le occupazioni ad elevato contenuto professionale oggi richiedono. Tale attenzione sfocia nello studio delle libere professioni e dei lavoratori “della conoscenza”, e trova un rinnovato fuoco di interesse per il concetto di gruppo professionale, anche per via del suo stretto legame con il tema della stratificazione sociale; dall’altro, tende a superare ogni interpretazione del lavoro di tipo deterministico (su base tecnologica o ideologica) per valorizzare gli aspetti di senso: così, Arendt (il lavoro come azione che valorizza le dimensioni soggettive in contrapposizione al lavoro come *opus*); e così soprattutto Donati (il lavoro come relazione, che acquista significato nel rapporto che si stabilisce tra soggetti, oltre ogni lettura meramente economicistica, legata a transazioni di puro mercato).

5. Un quarto filone di analisi, infine, pone attenzione al rapporto tra lavoro e mutamento della → società, portando in evidenza le basi sociali del processo di transizione ed in particolare il ruolo in esso giocato dalle società locali. La consistente – e certamente non conclusa – riflessione sviluppatasi in proposito anche a partire dalla valorizzazione dei concetti sviluppati dalla cosiddetta “nuova sociologia economica”, oltre ad aver approfondito tematiche ad essa legate – come ad es. quella delle caratteristiche e della funzione del lavoro degli immigrati – ha contribuito ad elaborare letture più articolate dell’economia e della società italiana e della loro trasformazione.

Bibl.: ARENDT H., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1964; GALLINO L., “Lavoro, Sociologia del”, in ID. *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 1993, 389-398; DONATI P., *Il lavoro che emerge*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001; COLASANTO M., “La sociologia del lavoro in Italia: ele-

menti per una riflessione”, in G. BONAZZI - M. LA ROSA - V. PULIGNANO (Edd.), *Sociologia del lavoro e studi organizzativi. Lo stato del dibattito in Italia ed in Gran Bretagna*, Collana “Sociologia del Lavoro”, voll. 86-87, Milano, F. Angeli, 2002, 191-208; ZUCCHETTI E., *La disoccupazione. Letture, percorsi, politiche*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; ACCORNERO A., *Il mondo della produzione. Sociologia del lavoro e dell'industria*, Bologna, Il Mulino, 2006.

M. Colasanto

SOLIDARIETÀ E TERZO SETTORE

1. Nel linguaggio italiano corrente la parola s. fa riferimento ai rapporti di comunanza tra persone pronte a collaborare tra loro e ad assistersi a vicenda nella piena condivisione dei casi e delle responsabilità. S. deriva dal latino “*solidus*”, un tutt’uno, una cosa sola (una moneta di oro molto solida). Infatti, la s. dovrebbe essere la partecipazione ad una condizione altrui più sfortunata della nostra. Questa partecipazione deriverebbe, a sua volta, dal riconoscimento che la condizione altrui non è nettamente separata dalla nostra, ma che, per ritrovata → identità con l’altro, sussiste una com-partecipazione di destino e una responsabilità comune differenziata. La s. si può estrinsecare a livello delle singole persone, delle → famiglie, ma anche a livello associativo, dove a regolamentare gli “obiettivi” della s. interviene uno Statuto liberamente accettato dai membri facenti parte. Considerando anche il livello dello spazio in cui la s. agisce, essa può operare a livello di quartiere, di città, o anche a livello nazionale ed internazionale: questi livelli non sono di per sé diversi tra loro, anzi il valore della s. fa sì che si operi concretamente ad un livello, avendo però presente tutti gli altri. Infatti, questa categoria del “pensare globalmente e agire localmente” è particolarmente importante per quanto concerne la dimensione educativa alla s., soprattutto delle nuove generazioni. La s., poi, ha a che vedere con la costruzione del “bene comune” come principio portante della sua stessa etica. Il *solidus* si gioca anche in una partita quale la “costruzione della Polis”, in una ottica di sintesi degli interessi contrapposti per favorire la convivenza sociale: solo in una → società solidale si può evitare la sopraffazione di un gruppo sull’altro. Questo è vero a livello locale, nazionale ed internazionale.

2. Il t.s. si definisce una realtà che si inserisce tra i due pilastri costituiti dallo Stato e dal mercato. Esso rappresenta un insieme composito e variegato di → enti e di organismi senza fine di lucro, quali → associazioni, mutue, organizzazioni di volontariato, enti morali, fondazioni, cooperative sociali e imprese *non-profit tout court*. La maggior parte di queste organizzazioni ha la vocazione di fornire beni e servizi e svolge, quindi, attività di natura economica: esse tendono a differenziarsi dalle → imprese classiche per l’assenza di scopi di lucro, mentre il loro carattere privato le differenzia dal settore statale. È dunque il sociale l’ambito di intervento del t.s.: per questo si parla anche di “economia sociale” e di “economia associativa”. L’immagine del t.s. rimanda ad aspetti quali una grande ricchezza di soggettività e di ope-

rattività, legati ad un complesso di risorse, materiali ed immateriali, messe in campo in termini di s. attiva, di relazionalità e autorganizzazione, che ne fanno una grande realtà in crescita, caratterizzata sempre di più anche per il dato occupazionale che esprime. Alcune analisi condotte al livello europeo dicono che tale settore rappresenterebbe il 6% delle imprese private, con una quota di occupazione che va dal 4,5 al 5,3%.

In Italia il t.s. cresce quantitativamente in particolare durante gli anni '80 e trova il suo pieno riconoscimento nel decennio successivo, anche con la costituzione ufficiale del "Forum permanente del Terzo Settore". L'importanza del t.s. è direttamente collegato alla crisi del *Welfare*, ossia dello Stato Sociale. In questo caso ci troviamo di fronte ad una → sussidiarietà "forzata dall'alto" (causa la crisi) e non proveniente dal basso.

3. Coniugare la s. con il t.s. è quanto mai importante, altrimenti quest'ultimo potrebbe rischiare di essere uno strumento di "carità pelosa", o addirittura compiacente con uno Stato che abbandona i propri doveri di redistribuzione delle risorse per garantire uguaglianza di diritti ai propri cittadini. Infatti, ci si può trovare di fronte ad una s. "degenerata" e "commercializzata" che muove più all'elemosina che non ad una giustizia sociale. Pur riconoscendo l'importanza delle risorse economiche per finanziare l'organizzazione dei servizi alle persone bisognose, la sola elemosina, se non accompagnata da una azione di coscientizzazione al problema per una presa di posizione individuale e collettiva, rischia di aumentare ulteriormente le distanze fra "aiuto" e "bisogno". Le organizzazioni *non-profit*, le associazioni di volontariato e gli altri soggetti che sono una parte significativa del movimento del t.s., dovrebbero sempre avere come orizzonte la prospettiva della trasformazione della causa di ingiustizia per cui sono costretti ad intervenire nel loro settore di competenza. Si parte dalla condivisione del dolore e della sofferenza, per passare ad un progettazione di sviluppo umano, per arrivare ad una giustizia sociale in cui i diritti fondamentali delle persone siano pienamente rispettati. Si tratta di costruire percorsi per una organizzazione sociale equa: in questi percorsi, l'intero t.s. gioca un ruolo fondamentale. Anche le imprese sociali (cooperative, ecc.) hanno in questo un ruolo cruciale, essendo impegnate nell'ambito economico in senso stretto, che sembra l'ambito più difficile da penetrare e trasformare. Infatti, non vi è dubbio che oggi il t.s., la società civile organizzata sono considerati nuovi soggetti politici nella arena politica internazionale. Nelle realtà organizzate la s. deve avere questa particolare attenzione "politica" della costruzione di strutture che partano dall'Uomo per ritornare all'Uomo: la s. è l'elemento umano che permette di servire la persona e l'intera società con questa prospettiva.

Bibl.: ALBANESE G., *Il cammino della solidarietà*, Bologna, EMI, 1997; MARTINI C. - M. CACCIARI, *Dialogo sulla solidarietà*, Roma, Edizioni Lavoro, 1999; IOVENE N. - M. VIEZZOLI, *Il libro del terzo settore. L'universo del non-profit tra impresa e solidarietà sociale*, Roma, ADN Kronos Libri, 1999; CURCI S. - A. NANNI, *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, EMI, 2005.

A. Raimondi

SPERIMENTAZIONE

La s. è l'insieme delle operazioni esplorative, interpretative, conoscitive intraprese dallo studioso, per dare fondamento scientifico al suo essere nel mondo. Essa è procedimento rigoroso di controllo di principi e fatti. Si distingue da esperienziale, empirico, euristico, laboratoriale, condividendo con questi termini l'esigenza metodologico-sistemica.

1. Williams apre a Londra (1773) la prima scuola sperimentale guidato dall'idea illuminista di rinnovare l'→ educ. Nel corso della storia, alla verità teologica e a quella metafisica si sono aggiunte la dialettica e la → metodologia, portatrici di vie altre, capaci di illuminare il dato fenomenico con suggestioni, ipotesi, falsificazioni. Se nell'antichità classica filosofi, teologi, astronomi e matematici, pongono domande e avanzano soluzioni, in epoca a noi più prossima le assillanti questioni circa la presenza dell'uomo sulla Terra e le controverse attribuzioni causali, utili alla spiegazione dei fatti, rivoluzionano la prospettiva di analisi. Non basta conoscere, è necessario anche capire; non basta riprodurre, è anche importante ripercorrere i processi; non basta trasmettere, è fondamentale anche trasformare. Sul piano empirico, il dogma s'infrange di fronte alla mentalità sperimentale che vuole provare la verità di principi, ragionamenti e leggi con strumenti attendibili, prove valide e misurazioni adeguate. Curiosità per l'incognito, rigore della matematica, desiderio di comunicare scoperte inattese, conducono Galilei (1564-1626) alla definizione del metodo sperimentale che assegna ad esperienza e ragione il ruolo di una nuova rivelazione, fondata sulla continuità della conoscenza che si muove dall'osservazione alla dimostrazione, avendo assunto il dubbio quale motore della scienza.

2. Le scienze naturali sono sperimentali per definizione, le → scienze umane sono invece divenute sperimentali quando l'oggetto di osservazione si è spostato dall'indagine sulla natura divina e metafisica dell'uomo alla natura scientifica dell'uomo. Le scienze umane sperimentali fanno il loro ingresso nella storia nel XIX sec. Gli studi di Spencer (*The principles of psychology*, 1855) e di Darwin (*On the origin of species*, 1859) sull'evoluzione dell'uomo sono l'inizio di quell'indagine causale, scivolata talvolta nel determinismo, ma più spesso interessata a stabilire variabili significative nel gioco infinito di connessioni e correlazioni. Per Windelband (1848-1915) sono scienze nomotetiche quelle intese alla costruzione di leggi, ed idiografiche quelle volte alla descrizione delle individualità fenomeniche. Nel '900, Peirce (1839-1914) scrive sulle leggi dell'ipotesi che la validità è una questione di fatto e non di pensiero, ed il ragionamento ha lo scopo di trovare quello che non conosciamo ancora, partendo da premesse vere nel senso che appartengono al metodo sperimentale, cosicché la conclusione ultima di ognuno viene ad essere la medesima. L'ipotesi va formulata secondo percezione, ragionamento, esperienza, vale a dire secondo la concezione della realtà. Cresce la consapevolezza che chi conosce può a sua volta essere conosciuto non a priori, ma per procedimenti a posteriori. Al

neopositivismo viennese, che elimina la metafisica (Neurath, Hahn, Carnap), segue il razionalismo critico di Popper (1902-1994) per il quale anche la scienza può fallire.

3. Le scienze dell'educ. si pongono la questione sperimentale nel momento in cui considerano la realtà, della persona e della → società, come laboratorio di → ricerca nel quale le varie componenti dell'azione agiscono, si influenzano e producono risultati da leggere secondo la prospettiva della → formaz. La teoria dell'educ., l'esperienza d'→ insegnamento, gli strumenti di rilevazione sono i poli costitutivi della s., come analisi di concordanze e differenze tra fenomeni che hanno e non hanno luogo nel sistema di logica secondo Mill (1806-1873), come valutazione dell'indagine secondo Dewey (1859-1952), come studio comparativo secondo Kuhn (*The structure of scientific revolutions*, 1962). Dal punto di vista della analisi comparativa, le ricerche su figure, ruoli, → competenze e → qualità della formaz. prevedono l'applicazione delle evidenze raggiunte in contesti e tempi determinati, così da promuovere il miglioramento dell'offerta istituzionale e la possibilità della sua estensione a livello internazionale. Nella → FP, la s. è rivolta alla preparazione al → lavoro nel → laboratorio dei mestieri, è fonte di innovazione → didattica ed è proposta di organizzazione sistematica. Sin dai tempi di Dewey un ruolo importante è svolto dalla progettazione, terreno di verifica della stessa s. e di impostazione della nuova teoria della formaz. In Italia la s. del primo '900 ha avuto successo in campo educativo e scolastico con Maria Montessori e con Giuseppina Pizzigoni.

Bibl.: CALONGHI L., *Sperimentazione nella scuola*, Roma, Armando, 1977; BECCHI E. - B. VERTECCHI (Edd.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, F. Angeli, 1984; DE LANDSHEERE G., *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando, 1988; LAENG M., *Pedagogia sperimentale*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1992; CHISTOLINI S., *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*, Milano, F. Angeli, 2001; PIZZIGONI G., *L'insegnamento oggettivo. Estratto dalla "Rivista Pedagogica" diretta da Luigi Credaro*, anno XIII, fasc. 3-4, Tipografia della Scuola Rinnovata, 1929.

S. Chistolini

SPIRITUALITÀ DEL LAVORO

1. L'esigenza di un'unificazione personale profonda dell'operare, dell'agire e dell'essere nella produzione, nella professione e nell'imprenditoria rimangono spesso inespressi, ma non per questo meno cogenti. Sviluppi umanistici e religiosi della cultura del → lavoro e delle professioni possono risultare significativi per la stessa buona qualità della → competenza professionale e dei vissuti lavorativi e professionali. Oggi, per un verso, tale esigenza si può ricollegare al venir meno della forza motivazionale delle ideologie del lavoro, tipiche del recente passato (comunista-socialista, liberistico-laicista, cristiano-sociale) e dei valori che esse prospettavano: sia in termini di moralità soggettiva (onestà, laboriosità, → solidarietà, ecc.) sia di

impegno etico oggettivo (costruzione del bene comune, giustizia sociale, sviluppo democratico). Altrettanto è da dire per certe modalità delle concezioni religiose (cattolica, protestante o di altre confessioni) che concepivano il lavoro e le professioni come luogo di espiatione, di redenzione, di santificazione o di carità ed impegno sociale. Per altro verso, tale esigenza scaturisce, magari a livello intuitivo, dalla percezione dell'insufficienza della secolarizzazione, dalla ricerca di una buona qualità della vita o dall'insoddisfazione per le attese riposte nell'efficienzismo e nell'innovazione tecnologica informatica e telematica.

2. In questo contesto si comprende la rinnovata attenzione alla Dottrina Sociale della Chiesa (→ Insegnamento sociale della Chiesa) ed in particolare all'insegnamento del Papa Giovanni Paolo II, sia per il loro ribadire la centralità della persona umana e della sua dignità, sia per la loro chiara denuncia, tutela, difesa e promozione dei diritti umani, tra cui quelli dell'occupazione e di un lavoro umanamente degno. In continuità con questa linea di difesa dell'umano, si pongono: la richiesta di condizioni di vita civili e democratiche; l'esigenza di cultura e di → formaz., di → alfabetizzazione, di → educ. e di coscientizzazione socio-politica (cfr. in particolare l'enc. *Centesimus annus*). Rispetto, poi, alle “*res novae*” di cui facciamo esperienza, si mette in luce l'esigenza di interrogarsi sul senso umano del lavorare e del produrre; sulla necessità di giustizia sociale per ciò che riguarda la fruizione dei beni produttivi sul mercato; sul sano equilibrio tra tempo del lavoro e tempo libero; sulla solidarietà a tutti i livelli dell'esistenza sociale (locale, nazionale, internazionale) (cfr. in particolare le enc. *Centesimus annus* e *Sollicitudo rei socialis*).

3. Più specificamente, da una rilettura del Vangelo, e in particolare del cap. 5 dell'enc. *Laborem exercens* (e della parte finale dell'enc. *Sollicitudo rei socialis*), si possono anche evidenziare i fondamenti religiosi dell'etica del lavoro, delle professioni e della produzione che permettono di delineare una vera e propria s. del l. e dello sviluppo solidale (configurando una sorta di “Vangelo del lavoro”). Di esso sono da segnalare: 1) la partecipazione dell'uomo all'opera del creatore (per questo i primi capp. de *La Genesi* sono qualificabili come “primo Vangelo del lavoro”); 2) l'essere immagine e somiglianza di Dio nella quotidianità, “lavorando e riposando”; 3) la concezione dell'uomo-libertà e dell'autonomia delle “realità terrestri”, che Dio stesso rispetta (solo eccezionalmente intervenendo “miracolosamente” per il bene); 4) la responsabilità dell'uomo nei confronti del mondo e della storia, in quanto “vicario” di Dio in terra, che può “dar nome” ad animali e a cose (cfr. la rilevanza del “fattore uomo”), ma anche rovinare, distruggere, annientare rovinare (oggi con le biotecnologie, l'intervento sugli ecosistemi, lo sfruttamento delle risorse naturali, il mercato mondializzato, la → globalizzazione); 5) il lavoro visto come valore arduo, in quanto possibile via di emancipazione, di espressione personale, di qualificazione della vita, ma anche di alienazione, di abbruttimento, di funzionalizzazione economicistica, di dominazione sociale, ecc.; 6) la concezione della tecnica non necessariamente nemica, ma possibile alleata dell'uomo (*Laborem exercens*, n. 5); 7) il lavoro e l'imprenditorialità come modello dell'operare

fattivo e gioioso per il Regno (cfr. molte parabole evangeliche); 8) la prospettiva del Regno e l'impegno per la giustizia di esso, come orizzonte ultimo (in termini tecnici, "escatologico") dell'impegno umano storico, lavorativo e imprenditoriale; 9) la comunione eterna con Dio, come termine del "riposo" in cui la *Lettera agli ebrei* invita ad entrare, mentre si vive nel tempo tra difficoltà ed esperienze di complessità.

Bibl.: CHIAVACCI E., *Teologia morale e vita economica*, Città di Castello, Cittadella Editrice, 1988; SPIAZZI R., *I documenti sociali della Chiesa da Pio IX a Giovanni Paolo II*, Milano, Massimo, 1988; SS. GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Centesimus annus*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1991; NANNI C., "Educazione al lavoro e allo sviluppo", in N. GALLI (Ed.), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, 255-304; BOCCA G., *Pedagogia del lavoro*, Brescia, La Scuola, 1998; TOSO M., *Umanesimo sociale*, Roma, LAS, 2001.

C. Nanni

SPIRITUALITÀ DELL'OPERATORE DI FP

Intendiamo per s. un processo di crescita esistenziale nello Spirito, che matura nella persona un'autenticità sempre più grande della sua relazione verso Dio, gli altri, il mondo. Essa traspare da particolari intuizioni spirituali, atteggiamenti etici, decisioni vitali. Quando si pone in relazione con l'esperienza di grandi personalità spirituali, essa assume una più incisiva dimensione sociale, "trasmissibile", fino a formare "Scuole di Spiritualità". La s. dell'o. di → FP si caratterizza per alcune dimensioni specifiche.

1. La s. – che plasma e qualifica la coscienza educativa dell'o. – *si ispira al carisma fondazionale* dell'Opera, che dà → identità e senso di appartenenza ai singoli operatori, indicando parole umane ed evangeliche privilegiate, valori specifici, scelte prioritarie, atteggiamenti educativi originali.

2. È segnata intimamente da un *amore preferenziale per i giovani più poveri*, molti dei quali confluiscono all'→ istruz. e alla FP. Esso si traduce in una "ped. del povero", sorretta da profondo senso di → solidarietà, dalla capacità di farsi piccolo coi piccoli, nel linguaggio, nella fraternità, nella pazienza, che non si stanca di ricominciare da capo. Per moltiplicare le risorse al loro servizio esso spinge ad aprirsi, a tutto campo, agli uomini e donne di buona volontà, che hanno a cuore la condizione e l'→ educ. dei giovani. Esso, inoltre, alimenta una autentica "ped. della speranza", che – a giovani e persone, talora precocemente toccate dal fallimento e dalla frustrazione – è capace di proporre, con allegria ed ottimismo, un pensiero positivo, che germina fiducia nella vita.

3. Guardando a tali giovani, la s. dell'o. si trasfigura in una *spiritualità pedagogica: vissuta* in modo da essere *comunicata* ai destinatari dell'azione educativa, sia esplicitamente (con la parola, l'→ insegnamento, ecc.), sia implicitamente (col proprio vissuto, l'esempio, l'atteggiamento, ecc.). L'"apprendimento da modello" è, spesso,

la via maestra per educare i giovani che affluiscono ai → CFP. In questa logica, la s. dell'o. lo muove a “educare educandosi”, facendosi “modello” credibile dei valori, che vede più urgenti e che intende comunicare, come, per es., la capacità di sacrificio, l'acquisizione di una disciplina e di un metodo di lavoro, la subordinazione del guadagno, il rifiuto dell'improvvisazione, per una progettualità a medio e lungo termine, la preferenza data al “gusto di costruire”, anziché al “piacere di consumare”.

4. La s. dell'o. ha approfondito ed accolto *il significato del → lavoro*, come prolungamento del progetto creativo di Dio, sviluppo delle potenzialità personali, strumento ottimale di responsabilità familiare e di solidarietà sociale, intimamente connesso con la dignità della persona e con lo sviluppo dei popoli. Il lavoro – con le sue componenti di manualità e di razionalità – diventa allora “la nostra forma di inserimento nella società e nella cultura”, e “dedizione alla missione con tutte le capacità e a tempo pieno” (Vecchi, 2000, 101). Il lavoro – nel quale l'uomo rivendica la dignità d'essere sempre soggetto – rappresenta un decisivo spazio di umanizzazione della persona e del suo mondo. Esso testimonia il riscatto della dignità del quotidiano, poiché i giorni, che noi viviamo, sono gli spazi sempre rinnovati della nostra vocazione.

5. Per questo, l'o. lo realizza con → *professionalità*, che, situata nel moderno contesto “del sempre e nuovo e del sempre diverso” (Veneruso, 1987, 140), è “la maggior perfezione possibile nel proprio lavoro”, che comporta – in vista della necessaria flessibilità e innovazione – di assumere volenterosamente la fatica, la formazione permanente (→ FP continua), il lavoro d' → *équipe*, la → sperimentazione: dimensioni, che confluiscono in una disciplina di vita, segnata dal senso del dovere e da una s., che lo rende possibile ed amabile. Di conseguenza, alimenta e propone una “nuova cultura professionale”, che si traduce in una “*professionalità complessa*”, che – accanto alla indispensabile → competenza tecnica, imprenditoriale e culturale – coltiva con speciale impegno anche la dimensione motivazionale, relazionale, → etica e spirituale. Solo una tale professionalità appare capace di servire l'“uomo integrale”, che si vuole educare nel giovane lavoratore (Bosco, 1988, 209 e ss.), orientandolo verso la propria “progettazione esistenziale” (Bocca, 2003, 40). La s. dell'o., tesa a “ricostruire una pedagogia del lavoro” (Macchietti, 2003, 112), lo abilita a ricomprendere e a rievangelizzare il suo significato, frenando la “sottile erosione dell'antica etica del lavoro”, che ha raggiunto livelli allarmanti, specie nei giovani (Milanesi, 1988, 195).

6. La s. dell'o. fa perno sulla → *comunità educativa* – ricca di relazionalità e di spirito di → famiglia – come naturale ambiente formativo, e come anticipazione del futuro lavoro d' *équipe*. La relazionalità è oggi iscritta fra le componenti essenziali della “qualità del lavoro”. La tradizione educativa cristiana, da sempre, ne fa elemento base per la “qualità della vita” e per la riuscita dell'educ. Ne sono espressioni: lo stile dell' → accoglienza, la ped. dell'incoraggiamento attenta ai più deboli, la

prontezza alla riconciliazione, la familiarità della convivenza che chiama ciascuno per nome, ed anche l'attenzione ad individuare e coltivare le qualità di *leadership*. Una comunità educativa matura coltiva l'impegno *nella Chiesa e per il mondo*, in uno sforzo incessante di "inculturare il Vangelo", come contributo per un mondo più umano: nella "famiglia santuario della vita", con la diffusione di una cultura della solidarietà e della pace, con l'impegno per la promozione umana che porta a condizioni di vita più giuste e al rispetto per la dignità di ogni persona, con la difesa dell'equilibrio ecologico, che custodisce l'"abitabilità" della nostra casa comune.

7. La s. dell'o. stimola l'adozione di uno *stile educativo*, fedele alla tradizione cristiana (→ *sistema preventivo* ed affini), che fa appello *all'intelligenza*, che si sforza di capire i giovani e di coinvolgerli responsabilmente, mantenendo aperto con loro un dialogo, capace di raggiungere il cuore, dove si ancorano le convinzioni, che durano una vita. Valorizza le risorse della *fede*, che, mentre nutre le motivazioni dell'educatore, fa percepire al giovane il grande orizzonte dell'Amore, che si rivela, per donare pienezza di vita. La scoperta della verità che salva (evangelizzazione e catechesi), i sacramenti della Chiesa, l'attenzione solidale ai fratelli (carità, che educa) ne sono gli elementi portanti. Risponde alle attese del *cuore* del giovane, creando spirito di famiglia e accoglienza incondizionata, rapporto personale costruttivo e propositivo, condivisione di gioie e di dolori, impegno a tradurre in "segni" l'amore educativo.

Bibl.: VENERUSO D., "Il metodo educativo di S. Giovanni Bosco alla prova. Dai laboratori agli Istituti Professionali", in P. BRAIDO (Ed.), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità*, Roma, LAS 1987, 133-142; BOSCO G.B., *Criterio educativo peculiare dell'intervento salesiano per la preparazione del giovane lavoratore*, in "Rassegna CNOS" 4 (1988) 2, 205-220; MILANESI G.C., *Cultura ed educazione per il mondo del lavoro nella proposta formativa salesiana*, in "Rassegna CNOS" 4 (1988) 2, 193-203; VECCHI J.E., *Spiritualità salesiana*, Roma, s.e., 2000; BOCCA G., *Pubblica e di ispirazione cristiana. per una pedagogia della scuola cattolica*, Brescia, La Scuola, 2003; MACCHIETTI S.S., *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi sociali e il Lavoro (CEI)" 7 (2003) 8, 109-113.

G. Fedrigotti

SPORTELLO INFORMATIVO

→ Servizi per l'impiego; → Destinatari; → FP

STAGE

→ Tirocinio; → Accompagnamento al lavoro; → FPI; → FP superiore

STANDARD FORMATIVI MINIMI

La L. 53 del 28 marzo 2003 specifica all'art. 7, co.1, "Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'art. 117, sesto comma, della Costituzione e dell'art.

17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede: [...] c) alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici". Su questa base la Conferenza Stato Regioni del 19 gennaio 2004 ha definito un quadro degli s.f.m. relativi alle → competenze di base inerenti i percorsi sperimentali per il conseguimento della → qualifica professionale secondo quanto previsto dall'Accordo quadro del 19 giugno 2003 in sede di Conferenza Unificata Stato Regioni. Tali s.f.m. sono stati articolati per aree, distinguendo tra area dei linguaggi, area scientifica, area tecnologica, area storico-socio-economica (→ area formativa). Ciascuna area poi includeva, oltre ad alcuni s.f.m., una loro declinazione secondo numerose competenze.

1. In Italia, a partire dallo studio svolto dall'ISFOL sulle competenze che dovrebbero caratterizzare il cittadino-lavoratore, si è diffusa la tendenza a distinguerle secondo tre categorie fondamentali: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali. Le competenze di base, secondo la prospettiva adottata dall'ISFOL, si riferiscono a saperi fondamentali utilizzabili nel contesto della vita quotidiana e lavorativa secondo necessità, trasferibili al variare delle condizioni di contesto e incrementabili secondo i diversi livelli di responsabilità. Nell'Accordo raggiunto nella Conferenza Stato Regioni esse sono state considerate come una "base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono [gli standard] concepiti solo in riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base".

2. Il concetto di s. applicato agli apprendimenti scolastici è stato valorizzato inizialmente negli Stati Uniti dall'Associazione degli Insegnanti di Matematica per evidenziare i campi e i livelli di competenza matematica desiderabili nei vari gradi del percorso educativo scolastico. Successivamente è stato esteso ad altre discipline e vari Stati lo hanno assunto come riferimento per la valutazione della qualità del sistema scolastico. Qualcosa di analogo è stato introdotto con il concetto di *target* nella riforma scolastica inglese del 1988. Anche in Italia, a partire dagli anni '90, è stata sollecitata una definizione di s.f. La discussione che ne è derivata ha portato a posizioni spesso contrastanti. D'altra parte, la nozione di s. deriva dalla tecnologia, per la quale è necessaria una definizione di s. di → qualità per i prodotti e i servizi, indicando un massimo e un minimo di accettabilità sulla base di elementi di efficienza ed efficacia.

3. È interessante una proposta avanzata da Guasti, riferentesi soprattutto alle esperienze in corso nel mondo anglosassone e statunitense. Egli precisa che gli s.f. sono diretti a descrivere "ciò che gli studenti dovrebbero conoscere ed essere capaci di

fare” e pertanto “non si ha un puro contenuto senza una concettualizzazione operativa né un’operazione senza un concetto formale. Così il conoscere qualcosa richiede alcune operazioni intellettuali che possono essere dimostrate solo attraverso alcune «performance». [...] Si ha così il valore degli standard come certificatori, che si occupano del rapporto con le competenze dimostrate e certificate, gli standard come predittori, che affrontano la relazione tra le performance e la prospettiva di sviluppo del soggetto, gli standard come descrittivi, che hanno la funzione di evidenziare i risultati e i processi finalizzati all’accertamento e alla valutazione, gli standard come motivatori, che hanno lo scopo di mettere il soggetto nella condizione di poter essere costantemente attratto dall’apprendimento del livello successivo o di una conoscenza integrativa o correlata” (Guasti, 2002, 23).

Bibl.: ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, F. Angeli, 1998; MONTEDORO C. (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, F. Angeli, 2001; GUASTI L., *Gli standard: premessa metodologica*, in “Quaderni degli Annali dell’Istruzione” 97 (2001) 16-25; PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2004; PETRACCA C., “Competenze e standard formativi”, in G. CERINI - M. SPINOSI (Edd.), *Voci della scuola 2006*, Napoli, Tecnodid, 2005, 105-114.

M. Pellerey

SUCCESSO SCOLASTICO E PROFESSIONALE

L’indagine P.I.S.A. (*Programme for International Student Assessment*) sulle → competenze funzionali di 265.000 quindicenni nei 32 Paesi dell’OCSE (2001) evidenzia per l’Italia lo stato prevalente di omogeneità delle prestazioni e di non eccellenza nei risultati, con docenti poco ambiziosi, rispetto alle potenzialità degli studenti. Dalla scuola del malessere degli anni 1975-2000, che invitava gli insegnanti a prender coscienza degli effetti negativi della propria azione pedagogica, poco attenta ai bisogni degli alunni, si passa nel terzo millennio alla scuola delle competenze e della corsa al successo nella scuola e nella → società. La politica delle eccellenze e del s.s. si va sovrapponendo alla teoria della deprivazione culturale che negli anni ‘60 del XX sec. intese a riparare all’insuccesso scolastico con l’→ educ. compensativa. I docenti vengono invitati a ripensare al proprio ruolo, secondo la categoria dell’eccellenza, definita su standard internazionali e sempre più sono guidati a gestire con capacità organizzative le situazioni problematiche che si presentano a scuola. La constatazione dei bassi livelli dell’Italia nella classifica internazionale pone il quesito sull’innalzamento della qualità dell’istruz. Allo Stato spetta il compito di determinare “i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale” (art. 117 sostituito dall’art. 3 della L. costituzionale 3/01, *Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione*), primo fra tutti il diritto di → cittadinanza. Scuola e → CFP, agenzie ed imprese offrono i mezzi per la maturazione delle → conoscenze e della → abilità e certificano le competenze finali acquisite. Il sistema educativo d’istruz. e formaz. (→ sistema formativo) deve rendere conto dei risultati

raggiunti (*accountability framework*) così come avviene in altri Paesi europei. La L. 53/03, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, riforma gli ordinamenti, precisa i principi, fissa i criteri affinché sia assicurato il diritto-dovere di istruz. e formaz. per almeno dodici anni, sino al conseguimento di una → qualifica, entro il diciottesimo anno di età, per questo la normativa prevede → mobilità interna, flessibilità, → alternanza, ed assegna alla → valutazione un ruolo soprattutto promozionale. Da segnalare la teoria delle intelligenze multiple alla quale Gardner richiama gli educatori, affinché propongano ai giovani opportunità svariate di → apprendimento.

Bibl.: GIUS E. - M.V. MASONI (Edd.), *Costruire il successo scolastico. Guida per insegnanti*, Torino, UTET, 2000; BERTAGNA G. (Ed.), *L'ipotesi elaborata dal Gruppo Ristretto di Lavoro*, in "Annali dell'Istruzione, n. speciale Stati Generali dicembre 2001" 47 (2001) 1/2, 21-77; SCHLEICHER A, *L'indagine P.I.S.A.*, Associazione TRELLE, Seminario n. 1, maggio 2002, 16-27; NARDI E., *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Milano, F. Angeli, 2002; GARDNER H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi, 1995.

S. Chistolini

SUSSIDIARIETÀ

Il principio di s. si può considerare un'esplicitazione del principio di → solidarietà. Infatti, il *principio di solidarietà* afferma che le varie → società sono ministeriali alle persone e ai vari gruppi sociali, per offrire loro un *aiuto*. Il *principio di s.* dice *come* deve essere dato questo aiuto, ossia non comprimendo o annientando l'autonomia, la libera iniziativa, non sostituendosi alle persone e alle società, alla loro libertà di azione, bensì favorendole, incrementando la loro capacità di autorganizzarsi e autopromuoversi. La giustificazione del principio di s. va ricercata ultimamente nella persona e nella sua socialità. La socialità della persona è, infatti, caratterizzata dall'*individualità* e dalla *personalità*, ovvero dall'*autonomia*, da una libertà e da una responsabilità che ne fanno un soggetto *relazionale* che agisce su basi di indipendenza.

1. Definizione classica. Tale principio ha trovato la sua prima formulazione nella *Quadragesimo anno* (1931). Viene definito così: "Non è lecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le forze e l'industria propria, per affidarlo alla comunità. Così è ingiusto rimettere ad una maggiore e più alta società ciò che in quelle minori si può fare (...). L'oggetto naturale di qualsiasi intervento della società – continua la *Quadragesimo anno* – è quello di aiutare (*subsidium afferre*) le membra del corpo sociale, non già distruggerle o assorbirle. Perciò è necessario che l'autorità suprema dello Stato rimetta ad assemblee minori ed inferiori il disbrigo degli affari e delle cure di minor importanza, dalle quali essa del resto sarebbe più che mai distratta; ed allora essa potrà eseguire con più libertà, con più forza ed efficacia le parti che a lei sola spettano, perché essa sola può compierle;

di direzione cioè, di vigilanza, di incitamento, di repressione, a seconda dei casi e delle necessità. Si persuadano dunque fermamente gli uomini di governo, che quanto più perfettamente sarà sviluppato l'ordine gerarchico tra le diverse associazioni, salvo il principio della funzione sussidiaria, tanto più forte riuscirà l'autorità e la potenza sociale e perciò anche più felice e più prospera la condizione dello Stato stesso".

2. *Significato*. Nella sua formulazione, il principio di s. afferma che l'azione di un soggetto, qualunque esso sia, deve essere sussidiaria all'altro soggetto non semplicemente in quanto gli porta un aiuto in caso di necessità (lo sussidia nel senso etimologico), ma anche in quanto – nell'aiutarlo – lo rispetta e lo promuove nella sua dignità e nella sua autonoma responsabilità. Pertanto, il principio di s. ha una *duplice valenza*. Esso impone non solo l'aiuto ma uno *stile particolare di liberazione e di emancipazione del più debole*, in modo da accrescerne le capacità e quindi di valorizzarne la dignità, secondo termini di *flessibilità*. Il principio di s. dice che, in funzione del bene comune e, ultimamente, della promozione delle persone, va conservato e potenziato il carattere *pluralistico* del tessuto sociale: il bene comune è meglio realizzato mediante la pluralità delle società, giacché lo richiede la molteplicità dei fini della persona, cui il bene comune è relativo. In secondo luogo e conseguentemente, afferma che vanno evitate tra società maggiori e società minori (s. verticale), tra società dello stesso rango (s. orizzontale), tra persone e società, sovrapposizioni annientatrici o invadenti, con espropriazioni da una parte e con sovraccarico di compiti dall'altra, con effetti di deresponsabilizzazione, strumentalizzazione, colonizzazione. Secondo il principio di s. si vuole, allora, favorire l'iniziativa e le responsabilità delle singole persone e dei gruppi sociali; si nega che la comunità superiore possa impedire alle comunità inferiori di perseguire i loro fini legittimi; si impone alla comunità superiore, quella politica, di aiutare positivamente le singole persone e le società intermedie; si afferma il dovere di supplire le società inferiori in ciò che per motivi di impossibilità contingente non posso compiere; si impone anche di integrare le persone e le società minori in ciò che queste, per impossibilità intrinseca, sono sproporzionate.

3. *S. oggi*. Secondo una corretta interpretazione, nell'attuale contesto di riforma dello Stato del benessere, s. non significa ognuno per sé, fare da sé, ma, piuttosto, trovare nuove relazioni tra Stato, società, mercato, di modo che il primo, conservando il proprio compito di coordinazione e di garanzia, non sia troppo invadente, paternalistico, assistenzialistico, bensì integratore e incentivante; di modo che la seconda, alla quale va riconosciuto il *primato*, sia più attiva e protagonista mediante nuove organizzazioni sociali e possa meglio mettere a disposizione le sue risorse; di modo che il terzo polo sia più libero e "democratico", ossia popolato da più soggetti economici (capitalismo democratico). La s. dello Stato non deve curarsi solo di fornire aiuto sul piano dei beni materiali, ma anche su quello dei *beni relazionali e morali*. Lo Stato ha il compito di non danneggiare direttamente o indirettamente l'essenza → etica o virtuosa delle società che lo precedono e delle quali è espres-

sione. Deve piuttosto favorirla, in ordine alla realizzazione di un benessere anche relazionale. Leggi, ad es., che praticamente liberalizzano l'aborto e il divorzio o che non sostengono adeguatamente le famiglie tradizionali, giungendo addirittura ad equipararle alle unioni di fatto, possono a lungo andare danneggiare l'istituto della famiglia e, di riflesso, la stessa vita politica. Recenti ricerche mostrano come tali politiche alimentano tassi decrescenti di natalità, una generale erosione del bene relazionale e stabile che è la società naturale fondata sul matrimonio, produttrice di beni essenziali alla vita politica. Così, il principio di s. non viene interpretato adeguatamente quando gli amministratori cooptano società *non-profit*, rendendole funzionali ad un sistema di servizi deciso ed organizzato unilateralmente (si ha così una s. rovesciata) o se le si costringe a elemosinare o a costituirsi quale forza di tipo sindacale per difendere i propri diritti.

Bibl.: Pio XI, Lettera enciclica *Quadragesimo anno*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1931; Toso M., *Verso quale società? La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, Roma, LAS, 2000; Id., *Umanesimo sociale. Viaggio nella dottrina sociale e dintorni*, Roma, LAS, 2002.

M. Toso

SVILUPPO PROFESSIONALE

Lo s.p. si allinea agli sviluppi descritti in psicologia evolutiva accanto a quello intellettuale, affettivo, sociale e morale. Gli stessi sviluppi sono poi considerati nella ped. sotto l'aspetto formativo.

1. Lo s.p. è stato preso in considerazione verso la fine del XIX sec. nell'ambito della sociologia. L'attenzione dei sociologi è stata rivolta alla diretta trasmissione dell'occupazione dal padre al figlio. Nello stesso sec., questa continuità è stata interrotta a causa di una massiccia immigrazione negli USA, che ha avuto come effetto un crescente numero di giovani in difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro. A Boston, l'avvocato Parsons credette di poter aiutare tali giovani con un semplice procedimento con il quale venivano accertati alcuni tratti di personalità, analizzati i requisiti di una possibile occupazione e raccordate poi le due realtà in vista di un soddisfacente adattamento lavorativo. La sua idea ebbe una buona accoglienza in sede universitaria e presto si diffuse nelle scuole americane come la "teoria dei tratti".

2. Nel 1951, Ginzberg e collaboratori hanno pubblicato un vol. dal titolo *Occupational choice* in cui hanno articolato lo s.p. in alcune fasi ed hanno dato anche qualche indicazione su come dovrebbe essere elaborata una teoria per spiegare lo s.p. Nello stesso periodo, altri AA. hanno articolato lo s.p. in stadi che variavano in numero e specificità. Nel 1957, Super ha pubblicato *The psychology of career* in cui ha articolato l'intero arco della vita umana in cinque stadi: crescita (4-14), esplorazione (15-24), stabilizzazione (24-44), mantenimento (45-64) e declino (65), suddi-

videndoli in fasi subordinate. Ogni stadio e ogni fase sono caratterizzati da → competenze da acquisire che diventano degli indici di → maturità professionale. Alla base dello s.p., Super pone il concetto di sé che da un lato assicura la continuità del processo dello s. e dall'altro viene a sua volta potenziato con le scelte effettuate e con le esperienze professionali. La teoria è stata rielaborata varie volte (Super, 1985). Nel complesso essa offre informazioni utili per capire la situazione professionale di un soggetto. Le competenze che caratterizzano i singoli stadi e fasi possono servire da indici di maturazione di soggetti di differente età cronologica. Essa offre anche delle indicazioni sulla successione delle fasi; per es., lo stadio della crescita è articolato in tre fasi in un ordine di sviluppo: fantasia, interessi e capacità; le scelte fantasiose cedono posto agli interessi e gli interessi vengono ridimensionati dalle capacità.

3. Accanto alle teorie dello s. si collocano altre teorie in cui la dimensione dello s. è solo implicita. Tali sono le tre teorie basate sulla scelta professionale: quella dei tipi e delle aree professionali, di Holland, e quelle dei → bisogni che possono essere soddisfatti con l'esercizio di una determinata professione, di Roe e di Bordin. Un altro gruppo di studiosi privilegia come quadro di riferimento la decisione professionale. Così, per es., secondo Tiedeman, è importante formare la capacità decisionale a tutti i livelli dello sviluppo dei soggetti. Krumboltz punta l'attenzione sui fattori che favoriscono o ostacolano la realizzazione di un → progetto personale accogliendo in esso anche eventi casuali per farne un'opportunità.

4. Di fronte a queste svariate teorie, durante un recente simposio, una ventina di AA. ha cercato di far emergere delle convergenze ma senza un apprezzabile successo (Savickas - Lent, 1994). Le teorie sullo s.p. accusano la loro età. La nuova situazione socioeconomica non è più conciliabile con una articolata e sequenziale distribuzione degli eventi umani. La stabilità nella carriera professionale, supposta dalle citate teorie, in molti casi è inesistente (→ orientamento: risposta a nuove situazioni). Anche lo stesso s.p. non può essere considerato in un completo isolamento; per questa ragione, viene integrato nelle teorie degli stadi della vita umana di Erikson e di Levinson. Per ironia della sorte, Super, per elaborare la sua teoria ha preso i cinque periodi in cui Bühler ha articolato la esistenza umana, applicandoli poi allo s.p.

Bibl.: SUPER D., "Career and life development", in D. BROWN - L. BROOKS (Edd.), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1985, 192-234; SAVICKAS M.L. - R.W. LENT (Edd.), *Convergence in career development theories*, Palo Alto, CPP Books, 1994; MULTON K.D., "Career development", in A.E. KAZDIN (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, vol. 2, Oxford, University Press, 2000, 25-29.

K. Poláček

SVILUPPO SOSTENIBILE

→ Educazione; → Formazione

TIROCINIO

1. Si definisce t. (o *stage*) un'esperienza formativa, orientativa o professionalizzante, che non configura rapporto di → lavoro, realizzata presso luoghi di lavoro sulla base di una convenzione contenente uno specifico progetto fra il datore di lavoro e i soggetti del → sistema formativo, che assolvono a compiti di promozione ed assumono la responsabilità della qualità e della regolarità dell'iniziativa. I termini di *stage* e t. nel linguaggio corrente sono usati come sinonimi, anche se in passato con il termine t. veniva indicato un periodo di preparazione pratica (da cui l'espressione "praticantato"), svolta sotto la guida di chi aveva già esperienza di lavoro e che poteva facilitare il conseguimento delle → competenze per esercitare un mestiere o una professione. Più che di → formaz., in senso generale, il termine t. si riferiva più espressamente ad un'attività di addestramento. Tuttavia, più per fedeltà linguistica che concettuale, i testi legislativi continuano a usare il termine "t." e solo nell'ultimo decennio è comparso in qualche disposizione ministeriale anche il termine francese, ormai internazionale, di *stage*.

2. Il t. è un'esperienza orientativa e formativa. Esso si distingue in *stage* di → orientamento e *stage* di formaz. Lo *stage* rappresenta un ponte che collega i processi scolastici e formativi e il mondo delle → imprese. Il t. in Italia è regolato dalla L. 196/97 (e dal decreto di attuazione 142, del 25.3.98.). Le esperienze di t. possono essere effettuate da soggetti in attesa di occupazione con almeno l'→ obbligo scolastico assolto e soggetti in formaz. scolastica, universitaria e professionale. La normativa in vigore prevede che il t. sia regolato da una convenzione tra istituzione formativa e impresa (o associazione industriale). Il → *tutor* aziendale rappresenta l'interlocutore diretto del tirocinante, responsabile di assistere l'allievo, individuandone le potenzialità e facilitandone il percorso formativo. Le attività svolte nel corso dei t. di formaz. e orientamento, possono avere valore di → credito formativo. Per quanto riguarda il costo, lo *stage*, non costituendo un rapporto di lavoro, deve essere considerato a titolo gratuito anche se le imprese possono riconoscere discrezionalmente ai tirocinanti una somma forfetaria a titolo di rimborso spese. Attualmente lo *stage* è molto diffuso nella → FPI, abbastanza diffuso nella scuola tra gli indirizzi economici e tecnici, mentre è guardato ancora con una certa diffidenza negli indirizzi di carattere umanistico. È la finalità formativa dell'esperienza, opportunamente progettata e programmata, a conferire allo *stage* una peculiare condizione di → apprendimento, perché occasione di ricomposizione e integrazione di momenti diversi di lavoro quali: l'operare, il riflettere, il valutare l'operatività, il modificare i comportamenti, il ricercare nuove conoscenze che migliorino le prestazioni.

Bibl.: SCURATI C. (Ed.), *L'educazione extrascolastica Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1986; DI NUBILA R. (Ed.), *Lo stage formativo*, Roma, SIPI, 1995; SCHWARTZ B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995; AA.VV., *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi. Guida alla progettazione*, Roma, SIPI, 1999; AA.VV., *Tutor a sostegno dello stage: Attori, Fasi di lavoro, Procedure e strumenti, Atti e Materiali del Progetto Mentore*, Roma, MIUR, 2000; DI NUBILA R., *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Padova, CEDAM, 2000; GENTILI C., *L'orientamento alla formazione professionale*,

in "Magellano - Rivista per l'orientamento" 1(2000); ID., *Scuola e extrascuola*, Brescia, La Scuola, 2002; MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2000; ASSOLOMBARDA, *Dall'idea al progetto di stage: manuale per l'impresa*, Roma, SIPI, 2002; GENTILI C., "La scuola di fronte all'impresa e al territorio", in AA.VV., *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2002*, Roma, Armando, 2002.

C. Gentili

TUTOR

Si tratta di una figura indispensabile in ogni azione di → istruz. e di FP che ha il compito di guidare l'→ *équipe* dei → formatori coinvolti e presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo personalizzato), coordinare le attività, facilitare i processi di → apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica. Si tratta di una figura composita, sia dal punto di vista concettuale sia pratico, ragione per cui esiste una molteplicità di tipologie di *t.* il cui contenuto professionale si pone entro due limiti estremi: dal sostegno organizzativo e documentativo dell'attività didattica fino al presidio della progettazione, del coordinamento e delle relazioni interno-esterno proprie della situazione formativa.

1. La letteratura pedagogica e di psicologia dell'apprendimento tende a far emergere sempre di più tale figura come soggetto garante e responsabile dell'apprendimento dell'allievo, promotore del suo sviluppo e della sua autonomia. Egli riveste diverse funzioni: facilitazione e sostegno dell'apprendimento individuale e di gruppo, accompagnamento del/nel processo formativo, gestione e supporto dei discenti e dei formatori nelle fasi di progettazione e programmazione didattica (→ progettazione formativa) ed esperto delle dinamiche relazionali e dei processi comunicativi. In questo senso, il *t.* svolge anche funzioni di *counselor*: egli "può aiutare il cliente ad esaminare dettagliatamente le situazioni o i comportamenti che si sono rivelati problematici e trovare un punto piccolo ma cruciale da cui sia possibile originare qualche cambiamento. Qualunque approccio usi il counselor (...) lo scopo fondamentale è l'autonomia del cliente: che possa fare le sue scelte, prendere le sue decisioni e porle in essere" (Hough, 2002, 8-9).

2. Tale figura garantisce un punto di riferimento e di raccordo per l'allievo, l'*équipe* dei formatori e la → famiglia; la sua funzione di accompagnamento ha inizio dal momento dell'→ accoglienza dell'allievo e prosegue attraverso l'elaborazione e la condivisione di un progetto formativo personalizzato (→ progetto personale e professionale) fino al sostegno nei processi di transizione post-formativa. La funzione del *t.* è quella di presidiare il lavoro di squadra, facendo sì che i piani formativi siano effettivamente personalizzati (→ personalizzazione), ovvero rispondenti alle caratteristiche ed esigenze di ciascuno. Egli cura in particolare l'elaborazione del "*portfolio* delle competenze" (→ valutazione), in modo da delineare percorsi coerenti, efficaci, ricchi di stimoli e di risultati.

3. Si possono distinguere quattro situazioni-tipo in cui opera il *t.*: a) il gruppo di apprendimento collocato in un contesto formale ed informale; b) l'→ alternanza formativa e il raccordo tra → formaz. e → lavoro; c) negli sportelli o servizi di → orientamento ed → accompagnamento individualizzato; d) il contesto comunitario (es.: comunità alloggio).

Bibl.: MOTTANA P., *Un'esperienza di tutorship. Materiali per pensare un ruolo paradossale*, in "Rivista AIF" 10 (1990); SALOMONE I., *Il setting pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, F. Angeli, 1997; BARROWS H.S., *Il processo tutoriale*, Milano, Fondazione Smith Kline, 1998; HOUGH M., *Abilità di counseling. Manuale per la prima formazione*, Trento, Erickson, 2002; PICCARDO C. - A. BENOZZO, *Tutor all'opera*, Milano, Guerini Editore, 2002.

D. Nicoli

TUTORATO (O TUTORAGGIO, O *TUTORING*)

→ *Tutor*

UNITÀ DI APPRENDIMENTO, DIDATTICA, FORMATIVA, FORMATIVA CAPITALIZZABILE (UFC)

→ Insegnamento; → Contratto formativo; → Progettazione formativa; → Moduli;

→ Competenza

UNIVERSITÀ E FP

L'interazione tra il sistema formativo dell'U. e il → sistema formativo della → FP contribuisce alla creazione di un sistema formativo integrato che offra una vasta gamma di → formaz. rispondente alle esigenze del soggetto in → apprendimento.

1. Le finalità dell'interazione tra i sistemi U. e FP sono: offrire occasioni di confronto tra il mondo universitario e quello delle professioni in tema di → FP continua, nel rispetto delle specifiche identità per lo sviluppo delle competenze nell'ambito delle politiche formative e dell'→ occupabilità in Italia e in Europa, secondo una prospettiva di cooperazione e di sviluppo sostenibile; far divenire la sinergia tra U. e FP un'opportunità di apprendimento nell'ottica dell'→ educ. permanente che consenta il riconoscimento e la → certificazione dei saperi e delle → competenze acquisite dagli utenti nella navigazione tra offerte differenti. La transizione dalla scuola agli altri sistemi formativi e al → lavoro è uno dei temi principali sviluppati e monitorati in anni recenti nell'ambito delle diverse tipologie formative presenti nel sistema di FP. Tra le filiere formative nel cui ambito si assiste all'interazione tra i sistemi di U. e FP è significativo citare sia l'→ apprendistato, sia i percorsi di IFTS. Infatti l'apprendistato nella forma di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione (le altre forme previste nel D.lgs. 276/2003 sono l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruz. e formaz. e l'apprendistato professionalizzante) consente il conseguimento

di titoli di studio universitari e della alta formaz. La disposizione normativa mira ad un tendenziale innalzamento della FP per contenuti e qualità e riconoscimento di competenze verso l'alta formazione. Un ulteriore es. di interazione tra U e FP è presente nella filiera dei percorsi IFTS che prevedono, nella fase di costruzione del partenariato (→ *partnership*) tra i soggetti eroganti l'iniziativa formativa, la presenza dell'U. nella fase progettuale e a valle del percorso per il riconoscimento e la certificazione dei saperi e delle competenze acquisite anche dagli utenti in possesso del Diploma universitario nel passaggio al conseguimento della → qualifica.

2. L'interazione tra U. e FP favorisce la sperimentazione di azioni e di attività formative innovative nell'interesse degli utenti. Alcune U. hanno attivato corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale per i quali rilasciano attestati sulle attività compiute. Per l'accesso a tali corsi, che si rivolgono ad operatori di specifici settori della realtà sociale e produttiva, può non essere richiesto alcun titolo di studio a livello universitario. Nella medesima direzione l'attivazione dell'offerta formativa dei Master universitari di I e II livello. Ancora, sempre più studenti sono inseriti all'interno di una serie di servizi e azioni, progettati *ad hoc* per stringere maggiori contatti con la struttura produttiva ed economica del territorio e favorire il collocamento professionale dei laureati, anche attraverso → tirocini e *stage*. Nell'ambito di tali tendenze occorre porre l'attenzione sia sul contenuto professionalizzante delle attività formative progettate che sul potenziamento di una cultura della valutazione della → qualità dei processi e dei prodotti delle attività erogate. Si rafforza inoltre il contributo della FP ai processi di innovazione, al fine di migliorare la competitività e imprenditorialità del territorio in cooperazione anche con le → imprese, specie le piccole e medie imprese e sostenere l'occupabilità di giovani e di adulti nella condizione lavorativa di disoccupati, occupati e soggetti in cerca di prima occupazione. Il partenariato tra U. e FP promuove iniziative e progetti con una comune strategia di creare sinergie sul territorio per una maggiore opportunità di crescita culturale, economica e occupazionale.

Bibl.: Legge n. 845 del 21 dicembre 1978, *Legge-quadro in materia di formazione professionale*; Legge n. 144 del 17 maggio 1999, art. 69 istitutiva dei percorsi IFTS; Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica n. 509 del 3 novembre 1999, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*; D.lgs. n. 276 del 10 settembre 2003, art. 47-53 riferiti all'apprendistato; ASSOCIAZIONE TREELLE, *Università italiana, università europea? Dati, proposte e questioni aperte*, Genova, Tipografia Araldica, 2003; COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE EUROPEA, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, del 5 febbraio 2003, COM (2003), 58 definitivo.

G. Spagnuolo

VALORI PROFESSIONALI

Se assumiamo il termine → professionalità come insieme di → conoscenze e di → competenze operative in un determinato settore dell'attività umana, la definizione si presta anche a verificare i processi scolastici che risultano in grado di conseguirla. In questo intervento, consideriamo la professionalità nell'ambito specifico

scolastico e, data la discussione in atto per la riforma della scuola, la valenza propria della → FP ipotizzata dalla “Riforma Moratti” (L. 53/03). Un accenno conclusivo all’aspetto specifico cristiano e salesiano vuole sottolineare la continuità e l’integrazione che ne risultano.

1. L’ambito scolastico. Considerando l’ambito della scuola è importante rilevare la progressiva evoluzione semantica del termine. Schematicamente si potrebbe riconoscere un graduale approfondimento che dalla considerazione delle competenze circa un posto preciso di → lavoro, si porta sulla rete di relazionalità operativa con un contesto complesso in cui entrano in gioco fattori legati al comportamento umano, alle attitudini, alle → motivazioni, alla rete delle relazionalità. La FP viene di conseguenza verificata sulla sua valenza umanizzante: come ogni processo educativo (→ processo formativo) tende ad una gamma di v. che si compongono in una visione equilibrata e integrale della persona. Per distinguerli nei loro aspetti più rilevanti si potrebbe far riferimento ai “pilastri dell’educazione” del rapporto dell’UNESCO. Comprendono: a) il fare come processo dall’→ abilità alla competenza; b) il vivere insieme come disponibilità a relazionarsi con gli altri e ad operare secondo obiettivi condivisi; c) l’essere quale capacità di ciascuno “di risolvere i suoi problemi, di prendere le sue decisioni e di assumersi le sue responsabilità” (Delors, 1997, 87).

2. Nel dibattito attuale sulla Riforma. Nell’ambito del dibattito più attuale concernente il “secondo ciclo”, è esplicita la preoccupazione di garantire all’ → istruz. e alla FP pari dignità rispetto ai Licei. Molto lucida a proposito la presa di posizione del “Rapporto del gruppo ristretto di lavoro” (2002) coordinato da Bertagna: “Per un verso, istruzione e formazione sono due processi diversi (...). Per l’altro verso (...) ambedue i processi sono chiamati ad essere educativi, nel senso che l’uno e l’altro sono invitati a promuovere nel modo più integrato, armonico, simultaneo e progressivo possibile tutte le dimensioni della personalità di ciascuno”. È chiara la posizione teorica – e teoretica – che sta alla base dell’orientamento per il “secondo ciclo” proposta dalla Riforma che prevede senz’altro una → educ. paritaria del sistema educativo di istruz. e formaz.: La L. Moratti scandisce perentoria “è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali” (art. 2). Restano naturalmente da verificare le condizioni di fattibilità; non solo a livello organizzativo e strutturale; ma anche e forse soprattutto a livello teoretico. La prospettiva è comunque carica di suggestione; ha bisogno di elaborazione pedagogica per riuscire efficace. In questo senso la verifica concreta è data dal progetto educativo che di fatto una certa tradizione e una determinata scuola vanno elaborando.

3. L’orizzonte educativo della tradizione cristiana e salesiana. La tradizione cristiana ha fatto della scuola una via privilegiata all’→ educ., ma anche alla maturazione integrale, umana e cristiana, della persona, perseguita per lo più da spiritualità e pedagogie diverse che la storia conosce. Qui facciamo riferimento in particolare a quella salesiana. La tradizione salesiana è marcatamente segnata dalla sua at-

tenzione alle classi popolari, ai giovani disagiati (→ disagio), che dispongono di minori opportunità. La scelta dell'istruz. e della FP, sotto molti aspetti privilegiata, dice la concreta volontà di elaborare una proposta operativa efficace e mirata. Vale la pena esplicitare i v. che si impegna a perseguire. Rispetto all'attenzione attuale della scuola al soggetto il contesto salesiano si trova in evidente sintonia; con alcune accentuazioni che caratterizzano una specifica → metodologia pedagogica: ribadisce la prospettiva dell'UNESCO, sopra richiamata, la integra in alcuni aspetti peculiari: a) tende a fare della preparazione professionale la base di una comprensione matura delle logiche e dei processi di produzione; b) si impegna per una competenza qualificante circa la professione specifica che persegue; c) si qualifica per l'attenzione a prevenire e di conseguenza ad attrezzare il soggetto di qualità e competenze che gli consentano un autentico protagonismo anche di fronte alle provocazioni dell'operatività, del guadagno e del consumo; d) assume l'esigenza di integralità nei processi di maturazione della persona: non solo ne afferma il primato sulla realizzazione concreta; non la esaurisce nella produttività, nel significato economico, nel confronto commerciale. La orienta all'incontro e al servizio, la tiene aperta all'esigenza di trascendenza; ne legittima di conseguenza l'atteggiamento religioso (cfr. Progetto Educativo Pastorale Salesiano - PEPS).

Bibl.: DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997; ZANNI N., "Professionalità", in J.M. PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA (Edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann (TO)/Roma/Torino, ElleDiCi/LAS/SEI, 1997, 859-861; DE MASI M., *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*, Milano, Rizzoli, 1999; AMBROSINI M. (Ed.), *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, Brescia, La Scuola, 2000; BERTAGNA G., *Strategie riformatrici e qualità del sistema di istruzione e formazione*, in "Orientamenti Pedagogici" 47 (2000) 4, 642-665; ID., *Rapporti fra istruzione, formazione e sviluppo socioeconomico. Quale modello?*, in "Orientamenti Pedagogici" 49 (2002) 5, 763-784; *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. n. 672 del 18 luglio 2001* (2002), in "Annali dell'Istruzione", vol. XLVII, n. 1/2, 3-176; MIUR, *Legge 28 marzo 2003 n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2003; TRENTI Z., *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Leumann (TO), ElleDiCi, 2006.

Z. Trenti

VALUTAZIONE

In termini sintetici, valutare significa attribuire un valore ad un'azione. Nel caso della → formaz., la v. è quell'attività che mira a rilevare il patrimonio di → capacità, → conoscenze, → abilità e → competenze di una persona, utilizzando una → metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi. L'espressione richiama l'attribuzione di un giudizio o di un voto (stimare, apprezzare) all'azione stessa, che richiede a sua volta un modello di riferimento definito ed inoltre una metodologia operativa.

I. V. tradizionale. Per un lungo periodo, le prassi di v. degli apprendimenti si sono basate su modelli simili a quelli in uso nei contesti socio-economici che enfatizzano

il carattere “oggettivo” degli stessi e la dotazione di indicatori, per poi preferire, sulla base degli esiti poco soddisfacenti di tali metodiche, su approcci che considerano la peculiarità dei fenomeni di → apprendimento, e quindi orientarsi verso una v. definita “autentica”. Nella letteratura, appare sempre più spesso la definizione di v. “tradizionale” rispetto alla v. “autentica”. Per “tradizionale” si intende solitamente una modalità di v. del profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, normalmente espressi in → obiettivi resi in modo tale da poter essere rilevati empiricamente ed indicanti “valori di soglia” per determinarne il livello. È in base alla vicinanza o distanza dei risultati che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Tale operazione richiede pertanto una riduzione del fenomeno complesso, denominato apprendimento, in comportamenti osservabili (*performance*) e trattabili come oggetti tramite l’applicazione di metodi quantitativi. A fronte dell’esigenza di garantire una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate applicabili su popolazioni omogenee. Tali prove hanno visto un’applicazione che in molti casi ha traciato rispetto all’alveo euristico entro cui queste erano state pensate. Di conseguenza, invece che risultare strumenti atti a rilevare soltanto il successo oppure l’insuccesso dell’apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, le prove standardizzate si sono diffuse generalmente come un sistema di giudizio selettivo in base al quale stabilire il contenuto, la validità ed il livello degli apprendimenti degli studenti e degli alunni. Ma tale esito non si giustifica a partire dal metodo adottato. Infatti, questo consente piuttosto di registrare ciò che una persona “sa” inteso come ripetizione del contenuto della lezione e del testo scritto, mentre non è in grado di rilevare la capacità di “costruzione” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

2. *V. autentica*. Di contro, la v. “autentica” rappresenta una metodologia – collocata entro un approccio formativo coerente – che mira a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”, fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell’apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una → motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale v., coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i *partner* formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l’allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il “*capolavoro*” che l’allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della → comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa → qualifica professionale.

3. *Portfolio delle competenze*. In tal senso, muta la prospettiva dell’intera attività formativa: se la prima forma di v. è intesa come verifica circa l’apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall’insegnante, la v. autentica si muove in chiave formativa, ovvero in modo da consentire un incremento del pro-

cesso di apprendimento e di consapevolezza da parte dell'allievo. In questo modo, la v. è essa stessa formaz. e non un'interruzione del cammino. Da qui, la pratica del "portfolio delle competenze personali". Esso rappresenta una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Tramite esso è possibile capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della presa in carico della persona (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo. In questo senso, il cuore della v. sta il più possibile nei *prodotti* di cui l'allievo va orgoglioso, e che segnalano (a se stesso, ai → formatori, ma anche agli altri attori, compresa la → famiglia) le sue acquisizioni ed in particolare il grado di possesso delle competenze.

4. *V. dei sistemi formativi.* Accanto alla v. degli apprendimenti, abbiamo anche la v. di → efficacia ed efficienza dei → sistemi formativi. Questa è intesa come verifica della capacità – del sistema nel suo insieme e degli organismi che vi fanno parte – di realizzare gli obiettivi per cui sono stati mobilitati (efficienza), e del rapporto tra i risultati conseguiti e le → risorse umane e finanziarie utilizzate per il loro raggiungimento. La v. di efficacia dei piani formativi mira a verificare la congruità degli apprendimenti e la loro persistenza oltre che dinamica moltiplicativa. Il problema di tale v. risiede nella possibilità di identificare con esattezza il contributo dell'apprendimento in processi economici, sociali e culturali cui concorrono molteplici fattori. La v. di efficienza utilizza solitamente l'analisi costi/benefici avendo come oggetto un *set* di fenomeni obiettivi che vengono convenzionalmente intesi come risultati diretti ed indiretti delle pratiche formative.

Bibl.: OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1998; IANES D. - S. ANDRICH, *Programmazione e valutazione scolastica*, Trento, Erickson, 2000; PELLERREY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in "Professionalità" 57 (2000) 5-20; VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Milano, Guerini & Associati, 2000; MONTEODORO C. (Ed.), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Milano, F. Angeli, 2000; COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, Roma, manoscritto, 2001; AA.VV., *Dossier sulla valutazione*, in "Libertà di Educazione" 2 (2002) 7-48.

D. Nicoli

VOLONTARIATO

1. Nell'ottica della "pedagogia dell'alterità" (Pieroni, 2005), produrre un'azione volontaristica significa avviare una relazione tra partner, accomunati l'uno da uno stato di bisogno e l'altro da offerta gratuita di servizio i quali, mediante un reciproco apporto formativo-educativo e sulla base di una coscienza critica solidale/cooperativistica, si fanno agenti di cambiamento personale e comunitario/sociale (→ solidarietà e terzo settore).

2. Questo tentativo di inquadrare il v. nella logica dell'“educabile” è il frutto di un lungo e faticoso processo, tuttora in atto, di decostruzione di una consolidata *forma mentis* corporativistica e neo-colonizzatrice, e contestualmente del provocarsi di una lenta ma improrogabile maturazione verso la “cultura dell'interdipendenza”. Il v. ha conosciuto una stagione di “stato nascente” verso la fine degli anni '60, sulla scia di valori etico-solidaristici (pace, uguaglianza, giustizia sociale...) che richiedevano di essere tradotti poi in attività solidaristiche (Ardigò, 1980). Da allora il fenomeno è andato incontro ad un progressivo incremento, in particolare tra le nuove generazioni di giovani. Tuttavia, già negli anni '90, varie indagini rilevavano che la crescita quantitativa stava andando a scapito della qualità della prestazione a seguito delle differenti modalità di interpretazione che lo riducevano per lo più ad un prodotto terapeutico dei mali sociali del nostro tempo, oppure veniva cavalcato sull'onda emotiva di esperienze alternative/esotiche/evasive. A partire da quegli anni, si è avvertito sempre più il bisogno di ridefinire la natura del fenomeno, nel tentativo di riscoprire/ricostruire il valore originale del suo “status” (Milanesi, 1990; Gallino, 2000; Malizia-Pieroni, 2001). Oggi possiamo dire che il fenomeno sta attraversando un periodo di “decantazione” in quanto, sulla scia di numerosi studi che hanno fatto da “apripista” (da Lévinas, a Buber, a Bastide...) fino agli AA. dei giorni nostri, è in atto il tentativo di riportarsi a quei “principi attivi” e a quelle strategie formative che permettono alle attività solidaristiche di tornare utili e proficue non soltanto per gli individui a cui sono indirizzate, ma anche a quelli stessi che promuovono/producono tali azioni.

3. Uno dei principi-base trae origine dalla stessa connaturata condizione umana: secondo alcuni AA. (Bastide, 1990; Di Cristoforo Longo, 1993; Ranci, 1994) non esiste infatti un “io” come terreno recintato, fine a se stesso, ma esiste piuttosto il “noi”, in quanto l'“altro” è già “in noi” fin dall'inizio, in una intersoggettività originaria. Ed è proprio su questo “noi”, appunto, che si fonda l'etica solidaristica, ossia su un “io” che è insieme auto ed etero-relazione. Per questi AA. il termine v. comprende infatti un'azione compiuta non tanto da singoli individui quanto piuttosto da gruppi, i quali costituiscono il luogo privilegiato di coagulo delle risorse individuali e collettive. Altri AA. preferiscono invece concentrarsi sul principio del reciproco “riconoscer-si” tra l'“io” e il “tu” (Irigaray, 1992; Nanni - Salvarani, 1994): l'“io”, in cerca d'→ identità, ha bisogno infatti di essere riconosciuto come tale da un “tu-altro”, diverso da sé, quale condizione del suo definirsi/completarsi come soggetto unico e ineguagliabile. In altre parole, l'“altro”, inteso come “identità-diversa”, è la condizione perché l'“io” venga riconosciuto, così da diventare sempre più “io-identità”. Ne consegue che la costruzione dell'identità di “io” dipende paradossalmente ma inevitabilmente dalla relazione con il “tu-altro”. Entrambi questi principi confluiscono verso un *ethos* della “reciprocazione”, quale paradigma della relazione fondata sul valore della differenza (Milan, 1994). È qui dove la *ped. dell'alterità* costruisce il suo fondamento, nel tentativo di riprogettare il percorso educativo a partire dal “tu”.

4. Sulla base di queste dinamiche riprende vigore conseguentemente la “vocazione” originaria sottesa al v. di trasformarsi in *variabile educativa*: l’obiettivo è quello di arrivare ad educare il “potere-di offrire” facendo scomparire anzitutto l’asimmetria di un “dare” a senso unico, così da portare sia chi “dà” che chi “riceve” a divenire protagonisti di un “dare-ricevere” su un piano reciproco e soprattutto simmetrico, di parità. In altri termini, per trasformare il v. nella logica dell’“educabile” non basta semplicemente educare a dare, ma occorre educare chi dà anche a saper ricevere e contemporaneamente chi riceve a saper/poter dare a sua volta. Ora affinché la relazione di → *partnership* diventi un fattore di cambiamento funzionale ad una crescita reciproca, occorre quindi che l’elemento scatenante, provocato da una posizione asimmetrica, di “disuguaglianza” e causato a sua volta da una condizione di “bisogno”, abbia come effetto non soltanto quello di colmare un tale bisogno, quanto piuttosto di produrre quella forma cooperativa ad un reciproco “dare-ricevere” educativo che costituirà poi la piattaforma per la crescita personale e comunitaria. Il v. diventa in tal modo una *conditio-sine-qua-non* che rientra tra le dimensioni fondanti della personalità, prima ancora che esprimersi/manifestarsi attraverso azioni solidaristiche. Di conseguenza la formazione al v. non può considerarsi un’azione erogata a spruzzi, a seconda dell’età e degli ambiti d’intervento, tanto meno è una veste che si indossa al momento di gestire il “rito” del potere di offrire, ma essa deve contribuire a formare nell’individuo quell’*habitus*, quella *forma mentis* che permetterà poi di dare seguito a relazioni interattive fondate sull’*ethos* della reciprocazione, contribuendo così alla costruzione di un “*umanesimo - a- dimensione-trasversale*”. Sono queste le condizioni perché possano essere riconosciute/restituite al v. quelle prerogative originarie che ne fanno veicolo di “mondi vitali”, laboratorio dell’innovazione socio-culturale, profezia di “cieli e terre nuove”.

Bibl.: ARDIGÒ A., *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Bologna, Cappelli, 1980; LÉVINAS E., *Dall’umanesimo del soggetto all’umanesimo dell’altro uomo*, Genova, Il Melangolo, 1985; BASTIDE R., *Noi e gli altri. Luoghi di incontro e di separazione culturale e razziale*, Milano, Jaca Book, 1990; MILANESI G., *Il volontariato internazionale verso una nuova identità*, Bologna, Dehoniane, 1990; IRIGARAY L., *Io, tu, noi*, Torino, Bollati-Boringhieri, 1992; DI CRISTOFORO LONGO G., *Identità e cultura. Per un’antropologia della reciprocità*, Roma, Studium, 1993; MILAN G., *Educare all’incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova, 1994; NANNI A. - B. SALVARANI, *Educare a partire dall’altro*, Bologna, EMI, 1994; RANCI C., “Altruismo e reciprocità: due modelli di solidarietà a confronto”, in B. CATTARINUSI (Ed.), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*, Milano, F. Angeli, 1994; GALLINO L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Bari, Laterza, 2000; MALIZIA G. - V. PIERONI, *I gruppi/organizzazioni di volontariato salesiano nel mondo*, Roma, 2001 (rapporto di ricerca riservato); PIERONI V., *Volontari “perché”*. Dalla “pedagogia dell’alterità” paradigmi e paradossi, in “Orientamenti Pedagogici” 52 (2005) 1, 9-24.

V. Pieroni

VOUCHER

→ FP continua

PISTE DI LETTURA

Per un utilizzo del volume come strumento di autoformazione, presentiamo 3 piste di lettura che aggregano le voci definite in base a:

- 1) *Contesti*
 - Contesto culturale della FP
 - Contesto socio-economico della FP
 - Organizzazione della FP
 - Soggetti della FP

- 2) *Dimensioni*
 - Dimensione educativa del sistema di FP
 - Dimensione culturale del sistema di FP
 - Dimensione professionale del sistema di FP

- 3) *Processi/funzioni, servizi*
 - Direzione e coordinamento
 - Progettazione
 - Erogazione
 - Valutazione
 - Orientamento

1) PISTE DI LETTURA: *CONTESTI*

Contesto culturale della FP

Alfabetizzazione	Insegnamento
Ambiente	Ispirazione cristiana della FP
Bisogni formativi	Istruzione e FP
Cittadinanza	Lavoro
Coesione sociale	Libertà di educazione
Comunicazione	Nuove tecnologie
Comunità (famiglie) professionali	Pari opportunità
Comunità educativo formativa	Pedagogia del lavoro
Cultura professionale	Politiche formative
Diritti formativi	Prevenzione
Don Bosco e la FP	Processo formativo
Educazione	Psicologia del lavoro
Educazione alla cittadinanza democratica	Religione
Educazione degli adulti	Riforma educativa
Educazione interculturale	Scienze umane ed etica
Educazione permanente	Sistema formativo
Educazione religiosa	Sistema preventivo
Esclusione sociale	Sistema produttivo
Etica professionale	Società
Europa e FP	Sociologia del lavoro
Formazione	Solidarietà e Terzo settore
FP	Spiritualità del lavoro
FP continua	Spiritualità dell'operatore
FP iniziale	Sussidiarietà
FP: sviluppo storico	Università e FP
Globalizzazione e FP	Valori professionali
<i>Governance</i> e FP	Volontariato
Inclusione sociale	

Contesto socio-economico della FP

Capitale sociale	Educazione
Cittadinanza	Educazione permanente
Coesione sociale	Esclusione sociale
Comunità (famiglie) professionali	FP continua
Contratti	Globalizzazione e FP
Cultura professionale	<i>Governance</i> e FP
Economia e formazione	Impresa

Inclusione sociale
Lavoro
Mercato del lavoro
Mobilità professionale
Nuove tecnologie
Occupabilità
Pari opportunità
Parti (forze) sociali
Partnership
Professionalità

Profilo professionale
Qualità
Rete
Ruolo professionale
Servizi per l'impiego
Sindacati
Sistema produttivo
Società
Sociologia del lavoro

Aspetti organizzativi della FP

Accreditamento
Alternanza scuola lavoro
Apprendistato
Associazioni
CFP
Diritti formativi
Enti di FP
Finanziamenti per la FP
FP
FP continua
FP iniziale
FP superiore
FP: sviluppo storico

Istruzione e FP
Livelli essenziali delle prestazioni
Monitoraggio
Obbligo scolastico e formativo
Politiche formative
Proposta formativa
Qualifica professionale
Qualità
Rete
Riforma educativa
Sede orientativa
Sistema formativo
Università e FP

Soggetti della FP

Associazioni
Comunità educativo formativa
Destinatari
Direttore
Enti di FP
Équipe educativa
Europa e FP
Famiglia
Formatore
Impresa
Mercato del lavoro

Minori
Parti (forze) sociali
Partnership
Risorse umane
Servizi per l'impiego
Sindacati
Sistema formativo
Sistema produttivo
Società
Tutor
Università e FP

2) PISTE DI LETTURA: *DIMENSIONI*

Dimensione culturale della FP

Alfabetizzazione	Politiche formative
Cultura professionale	Professionalità
Diritti formativi	Psicologia del lavoro
Don Bosco e la FP	Ricerca
Educazione	Ruolo professionale
Europa e FP	Sistema formativo
Formazione	Società
Insegnamento	Sociologia del lavoro
Istruzione e FP	

Dimensione educativa della FP

Ambiente	Formazione
Aree formative	FP
Bisogni formativi	FPI
Buone pratiche	FP: sviluppo storico
Cittadinanza	Identità
Competenze chiave	Ispirazione cristiana della FP
Comunicazione	Personalizzazione
Comunità educativo formativa	Prevenzione
Congedo di formazione	Processo formativo
Contratto formativo	Progettazione formativa
D. Bosco e la FP	Progetto personale e professionale
Educazione	Proposta formativa
Educazione alla cittadinanza democratica	Religione
Educazione degli adulti	Scienze umane ed etica
Educazione interculturale	Sistema formativo
Educazione permanente	Sistema preventivo
Educazione religiosa	Spiritualità del lavoro
Etica professionale	Spiritualità dell'operatore

Dimensione professionale della FP

Abilità	Apprendimento organizzativo
Accompagnamento al lavoro	Apprendistato
Alternanza scuola lavoro	Aree professionali
Apprendimento	Capacità

Certificazione degli apprendimenti
Competenza
Comunità (famiglie) professionali
Congedo di formazione
Conoscenze
Contratto formativo
Credito formativo
Cultura professionale
Curriculum vitae
Educazione degli adulti
European Computer Driving Licence
FP
Impresa
Insegnamento
Laboratorio
Lavoro
Lingua straniera

Mansione
Maturità professionale
Mercato del lavoro
Orientamento
Professionalità
Profilo professionale
Progetto personale e professionale
Qualifica professionale
Ruolo professionale
Servizi per l'impiego
Sicurezza sul lavoro
Sindacati
Standard formativi minimi
Successo scolastico e professionale
Tirocinio
Valori professionali
Valutazione

3) PISTE DI LETTURA: *PROCESSI/FUNZIONI/SERVIZI*

Direzione e coordinamento

Accreditamento	Istruzione e FP
Apprendimento organizzativo	Lavoro
Autonomia	Livelli essenziali delle prestazioni
CFP	Mercato del lavoro
Comunicazione	Obbligo scolastico e formativo
Comunità educativo formativa	Parti (forze) sociali
Cultura professionale	<i>Partnership</i>
Direttore	Politiche formative
Diritti formativi	Proposta formativa
D. Bosco e la FP	Qualità
Economia e formazione	Rete
Educazione	Ricerca
Enti di FP	Riforma educativa
Finanziamenti per la FP	Risorse umane
Formazione	Scienze umane ed etica
FP	Servizi per l'impiego
FP continua	Sindacati
FPI	Sistema formativo
FP superiore	Società
FP: sviluppo storico	Sperimentazione
Impresa	Standard formativi minimi
Ispirazione cristiana della FP	

Progettazione

Abbandono	Cultura professionale
Accreditamento	Disagio
Alternanza scuola lavoro	Diversabilità e FP
Apprendistato	Economia e formazione
Aree formative	Educazione interculturale
Aree professionali	Educazione alla cittadinanza democratica
Autonomia	Educazione religiosa
Bisogni formativi	Enti di FP
Bullismo	<i>Équipe</i> educativa
Buone pratiche	Esclusione sociale
Comunità (famiglie) professionali	Famiglia
Competenze chiave	Finanziamenti per la FP
Congedo di formazione	FP

FP continua	Proposta formativa
FP superiore	Qualità
FPI	Rete
Impresa	Ricerca
Lavoro	Riforma educativa
Libretto formativo	Risorse umane
Mercato del lavoro	Servizi per l'impiego
Moduli	Sicurezza sul lavoro
Monitoraggio	Sistema formativo
Obiettivi	Sistema preventivo
<i>Partnership</i>	Sistema produttivo
Percorsi/progetti destrutturati	Sperimentazione
Politiche formative	Standard formativi minimi
Prevenzione	Tirocinio
Processo formativo	Università e FP
Profilo professionale	Valutazione
Progettazione formativa	

Erogazione

Abilità	Insegnamento
Alfabetizzazione	Laboratorio
Apprendimento	Lingua straniera
Buone pratiche	Metodologia
Bullismo	Minori
Capacità	Moduli
Colloquio	Motivazione
Competenza	Nuove tecnologie
Comunicazione	Obiettivi
Comunità educativo formativa	Percorsi/progetti destrutturati
Conoscenze	Personalizzazione
Destinatari	Processo formativo
Didattica induttiva	Profilo professionale
Diversabilità e FP	Proposta formativa
Educazione	Qualifica professionale
Efficacia	Sperimentazione
<i>Équipe</i> educativa	Spiritualità dell'operatore
Famiglia	Tirocinio
Formatore	Valori professionali
Formazione	Valutazione
FP	

Valutazione

Abbandono	FP
Abilità	FPI
Accreditamento	Livelli essenziali delle prestazioni
Apprendimento organizzativo	Maturità professionale
Aree formative	Metodologia
Buone pratiche	Monitoraggio
Capacità	Motivazione
Certificazione degli apprendimenti	Obiettivi
Certificazione delle competenze	Personalizzazione
Competenza	Prevenzione
Competenze chiave	Professionalità
Conoscenze	Progetto personale e professionale
Contratto formativo	Qualifica professionale
Credito formativo	Sperimentazione
<i>Curriculum vitae</i>	Standard formativi minimi
Diversabilità e FP	Successo scolastico e professionale
Efficacia	Sviluppo professionale
<i>Équipe</i> educativa	Tirocinio
<i>European Computer Driving Licence</i> (ECDL)	<i>Tutor</i>
Famiglia	Valori professionali
Formazione	Valutazione

Orientamento

Abbandono	Comunità educativo formativa
Accoglienza	Comunità (famiglie) professionali
Accompagnamento al lavoro	Congedo di formazione
Alfabetizzazione	<i>Coping</i>
Alternanza scuola lavoro	<i>Curriculum vitae</i>
Apprendistato	Destinatari
Aree professionali	Disagio
Bisogni formativi	Diversabilità e FP
Capacità	Educazione
Certificazione delle competenze	Educazione degli adulti
CFP	Efficacia
Colloquio	<i>Équipe</i> educativa
Competenza	Europa e FP
Comunicazione	Famiglia

Formazione
FP
FPI
Identità
Impresa
Istruzione e FP
Lavoro
Libretto formativo
Lingua straniera
Maturità professionale
Mercato del lavoro
Minori
Mobilità professionale
Motivazione
Obiettivi

Orientamento
Percorsi/progetti destrutturati
Prevenzione
Problem solving
Progetto personale e professionale
Qualifica professionale
Rete
Sede orientativa
Servizi per l'impiego
Successo scolastico e professionale
Sviluppo professionale
Tirocinio
Tutor
Università e FP
Valori professionali

INDICE

SOMMARIO	3
PRESENTAZIONE	5
INTRODUZIONE	7
1. <i>Impostazione generale e destinatari</i>	7
2. <i>Scelta delle voci</i>	8
3. <i>Struttura delle singole voci</i>	9
4. <i>Indicazioni per l'uso</i>	9
COLLABORATORI	11
ABBREVIAZIONI E SIGLE	13
VOCI	15
<i>Abbandono</i> (S. Chistolini).....	15
<i>Abilità</i> (D. Nicoli).....	16
<i>Accoglienza</i> (S. De Pieri).....	17
<i>Accompagnamento al lavoro</i> (F. Ghergo).....	19
<i>Accreditamento</i> (S. Pugliese).....	20
<i>Addestramento</i>	21
<i>Alfabetizzazione</i> (G. Spagnuolo).....	22
<i>Alternanza scuola lavoro</i> (C. Genitili)	23
<i>Ambiente</i> (C. Di Agresti)	24
<i>Apprendimento</i> (M. Pellerey).....	25
<i>Apprendimento cooperativo</i>	27
<i>Apprendimento organizzativo</i> (G. Malizia)	27
<i>Apprendistato</i> (S. D'Agostino).....	28
<i>Area formativa</i> (M. Pellerey).....	30
<i>Aree professionali</i> (D. Nicoli - C. Catania).....	32
<i>Associazioni</i> (P. Ransenigo).....	33
<i>Autonomia</i> (G. Malizia)	34
<i>Bilancio di competenze</i>	35
<i>Bisogni formativi</i> (G. Vettorato)	35
<i>Bullismo</i> (M. Becciu).....	37
<i>Buone pratiche</i> (G. Spagnuolo)	38
<i>Capacità</i> (D. Nicoli)	39
<i>Capitale sociale</i> (D. Nicoli).....	41
<i>Centro di formazione professionale - CFP</i> (G. Malizia).....	42
<i>Centro per l'impiego</i>	44
<i>Certificazione degli apprendimenti</i> (D. Nicoli).....	44

<i>Certificazione delle competenze</i> (G. Di Francesco)	45
Certificazione di qualità.....	47
<i>Cittadinanza</i> (V. Orlando).....	48
Codice deontologico	48
<i>Coesione sociale</i> (A. Felice).....	48
<i>Colloquio</i> (A.R. Colasanti)	50
<i>Competenza</i> (D. Nicoli)	50
<i>Competenze chiave</i> (M. Pellerey)	52
<i>Comunicazione</i> (C. Cangìà).....	54
Comunità di pratiche.....	56
<i>Comunità educativo formativa</i> (C. Di Agresti)	56
<i>Comunità (famiglia) professionale</i> (D. Nicoli).....	58
<i>Congedo di formazione</i> (G. Spagnuolo)	59
<i>Conoscenze</i> (D. Nicoli).....	60
<i>Contratti</i> (P. Ransenigo)	61
<i>Contratto formativo</i> (L. Valente)	63
Cooperazione	64
<i>Coping</i> (A.R. Colasanti)	64
<i>Credito formativo</i> (D. Nicoli)	65
<i>Cultura professionale</i> (G. Bocca).....	66
<i>Curriculum vitae</i> (R. Paggi)	66
<i>Destinatari</i> (V. Pieroni).....	67
Devianza.....	69
<i>Didattica induttiva</i> (N. Zanni)	69
Diploma professionale	70
<i>Direttore</i> (G. Malizia)	70
<i>Diritti formativi</i> (G. Malizia)	72
<i>Disagio</i> (A. Felice)	75
<i>Diversabilità e FP</i> (G. Morante)	75
<i>Don Bosco e la FP</i> (J.M. Prellezo).....	77
<i>Economia e formazione</i> (M. Colasanto).....	79
<i>Educazione</i> (C. Nanni).....	81
<i>Educazione alla cittadinanza democratica</i> (G. Malizia).....	83
<i>Educazione degli adulti - EDA</i> (G. Spagnuolo)	85
<i>Educazione interculturale</i> (V. Orlando).....	86
<i>Educazione permanente</i> (C. Di Agresti).....	87
<i>Educazione religiosa</i> (G. Tacconi).....	89
Educazione tecnico - professionale	91
<i>Efficacia</i> (K. Poláček).....	91
E-learning.....	92
Emarginazione	92
<i>Enti di FP</i> (C. Colombo)	92
<i>Équipe educativa</i> (A.R. Colasanti)	94
<i>Esclusione sociale</i> (A. Felice)	94
<i>Etica professionale</i> (G. Gatti).....	95
<i>Europa e FP</i> (G. Malizia).....	97

<i>European Computer Driving Licence - ECDL</i> (D.M. Giaccari)	100
<i>Famiglia</i> (R. Mion).....	101
<i>Famiglia professionale</i>	104
<i>Filiere formative</i>	104
<i>Finanziamenti per la FP</i> (S. D'Agostino).....	104
<i>Formatore</i> (C. Montedoro)	106
<i>Formazione</i> (C. Nanni).....	111
<i>Formazione a distanza - FAD</i> (D.M. Giaccari)	112
<i>Formazione on line</i>	116
<i>Formazione professionale - FP</i> (M. Tonini).....	116
<i>Formazione professionale continua - FPC</i> (G. Allulli).....	121
<i>Formazione professionale iniziale - FPI</i> (G. Allulli)	122
<i>Formazione professionale superiore - FPS</i> (G. Allulli).....	123
<i>Formazione professionale: sviluppo storico</i> (J.M. PELLEZZO).....	124
<i>Globalizzazione e FP</i> (M. Colasanto).....	127
<i>Governance e FP</i> (M. Colasanto).....	128
<i>Identità</i> (P. Del Core).....	129
<i>Immigrazione</i>	130
<i>Impresa</i> (F. Ghergo).....	130
<i>Inclusione sociale</i> (A. Felice)	132
<i>Indicatori di qualità</i>	133
<i>Individualizzazione</i>	133
<i>Insegnamento</i> (M. Pellerey).....	133
<i>Insegnamento sociale della Chiesa</i> (M. Toso)	134
<i>Inserimento professionale / lavorativo</i>	136
<i>Intercultura</i>	136
<i>Ispirazione cristiana della FP</i> (B. Stenco).....	137
<i>Istruzione e FP</i> (G. Bertagna).....	140
<i>Istruzione Formazione Tecnica Superiore (IFTS)</i>	142
<i>Laboratorio</i> (N. Zanni).....	143
<i>Lavoro</i> (G. Bocca)	143
<i>Libertà di educazione</i> (G. Malizia).....	144
<i>Libretto formativo</i> (D. Nicoli)	147
<i>Lingua straniera</i> (C. Cangìà).....	148
<i>Livelli essenziali delle prestazioni -LEP</i> (D. Nicoli).....	149
<i>Mansione</i> (L. Reghellin).....	151
<i>Maturità professionale</i> (K. Poláček)	153
<i>Mercato del lavoro</i> (M. Colasanto)	154
<i>Metodologia</i> (H. - C.A. Chang).....	155
<i>Minori</i> (V. Pieroni).....	157
<i>Mobbing</i> (M. Becciu).....	158
<i>Mobilità professionale</i> (L. Valente)	160
<i>Moduli</i> (H. - C.A. Chang).....	160
<i>Monitoraggio</i> (G. Malizia)	161
<i>Motivazione</i> (S. De Pieri)	162
<i>Nuove tecnologie</i> (N. Zanni).....	163

<i>Obbligo scolastico e formativo</i> (G. Malizia).....	164
<i>Obiettivi</i> (M. Pellerey)	165
<i>Occupabilità</i> (G. Spagnuolo).....	167
<i>Orientamento</i> (K. Poláček).....	168
<i>Pari opportunità</i> (S. Chistolini).....	171
<i>Parti (forze) sociali</i> (P. Ransenigo)	172
<i>Partnership</i> (E. Marsilii).....	174
<i>Pedagogia del lavoro</i> (G. Bocca)	175
<i>Percorsi/progetti destrutturati</i> (V. Pieroni)	176
<i>Percorso formativo</i>	178
<i>Personalizzazione</i> (D. Nicoli).....	178
<i>Politiche formative</i> (G. Malizia).....	179
<i>Portfolio</i>	181
<i>Prevenzione</i> (G. Vettorato).....	181
<i>Problem solving</i> (A.R. Colasanti).....	182
<i>Processo formativo</i> (H. - C.A. Chang)	183
<i>Professionalità</i> (M. Colasanto).....	184
<i>Profilo professionale</i> (D. Nicoli - C. Catania).....	186
<i>Progettazione formativa</i> (M. Pellerey)	187
<i>Progetto personale e professionale</i> (P. Del Core)	188
<i>Proposta formativa</i> (M. Tonini).....	190
<i>Psicologia del lavoro</i> (D. Antonietti)	192
<i>Qualifica professionale</i> (D. Nicoli)	194
<i>Qualità</i> (S. Pugliese).....	195
<i>Religione</i> (Z. Trenti)	197
<i>Rete</i> (S. Pugliese).....	197
<i>Ricerca</i> (V. Orlando).....	198
<i>Riforma educativa</i> (G. Malizia).....	199
<i>Risorse umane</i> (C. Montedoro).....	201
<i>Ruolo professionale</i> (D. Nicoli).....	203
<i>Scienze umane ed etica</i> (G. Gatti)	204
<i>Seconda opportunità</i>	206
<i>Sede orientativa</i> (M. Tonini).....	206
<i>Servizi per l'impiego</i> (D. Pavoncello)	208
<i>Sicurezza sul lavoro</i> (R. D'Agostino).....	212
<i>Sindacati</i> (P. Ransenigo).....	213
<i>Sistema formativo</i> (G. Malizia).....	214
<i>Sistema preventivo</i> (C. Nanni)	216
<i>Sistema produttivo</i> (M. Colasanto)	218
<i>Sistema qualità</i>	220
<i>Società</i> (R. Mion).....	220
<i>Sociologia del lavoro</i> (M. Colasanto).....	223
<i>Solidarietà e terzo settore</i> (A. Raimondi).....	225
<i>Sperimentazione</i> (S. Chistolini)	227
<i>Spiritualità del lavoro</i> (C. Nanni).....	228
<i>Spiritualità dell'operatore di FP</i> (G. Fedrigotti).....	230

Sportello informativo.....	232
Stage.....	232
<i>Standard formativi minimi</i> (M. Pellerrey).....	232
<i>Successo scolastico e professionale</i> (S. Chistolini).....	234
<i>Sussidiarietà</i> (M. Toso).....	235
<i>Sviluppo professionale</i> (K. Poláček).....	237
Sviluppo sostenibile.....	238
<i>Tirocinio</i> (C. Gentili).....	239
<i>Tutor</i> (D. Nicoli).....	240
Tutorato (o Tutoraggio, o Tutoring).....	241
Unità di apprendimento, didattica, formativa, formativa capitalizzabile (UFC)...	241
<i>Università e FP</i> (G. Spagnuolo).....	241
<i>Valori professionali</i> (Z. Trenti).....	242
<i>Valutazione</i> (D. Nicoli).....	244
<i>Volontariato</i> (V. Pieroni).....	246
Voucher.....	248
PISTE DI LETTURA	249
INDICE	259

